

Decisio

48-49

SEPTIEMBRE 2017
ABRIL 2018

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS



**Número conmemorativo
por el decimoquinto aniversario**

Colabore con *Decisio*

Decisio es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

Decisio publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



El mundo, como caleidoscopio

En este número de *Decisio* se reúnen 16 textos de distintas épocas, autores y procedencias. Esa diversidad de temas y contenidos se expresa también en sus fotografías, tanto en lo que éstas muestran como en las personas detrás de las lentes. Unas imágenes nos presentan aspectos de la vida que conocemos muy bien, y en ellas nos reconocemos, mientras que otras nos remontan a realidades ajenas o desconocidas. Pero todas, en conjunto, nos mueven en tanto latinoamericanos porque exponen aspectos de nuestra realidad, como en un caleidoscopio.

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Número conmemorativo por el decimoquinto aniversario

3 Nota editorial

Reflexiones sobre educación y EPJA

5 CREFAL: ideario y propuestas de acción

Hugo Zemelman | México

15 La vida exige permiso para educar a la escuela

Javier Reyes y Elba A. Castro | México

Abordajes teóricos y metodológicos de la EPJA

21 Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida"

Licínio Lima | Portugal

26 Referencias éticas para la educación popular

Alípio Casali | Brasil

32 La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social

María Teresa Sirvent y Luis Rigal | Argentina

38 Niveles de análisis en la evaluación de políticas educativas

Insumos para reflexionar en la EPJA

Teresa Bracho | México

Educación ciudadana

43 La vida en el bosque en el siglo XXI. Educación ambiental y educación de jóvenes y adultos

Timothy D. Ireland | Brasil

50 Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina

Arlés Caruso Larainci | Uruguay

56 Tambogrande: participación social y educación

María Orbegoso Álvarez | Perú

Alfabetización y cultura escrita

62 El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas

Vera Masagão | Brasil

67 El sentido de la alfabetización

Diálogo con Amanda Toubes y Marta Marucco

75 La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios

Marcela Kurlat | Argentina

Educación e inclusión

80 Crimen y castigo

¿Labor de la policía o territorio de filósofos, sociólogos, políticos y educadores?

Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez | México

89 Trabajadoras del hogar en el Perú

Punto de encuentro entre la violencia, acceso restringido a la educación y al ejercicio de su ciudadanía

Teresa Ojeda Parra | Perú

95 Museografía con una comunidad de migrantes

Georgia Melville | Australia

103 De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural

Bruno Baromet | México

110 Abstracts

114 Semblanzas

118 ¿Ahora qué?

Decisio

SEPTIEMBRE 2017-ABRIL 2018

NÚMEROS 48-49

Director General del CREFAL

SERGIO CÁRDENAS DENHAM

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

Diseño de la versión digital

FERNANDO ULISES MEDRANO HERNÁNDEZ

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nérida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR

DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: www.crefal.org/decisio

cfernandez@crefal.edu.mx

La imagen de la contraportada fue tomada de la versión original del libro *Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, CREFAL, 1952.



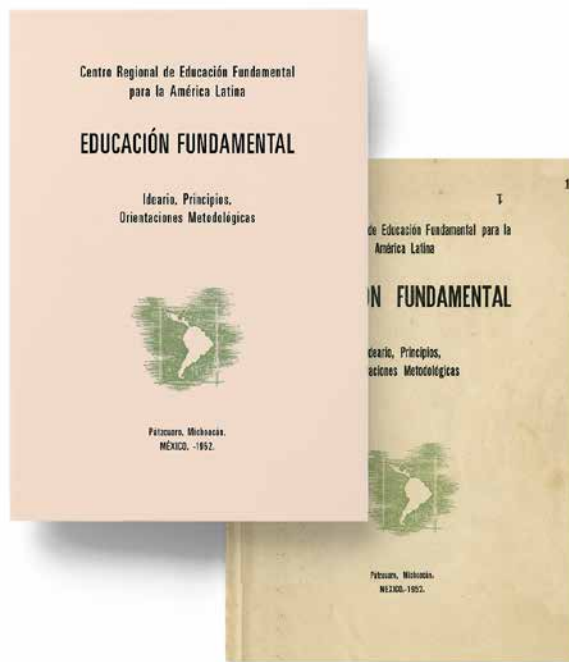
CREFAL

www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, números 48-49, septiembre 2017-abril 2018. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2017-040410362500-102. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 350 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México



Portada de la reimpresión de 2018 (adelante) y de la versión original de 1952 (atrás)

Nota editorial

Han pasado 15 años desde la fundación de la revista *Decisio*. Hemos publicado 47 números, cuyos contenidos han sido gestionados por editores invitados expertos en los temas de mayor interés en la comunidad interesada en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Con ese camino andado nos pareció importante hacer un alto momentáneo para echar un vistazo hacia atrás y recuperar algunos textos que consideramos clave en cuanto a temáticas, enfoques y sujetos de la EPJA, y que además sobresalen por la claridad de su escritura. No es un recorrido autocomplaciente de la educación en general, y de la EPJA en particular; es un recuento que, como *Decisio*, celebra y cuestiona.

Este paseo por la historia de la revista nos ha dejado ver que ha valido la pena el esfuerzo de conjuntar en cada número textos que comunican saberes de uno a otro punto del puente: entre teóricos y prácticos, entre educadores y administradores de la educación, entre promotores y activistas de organizaciones civiles y diseñadores de políticas, entre estudiantes, docentes y formadores de docentes. El hecho de reunir en cada número textos breves, de procedencias y enfoques distintos, pero en torno a un solo tema, nos ha permitido ofrecer al lector un mosaico de experiencias y reflexiones que, idealmente, le darán pautas para tomar las mejores decisiones en el pensar y en el hacer de su labor.

Al seleccionar los textos que conforman este número utilizamos como criterio aquello que distingue a *Decisio*: la diversidad de temas, procedencias y enfoques. Elegimos textos panorámicos y de reflexión teórica o metodológica, experiencias educativas particulares y resultados de investigaciones. También se incluyen textos de académicos y de integrantes de organizaciones civiles. Aunque elegir significa descartar, y nos deja la duda de si la selección lograda fue la mejor, el ejercicio realizado está puesto en la mesa y definitivamente ejemplifica nuestro proyecto editorial.

Los artículos que conforman este número se organizan en cinco grupos: en el primero se presentan dos artículos que reflexionan acerca de los retos actuales de la educación y de la articulación entre la escuela y la vida; en el segundo grupo se encuentran tres textos de autores de Portugal, Brasil, Argentina y México que recuperan abordajes que son, al mismo tiempo, tradición y actualidad en la educación de adultos: el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación popular y la investigación-acción participativa; y uno más que aporta pistas para la evaluación de la educación de adultos.

En el tercer grupo presentamos tres textos que entrelazan la educación ciudadana y la educación ambiental: la visión histórica y latinoamericana de la educación ciudadana; la experiencia de organización y activismo social

de la población de Tambogrande, Perú, por la protección del ambiente —entendido como principio de supervivencia en tanto grupo social; y un texto que expone con gran lucidez la necesaria articulación entre educación ambiental y educación ciudadana.

El cuarto grupo se refiere a un tema clásico de la educación de adultos, la alfabetización, pero visto desde la plasticidad del enfoque de la cultura escrita; el recorrido en estos tres textos va desde el tratamiento conceptual del término *letramento*, al relato que pone en blanco y negro el abismo entre la escuela y la vida, pasando por la experiencia de dos educadoras y teóricas argentinas de enorme importancia en la alfabetización latinoamericana.

Cierra el listado de artículos de este número un bloque que hemos titulado “educación e inclusión”. Comprende cuatro textos en los que, como en un caleidoscopio, se proponen los temas de la educación en prisiones, la discriminación de género considerada desde el análisis del trabajo doméstico remunerado, la migración México-Estados Unidos vista a través de una experiencia museográfica y la educación que se realiza en el territorio zapatista.

Para cerrar este número de *Decisio* recuperamos cuatro portadas cuya expresividad es especialmente importante en la trayectoria de la revista. De esta manera resaltamos la importancia que el arte, y dentro de él, la pintura y la fotografía, han tenido en su trayectoria. En *Decisio*, a través de la imagen se revela una realidad que no necesariamente está presente en el texto, pero que desde ella nos interpela.

* * *

Este número conmemorativo de *Decisio* también nos ha dado la oportunidad de recordar a su fundador, Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez. Además de dirigir la revista hasta 2008, coordinó cuatro números y escribió el artículo panorámico de cada uno: materiales educativos para adultos (núm. 1); arte y educación (núm. 12); educación de adultos en reclusión (núm. 14) y competencias del educador de adultos (núm. 16). En este número conmemorativo publicamos uno de ellos.

No queremos desaprovechar la oportunidad que nos dan estas líneas para agradecer a los cientos de colaboradores y colaboradoras que han contribuido como editores invitados y autores de artículos, testimonios o reseñas; a los diseñadores y a quienes han compartido con nosotros sus fotografías, y nos han autorizado la reproducción de sus obras para la portada. Confiamos en seguir en contacto con todos a través de *Decisio*.

La idea de la fundación de la revista hace 15 años, y que sigue inspirando nuestro quehacer, es que se sume a otras muchas iniciativas para contribuir a la construcción de los diversos caminos educativos que nuestras sociedades multiculturales demandan.

REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN Y EPJA



Fotografía: Armando Guzmán. Proyecto Más que Computadoras.

CREFAL: ideario y propuestas de acción

Hugo Zemelman*

CREFAL | Pátzcuaro, México

Capacidades del CREFAL para impulsar políticas de formación en el marco de las estrategias de desarrollo

El informe que se presenta tiene un carácter de pre-informe, en razón de que es parte de un programa

en proceso de desarrollo acerca del pensamiento educativo y político en América Latina. Es un documento de mayor envergadura, pues responde a la decisión del CREFAL de formular una política de actualización de sus funciones atendiendo al actual contexto neoliberal. Este trabajo supone revisar una

* Este texto fue preparado por el Dr. Hugo Zemelman Merino durante su última estancia en la sede del CREFAL (30 de septiembre a 3 de octubre de 2013, fecha de su fallecimiento). El autor dictó la primera versión de este texto el día 1 de octubre —como lo había hecho en otras oportunidades—. El texto fue leído y comentado en la noche de ese mismo día por la Mtra. Paula Porras y corregido a mano por el autor en el transcurso del día siguiente, quien había previsto supervisar la edición final de su manuscrito el jueves 3, propósito que ya no pudo cumplir. Graciela San Juan, asistente personal del Dr. Zemelman en la Ciudad de México, Paula Porras y Diego Iturralde, en Pátzcuaro, establecieron el texto final que aquí se presenta, a partir de las correcciones manuscritas del autor. Unos pocos enunciados manuscritos no pudieron ser descifrados para la versión final.

vasta literatura vinculada a la historia de la institución.

Para efectos del documento que se presenta haremos una selección de problemas sin olvidar que el CREFAL fue diseñado en el marco de una concepción de desarrollo que giraba en torno a un proyecto de desarrollo nacional, que contaba entre sus actores más importantes al propio Estado. No obstante, algunas aseveraciones de los documentos fundantes pueden considerarse vigentes hoy después de 60 años. En efecto, se podrían suscribir como válidas afirmaciones hechas por el CREFAL en un documento titulado *Educación fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas*, publicado en 1952, escrito por Isidro Castillo Pérez. Cito:

Es la hora de quiebra del mundo actual: del capital como fin en sí mismo; de la producción que no está subordinada al bien del hombre, sino el hombre al incremento de la producción; de la técnica que ha invadido todos los campos de la vida imponiendo sus leyes mecánicas...; de la especialización que rompe la unidad de la vida del espíritu y la cultura; de la absurda división del trabajo que embrutece y rebaja la inteligencia humana al perder de vista el conjunto y el sentido de la obra; del individuo perdido en la impersonalidad de la urbe [...], que padecen hambre, desnudez, inseguridad, ignorancia, olvido, injusticia y opresión.

Como puede constatarse, sin muchos cambios, lo afirmado por el profesor Castillo Pérez en 1952 tiene total vigencia. Y lo decimos porque cualquier propuesta del CREFAL para el futuro, en nuestra opinión, no puede dejar de reconocer como referencias estas exigencias planteadas en su momento fundacional.

En otras palabras, la creación del CREFAL está orientada a impulsar una política de formación que permita abordar el desafío de incorporar a amplios segmentos de la población excluidos de los sistemas educativos institucionales; pero también, hoy quizás con mayor fuerza que antes, de la economía,

pues el CREFAL no puede desconocer la creciente preponderancia de la economía informal.

Mientras que los años cincuenta y sesenta, en el periodo de Torres Bodet, se creía tener clara la dirección en que se estaban desarrollando las sociedades latinoamericanas, hoy no se tiene esa claridad. Una de sus expresiones es la profunda desarticulación que se observa entre las políticas educativas y económicas, entre formación y estrategia de desarrollo. Se aprecia en la actualidad en el continente, en contraste con los años cincuenta y sesenta, caracterizados por una política de inclusión social, herencia en México de la Revolución Mexicana, un predominio de las políticas de exclusión de sujetos y actores, pero también un cierto empate político entre diferentes proyectos de sociedad. Pareciera ser que hay sujetos sin capacidad de proyectos alternativos, pero sí con posibilidad de bloquear proyectos de otros actores.

La situación descrita puede estar llevando al límite de gobernabilidad, ya que no es sostenible, en nuestra opinión, a largo plazo, ni siquiera recurriendo a mecanismos de control. En este marco tampoco es viable transformar a los movimientos sociales emergentes en hechos punibles.

La cuestión consiste en definir proyectos de desarrollo basados en la inclusión y el equilibrio de fuerzas, pero que plantean la necesidad de resolver su viabilidad política. El sentido de esta afirmación descansa en que un mecanismo de inclusión puede ser la educación, tanto de jóvenes como de adultos, pero siempre que se articule con los temas políticos sectoriales que hacen parte de una estrategia nacional.

En este marco cabe plantearse qué significa en el actual contexto económico y político la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), en la medida que tanto el concepto de joven como el de adulto tienen claramente un significado muy diferente al que tenían hace 50 años. Las razones son obvias: hoy la masa de jóvenes en demanda de educación es impresionantemente mayor, y su marginación plantea drásticamente un peligro social y polí-

tico que puede contribuir a incrementar los márgenes de violencia, de desadaptación y de creación de actitudes escasamente comprometidas con el país.

Por su parte, el concepto de adulto también ha cambiado en virtud de haberse incrementado la esperanza de vida, lo que determina que cada vez más la pirámide demográfica se modifique en términos de predominio de una población que requiere ser atendida sin trabajar.

Cabe aclarar que el incremento de esperanza de vida contribuye a complejizar el problema de la población adulta en una proporción significativa, ya que ésta carece de la capacitación para insertarse, en caso de tener posibilidades, en un mercado cada vez más sofisticado tecnológicamente.

Se plantea un desafío a las políticas educativas, ya que éstas tendrían que poder resolver el problema de la formación respetando esta complejidad.

Implicaciones políticas de lo expresado

No podemos dejar de concebir al CREFAL como una institución que nació con la impronta de favorecer una política hacia la equidad. Responde a un momento del desarrollo histórico de México que todavía en esos años reconocía ese rasgo, por lo menos el de buscar y garantizar un equilibrio entre las fuerzas sociales, el cual se comienza a perder a partir de la década de los ochenta. Un momento en donde el desarrollo de lo local y lo regional reviste una gran importancia, como se puede ver, por ejemplo, en el ejido y las políticas del gobierno para fortalecerlo: BanRural y el Fondo de Fomento Ejidal, entre otros apoyos. Esta política de equidad responde a un momento histórico y se tenía que traducir en diseños de política, como la política educativa, la del empleo, de salud, de derechos humanos, pero con la singularidad de procurar establecer una relación entre ellos.

Es así como el CREFAL se ha enfrentado a diferentes retos, como el de alinear la educación conforme a los requerimientos establecidos desde las gran-

des matrices del capital internacional, sin violentar de manera drástica la natural inserción de la educación en el conjunto de los requerimientos nacionales y locales. De alguna manera transferir mayor responsabilidad en el desarrollo de la educación a una sociedad que ha estado permanentemente alejada de la toma de decisiones.

Consideramos que esta afirmación concretiza un esfuerzo siempre presente al tratar de equilibrar lo nacional con lo internacional, pero que no se puede resolver simplemente enfatizando el desarrollo local o regional con poblaciones reducidas a límites muy estrechos de horizontes, sino por el contrario, articulando lo local con lo nacional con base en sujetos que tengan una visión histórica. La propuesta que surge es que este desafío se puede abordar y resolver recurriendo a lo político. Se plantea un desafío pedagógico importante.

El trabajo del CREFAL y los desafíos de la educación

En el rescate de la función del CREFAL para enfrentar los desafíos que plantea la educación en el actual contexto no se pueden dejar de repensar diferentes etapas desde su fundación. Recordar estas etapas no se hace con un afán historiográfico, sino para comprender que las instituciones tienen un movimiento interno que, a partir de la capacidad de sus directivos, puede dar cuenta o no de las necesidades de los diferentes momentos históricos. Pero también sirve para dar cuenta de que el desarrollo de la historia puede llevar a recuperar experiencias del pasado, aunque no se haga con el mismo significado y contenido.

Podemos distinguir que las experiencias del CREFAL en el periodo 1951-1960 estuvieron básicamente orientadas a lo que se llamó la educación fundamental, que configuraban su verdadero ideario a partir de un diagnóstico de la situación del momento, el cual se resume magníficamente en el párrafo antes citado del texto ya mencionado del profesor Isidro Castillo, que sirve de base para

justificar la necesidad de una educación fundamental.

Es interesante constatar que la educación fundamental está claramente orientada, no solamente a promover la incorporación de población marginada a la sociedad, sino también para hacer posible que llegue a las personas “plena conciencia del saber del hombre histórico”. Constatación que es congruente con lo que ocurre inmediatamente después del primer momento, que es lo que caracteriza el trabajo del CREFAL entre 1960-1968: su preocupación por vincular la educación con el desarrollo de la comunidad, preocupación que encontrará su máxima expresión, o una de sus máximas expresiones, en los trabajos de De Shutter. Más tarde esto se va centralizando en el desarrollo de la alfabetización en el periodo inmediatamente posterior (1968-1974), alfabetización planteada desde la perspectiva de la educación de adultos en 1974-1978.

Es interesante destacar estas experiencias porque de alguna manera dan cuenta de una concepción estratégica consistente en vincular la educación con el desarrollo. Articulación que se expresa, a finales de los setenta y comienzo de los ochenta, en la relación entre la educación de adultos y el desarrollo rural integrado. Más adelante esta estrategia daría lugar al gran problema que caracterizó principalmente el trabajo de CREFAL a partir de mediados de los ochenta: la relación entre educación y trabajo. Esta experiencia, de manera explícita, da lugar, a finales de los noventa, a la concepción de la EPJA, esto es, a la educación de personas jóvenes y adultas.

De lo anterior queremos destacar una línea central que pudiera ser rescatada de la historia del CREFAL; me refiero a la relación entre educación y desarrollo local o regional, lo que rompe con el actual concepto de un desarrollo que carece de sujeto, a menos que estemos de acuerdo en simplificar el concepto de sujeto a agente productivo; y a la vez éste a ciertas escalas de la economía, descartándose la calidad de sujeto activo a las economías de pequeña escala. De alguna manera, la estrategia del

CREFAL anticipó en muchos decenios lo que a partir de los noventa y en adelante se dio a conocer como la economía a escala humana, que, más allá de sus éxitos o fracasos, terminó por influir en las propias políticas de asesoría del Banco Mundial.

En esta dirección creo que se puede rescatar esa línea de vinculación con el desarrollo, pues el CREFAL se plantea, a través de muchos de sus investigadores históricos, fijar las condiciones mínimas para la educación de adultos; parte de ella es la organización social, expresada en la necesidad de “formar parte de y tomar parte en algo”, como lo plantea en su momento De Shutter. Sostenía el CREFAL, por boca de este investigador, que la tarea consistía en “incorporar a los sujetos en todas sus dimensiones (racionales, lúdicas, emocionales y afectivas) para la detonación de proyectos de desarrollo que en lugar de asumir los traumas colectivos, los disuelvan en la construcción de algo nuevo”. No puede extrañar que afirmemos que muchos de estos planteamientos tienen hoy vigencia en cuanto a rescate de sujetos y proyectos de desarrollo regionales en muchos países del continente. Bastaría con mencionar la experiencia de los movimientos indígenas y campesinos en México.

En esta perspectiva, es importante mencionar lo que los expertos en educación de adultos han planteado en una consulta “pro EPJA” que hizo el CREFAL en 2013, ya que coinciden, de alguna manera, en la necesidad de recuperar esta línea de acción. En dicha consulta se destacan cuestiones que pueden servir de punto de partida para enriquecer, con base en su propia historia institucional, las áreas de acción de CREFAL.

Áreas de (influencia) acción del CREFAL

Cabe mencionar, en primer lugar, que una de las funciones del CREFAL puede ser construir puentes entre lo continental y lo regional, lo cual supone estrategias precisas en lo que se refiere a organización de la población, así como contribuir a diseñar estrategias de desarrollo económico y social que sean

congruentes con el desarrollo autosustentable. En esta dirección, se plantea la necesidad de relevar información rigurosa acerca de las constelaciones de sujetos que existen en las distintas regiones, de manera de poder diagnosticar, con bases sólidas, las potencialidades de desarrollo que cada región tiene y, desde esta perspectiva, el papel real de la educación para estimular dinámicas de desarrollo.

No se puede dejar de mencionar, como línea de acción del CREFAL, el imperativo de capacitar a las organizaciones sociales para que puedan estar en condiciones, no sólo de beneficiarse de la asistencia económica y técnica externa, sino fundamentalmente para poder definir opciones de desenvolvimiento tanto económicas como sociales. En el marco de estos desafíos, el CREFAL tiene que plantear el proceso formativo desde lo que algunos expertos han definido como modelo educativo autodirigido.

Un modelo educativo orientado a potenciar al sujeto en su comunidad, para fortalecer el desarrollo autosustentable, supone resolver el problema que concierne a la capacidad de las comunidades para asumirse como sujetos de desarrollo, lo que implica, a su vez, saber abordar y resolver su autonomía en relación con el Estado.

En este marco se plantea la tarea de elaborar indicadores de medición del desarrollo local y regional que puedan estructurarse como un sistema complejo, pero balanceado, de indicadores tanto cuantitativos como cualitativos. Hoy en día carecemos de estos indicadores, y por lo tanto de la información necesaria para tomar decisiones que permitan vincular congruentemente las decisiones de políticas educativas y su articulación con las políticas económicas de desarrollo.

A partir de las consideraciones anteriores es pertinente recuperar, en las políticas del CREFAL, la discusión que se ha planteado en el ámbito de los educadores en el continente, que, en nuestra opinión, podríamos observar en colaboraciones de algunos educadores de adultos que nunca han dejado de lado su preocupación por establecer un vínculo con el desarrollo regional y/o comunitario.

En efecto, desde la óptica que se describe, es necesario abordar la distinción entre educación y escolaridad. Como señala Carlos Calvo en la consulta hecha por el CREFAL: “Educar consiste en aquel proceso de creación de relaciones posibles; en tanto que escolarizar, o la educación enclaustrada dentro de los muros escolares, estriba en el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. La distinción es radicalmente simple: al educar se crea; mientras que al escolarizar, se repite” (2013, p. 81). Trabajar esta distinción en términos de propuestas curriculares es fundamental si queremos que el desarrollo se transforme en uno no solamente incluyente de sujetos sociales, sino además respetuoso de la multiculturalidad o, para decirlo en términos más académicos, de la heterogeneidad que caracteriza a nuestras sociedades.

En efecto, en el trasfondo de lo que decimos está asumir un proceso formativo en jóvenes y adultos que reconozca como base “la neuroplasticidad y la modificabilidad estructural cognitiva”, por cuanto aportan incuestionablemente a propugnar nuevas estrategias educativas. Este desafío sin duda alguna es relevante en un país como México por su multiculturalidad, pero también en muchos otros países del continente, por no decir que en todos.

En esta línea de reflexión programática, en lo que se refiere a la práctica docente, se va mucho más allá del mero entrenamiento o capacitación, aunque sin restarle importancia. Lo que nos lleva necesariamente a enfrentar la influencia que tiene, en nuestros contextos, la cosmovisión occidental judío-cristiana en lo que respecta a los patrones de comportamiento, pues como sabemos, desde hace tiempo, la necesidad del desarrollo económico y social no es ajena a las pautas culturales. Es lo que podemos definir como el problema de la historización de la cultura de occidente en América Latina.

Lo anterior lleva a incorporar lo que significa hablar de la complejidad de la realidad social, en particular esclarecer la frecuente confusión entre complejidad y complicación. Y que no es sino la capacidad que se tenga de leer estos contextos en vez



Fotografía: Eric Sánchez.

de reducirlos a modelos que extrapolen la complejidad social a lo cultural.

Como se ha señalado en las discusiones últimas “La diferencia entre dificultad y complicación es tan simple como profunda. Un problema es complicado cuando no sabemos qué hacer con él ni por dónde empezar ni cómo continuar, básicamente porque no contamos con criterios que nos orienten” (Calvo, 2013, p. 83); en cambio, la idea de complejidad nos obliga a estar alerta de que las situaciones sociales, así como los sujetos, están en constantes cambios, no siempre previsible; que rompen con las rutinas y con lo repetitivo, y nos exigen enfrentar eventos inesperados.

Ello obliga a atender a la capacidad de creación, que no se puede confundir con la experticia. Como ha señalado un famoso politólogo, Norbert Lechner, vivimos en una sociedad sometida a las lógicas de la producción, la repetición según la regla, lo calculable, lo previsible, pero dejamos sin espacio a la capacidad creativa del hombre. Lo anterior es particularmente relevante cuando hablamos de jóvenes y

adultos, ya que no se trata solamente de un proceso de calificación profesional o técnica, desde luego también importante, sino de forjar sujetos capaces de crear sus propios espacios de vida.

La expresión forjada por las Naciones Unidas (CONFINTEA V y VI) de educación para toda la vida carece de contenido, en nuestra opinión, si no se le entiende como la formación de sujetos capaces de construir su vida. Desde sus orígenes, el CREFAL ha apostado a esta opción, lo que supone comprender que la educación no es un mero acto de asistencia sino de potenciación de las subjetividades personales y sociales, lo que se traduce en demandas de orden social y político que hay que estar preparados para enfrentar. Quizás esta dificultad sea la que explique que no se haga una lectura intersectorial de las políticas, más bien separadas unas de otras, ya que no se quieren asumir las consecuencias de todo orden que tiene la formación. Pero si recurrimos a lo que se ha venido discutiendo, por lo menos a partir del año 2006, se ha ido imponiendo como uno de los rasgos de la institución desarrollar una

lectura intersectorial de la política; en otras palabras, una lectura articulada del desenvolvimiento económico, social, cultural y político.

Líneas de interés prioritarias en el CREFAL

En la discusión de conformar áreas de acción del CREFAL hay que destacar, en el marco de las políticas educativas, especialmente de adultos, la relación entre educación y creación de oportunidades, a partir de desarrollar en cada persona una disposición a “participar activamente, su espíritu crítico y el hábito de autoformación” (Calvo y Lemke, 1983).

O también preocuparse por la “cultura general del individuo en un elemento fundamental de su vida mental y en una base para los conocimientos específicos que formen su vida profesional” (Adam, 1960). En este mismo sentido, es necesario conocer a fondo “cuáles son los intereses, necesidades, expectativas y ocupaciones de los adultos enrolados en la educación formal de adultos con el fin de adecuar su enseñanza a la realidad y su problemática”.

Tenemos que aprender de la experiencia que se refleja en la historia del CREFAL. A este respecto, de lo expresado resulta clara la necesidad de recuperar algunas de estas problemáticas que no están todas ellas siendo abarcadas eficazmente por las universidades, pero que pueden ser parte del acervo y responsabilidad futura del CREFAL. Entre estas líneas cabría mencionar las siguientes:

Transculturalidad, identidad social y proyectos

Abordar el problema de la transculturalidad es hoy más urgente que nunca ante el impacto que el capitalismo global tiene sobre las identidades culturales. En efecto, se plantea el problema de diagnosticar desde qué sistema de necesidades definen sus proyectos de vida tanto jóvenes como adultos, a partir de constatar que viven en una sociedad abierta a lo mundial y, por lo tanto, sometidos a una importación de símbolos que conforman comportamientos que llevan a perder sus identidades culturales de pertenencia.

No es un problema menor resolver la relación entre cultura y profesionalización, o, más precisamente, especialidad, ya que es el trasfondo que permite comprender la amplitud de horizonte de comprensión de lo social que tienen las personas. Si no abordamos este problema difícilmente se puede tener una población participativa, especialmente con capacidad de reconocer sus propias opciones de vida y de trabajo para reconocer sus oportunidades, o lo que la sociología clásica funcionalista definió como “oportunidades intervinientes”.

La ausencia de dicha capacidad impide la participación y la creatividad; se generan comportamientos y actitudes pasivas pero demandantes que son obstáculos infranqueables para transferir responsabilidades en materia educativa a la sociedad civil. Con ello se refuerza la deformación hacia la escolaridad, en desmedro de la educación, según la distinción que hacíamos.

Destacamos que es fundamental resolver el problema antes descrito si queremos tener una opción capaz de sostener un desarrollo con equilibrio entre lo local, lo regional y lo nacional, de manera de ser capaces de leer las consecuencias del desequilibrio que genera el actual modelo económico.

La importancia de lo que afirmamos reside en asumir cuáles son los márgenes de desarrollo económico y cultural, ya que puede ser el caso que estemos en una situación de estancamiento. Y esta situación es el caldo de cultivo de comportamientos antisociales, de protestas sin causa, de propuestas sin sentido, lo que, en definitiva, puede llevarnos a una situación de descomposición social.

En esta dirección tienen importancia las experiencias que recordamos, para recuperarlas de conformidad con las exigencias actuales del contexto histórico, caracterizado por el predominio de lo privado y lo individual, donde lo público carece de sentido; de ahí la crisis de los mecanismos de representación social y política.

En el contexto dicho la política de formación del CREFAL puede revestir su plena significación para desarrollar la capacidad de leer la realidad desde

una visión de conjunto que, en términos prácticos, se traduce en una visión articulada de las políticas sectoriales.

Población, individuos y proyecto de desarrollo nacional

Se trata de abordar lo que supone psico-culturalmente, social y políticamente, la carencia cada vez más evidenciada de un proyecto nacional con el que la población se identifica. Desde luego no son suficientes los medios de comunicación ni los simples discursos, ya que se tiene que resolver en el plano de la vida cotidiana, esto es, cómo la gente resuelve la satisfacción de su sistema de necesidades, desde qué memoria y con qué visiones de futuro. La importancia del tema es que define a la relación entre la identidad nacional y el impacto de la globalización, relación de tensión que puede no permitir crear las condiciones para desarrollar proyectos de nación democrática.

Desvinculación de las políticas educativas respecto de las políticas de empleo

Se plantea la adecuación o inadecuación de los contenidos de la formación desde la escuela básica, media y preparatoria con respecto a la estructura de exigencias del mercado laboral. Pues podría darse el caso que se hagan esfuerzos en la Secretaría de Educación Pública para equilibrar y democratizar desde una lógica de inclusión social, pero que contraste con una lógica de empleo altamente excluyente; esto es, que para exigencias tecnológicas de la producción y/o de los servicios se privilegien calificaciones que no sean abordadas necesariamente en la educación media, básica y preparatoria.

La juventud como problemática cultural, política-económica

Se plantea trabajar la juventud como grupo etario, pero, en general, se observa en el continente, con pocas excepciones, una ausencia total de política frente a los jóvenes. No se trata de políticas sectoriales, como la educativa en general, o la universitaria

en particular, en términos de ampliar su cobertura; tampoco la política relativa al deporte, sino simplemente de una política orientada a comprender a la juventud como fenómeno cultural.

Plantear, desde sus propias visiones de mundo, demandas y protestas que requieren ser atendidas de otro modo, para estar en condiciones de evitar que surjan movimientos que dificulten el funcionamiento de las instituciones. Es el caso de Chile, pero que puede también estar latente en otros países.

Una consecuencia de lo que decimos es destacar que esta incompreensión de la juventud puede alimentar el surgimiento de liderazgos y movimientos de signos ideológicos difíciles de manejar.

Los adultos: educación y empleo

El tema de los adultos plantea un problema agudo en el plano del empleo y la educación, en particular en el contexto caracterizado por la ausencia del Estado.

Es evidente que el adulto y el adulto mayor, principalmente, son un segmento de la población castigado sin compensaciones por la lógica del mercado, debido a que se carece de mecanismos adecuados que no pueden ser sino los que maneja el Estado. Se observa lo anterior en lo que está ocurriendo con la resistencia de la gente a jubilarse, la precariedad de las pensiones, el alto costo de los servicios de salud, con excepción de los países que todavía mantienen las instituciones de salud pública, como puede ser el caso de México.

Pero, el problema de los adultos y adultos mayores se está reconociendo en un vasto segmento de la población, un espacio de repliegue a la inactividad que se acompaña de la condición de dependiente de los hijos, lo que en muchos contextos genera problemas familiares.

Capacitación técnica y formación humanista: rescate del sujeto o su reducción a un recurso

De lo que venimos discutiendo se desprende la necesidad de abordar la relación entre formación técnica que capacita a la población, con un concepto

humanista del hombre. Significa no enfatizar de manera desequilibrada, como se acotaba premonitoriamente en el contexto fundante del CREFAL, la subordinación del ser humano a la producción, el empobrecimiento de la vida y las leyes mecánicas de la técnica, o bien la dependencia del desarrollo del espíritu de la cultura a una división del trabajo con base en las capacidades de simple especialista.

Bases para propuestas de políticas particulares

Los desafíos reseñados se pueden traducir en políticas de diagnóstico, formación y diseño de políticas.

En cuanto a formación

Se plantea desarrollar sujetos capaces de construir respuestas “para el desarrollo endógeno local y nacional”, que permita a los sujetos individuales y colectivos desarrollar capacidades de lectura de la realidad, sin restringirse a los saberes puramente instrumentales. Capacidad de lectura que consiste en saber leer las situaciones concretas de los momentos sociales y políticos por los que atraviesa el país, de modo de reconocer opciones de construcción. Es una forma de recuperar la soberanía y la identidad cultural.

En lo que respecta al diagnóstico

Las políticas deben estar cimentadas en una lectura de la realidad que no se restrinja a modelos ideológicos o prejuicios de cualquier orden, sino que la muestren en toda su complejidad.

Supone elaborar instrumentos de diagnóstico que complementen las políticas de formación, que sean dinámicos para dar cuenta de la realidad de una sociedad conformada por múltiples sujetos heterogéneos entre sí. Dichos diagnósticos pueden ser económicos, religiosos o simplemente culturales con distintas concepciones de la realidad, pero contemplando a los sujetos con capacidades diferenciadas para intervenir a través de la formulación de proyectos.

En efecto, no todos los sujetos actuales tienen la misma capacidad para impulsar proyectos, como tampoco la misma orientación valórica. De ahí la importancia de los diagnósticos.

En relación con el diseño político

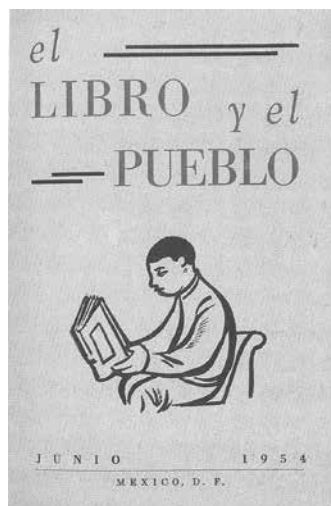
Un campo de acción del CREFAL puede ser la formación de funcionarios a nivel federal, estatal y municipal, de manera que las políticas públicas estén respaldadas por un equipo de funcionarios capaces de colocarse ante las circunstancias y resolver los desafíos contextuales, ya sean económicos, sociales o culturales, desde situaciones que son más complejas que los esquemas tecnocráticos. Y resolverlos atendiendo a los sujetos reales, pues una de las limitaciones más grandes de las políticas económicas dominantes es que son diseñadas como si la realidad social no tuviera sujetos, o bien pensando en que los únicos sujetos reales son los empresarios; y aún en este caso ni siquiera tomando en cuenta la variedad de empresarios, sino exclusivamente a los grandes, por lo general asociados al capital internacional.

Perfil del aporte de CREFAL

Los problemas señalados derivan de la necesidad de ajustar las políticas educativas a las exigencias de un marco intersectorial. Pero también supone considerar a los sujetos, especialmente los de índole social, en su capacidad de intervenir en la realidad. Ello implica incorporar al proceso de formación a la dimensión político cultural.

Lo anterior se corresponde con la necesidad de una formación más compleja de los funcionarios públicos para así garantizar la eficacia de las distintas políticas. De no hacerse, se enfrenta el riesgo de incurrir en discursos que se traducen muchas veces en normativas inaplicables, pero que, cuando se pretende imponerlas, pueden producir resultados contrarios a los que se han propuesto las políticas.

En el trasfondo de lo que discutimos se encuentra la preocupación de que las políticas educativas en general, pero principalmente de jóvenes y adul-



Portadas de libros de lectura para adultos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. Biblioteca Lucas Ortiz Benítez, CREFAL.

tos, generen un compromiso con el país y puedan contribuir a la eficacia en el funcionamiento de las instituciones a partir de armonizar la relación entre orden y cambio.

El desafío pendiente más problemático es de naturaleza ética, el cual se puede sintetizar con la siguiente cita de Jeremy Bentham, el filósofo utilitarista inglés:

En la más elevada etapa de prosperidad social la enorme mayoría de ciudadanos probablemente no poseerán nada más que su trabajo cotidiano, y en consecuencia siempre estarán cerca de la indigencia.

Lo que nos enseña en materia de formación y desarrollo regional y auto-sustentable la historia de CREFAL, es demostrar que se puede y debe estar en desacuerdo con esa sentencia.

Referencias

ADAM, FÉLIX (1960), "Definición de las condiciones de una política eficaz de la educación de los adultos en

América Latina teniendo en cuenta las necesidades reconocidas del desarrollo general de los países de esta región", separata de la *Revista de Educación de Adultos*, núm. 12, director de Educación de Adultos de Venezuela, 1960.

CALVO, CARLOS (2013), "Propender al aprendizaje en la EPJA", en *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, CREFAL, pp. 79-87.

CALVO, GILBERTO Y DONALD A. LEMKE (1983), "Una educación de adultos centrada en las necesidades de aprendizaje de la persona", Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

DE SCHUTTER, ANTON (1990, 3ª ed.), *La investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, Pátzcuaro, CREFAL.

NOTA: artículo publicado en el número 36 de *Decisio*, septiembre-diciembre de 2015.



Fotografía: Carlos Blanco.

La vida exige permiso para educar a la escuela

Francisco Javier Reyes Ruiz

Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México
Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A.C. | Pátzcuaro, México
reyesruiz7@hotmail.com

Elba Aurora Castro Rosales

Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México
elba.maestria@gmail.com

Introducción

No hay presidios eficaces para mantener cautivo al conocimiento, tampoco sellos suficientemente ágiles para validar todo lo que la gente aprende; los conocimientos fluyen aun en los lugares más insospechados y no siempre se asoman en los rituales agotados de la escuela. La complejidad de la vida contemporánea propicia la existencia de un rico y

heterogéneo entendimiento social, producto del ansia por comprender que caracteriza a la condición humana. Dicho deseo por conocer rebasa con mucho los aprendizajes que se estimulan desde el aparato escolar, por lo que éstos pierden interés a los ojos de sus principales actores: los estudiantes. Cuando los conocimientos se circunscriben, en un rito cansino, a su calidad de inventario, y se diluye

o hasta se pierde el apasionante proceso de su aprehensión, nace una comprensible decepción entre quienes atraviesan la educación escolarizada, no sólo porque el aprendizaje les resulta escasamente significativo, sino porque los aportes que brinda la escuela para enfrentar la vida cotidiana están muy por debajo de las expectativas personales y sociales. Bien dice Lipovetsky que un problema tan grave como escandaloso es que la escuela se ha convertido hoy en el centro de la decepción social.

La vida cotidiana es una permanente fábrica de conocimientos, pero la miopía social, manifestada con agudeza en la enseñanza institucionalizada, no es capaz de percibir muchas de sus expresiones, menos de valorarlas o legitimarlas. Las siguientes reflexiones son producto tanto de la práctica educativa que los autores realizan en una universidad —lo que les permite ver a la escuela desde dentro— como de la experiencia de trabajar y convivir con grupos no escolarizados, que les ha permitido dialogar con otras voces.

Abismo entre la escuela y los saberes de la vida cotidiana

Frente a la magnitud de la crisis planetaria, surgida no tanto de la ignorancia o de la inconciencia, como del desborde pirotécnico de la ciencia y la tecnología, somos incapaces de frenar los problemas que detonan cada vez con más estruendo y mostrando los rostros más distintos. El conocimiento instaurado tanto en las costumbres o en las instituciones, especialmente la escuela, ha perdido sentido, de ahí que buscar nuevos rumbos resulta tan imprescindible como impostergable. La crisis que hoy vivimos nos desnuda el hecho de que no sólo necesitamos una transformación radical de la educación escolarizada, sino de algo mucho más profundo: el paradigma civilizatorio o la visión de mundo hoy predominante, la cual se caracteriza por un racionalismo radical y una instrumentalización de todas las expresiones de la vida que terminan ahogando casi todo proyecto diferente de futuro.

En este contexto de crisis, la escuela, como una de las instituciones incubadoras de la cultura, permanece conmocionada, inerte en su aparente movilidad. Frente a una realidad cargada de problemas y complejidades, el aparato escolar es cada vez más un territorio de burócratas preocupados por procedimientos administrativos desinteresados en reinventarse para entender el caos y actuar en consecuencia. La escuela es un mundo esclerotizado, es decir, atrofiado por rituales adustos y empobrecidos de emociones, incapaz de entender y adecuar su dinámica pedagógica al *homo ludens* (creación de una sociedad de masas infantilizada y superficial) que asiste a ella. Aspirando a ser serio, el aparato escolar acaba siendo monótono, aun cuando en ocasiones logra desplegar métodos educativos que, buscando ser activos e innovadores, apenas alcanzan a ser joviales y entretenidos. Pero su crítica situación no es producto sólo de su propia incompetencia y limitaciones, sino que es una derrota casi inevitable frente a una sociedad bulliciosa, sobreexcitada, cargada de felicidad volátil, voraz en su consumo, seductora en su artificio, ante la cual la dinámica escolar se muestra, en alto contraste, de una tranquilidad parapléjica.

La escuela también ha venido legitimando una lógica impuesta a toda la vida social, a través de la cual se homogenizan los procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen la reproducción del sistema social, su estructura y su dinámica, de tal manera que hoy predomina la idea de que se puede despedazar críticamente a la escuela, tanto en sus enfoques pedagógicos como sus prácticas formativas, pero no en sus intenciones ideopolíticas. Dicho espíritu homogeneizador se escinde de la realidad que se despliega fuera de las aulas, por lo que la educación escolarizada termina siendo incapaz, entre otros muchos aspectos, de cuatro asuntos básicos:

- *Aceptar y legitimar lo diverso.* La escuela ignora aquellas prácticas y conocimientos que pudieran hablar de un mundo diverso, uno que no sólo apuesta por los cambios necesarios en la

cultura, sino que pueda generar su propia esperanza; no valora lo diferente y con ello termina enseñando a los estudiantes que tiene escasa importancia la diversidad expresada en individuos o grupos sociales. La escuela expulsa lo que no coincide con su forma de ver el mundo, en el mejor de los casos acepta a los diferentes, pero a reserva de que se subordinen a la uniformidad, es decir, incluye a quienes están dispuestos a seguir las normas, siempre y cuando no se atrevan a proponer discutirlos. El aparato escolar no somete a debate sus objetivos ni sus procedimientos, mucho menos sus fines; asumirlos no es sólo lo políticamente correcto, sino que es obligación y norma. El molde no está para la polémica, sino para su ejecución. La escuela le exige a los diferentes que pongan su cultura afuera de las instalaciones y entren en calidad de receptores que no cuestionan lo que en ella se enseña. Esto tiene consecuencias en muchos sentidos, uno de ellos es que quienes atraviesan los procesos educativos escolarizados pierden, debido a la homogeneización de los contenidos y procedimientos, la capacidad de identificar e interpretar las características particulares de los ecosistemas en los que viven, de la cultura local en la que se mueven, y de pararse diferente, como personas y grupos, frente al mundo.

La escuela, además de despreciar y expulsar a los saberes no legitimados, descalifica la manera en que éstos se construyen y socializan. Por eso la enseñanza institucionalizada es una forma de conquista y colonización sofisticada, capaz de argumentar, con fina retórica, que la democracia tiene parte de sus raíces en una escuela que uniformiza, que brinda los mismos contenidos y despliega los mismos procedimientos formativos para todos al parejo. Así, ejerciendo el deprecio por lo diferente, se impone un concepto de igualdad como sinónimo de uniformidad, se deslegitima lo que no es bendecido por el currículo oficial y se valida sólo una forma de palpar el mundo.

- *Emplear la tecnología como herramienta de aprendizaje y paralelamente estimular el ejercicio del pensamiento profundo.* Los medios audiovisuales, especialmente la Internet y la telaraña global que se teje a su alrededor, no son sólo un poderoso instrumento tecnológico, sino un hecho cultural que ha impactado la construcción de códigos y de formas de conciencia y percepción de la realidad, los cuales hasta hace relativamente poco tiempo no existían o eran muy débiles. Esto se ha favorecido con la omnipresencia de la televisión, y más recientemente con la invasión expansiva de la Internet. Sin embargo, el alto potencial de la tecnología no está siendo integrado suficientemente —ni de manera adecuada— a la escuela.

El aparato escolar tiene que incorporar más estratégicamente los medios audiovisuales, sobre todo la Internet, pero no sólo por las potencialidades que poseen como herramienta educativa, sino también para enseñar a los estudiantes a manejarlos e interpretarlos de manera más crítica. Como bien señala el escritor Nicholas Carr, Internet propicia buscar lo breve y lo rápido, alienta la multitarea, su empleo está caracterizado por interrupciones constantes y, en consecuencia, no favorece la concentración ni mucho menos el pensamiento profundo y sosegado. Y, en este contexto, la escuela no está contribuyendo suficientemente a detener el proceso de deshumanización impulsado por una tecnología que no permite, tal y como se usa, procesar con detenimiento la información, las emociones y las ideas, y que también propicia que las personas hagan de ella una ocupación ociosa e insustancial. Dice Sartori que cuando el poder de la imagen atrofia los conceptos, disminuye en las personas la capacidad de abstracción y de entendimiento. Tal fenómeno debe ser enfrentado desde la educación escolarizada, pero ésta se muestra pusilánime e incompetente para hacerlo a pesar de que está obligada a ser un contrapeso al tipo de estimulación que realiza la



Fotografía: Marianela Núñez.

Internet; no se trata de negar o rechazar la importancia de la tecnología, sino de usar sus múltiples posibilidades como herramienta de conocimiento y ejercitar paralelamente el pensamiento profundo, que es creativo y se fortalece en la serenidad.

- *Integrar las emociones al currículo.* Desde la lógica dominante prevalece la idea de que las emociones nos esclavizan, nos hacen débiles y volubles; la escuela retoma esta premisa y deslegitima el valor de la dimensión afectiva de las personas. Paradójicamente, la ciencia hoy ha observado, y en ello tienen mucho que ver Maturana y Varela, lo que la sabiduría ancestral ha señalado siempre: la unidad entre el cuerpo y la mente son indisolubles en el acto de conocer: la cognición no es un proceso sólo cerebral, sino que participan en él distintos sistemas corporales (inmunológico, nervioso, digestivo, respiratorio), lo que genera que el pensamiento y

las emociones resulten indesligables para comprender el mundo. Aceptar que pensar y sentir están amalgamados contribuye a que la escuela asuma que la realidad es una unidad que no puede aprehenderse pidiendo a los estudiantes que en el aula sólo piensen. Dejar las emociones fuera del proceso de conocer es una forma de estigmatizar otras maneras de comprender la realidad, en las que la dimensión sensible es un eje vertebrador para conectarse con la realidad y entenderla.

- *Cuestionar a la ciencia normal como fuente de conocimientos a transmitir.* La escuela, igual que la ciencia normal, desconfía, desvalora y desprecia las experiencias que brinda la vida cotidiana. De esta manera, en la comunidad escolar, incluyendo autoridades y profesores, termina prevaleciendo una desconfianza en la propia capacidad de generar conocimiento válido y, por lo tanto, se le da mayor valor a lo que está pen-

sado, construido y legitimado en otros espacios y por otros actores. Esto, como ha sido ampliamente reflexionado por las teorías críticas de la educación, permite que se mantenga incólume el cometido social de la escuela: imponer una determinada manera de pensar e interpretar la realidad para perpetuar la estructura social. El método científico se ha ido convirtiendo en instrumento cuasi supra humano con el que pretendidamente se construye el único conocimiento válido; con ello se olvida que sólo es una creación nacida en un contexto temporal e histórico, que es una elaboración cultural, importantísima por lo demás, pero que no puede convertirse en la única forma de explorar y comprender el mundo. Hoy existen fundadas razones para cuestionar que la ciencia normal se atribuya el monopolio absoluto de la verdad o de la verosimilitud más desarrollada, pero la educación escolarizada no hace, en general, eco a este cuestionamiento.

Si pretendidamente la *ciencia normal* contribuye a un conocimiento menos errático a través de su método ¿qué ha pasado que ahora tenemos sociedades en profundas crisis? Mucho método, mucha ciencia, pero más problemas profundos; esta ecuación no parece afortunada, aunque obviamente a la ciencia convencional no se le puede culpar de todo el desastre. Hace 260 años Rousseau, nos recuerda Feyerabend, ya se preguntaba “¿hay alguna relación entre la ciencia y la virtud? ¿Hay alguna razón de peso para que sustituyamos el conocimiento vulgar que tenemos de la naturaleza y de la vida, y que compartimos con los hombres y las mujeres de nuestra sociedad, por el conocimiento científico producido por pocos e inaccesible a la mayoría?”. Él respondía contundentemente que no; sin duda su respuesta es debatible, pero hoy seguimos obligados a preguntarnos sobre la relación entre la ciencia (y también la escuela) y la virtud. El orden científico, basado en un solo método, y la escuela, con un discurso ideológico y pedagógico homogéneo, no nos han hecho más virtuosos.

Escuela y legitimación de saberes cotidianos

En el contexto de lo expresado anteriormente, reconocer los saberes distintos y las maneras diferentes de entender la vida tiene mucho de subversión, pues aceptar que hay diversas y válidas formas de conocer es una manera de redistribuir el poder, lo cual la escuela convencional no parece estar dispuesta a hacer, pues ello abriría la puerta a diálogos que el *statu quo* escolar y académico considera amenazantes.

Por ejemplo, en un hospital, un médico que acepta discutir con un curandero cómo hacer complementarios el tratamiento alopático con ventosas y remedios herbolarios para un paciente; un grupo de investigadores universitarios dispuestos a aplicar sugerencias de un campesino sobre ciertas técnicas de siembra basadas en las fases lunares y en creencias míticas; expertos en procesos electorales discutiendo con una mujer indígena sobre el concepto de democracia en el mundo actual; son situaciones que parecen salidas más del absurdo que del mundo conocido. El absurdo no como el rostro derrotado en la lucha por obtener la cordura, la normalidad, la validez... sino como límite de lo que no puede nombrar la razón. Es decir, estos tres casos hipotéticos reflejan el reconocimiento social de un saber que escapa a las reglas del conocimiento instaurado como “legítimo” o “válido”, por lo que resultan “irracionales”, inconcebibles e irrealizables en el mundo instituido. Pero las utopías no se generan en el poder instalado de la cultura normal, sino en el desgaste de las certezas y en la crisis civilizatoria actual; y en movimientos sociales que, aferrados a la esperanza, contribuyen a crear realidades distintas y que encuentran en la incertidumbre formas de abrir caminos diferentes. Los campos de estas resistencias suelen coincidir, lo que da la oportunidad de legitimar a otros discursos que por sus particularidades culturales y territoriales han quedado fuera del proyecto de mundo impuesto por la civilización predominante.

Ante la incertidumbre como atmósfera principal de los tiempos contemporáneos, la educación escolarizada está urgida, entre otros elementos, de: a) entender, valorar y promover la socialización de conocimientos no legitimados por el propio aparato escolar; b) transformarse a sí misma desde el corazón de su inflexibilidad, es decir, trastocar su forma de crear conocimiento y ligarlo a un proceso más humano y menos mecánico que le permita ser consciente de sus limitaciones y abrirse a interrogantes surgidas de otras formas de ver el mundo, entre ellas, la sabiduría (colmada de emociones) de la vida cotidiana; c) preguntarse cómo hacer del diálogo intergeneracional una didáctica de la sorpresa para renovar el proceso de aprehensión de la realidad. Ello implica arraigar prácticas democráticas que permitan armar el rompecabezas del conocimiento necesario para dibujar el futuro; d) tener valor en sí misma, no sólo por lo que ofrece si se concluyen sus niveles con éxito, sino por brindar seguridad y autovaloración a los estudiantes, por potenciar espacios de socialización y humanización.

Conclusiones

Las grandes transformaciones sociales han perdido credibilidad. Hacer alusión a las revoluciones suena más a ingenuidad que a subversión. Quizá esto sea un triunfo de la aplastante hegemonía económica y política, pero la esperanza en el cambio social para alcanzar una realidad mejor sigue, sin abdicar, repletando calladamente por las grandes avenidas y los callejones, y también filtrándose hasta los rincones escolares, aprovechando las contradicciones, las paradojas y las rendijas que presenta el actual proyecto civilizatorio.

El aparato escolar tiene más resquicios, espacios y guaridas de libertad de acción y pensamiento de lo que solemos creer. No es un templo que debemos derribar, es un espacio social susceptible de ser renovado, no por ese afán compulsivo de viajar hacia

lo nuevo, sino por la necesidad de reconstruir lo que hoy funciona torpemente.

Esta renovación de la escuela debe darse no sólo desde la dimensión institucional, sino desde las personas que sienten el derecho de apropiársela para exigir y construir una sociedad sin fecha de caducidad, en la que sea más importante el ciudadano frente a la extensión y la complejidad de la vida que el alumno frente a la cuadratura del programa de estudios.

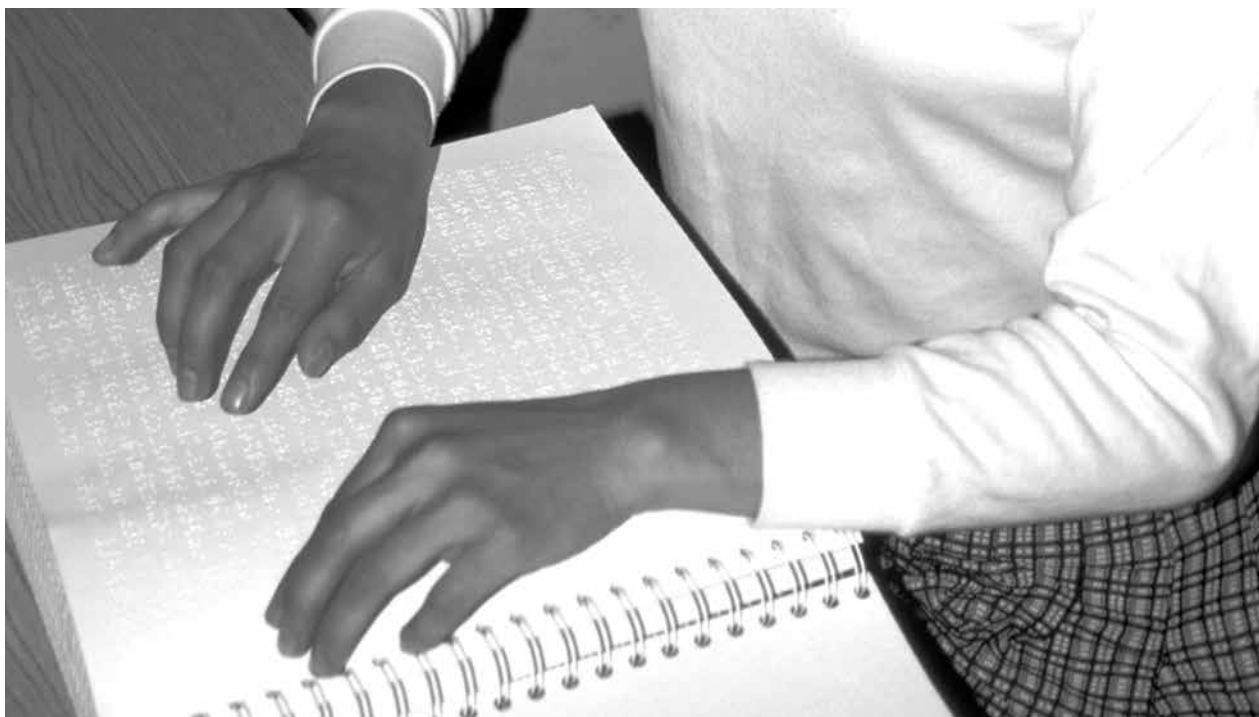
Es por eso que urge aprender a legitimar lo que, estando en latencia, es pulsión de vida, impulso para transformar al modelo de sociedad, legitimar lo que hoy está afuera de la escuela, ensayar con ello, darle validez a lo otro, en un mundo acostumbrado a la exclusión.

Bibliografía citada

- CARR, NICHOLAS (2011), *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, México, Taurus.
- FEYERABEND, PAUL K. (1989), *Diálogo sobre el método*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- MATURANA, HUMBERTO Y FRANCISCO J. VARELA (2003), *El árbol del conocimiento, bases biológicas del conocimiento humano*, Buenos Aires, Lumen.
- LIPOVETSKY, GILLES (2008), *La sociedad de la decepción*, Barcelona, Anagrama.
- SARTORI, GIOVANNI (2001), Homo Videns. *La sociedad teledirigida*, México, Taurus, en: http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/Homo_Videns_La_sociedad_teledirigida.pdf

NOTA: artículo publicado en el número 30 de *Decisio*, septiembre-diciembre de 2013.

ABORDAJES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EPJA



Fotografía: Carlos Blanco.

Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”

Licínio C. Lima

Instituto de Educação da Universidade do Minho | Portugal
llima@ie.uminho.pt

En este texto tomo como punto de partida las orientaciones políticas y estratégicas de la Unión Europea (UE) alrededor del aprendizaje y la educación de personas adultas a lo largo de la última década; asimismo, hago notar que el uso del concepto de educación (educación comunitaria, educación popular, educación a lo largo de la vida...) se ha ido enco-

giendo cada vez más. Igual que en otras instituciones internacionales, en la UE se prefiere ahora el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”, a menudo dirigida especialmente a la adquisición de cualificaciones, competencias o habilidades para el crecimiento, la productividad y la competitividad en términos económicos. La modernización y

la adaptación funcional frente a los imperativos de la llamada “sociedad del aprendizaje” y la “economía del conocimiento”, más que la promoción del espíritu crítico y de la transformación económica y sociocultural, se constituyen ahora como los principales objetivos de las políticas de aprendizaje, basadas en conceptos más estrictos e instrumentalistas de formación y aprendizaje. Las tendencias economicistas, tecnocráticas y de gestión del aprendizaje a lo largo de la vida se basan en un elogio exagerado de las capacidades todopoderosas del aprendizaje para cambiar la economía y la sociedad. Se trata de un nuevo tipo de pedagogía de naturaleza económica y gerencial, basada en la creencia ingenua de que la educación lo hace todo, y de que el aprendizaje todo lo puede.

Individualización y adaptación

La erosión del concepto de educación en favor del concepto de aprendizaje, de cierto modo inducida por la Declaración de Hamburgo de 1997, tuvo como efecto perverso, o no deseado, en determinados contextos políticos, un cierto protagonismo del concepto de aprendizaje, aislado del resto de componentes de la educación. Al buscar la adaptación perfecta a las estructuras sociales, a la competitividad económica y a la búsqueda de empleabilidad, las políticas públicas de fomento del aprendizaje a lo largo de la vida hicieron que se produjera una transición radical del concepto de educación al concepto de aprendizaje, atribuyendo a éste una connotación señaladamente individualista y pragmática. La propia UNESCO admite esta especie de efecto no deseado, presente, en particular, en determinadas políticas públicas tras la CONFINTEA V (Hamburgo, 1997), tanto por su contribución para desresponsabilizar al Estado respecto de la definición de políticas globales e integradas, y del financiamiento y provisión de una red pública suficientemente asequible y diversificada en términos de ofertas, como por el creciente protagonismo del mercado, el lugar al que muchos ciudadanos se remiten para resolver

sus necesidades de educación, a pesar de su escaso poder adquisitivo como clientes.

La ventaja aparente fue la de reforzar la preocupación por los sujetos y sus aprendizajes efectivos, ya que, como se sabe, la provisión pública de educación ha mostrado muchas veces su incapacidad para garantizar políticas democráticas de igualdad de oportunidades y para hacer efectiva la disponibilidad de educación para jóvenes y adultos como un derecho humano fundamental. El cambio ocurrido en los discursos políticos respecto de la educación permanente para el aprendizaje a lo largo de la vida fue utilizado, a veces, para justificar el desplazamiento de las obligaciones del Estado hacia el mercado y hacia cada individuo, entendiendo así, a la educación, más como un servicio mercantilizable que como un bien público. En muchos casos, incluso, se trató de que cada individuo se responsabilizara completamente de su “trayectoria de aprendizaje” o, utilizando el lenguaje que está de moda, de su “portafolio de competencias”. De esta manera se reforzaban las tendencias, observables en otras áreas sociales, en el sentido de la individualización de las responsabilidades frente a la provisión de los servicios públicos (entre ellos, la educación) y el retroceso de las obligaciones del Estado. Cabe recordar al respecto el reciente interés de las políticas, públicas y privadas, por los aprendizajes no formales e informales, que de pronto han sido descubiertos y muy elogiados, especialmente si están orientados a mejorar la competitividad de las personas, además del protagonismo de conceptos e ideas del tipo “calificaciones para el crecimiento económico”, “competencias para competir”, “adaptación a las necesidades de la economía”, “emprendedurismo” y “empleabilidad”. Emerge, así, una especie de nueva pedagogía, a la que he llamado *pedagogía en contra del otro*: igual que en el mercado, el lema de esta pedagogía parecería ser: “competir para progresar”, reproduciendo el principio liberal que afirma que sin rivalidad no hay progreso.

Lo que observo es el redescubrimiento reciente del ideal de educación permanente, o a lo largo de la

vida, pero súbitamente reconvertido en términos economicistas y centrado en una concepción instrumental y pragmática de la formación y el aprendizaje, que deja de lado el proyecto político educativo, es decir, la racionalidad pedagógica, como si el elogio del aprendizaje resultara del hecho de que el aprendizaje es algo bueno y útil en sí mismo, independientemente de sus objetivos, valores, procesos, etcétera. A menudo, las dimensiones educativas de determinados procesos de formación, aprendizaje, calificación o adquisición de competencias, de acuerdo con el lenguaje dominante, se encuentran ausentes, o diluidas, en los respectivos programas.

Consecuentemente, la educación, considerada en su globalidad e integralidad, es decir, comprendida no solamente como un conjunto de saberes técnicos e instrumentales, y de competencias profesionales o vocacionales, sino también en sus dimensiones culturales, sociales y políticas orientadas a la interpretación crítica del mundo complejo en el que vivimos, y para la participación ciudadana en el proceso de su transformación, adquiere un lugar secundario, o incluso se funde en los conceptos de escolarización y burocratización. Estamos, de hecho, subordinando el aprendizaje y la educación a un pedagogismo de raíz económica y gerencial, basado en la creencia ingenua de que gracias al aprendizaje a lo largo de la vida de cada individuo cambiaremos la sociedad y la economía en direcciones supuestamente claras y establecidas de forma consensada. Pareciera que a cada problema social y económico corresponde una terapia de aprendizaje, recualificación y resocialización, como si fuera posible hacer frente a los problemas estructurales solamente, o principalmente, a través de soluciones biográficas, es decir, de la acción individual, de sujetos útiles, eficaces, altamente competitivos y solitarios.

Transformación y democratización

A inicios de la década de 1970, la educación para la economía ocupó un lugar relevante en el informe *Aprender a ser*, coordinado por Edgar Faure para la

UNESCO; los autores proponían una educación para la comprensión de la economía, y también para su transformación y democratización, y no solamente para su reproducción; presentaban, así, una crítica a la economía capitalista a partir de su inscripción filosófica humanista y de un referente político de tipo socialdemócrata.

Creo que, hoy, sería irresponsable concebir la educación de personas adultas de espaldas a la economía, los problemas del trabajo y del desempleo. Esto, sin embargo, no significa que podamos aceptar que la educación, la formación y el aprendizaje renieguen de sus responsabilidades éticas y políticas, de realizar una lectura crítica de la realidad social, de profundizar la ciudadanía, de democratizar la democracia. No pueden, por lo tanto, adoptar una posición de adaptación funcional a los imperativos del nuevo capitalismo, reduciendo el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida a la educación y formación vocacional, o profesional, no obstante la relevancia de ésta. Esto significa que si bien el aprendizaje y la educación de personas adultas no pueden ignorar la economía, es también cierto que no pueden adoptar una posición pasiva, de subordinación frente a la fuerza de los intereses económicos que nadie ha elegido, y de un mercado que, por definición, no busca "producir" justicia social.

En un proyecto de educación democrática que tenga como fin la construcción de sujetos de la historia, conscientes y críticos, hay una permanente tensión entre la adaptación y el cambio. Es cierto que la educación, como ya decía Theodor Adorno, sería impotente y sesgada si ignorara el objetivo de adaptación y no preparara para la vida; pero sería todavía más cuestionable si trabajara solamente para la adaptación, para la producción de personas bien ajustadas, incapaces de imaginar *otros mundos posibles* y de involucrarse en su transformación social.

A veces temo que las concepciones más humanistas, democráticas y críticas se hayan diluido, y que la educación haya sido sustituida por el aprendizaje; lo social por lo estrictamente individual; la



Fotografía: Eric Sánchez.

transformación por la simple adaptación; la solidaridad por la rivalidad.

La sustancia de la vida a lo largo de los aprendizajes

Quisiera subrayar que lo que no sufrió alteración fue la expresión “a lo largo de la vida”: aprendizaje, calificaciones, competencias, habilidades... a lo largo de la vida. Ahora los abordajes más pragmáticos y tecnocráticos del aprendizaje a lo largo de la vida subordinan la vida a una larga sucesión de aprendizajes útiles y eficaces, de acuerdo con determinada racionalidad económica, instrumentalizando la vida y amputándola de sus dimensiones menos mercantiles. Esos abordajes olvidan o rechazan la esencia de la vida a lo largo de los aprendizajes, porque esos aprendizajes han elegido ya patrones que se limitan a la utilidad, a veces hasta el límite de la alienación.

Así que es urgente recordar a las autoridades políticas lo que desde hace tiempo hemos aprendido en lo que se refiere a la educación de personas adultas. Hemos aprendido que la principal fuerza de la educación permanente consiste, paradójicamente, en su aparente fragilidad, en sus propios ritmos, casi siempre lentos; en los ensayos de intento-error, en la incertidumbre y en la ausencia de resultados inmediatos y espectaculares; en sus procesos de diálogo, de convivencia y de participación en las decisiones. Así es la educación permanente, y es por eso que resulta incompatible con el simple entrenamiento, con el adoctrinamiento, con el condicionamiento de los seres humanos, sea cual sea la agenda política, ideológica o económica.

El regreso a las virtudes de la educación y del aprendizaje en el nuevo capitalismo, aparentemente a través de nuevos argumentos, se manifiesta, frecuentemente, en una reactualización de las perspectivas del “capital humano”: relaciones deterministas entre educación, productividad y modernización económica; una racionalidad centrada en combatir los desequilibrios y los conflictos sociales; servilismo de la educación y de los aprendizajes individuales ante la economía; subordinación de los aprendizajes a objetivos totalmente, o casi totalmente, definidos a priori, y a los “resultados del aprendizaje” mensurables y jerarquizados; imposición, a veces a escala transnacional, de cuadros de referencia y de listas minuciosas de competencias y habilidades que deberán ser adquiridas.

¿Qué hacer?

Concluyo que, en toda su diversidad, y considerando su naturaleza multiforme, la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida no tienen por vocación ignorar los problemas de la economía y de la sociedad, del trabajo y del empleo, pero su proyecto humanista difícilmente resistirá la adopción de una posición de subordinación, sometido por la fuerza de la competitividad económica, transformado en programas más o menos estrictos de “entrenamiento”

de los recursos humanos y de “cualificación” de la fuerza de trabajo.

Es necesario viabilizar un proyecto de educación permanente, gobernado democráticamente, de configuración policéntrica, plenamente abierto a diversidades de todo tipo, a los tiempos y lugares diferenciados en que la educación permanente tiene lugar a lo largo de toda la vida y no sólo como preparación para la vida. En este sentido, la educación permanente es vida, no se sitúa antes ni después, ni fuera ni más allá de la vida. Esto exige una gran plasticidad y capacidad de cambio, la creatividad permanente de sus procesos, la incorporación de personas siempre nuevas y diferentes, el diálogo renovado con viejos y nuevos movimientos sociales, la capacidad de perfeccionar procesos pedagógicos, de crear nuevas formas de organización más justas y modelos de gobernabilidad más democráticos; de afrontar críticamente los poderes establecidos y sus objetivos de reproducción de desigualdades.

En suma, sólo un sistema de educación permanente consolidado, dotado de defensores institucionalmente fuertes y activos, capaces de resistir a las tentativas para su debilitamiento y la destrucción del contrato social indispensable en torno a él, capaz de rechazar las tentativas de privatización y de mercantilización de alguno de sus más apetecibles valores, tendrá la posibilidad de no solamente mantenerse en pie, sino, sobre todo, de introducir los cambios que se verifiquen como indispensables para su renovación.

El problema no reside, por lo tanto, en la necesidad de mantenimiento de las políticas de educación permanente, que por su parte muy pronto se mostrarían incapaces de responder crítica y creativamente a los problemas del presente. De lo que se trata es de dotar al proyecto de educación permanente de las condiciones políticas y materiales, simbólicas y culturales, educativas y pedagógicas, que le ofrezcan capacidad y autonomía para reaccionar a lo nuevo mediante nuevos procesos de educación y de comprensión crítica del mundo en construcción, con el objetivo de constituir sujetos críticos, ciudadanos activos, trabajadores no alineados, participantes de la transformación social. Y es para adquirir y proyectar una potencia transformadora, con las contribuciones de la educación y de la vida, que la educación permanente exige la continuidad y el refuerzo de sus principios, estructuras y recursos. Sin ellos se verá condenada a la adaptación al mundo en que se encuentra, funcionalmente subordinada a los imperativos de la economía del nuevo capitalismo, a reglas heterónomas, a procesos de socialización, de transmisión y de entrenamiento que le son extraños y que, una vez adoptados a gran escala, acabarán por destruirla o, por lo menos, por domesticarla a través de una disciplina política de resultados y de una dócil garantía de la calidad.

NOTA: artículo publicado en el número 39 de *Decisio*,
septiembre-diciembre de 2014.

“Un pájaro no canta porque tenga una respuesta
Canta porque tiene una canción”

Proverbio chino



Fotografía: Leticia Cervantes.

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 disfrutaban, 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 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 conciencia 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 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, entre ellos Brasil, el esfuerzo ha sido extraordinario, y se han logrado algunos avances notables. Los índices 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 secundaria 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 progra-

mas 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, de manera que sea posible 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 produce por desajustes en la localización y la cualificación ofrecida y demandada; es posible que la inversión empresarial se esté produciendo en una 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 que demuestran, por ejemplo, que ninguna sociedad hasta hoy ha logrado alcanzar un sistema social perfecto. Suelen concluir, al final, 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. Pero aun suponiendo que los sistemas puedan llevar a cabo una solución funcional que satisfaga las demandas sociales, quedaría *un más allá de las funcionalidades*, 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 cual 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 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 popular contiene un dinamismo fundamental de libertad (un *resto de autonomía*) que ningún sistema o política oficial puede atender o manejar.

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 e ideológica, cuando exige la pérdida de identidades exclusivas, cuando supone la negociación de la libertad, *es violencia*; la exclusión es también 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, 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 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*: 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 las instituciones. Este desarrollo sólo será ético si se inscribe en el sentido (dirección) de la plenitud. Y sólo será pleno si comprende todos los ámbitos y horizontes de lo humano, desde el más material (creación y recreación de la vida, inclusive la comodidad), el estético, el impulsivo-afectivo, el social (la convivencia placentera) y 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. Son seres concretos que sienten hambre, que están cansados por su trabajo, frustrados respecto de sus intereses individuales, con emociones, deseos, etc.

Este sentido de la educación no es novedoso. Por el contrario, es el 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 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 y 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 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 los proyectos *comunes* de educación, o sea, el alcance crítico del discurso de los excluidos, sujetos de la educación.



Fotografía: Carlos Blanco.

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 con-

cientización (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 de todas las diversas instituciones y culturas (en sus irreductibles particularidades); 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 eleva estas libertades 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*, París, UNESCO, en: <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*, Madrid, Trotta.
- FREIRE, PAULO (1968), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MATURANA, HUMBERTO Y FRANCISCO VARELA (2003), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Argentina, Lumen/Editorial Universitaria.
- MORIN, EDGAR (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO. Texto completo en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- PNUD (2003), *Informe sobre el desarrollo humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en: <http://hdr.undp.org/reports/global/2003/espanol/>

NOTA: artículo publicado en el número 10 de *Decisio*, enero-abril de 2005.



Fotografía: Archivo EMAS, A.C.

La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social

María Teresa Sirvent

Universidad de Buenos Aires (UBA) | Buenos Aires, Argentina
m_sirvent@yahoo.com

Luis Rigal

Universidad Nacional de Jujuy | Argentina
luisrigal@fibertel.com.ar

Introducción

La historia de la investigación-acción participativa (IAP) en América Latina, desde sus orígenes en la década del setenta hasta la actualidad, nos muestra el esfuerzo realizado por muchos investigadores y educadores para perfilar este nuevo enfoque.

Este proceso ha sido controversial hasta hoy día, y eso hace de la IAP un término polisémico. Nosotros

pretendemos aportar a este debate reconociendo que nuestras raíces epistemológicas y metodológicas están ancladas en la tradición de la teoría social crítica y la educación popular latinoamericana.

Asimismo, este aporte tiene sus nutrientes en nuestras propias experiencias de IAP desde la década del setenta en Argentina y en otros países de América Latina.

¿Qué es la IAP?

La IAP es un modo de hacer ciencia de lo social que procura la *participación real* de los sujetos involucrados en la misma, con el triple objetivo de:

- generar de modo colectivo un conocimiento crítico sobre la realidad,
- fortalecer la capacidad de participación y la organización social de los sectores populares, y
- promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana.

Las experiencias de la IAP se apoyan en la noción de participación real, entendida como la *incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana*.

Esto implica el desarrollo de instancias, mecanismos y formas de trabajo que permitan a todas las personas comprometidas —investigadores, líderes de las organizaciones comunitarias, población de la comunidad— ser parte de las decisiones en los diversos momentos de la investigación.

Esta participación, como participación real y no meramente simbólica, ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y social y en la naturaleza de las decisiones.

Esto, por un lado, implica ejercer una influencia real (poder) en:

- la toma de decisiones, tanto en la política general institucional y societal, como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción,
- la implementación de las decisiones, y
- la evaluación permanente de las acciones referidas a dichas decisiones.

Por otro lado, significa una modificación en la estructura de poder.

En cambio, la participación simbólica:

- se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; y
- genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, un “como si...”.

En términos generales podemos afirmar que las acciones de la IAP refieren a procesos de enseñanza y de aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de actores participantes de la investigación, fundamentalmente a partir de su confrontación con la práctica, en la búsqueda de su transformación.

Estos procesos de enseñanza y de aprendizaje se centran en lo dialógico y privilegian el establecimiento de relaciones simétricas; dentro de esta perspectiva se reconoce la existencia de una heterogeneidad de integrantes y de roles y funciones.

La confrontación con la práctica —es decir, con la experiencia concreta de cada uno de los miembros— supone su reflexión crítica, encuadrada dentro de marcos que le proveen significados más complejos e inclusivos.

A este proceso clave de reflexión crítica lo llamamos *objetivación*, entendido como el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, de estudio y de investigación. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes de información, saberes, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico.

De modo más específico, entendemos por IAP una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora (esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central) en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico —conocimiento de ruptura, de superación de lo dado— de

una determinada realidad, y proponer cursos de acción transformadora.

Hay tres notas que, a nuestro juicio, conforman la identidad de la IAP:

- producción de conocimiento con intencionalidad transformadora (búsqueda, ruptura, cuestionamiento),
- recuperación de la experiencia práctica de los sujetos involucrados, y
- producción colectiva, en el marco de un encuadre democrático.

Intencionalidad política de la IAP

El núcleo epistemológico central de la IAP es la noción de *praxis*, entendida como *acción social orientada a la transformación de la realidad*, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia. Esta noción le da un sentido muy específico a la producción de conocimiento que la misma IAP genera: contribuir a la emancipación de los sujetos y a la transformación social de la realidad.

En este aspecto, la noción de ciencia subyacente a esta concepción es aquella que está regida por un interés emancipatorio que busca generar autorreflexión y pugnar por conducir a las personas a un ejercicio adulto de la razón, libre de la dependencia de los poderes hipostasiados, es decir, contra los condicionamientos propios de la dominación y la opresión, ya que no es posible la emancipación sin la transformación de las relaciones de poder.

Cuando hacemos referencia a las “relaciones de poder”, entendemos que éste se ejerce en tres dimensiones o maneras diversas:

- En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, un orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento.
- En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los

procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio, en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales, se sofocan antes de que se expresen o no logran acceder a la arena relevante de la toma de decisiones (es decir, en cuestión de tratamiento institucional o público).

- La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente actuando sobre la conformación de las maneras de pensar de la población a “imagen y semejanza” de los intereses de la clase dominante. Se trata de mecanismos de poder que buscan no sólo inhibirnos de actuar, sino también de pensar, moldeando nuestros pensamientos de manera tal que no veamos las injusticias, o las veamos como “justicia del cielo”, con la esperanza de la felicidad “en la vida eterna”.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, el propósito de la ciencia —y, por ende, de la investigación científica— no es sólo conocer sino también *develar*, es decir, *quitar o descorder el velo que cubre algo*. Develar, entre otros aspectos, las formas ocultas de ejercicio del poder, y especialmente, los mecanismos de poder más perversos, que actúan sobre la conformación de nuestros pensamientos.

La ciencia surge entonces como conciencia social crítica; su tarea es producir *saberes emancipatorios* que aseguren autonomía racional y libertad, no sólo saberes instrumentales (explicaciones causales) o saberes prácticos (comprensiones).

Por ejemplo, la tercera dimensión del ejercicio del poder mencionada más arriba nos hace pensar que muchas de las injusticias y discriminaciones sufridas por la población son consideradas como “la ley del destino”, “es lo que nos tocó”, o bien se piensa que “las cosas son así y no pueden ni deben ser de otra manera”. Es preciso entonces construir un conocimiento colectivo donde se identifiquen los factores

estructurales, históricos y sociales responsables de las injusticias, producidos por seres humanos, y, por lo tanto, modificables.

Esto implica introducir, explícitamente, el tema de lo valorativo, superando la tradicional concepción de la ciencia positivista que exigía la asepsia, la neutralidad valorativa del investigador en el proceso de producción de conocimiento científico. Acá lo valorativo aparece en el involucramiento del sujeto y en las elecciones que hace de los aspectos de la realidad que quiere conocer, o sobre los que quiere actuar.

Pero, además, hay una direccionalidad prevista en esta estrategia. La investigación apunta a favorecer prácticas transformadoras en una determinada dirección: la sociedad más justa, en alguna de sus múltiples acepciones, asumida orgánicamente; bienestar social (alimento, vestido, vivienda, trabajo, salud, educación); más derechos políticos y sociales (libertades básicas); y más autonomía de pensamiento y acción.

Por tanto, como ya señalamos al inicio, la IAP asume una explícita intencionalidad política y una opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales dominados y excluidos, con el fin de favorecer la construcción colectiva de conocimiento científico, conducente a incidir en su organización y capacidad de participación real, en las decisiones que afectan su vida cotidiana, e incrementar así su condición de protagonistas activos de su historia.

Emancipación y transformación social

Emancipación y transformación social no son para la IAP meros enunciados abstractos. *Emancipación* evoca para nosotros un espacio de lucha y confrontación contra una dominación: “sacarnos de encima” y también “sacarnos de adentro” algo que nos impide “ser libres” y actuar en consecuencia.

Transformación social parte de una visión de la sociedad —en nuestro caso, de la sociedad latinoamericana— surcada desde siempre y horadada por la injusticia social, la discriminación y la explota-

ción, y pretende la superación de estas condiciones sociales de dominación.

La perspectiva de la emancipación y la transformación en la IAP pretende convertirla en un instrumento que contribuya a fortalecer la capacidad de los sectores populares para participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana; para fortalecer, por tanto, su capacidad de lucha social.

¿Cómo se hace IAP?

Esta pregunta conduce a perfilar el aspecto metodológico de la IAP; es decir, el conjunto de procedimientos que posibilitan la articulación de teoría y empiria y la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación.

La especificidad metodológica de la IAP se manifiesta en la articulación entre investigación, participación y praxis educativa.

Las prácticas de la IAP tienen en común concebir a la investigación y a la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así en práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de praxis educativa.

Tiene la IAP su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico, tal como lo presentamos anteriormente.

La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación, por parte del grupo implicado, de los conocimientos e instrumentos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de *aprendizaje social* a lo largo del proceso de investigación.

Se concibe a la IAP como una *intervención pedagógica*, en la medida que supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la IAP y las acciones de educación popular, orientadas hacia la construcción del pensamiento crítico, la participación y la organización social.

Este enunciado marca una *ruptura epistemológica* con la concepción tradicional de la investigación social: las notas esenciales enunciadas más arriba hacen que la IAP, como modo de hacer ciencia de lo social, se caracterice por la articulación o trama de tres pilares: investigación, participación y praxis educativa

El pilar Investigación

Caracterizamos a la IAP como una investigación científica, en la medida que es una práctica que busca generar conocimiento sobre la realidad, en la que se controla cuidadosamente la producción y validación de tal conocimiento, al igual que una seria y rigurosa investigación académica. Pero los objetivos de la misma, y las rupturas epistemológicas sobre las que se construye, demandan criterios de validación no convencionales, focalizados en el impacto que las acciones de la IAP producen en la conciencia y la organización de los actores involucrados.

La IAP, como toda investigación científica, *se orienta a la construcción de un objeto científico*, pero de naturaleza colectiva, y debe ser implementada teniendo en cuenta momentos clave relacionados con la planificación e implementación de toda investigación científica de lo social.

Estos momentos implican procesos de toma de decisiones que en la IAP deben asumir el desafío de considerar procesos de decisión colectiva para responder a las tres preguntas claves de todo proceso de investigación: ¿qué se investiga?, ¿para qué/para quién se investiga?, ¿cómo se investiga?

El pilar Participación

Este pilar marca otra ruptura epistemológica clave que propone la IAP, en relación con una mirada más convencional de la investigación social: la construcción colectiva del objeto científico.

La construcción colectiva del conocimiento asume el desafío de la articulación entre el saber científico, el saber cotidiano y el desarrollo de un proceso de teorización colectivo, que incluye la dialéctica

entre la teoría “académica” y la teoría como componente del sentido común.

Es aquí donde la pregunta *¿cómo se hace?* (que es la pregunta metodológica central) cobra una importancia capital.

En este sentido, la IAP es un método, una estrategia de investigación que articula diversas técnicas con las que establece una estructura colectiva, participativa y activa en la captación y elaboración significativa de la información.

Las técnicas para la obtención y análisis de información empírica reiteran una característica vertebral: *lo grupal*, concebido como estrategia metodológica central conducente a la construcción colectiva de conocimiento.

La forma que adopta el componente grupal en los procesos de IAP presenta un rasgo esencial: favorecer un *modelo democrático de producción de conocimiento* que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el crecimiento de la autonomía grupal.

La IAP pretende transformar el tradicional objeto de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en *el sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana*, convertida en objeto de análisis, generando un estilo de trabajo que permita la participación real de todas las personas implicadas en la investigación.

La IAP se desliga así, sustancialmente, de aquella investigación convencional que pretende, en nombre de la objetividad, cerrar al máximo los mecanismos de captación para que las respuestas de las personas interrogadas sean emitidas sin efecto de aprendizaje. Por el contrario, aprovechar la capacidad de aprendizaje permite producir una información más rica y significativa.

En la IAP *los sujetos desempeñan un rol activo*, tanto en la producción como en la transmisión misma del conocimiento. En la base de esta afirmación reside el principio de que la investigación no debe ser un área restringida a unos pocos sino que, por el contrario, todos pueden desarrollar la capaci-

dad de investigar sobre el quehacer cotidiano y manejar los recursos para abordar, científicamente, su conducta diaria.

El pilar Praxis educativa

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórico-práctica con *procesos educativos* de aprendizajes grupales e individuales.

Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando a los participantes el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social, mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexistente. De un “como si...” de la participación.

¿Cuál es el lugar del investigador en la producción colectiva?

En el proceso de producción grupal que la IAP genera, el investigador se ubica en el lugar de *coordinador del grupo*. Aun asumiendo las dificultades de construcción de un rol que en determinados momentos conjuga “el oficio” de investigador con el de educador popular, esto no significa que no puedan delinarse perfiles y responsabilidades propias.

La falta de claridad conceptual en este aspecto ha llevado incluso a descartar, por innecesaria, la formación y el entrenamiento serios del investigador, lo que da pie a la falta de rigor y a la mediocridad. La función de coordinador la entendemos como la de un *educador popular*, en la acepción freireana del término. La IAP, por tanto, *es una estructura de aprendizaje conjunto*.

El investigador-educador no tiene un rol pasivo; se instala en el grupo en un lugar diferenciado desde el cual aporta al diálogo, mediante la recuperación permanente de lo aportado por los otros, contribuyendo a su organización sistemática, con propósitos totalizadores y devolviéndolo en forma de nuevas

preguntas que incluyan lo aportado y abran a nuevas reflexiones más inclusivas.

Es decir, sistematiza, organiza y pone en clave crítica lo que en los demás sujetos puede estar fragmentado, desorganizado o enunciado en forma no crítica. Esta concepción se opone a la basista ingenua que prácticamente no considera una diferenciación de roles entre los participantes de la IAP.

En nuestra concepción, la presencia del coordinador, como educador, no es neutra. La propuesta que encarna el coordinador tiene una direccionalidad: procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de producción crítica. Por esto mismo, los riesgos de caer en la manipulación son múltiples y recurrentes a través, por ejemplo, de un proceso sutil de convertir en grupales los deseos o visiones propios del coordinador.

La propuesta y su direccionalidad deben ser explicitadas y trabajadas grupalmente a lo largo del proceso. Esto entendido como una forma real de posibilitar (y, por consiguiente, de no interferir o distorsionar) el trabajo grupal.

Como síntesis de lo antedicho sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente. Este enunciado debe ser un estandarte para todo trabajador de la IAP.

Epílogo

En este breve trabajo hemos pretendido señalar los que, a nuestro juicio y desde la experiencia proporcionada por nuestra práctica, son los componentes vertebrales de la IAP.

Esperamos también contribuir a un diálogo de mutuo enriquecimiento con todos aquellos que transitan este sendero de la investigación social.

Nota: artículo publicado en el número 38 de *Decisio*, mayo-agosto de 2014.



Fotografía: Marianela Núñez.

Niveles de análisis en la evaluación de políticas educativas

Insumos para reflexionar en la EPJA

Teresa Bracho González

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) | Ciudad de México
tbracho@inee.edu.mx

¿Qué podemos preguntar sobre una política pública en un ejercicio de evaluación? Esta pregunta tiene muchas respuestas posibles. La presente contribución es un esfuerzo por sistematizar los distintos niveles de preguntas que pueden estar involucrados en una evaluación de políticas, proveniente de mi propia experiencia como evaluadora externa en el ámbito de las políticas educativas, y de lo que he incorporado de la literatura especializada en evalua-

ción de políticas sociales, particularmente de los trabajos de Frank Fischer y Carol Weiss, ambos expertos reconocidos en el tema que nos ocupa.

Antes de entrar al tema de los distintos niveles de la evaluación, valga exponer dos cuestiones fundamentales: qué entendemos por evaluación de políticas y por qué es importante explicitar la naturaleza de las preguntas que nos formulamos sobre la política.

Ya sea que se esté evaluando una política educativa o cualquier otra materia del quehacer público, siempre se realiza una estimación o un juicio sobre el mérito o el valor de la acción pública sujeta a evaluación. Se trata de un ejercicio de argumentación sobre la base de información pertinente que permite emitir un juicio de valor sobre las decisiones en materia de acciones públicas.

Lo que propongo aquí es distinguir los tipos de evaluación en función de la naturaleza de las preguntas que nos formulamos sobre estas acciones públicas, reconociendo que toda evaluación implica un juicio de valor sobre la política. Adicionalmente, recordemos que, al igual que en cualquier ejercicio investigativo, la naturaleza de las preguntas determina la clase de respuestas y su posible interpretación y uso en la acción política.

En este documento busco, en primer término, sistematizar las distintas preguntas que se pueden plantear en una evaluación de política pública, y que corresponden a los niveles analíticos y metodológicos posibles en un ejercicio de evaluación, para luego construir un ejemplo hipotético de aplicación al caso de la educación con personas jóvenes y adultas.

Niveles de análisis para evaluar una política pública

La discusión metodológica que presento aquí consiste en distinguir las interrogantes que pueden plantearse a la política partiendo de los aspectos más concretos y cercanos a los instrumentos a través de los cuales se expresan las decisiones públicas (planes y proyectos generalmente), hasta llegar a los aspectos más filosóficos, relacionados con los valores pertenecientes a un determinado orden social. Los cuatro niveles que revisaremos serán: el nivel técnico analítico, el nivel contextual, el nivel sistémico y el valoral. De todos ellos exploraremos brevemente el sentido que asume la evaluación, así como las preguntas fundamentales que los evaluadores pueden formularle a las políticas en cada caso.

Nivel técnico analítico

El nivel técnico analítico representa la pregunta más común que los administradores públicos plantean al evaluador: ¿cuáles son los resultados de las acciones instrumentadas en un programa gubernamental?, ¿se alcanzan los objetivos que se buscaban con la política? Se trata del análisis de los elementos más evidentes de los programas públicos, representados por sus planes y proyectos, sus acciones concretas y sus objetivos explícitos. Estos objetivos normalmente se expresan en cifras de bienes, servicios u oportunidades brindadas a una población de beneficiarios. El grueso de las evaluaciones externas que se aplican en políticas públicas —y las educativas no son la excepción— se concentra en este nivel de análisis.

Nivel contextual

Seguidamente identifico el nivel contextual, que refiere a interrogar a la política en relación ya no con sus resultados inmediatos, sino con la problemática que pretendió abordar en primer lugar, por lo que se busca una validación situacional, es decir, busca valorar los cambios registrados en una situación concreta, que es aquella sobre la cual se realizó el diagnóstico que sirvió de base para la formulación de la política. En este nivel la evaluación busca determinar si los logros de la política, o sus mecanismos (programas, planes y proyectos) son pertinentes en relación con el diagnóstico del problema (o problemas) que se presentó como justificación de la acción pública. En este caso la pregunta de evaluación podría expresarse como: ¿el objetivo enunciado por la política o programa es relevante a la situación identificada en el problema que se atiende? Este tipo de preguntas es importante para el análisis del diseño de las acciones públicas, pero también es sustantiva en la evaluación de sus impactos.

Nivel sistémico

Los dos niveles siguientes, el sistémico y el valoral, suelen ser poco tratados como productos de evaluación y más comúnmente los encontramos referidos



Fotografía: Ollín Rodríguez.

en la investigación socio-educativa en general. Sin embargo, la posición que aquí sostengo es que se trata de dos niveles de evaluación que debemos atender para poder dar un sustento firme a las evaluaciones técnicas y contextuales que solemos implementar.

El tercer nivel de cuestionamientos que puede abordar un ejercicio de evaluación de políticas es el denominado *sistémico*; en este nivel lo que se busca es identificar la relación entre la política particular evaluada y el sistema social donde se inserta. La evaluación consiste en explicitar el entramado social en el que se identifica el problema que atiende la política concreta, junto con sus objetivos, para poder identificar su posible contribución a la sociedad en su conjunto. La pregunta para este nivel sería: ¿los fines de la política o del programa contribuyen a la sociedad en su conjunto? La diferencia con el nivel anterior (el *contextual*) es que aquí se busca señalar los impactos posibles del programa o política pública en el marco de la sociedad en que tiene lugar el

problema y la acción pública. En el caso de la educación cabe preguntarse, por ejemplo, si la política en cuestión contribuye efectivamente a la movilidad social de los sectores en condiciones de pobreza y/o exclusión.

Nivel valoral

El cuarto y último nivel que me he propuesto plantear aquí es el *valoral*, y tiene que ver con la pregunta: ¿cuáles son los valores, explícitos o implícitos, que están detrás de las políticas, planes o proyectos? Estos valores refieren a los “ideales” que cada sociedad asume para lograr gobernabilidad y paz en su interior, tales como derechos humanos, igualdad, justicia y equidad, por citar algunos, y que dan un sustrato a la resolución de conflictos de manera pacífica. Frecuentemente están consagrados en instrumentos jurídicos. En este nivel, lo que la evaluación pregunta sobre la política es qué tan capaz está siendo, a través de sus instrumentos, de materializar esos valores considerados legítimos en esa sociedad particular, y de propiciar mecanismos para la resolución de juicios en conflicto. Más adelante se presentan algunos ejemplos.

Veamos la lógica de los niveles en orden inverso, con el fin de resaltar la clase de problemáticas que atiende cada uno de ellos:

- En el nivel *valoral* se busca identificar los valores (ideales) que dan sustento a las decisiones públicas, como orientadores de la acción, como marco que otorga significado a la acción pública.
- En el nivel *sistémico*, lo que se busca explicitar es la justificación social de la política, preguntándose por sus grandes *objetivos* y su relación con el sistema social en su conjunto.
- En el nivel *contextual* las preguntas centrales se orientan a clarificar las *metas* específicas de la acción pública, así como su relevancia en el contexto problemático al que la política intenta dar solución.
- En el nivel *técnico analítico* la evaluación refiere a los *resultados* particulares de las acciones

públicas, es decir, se trata de señalar si lo que se buscaba con la política particular se expresa en resultados concretos (bienes, servicios, oportunidades creadas, etc.), como productos de la acción pública.

Un ejemplo de análisis de política en educación

Construyamos un ejemplo hipotético muy general de evaluación para destacar los distintos niveles de análisis involucrados. Pensemos en una política educativa que busca atender la desigual distribución de los servicios educativos para distintos grupos sociales. Estamos ante un ejemplo clásico de posibles juicios en conflicto, que pudieran conducir a dilemas (a veces falsos), que aflorarían en una evaluación de políticas; nos referimos al posible conflicto entre los valores de la igualdad (entendida como dar a todos lo mismo) y la equidad (darle más, y primero, a los menos favorecidos en el reparto de bienes, servicios y oportunidades). Aquí se interroga a la política en torno a qué valor va a priorizar de acuerdo a la problemática que decidió atender. Veamos qué pasa en cada nivel:

- en el nivel *sistémico* se estaría frente al reconocimiento de la desventaja inicial en la distribución de bienes, servicios u oportunidades de algunos grupos, y sus impactos sobre la organización social;
- en el nivel *contextual*, se trataría de una política dirigida a esos grupos menos favorecidos (que debería tener como valor principal la equidad) y la evaluación debería buscar evidencias de que la política efectivamente trasciende “el discurso” (valoral y societal) para materializar la equidad en la práctica. Esto debiera expresarse en intervenciones donde se implementan mecanismos de compensación, por ejemplo, a través de la llamada “acción afirmativa” o discriminación positiva (programas o acciones que buscan beneficiar especialmente a ciertas poblaciones para

disminuir las desigualdades, por ejemplo, otorgar becas escolares de montos mayores a las niñas que a los niños para compensar la práctica tradicional de no mandar a las niñas a la escuela y a los niños sí). El propósito de la evaluación aquí sería identificar el impacto posible sobre la desigualdad original que dio pie a la formulación de las acciones;

- la evaluación *técnica* tendría que identificar los resultados concretos de dichas acciones (los servicios o bienes orientados al grupo social particular, como las becas, por ejemplo), así como el aumento en el acceso o en el logro escolar para los grupos atendidos.

De esta manera, aunque aparentemente se esté atendiendo en forma desigual a diversos grupos sociales (porque los beneficios de las acciones implementadas por las instituciones públicas no serían iguales para todos), la equidad no entraría en conflicto con la igualdad porque la meta final sería justamente lograr, en nuestro ejemplo, oportunidades iguales para niños y niñas. Éste es el tipo de razonamiento que puede arrojar el analizar las políticas en los distintos niveles analíticos considerados.

Veámoslo ahora desde la perspectiva de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). De un lado, las acciones de evaluación buscan identificar los avances en cuanto a cobertura y otorgamiento del servicio o los bienes públicos considerados como instrumentos de la política, esto es, los resultados inmediatos de la implementación de las acciones públicas previstas en el diseño del programa o de la política pública.

Usualmente estos resultados se contrastan con las expectativas de cobertura explícitas en el programa (por ejemplo, población a atender en los programas de alfabetización; número de sujetos alfabetizados, acreditados en primaria, en secundaria, etc.). Pero la evaluación puede ir más allá al analizar el impacto de estos programas, es decir, si el programa está aportando los beneficios esperados en términos de superación de los problemas y mejora

de la calidad de vida de la población objetivo. En este caso la evaluación tendría que dar cuenta de los cambios ocurridos en materia de capacidades de aprendizaje de los participantes, resultados de aprendizaje, continuación de estudios, etc.

Pero estas metas adquieren sentido en proyectos sociales mayores, que son los que permiten dar una validación social a la decisión de atender el problema educativo particular (ejemplos de estas metas son la mejora en la incorporación laboral, en la nutrición infantil y en la participación política). Más aún, detrás de todo programa educativo para personas jóvenes y adultas podemos ubicar una imagen de lo que se espera que produzca la educación para los sujetos, en términos de su desarrollo personal, de su participación en la vida pública, etcétera. Ésta es la misión de la evaluación en el nivel valoral.

Reflexiones finales

La razón primordial para sostener la importancia de considerar todos los niveles posibles de evaluación de una política radica en que seamos capaces de identificar los juicios de valor implicados en la evaluación, y de analizar cómo se expresan en todos los niveles o aspectos involucrados en la política pública. Reitero, toda evaluación de políticas públicas tiene que explicitar los valores desde los cuales parten tanto la entidad que formula las políticas como el evaluador. Es probable que no todas las evaluaciones busquen identificar todos los niveles, y de hecho pocas veces lo hacen; pero es indispensable saber en qué nivel de preguntas estamos ubicando cada evaluación en concreto para poder reconocer los límites de los juicios emitidos a través del proceso evaluativo.

Para poder identificar el nivel en que se ubicará la evaluación, lo más razonable es que se parta de un diálogo abierto entre el evaluador y los tomadores

de decisión, tanto los que tienen la responsabilidad de la política o el programa a evaluar, como los que están interesados en el resultado de la evaluación. Es decir, el evaluador debe buscar explicitar los posibles análisis que juzga pertinentes para cada caso particular, tanto a los diseñadores y ejecutores del programa, como a quien solicita la evaluación; éstos no siempre son el mismo sujeto, aunque puede darse el caso que los ejecutores sean quienes solicitan la evaluación.

La primera responsabilidad de la evaluación es, por lo tanto, explicitar los parámetros de valoración con que emitirá sus juicios, discutirlos con los involucrados y someter a un juicio objetivo las acciones y valores del programa en cuestión.

Lecturas sugeridas

FISHER, F. (2006), *Evaluating Public Policy*, Estados Unidos de América, Thomson Wadsworth.

ROTH, A. (2002), *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*, Colombia, Ediciones Aurora.

TORRES, R. M. (2009), "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional", CONFINTEA VI, UNESCO. www.unesco.org/en/confinteavi/

WEISS, C. (1997), *Evaluation Methods for Studying Programs and Policies*, segunda edición, New Jersey, Prentice Hall.

NOTA: artículo publicado en el número 25 de *Decisio*, enero-abril de 2010.



Fotografía: Eric Sánchez.

La vida en el bosque en el siglo XXI Educación ambiental y educación de jóvenes y adultos

Timothy D. Ireland

Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa, Brasil
ireland.timothy@gmail.com

Todo aquel que ya ha escrito un artículo o un libro sabe lo difícil que es escoger un buen título. El título necesita llamar la atención del lector, pero sin engañarlo. Normalmente, el título es el último elemento que se elabora.

Me imagino que a muchos de ustedes, lectores o lectoras, les extrañará el título de este artículo. Realicé una prueba con algunos amigos, que lo consideraron exquisito e incomprensible. Pero yo quise

conservarlo, porque en cierta forma, inconscientemente, fue una de las inspiraciones de mi texto y de muchas otras reflexiones a lo largo de los años en este campo que llamamos hoy educación ambiental.

Hace más de 150 años (en 1854), un estadounidense, Henry Thoreau, escribió un libro llamado *Walden; or Life in the Woods* (*Walden; o la vida en el bosque*), sobre su experiencia de vivir durante

dos años y dos meses en una cabaña que él mismo construyó, en el margen de un pequeño lago, Walden Pond, situado en un bosque en Concord, Massachusetts. Durante ese tiempo, Thoreau sobrevivió únicamente con el producto de su propio trabajo. En el libro, entre muchas otras reflexiones, el autor describe su relación con el medio ambiente y defiende un patrón de consumo que actualmente puede servir para alimentar el debate sobre los actuales patrones de consumo y su contribución en los desequilibrios ambientales que amenazan al planeta. Así, el libro terminó siendo considerado uno de los primeros y más influyentes tratados sobre educación ambiental.

En este pequeño texto, mi objetivo es provocar en usted, lector, gestor o profesional de las redes públicas de enseñanza, la reconsideración de la relación entre la educación ambiental y la educación de jóvenes y adultos (EJA), y entre ésta y su propia enseñanza regular, sin descuidar la valiosa provocación de Thoreau sobre los patrones de consumo.

Me gustaría, además, provocar una reconsideración sobre el propio concepto de la EJA y su relación con la forma como entendemos el proceso de desarrollo y sus implicaciones en nuestras relaciones con el medio ambiente.

* * *

Partiremos de dos conceptos, ambos importantes para cualquier proceso educativo ya sea con niños, jóvenes o adultos de todas las edades. La Constitución brasileña de 1988 establece la educación como un derecho de todos. De la misma manera, el artículo 225 afirma que “todos tienen el derecho a un medio ambiente ecológicamente equilibrado, un bien de uso común del pueblo y fundamental para una saludable calidad de vida, siendo obligación del Poder Público y de la colectividad defenderlo y preservarlo para las presentes y futuras generaciones”.

El concepto de la educación como un derecho fue reforzado internacionalmente en la Declaración

Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), que afirma, en el artículo 1°, que “cada persona —niño, joven y adulto— debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas orientadas a atender sus necesidades básicas de aprendizaje”. El siguiente artículo señala que la satisfacción de esas necesidades otorga a los miembros de una sociedad la posibilidad y la responsabilidad de, entre otros aspectos, proteger el medio ambiente.

El segundo concepto, amplio y profundo, es el de la educación o aprendizaje a lo largo de la vida. El concepto tiene su fundamento tanto en la importancia de asegurar el acceso a la educación independientemente de la edad, género, etnia, raza, religión, etcétera, como en la capacidad de la persona de aprender en cualquier momento de su ciclo de vida. Son conceptos que establecen la necesidad de entender la educación como un proceso que acompaña toda la vida, y como un derecho de todos. Desde esta misma perspectiva, la educación ambiental se coloca como una parte integral de ese proceso que no establece límites ni de edad ni de cualquier otra categoría excluyente. La teoría y la práctica de la educación ambiental son, por naturaleza y necesidad, incluyentes y abarcadoras. Requieren de la participación y comprensión de todos y de todas para lograr una relación respetuosa y responsable entre los ambientes socioculturales y naturales. Y nuestra relación con el mundo, ya sea sociocultural o natural, es una relación de aprendizaje. No se puede vivir en el mundo sin la necesidad de aprender sobre esta relación.

Cuando se habla de educación de jóvenes y adultos existe la tendencia de encuadrar la discusión en un concepto reduccionista y estrecho. En sentido general, hay una fuerte asociación entre la EJA y la alfabetización, y entre la EJA y la escolarización (corrección del flujo, aceleración, aligeramiento y otros desvíos). En el fondo, las dos asociaciones entre la EJA y la escolarización se comprenden cuando tomamos en cuenta el número de jóvenes y adultos de más de 15 años de edad que no tuvieron la oportunidad de alfabetizarse o no pudieron concluir la en-

señanza básica. Actualmente en Brasil hay casi 16 millones de jóvenes y adultos cuyo derecho mínimo a la educación no ha sido respetado, y casi 65 millones (incluyendo los 16 millones anteriores) que no tuvieron las condiciones para concluir la enseñanza básica. Sin negar la importancia del proceso de alfabetización y su continuidad escolar (la alfabetización en el sentido amplio del concepto, y la escolarización, son procesos esenciales, tanto desde el punto de vista individual del derecho subjetivo, como desde la perspectiva colectiva de democracia participativa) considero importante argumentar que el concepto de la educación de jóvenes y adultos incluye la escolarización, pero como toda buena educación, rebasa los procesos escolares.

La educación es mucho más que instrumental. Debe ser crítica y activa, y tratar de profundizar en nuestra comprensión del mundo y la capacidad de cambiarlo. La educación no es un proceso exterior a la vida; por el contrario, es parte integral de ella, con fuerza suficiente para transformarla. Los contenidos de la educación surgen de la vida y regresan a ella. Por eso la importancia de la educación ambiental es el eje fundamental de la educación de jóvenes y adultos.

* * *

A lo largo de los últimos 40 años, la gran mayoría de las Conferencias sobre el Medio Ambiente han destacado el papel de la educación. Comenzando con la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental en 1970, pasando por la Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente, realizada en Estocolmo, Suecia, en 1972, y especialmente en la Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (la ECO 92), realizada en Río de Janeiro, Brasil en 1992, la educación fue considerada como de importancia fundamental “para la promoción del desarrollo sustentable y para aumentar la capacidad del pueblo para abordar aspectos del medio ambiente y del desarrollo” (*Agenda 21*, capítulo 36, “Bases para la acción” - 36.3). Sin embargo, al abor-

dar el papel de la educación se da prioridad a la educación regular y se atribuye una escasa importancia a la educación de jóvenes y adultos.

En la teoría y en la práctica de la educación de jóvenes y adultos existen cuando menos dos caminos aparentemente diferentes que terminan articulándola, así como a los aspectos del medio ambiente y del desarrollo sustentable. En 1993, el Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos (NIACE), del Reino Unido, publicó un documento titulado “Aprendiendo para el futuro: la educación y el medio ambiente”. En ese documento, el Instituto planteaba la importancia de que la EJA se comprometiera de manera mucho más consistente en los aspectos ambientales. Señalaba una serie de argumentos a favor de su posición: en primer lugar, no hay suficiente tiempo para esperar que las generaciones más jóvenes maduren antes de adoptar acciones ambientales. En segundo lugar, la educación ambiental es un proceso permanente, que abarca toda la vida, entre otras cosas porque la comprensión de los aspectos ambientales también cambia a lo largo del tiempo. En tercer lugar, para que la educación ambiental de los niños tenga credibilidad es necesario que también cambie la comprensión de los adultos. Y por último, cualquier cambio ambiental exige el compromiso del mayor número posible de personas de cualquier edad.

Continuando con el mismo razonamiento, la Declaración de Hamburgo, que resumió las principales deliberaciones de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (V CONFINTEA), realizada en Hamburgo, Alemania, en 1997, afirma en su artículo 17, “Sustentabilidad ambiental”, que:

[...] la educación orientada hacia la sustentabilidad ambiental debe ser un proceso de aprendizaje que debe ofrecerse durante toda la vida y que, al mismo tiempo, valore los problemas ecológicos dentro de un contexto socioeconómico, político y cultural. No puede lograrse un futuro sustentable sin rectificar la relación entre los problemas ambientales y los actuales paradigmas del desarrollo. La

educación ambiental para adultos puede desempeñar un papel importante para sensibilizar y movilizar comunidades y tomadores de decisiones sobre la necesidad de acciones ambientales sustentables.

El tema seis de la *Agenda para el Futuro*, que expone detalladamente el nuevo compromiso de fomentar la EJA, asumido por la Declaración, vincula la educación de adultos con el medio ambiente, la salud y la población. En el artículo 34, se señala que:

Los aspectos del medio ambiente, salud, población, nutrición y seguridad alimentaria intervienen de manera estrechamente vinculada con el desarrollo sustentable. Cada uno de ellos representa una problemática compleja. Proteger el medio ambiente luchando contra la contaminación, previniendo la erosión del suelo y administrando con prudencia los recursos naturales, significa influir directamente en la salud, la nutrición y el bienestar de la población, así como luchar con factores que, a su vez, inciden sobre el crecimiento demográfico y la alimentación disponible. Todos esos aspectos se inscriben en el marco más amplio de la búsqueda del desarrollo sustentable, al cual sería imposible llegar si no se incluye a la educación en un sitio más amplio que los asuntos familiares y el ciclo vital de la procreación, y a ciertos aspectos demográficos como el envejecimiento, las migraciones, la urbanización y las relaciones entre generaciones en el seno de la familia.

La Declaración de Hamburgo también proporciona elementos para una comprensión más amplia del concepto de educación de adultos. Afirma, en primer lugar, que sólo el desarrollo centrado en la persona humana y en la existencia de una sociedad participativa, basada en el respeto integral de los derechos humanos, desembocará en un desarrollo justo y sustentable. Sin explicar el concepto de desarrollo sustentable que fundamenta la Declaración, lo que queda claro es que se trata de un modelo de

desarrollo que atiende las necesidades de la generación presente sin comprometer las posibilidades de atender a las futuras generaciones.

Este concepto fue originalmente acuñado por el llamado Informe Brundtland (1990), encargado por las Naciones Unidas. En ese texto, se considera que la educación de adultos “es tanto una consecuencia del ejercicio de la ciudadanía como una condición para una plena participación en la sociedad”. Y subraya que “la educación de adultos es un poderoso argumento a favor del desarrollo ecológico sustentable, de la democracia, de la justicia, y de la igualdad entre los sexos”. En resumen, la educación de adultos engloba todo el proceso de aprendizaje, formal o informal, en el cual las personas consideradas “adultas” por la sociedad desarrollan sus habilidades, enriquecen su conocimiento y perfeccionan sus capacidades técnicas y profesionales, orientándolas para la satisfacción de sus necesidades y de las de su sociedad.

El segundo camino, que articula de una manera clara y consistente la educación de jóvenes y adultos con la educación ambiental, se encuentra en la noción de alfabetización ambiental que se originó en América del Norte en la década de los años sesenta del siglo pasado, y en una versión aún más radical (en el sentido etimológico de la palabra —de raíces—) que se titula *alfabetización ecológica*. El primer concepto implica que el conocimiento ambiental, y la acción que lo sustenta, es una aplicación especializada de otras habilidades más generales del proceso más “tradicional” de alfabetización. El segundo concepto es todavía más enfático, y afirma que la supervivencia de la humanidad dependerá de la alfabetización ecológica —las capacidades de comprender los principios básicos de la ecología y de vivir de acuerdo con ellos. Así, existe un terreno común entre la alfabetización vista como un proceso de codificación y descodificación de la palabra escrita y del mundo, y la alfabetización ambiental.

De acuerdo con la UNESCO (1990), “la alfabetización ambiental forma parte de un proceso efectivo de alfabetización funcional, y más aún, de los ele-

mentos esenciales para el desarrollo sustentable de una nación”. Este abordaje engloba la alfabetización ambiental dentro de la alfabetización funcional y, por extensión, sugiere que, para ser competentes como ciudadanos, los jóvenes o adultos tendrán que ser capaces de reconocer el estado de los sistemas ambientales, y estar preparados para enfrentar y resolver los problemas identificados. De acuerdo con St. Clair (2003), el concepto y la práctica de alfabetización ambiental poseen un enorme potencial para cambiar radicalmente la manera como son concebidos los aspectos ambientales. Enfatizan la acción como el principal resultado y sugieren que la alfabetización ambiental debería ser considerada tan básica —y universalmente deseable— como la lectura y la escritura.

* * *

Según André Trigueiro, periodista brasileño:

La expansión de la conciencia ambiental se da en la misma proporción en que percibimos el medio ambiente como algo que comienza dentro de cada uno de nosotros, y que alcanza todo lo que nos rodea y las relaciones que establecemos con el universo. Se trata de un aspecto tan rico y vasto que sus ramificaciones alcanzan de forma transversal todas las áreas del conocimiento.

De lo anterior surge nuestro desafío: ¿de qué manera nuestras prácticas de la EJA —sean escolarizadas o no escolarizadas— pueden y deben contribuir a esa *expansión de la conciencia ambiental*, que es fundamentalmente un proceso educativo, un proceso de aprendizaje?

La educación de jóvenes y adultos, como cualquier proceso educativo, busca transmitir y generar nuevos conocimientos, desarrollando una actitud crítica y creativa frente al conocimiento acumulado y frente a la realidad socioeconómica, cultural y ambiental en que vivimos. Busca también establecer un diálogo entre los saberes y la experiencia que los



Fotografía: Carlos Blanco.

jóvenes y adultos ya han acumulado, y llevan al aula como parte de su bagaje intelectual. En ese contexto, significa dialogar con la forma como los jóvenes y adultos entienden su relación con el medio ambiente, o con el saber ambiental que ya acumularon, y su convivencia cotidiana con el medio ambiente, no en términos abstractos, sino de manera

que se articulen la teoría y la práctica. Procura, además, fomentar y fortalecer la percepción del medio ambiente “como algo que comienza dentro de cada uno de nosotros”, y que, como ciudadanos, tenemos el derecho y el deber de entender, preservar, proteger y ejercer nuestra ciudadanía como protagonistas en los procesos de toma de decisiones sobre políticas ambientales, generando conocimientos que permitan una participación informada y activa en la realidad.

Desde esa perspectiva, se hace evidente que no se trata de incluir la educación ambiental como disciplina en el plan de estudios de la EJA, ya sea a nivel de educación básica o en el de la educación media, sino trabajarlo como un tema transversal que profundice en todas las áreas del conocimiento, desde el inicio del proceso de la alfabetización.*

Como el documento del NIACE afirma, la educación ambiental constituye un proceso permanente, que forma parte integral de la educación a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, la educación ambiental tiene una función estratégica importantísima dentro y fuera de la escuela. Además de lo que afirma el documento del NIACE, que menciona la importancia de la educación ambiental para la educación de jóvenes y adultos, a fin de permitir y facilitar que los conocimientos aprendidos por los niños y las acciones desarrolladas a partir de esos conocimientos logren “credibilidad” y un espacio social y político, considero que la temática ofrece un medio para una mayor integración entre la enseñanza regular y la EJA. En muchas escuelas existe una clara separación entre las dos comunidades que asisten a la escuela: niños y adolescentes, y jóvenes y adultos. En muchos casos, estos últimos son considerados casi como una amenaza para la escuela.

La educación ambiental ofrece la posibilidad de desarrollar proyectos que no sólo involucren e integren a la comunidad escolar, de todas las franjas de edad, sino que también posibiliten la construcción de un puente, a veces frágil, entre la escuela y la comunidad, entre la escuela y la realidad ambiental local, y entre la escuela y la vida.

Considero que hay dos puntos más en los que se debe reflexionar. Primero, tanto la EJA entendida como el medio para elevar el nivel de escolaridad, como la EJA asumida de manera más abarcadora, ya sea en su relación con el mundo del trabajo o en la perspectiva de la educación popular, son, por naturaleza, intersectoriales. Existen sólidas interfases entre la EJA y la salud, el trabajo, la nutrición, el saneamiento básico, la habitación, el desarrollo urbano y rural. La temática del medio ambiente permea y se integra con todas esas interfases. Tal vez un ejemplo ayude a concretar esta afirmación: la discusión en torno de la producción de alimentos transgénicos contra los alimentos orgánicos presenta problemas fundamentales para la salud, la nutrición, el desarrollo rural, el medio ambiente, etc., que debe enfrentar una EJA que trate con seriedad la educación ambiental.

El segundo punto se refiere a la relación entre la educación de jóvenes y adultos, la educación ambiental y la diversidad. Uno de los principios de la EJA es el respeto por la valoración de la diversidad, y de lo diferente en todas sus dimensiones: género, cultura, etnia, raza, territorio, formación religiosa, clase social y orientación sexual. La EJA busca la inclusión educativa reconociendo y valorando las diferencias y, en consecuencia, entendiendo el proceso educativo como algo que no intenta homogeneizar, sino acoger las diferencias. Desde esa perspectiva, está claro que la manera como las personas entienden la ciencia y la naturaleza está fundamentalmente formada e informada por las mismas diferencias (género, cultura, etnia, raza, etc.). Cualquier abordaje único probablemente profundizará esas dimensiones de la diversidad si éstas no son reconocidas como positivas, y si no son incluidas en la educación

* La Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad del Ministerio de Educación (SECAD), junto con la UNITRABALHO, está desarrollando una colección de 27 cuadernos (13 para el alumno, 13 para el profesor y uno con el concepto metodológico y pedagógico del material) para el 1° y 2° niveles de educación básica de jóvenes y adultos, cuyo hilo conductor es el tema “trabajo”. Uno de los cuadernos trata de la relación del medio ambiente y el trabajo.
N. del E. Se refiere al año 2008, fecha de elaboración del artículo.

ambiental de jóvenes y adultos de una forma significativa.

Algunas suposiciones que fundamentan la educación ambiental, como la evolución, por ejemplo, pueden contradecir las enseñanzas religiosas y las historias culturales. Las culturas indígenas y la relación de los pueblos indígenas con el medio ambiente son consideradas frecuentemente como “exóticas” o “primitivas”. No se requiere mucho esfuerzo para entender y aprender a partir de la sabiduría y experiencia milenarias ya acumuladas. En una conferencia en João Pessoa sobre derechos humanos, el profesor Boaventura de Sousa contó el caso de una tribu indígena en Colombia que, cuando se vio confrontada con la amenaza de la exploración de petróleo en sus tierras, reaccionó con un suicidio colectivo. En la cultura indígena el petróleo representa la sangre de la tierra y, consecuentemente, la sangre de la tribu.

* * *

En conclusión, considero que la integración de la educación ambiental en la educación de jóvenes y adultos, de manera concreta y no de manera simbólica como una disciplina aislada, no es una opción, sino una necesidad. De tanto ignorar el papel fundamental de la educación sobre los aspectos ambientales, que pasan por el aspecto del tipo de sociedad que queremos, así como por el medio de desarrollo más adecuado para alcanzarlo, nos enfrentamos a una situación que coloca en peligro el propio futuro del planeta. El efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono, la deforestación, la contaminación del aire y del agua, la degradación de los suelos cultivables, no son problemas abstractos cuya solución se deje convenientemente en manos de los “ambientalistas” para que ellos los resuelvan.

Son problemas que atañen a cualquier discusión sobre la calidad de vida y sobre la capacidad del actual modelo de desarrollo para atender las necesidades de la presente generación sin comprometer las posibilidades de atender también a las generaciones futuras. De esta manera, la educación ambiental adquiere un papel estratégico en la educación de jóvenes y adultos como protagonista en el proceso de transición para un desarrollo sustentable. Y así volvemos al desafío de Thoreau y la vida en el bosque en 1854.

Traducido por Jorge Rivas

Lecturas sugeridas

IRELAND, TIMOTHY, JANE PAIVA Y MARIA MARGARIDA MACHADO (org.) (2004), *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*, Brasília, MEC/UNESCO.

ST. CLAIR, RALF (2003), “Words for the World: Creating Critical Environmental Literacy for Adults”, en *New Directory of Adult and Continuing Education*, núm. 99.

TRIGUEIRO, ANDRÉ (coord.) (2003), *Meio ambiente no século 21*, Rio do Janeiro, Sextante.

THOREAU, HENRY DAVID (1989), *Walden. La vida en los bosques*, Barcelona, Parsifal, en: <http://www.chicokc.com/wp-content/uploads/2015/01/Henry-thoreau-walden.pdf>

NOTA: artículo publicado en el número 22 de *Decisio*, enero-abril de 2009.



Fotografía: Eric Sánchez.

Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina

Arlés Caruso Larrainci

Montevideo, Uruguay

Introducción

Estamos ante una gran crisis de los modelos de sociedad y de hacer política; están en crisis los modos de pensar las nuevas sociedades, las nuevas formas de hacer política y, sobre todo, las nuevas formas de interrelación humana. Se han agotado los modelos que el siglo pasado creíamos que eran ideales, pero no tenemos todavía respuestas a las nuevas exigencias. En este contexto la educación ciudadana está

llamada a transformarse y a cumplir un papel clave en la democratización de nuestras sociedades a partir del reconocimiento de dos asuntos que me parecen claves: el reconocimiento de la diversidad de nuestras sociedades latinoamericanas y la crisis del medio ambiente.

En este artículo haremos un poco de historia acerca de cómo se ha ido transformando el concepto de “ciudadano” de la mano de las necesidades sociales en América Latina para concluir con algu-

nas pistas acerca de la manera de abordar la educación ciudadana desde la educación de jóvenes y adultos, de cara a los retos y las necesidades del momento actual.

De la mano de la noción de ciudadanía

Para comenzar quisiera aportar algunas reflexiones históricas y conceptuales acerca de los derroteros de la noción de “ciudadano”, y por tanto, de “ciudadanía” en América Latina, para mostrar cómo estos conceptos han influido en la manera como cada sociedad ha definido la educación ciudadana que considera pertinente.

El concepto de ciudadanía no es sencillo; es polisémico, polivalente, en algunos casos incluso es confuso y está ligado a los objetivos y al marco del pensamiento de las personas o grupos que lo proponen. Un punto de partida sería la definición de ciudadano como alguien que vive o nació o se naturalizó en algún país y que es sujeto de ciertos derechos. Esta idea, si bien extremadamente simple, ha sido muy poderosa para definir muchos tipos de exclusión: en la Grecia antigua, por ejemplo, solamente una minoría tenía el estatuto de “ciudadana”; actualmente, por citar otro ejemplo, a millones de migrantes latinoamericanos que viven en Estados Unidos se les niega todo tipo de derechos, no sólo los políticos, por el hecho de no ser originarios de ese país.

Esta idea de ciudadanía, sin embargo, es demasiado simple para explicar un fenómeno tan complejo. La noción de ciudadanía existe siempre en función de una relación entre sociedad y Estado. Históricamente la palabra ciudadano viene de ciudad; la ciudadanía, concebida desde la *polis* griega, con su sistema de democracia deliberativa, era, como decíamos, una ciudadanía para unos pocos.

El concepto de ciudadano que ha primado en los últimos siglos, por lo menos a partir de la Revolución Francesa, es el sujeto que tiene derecho a elegir y a ser elegido. Nos referimos al sistema de democracia representativa, que es una democracia que supone que la ciudadanía tiene derechos y elige quién va a

decidir por él, es decir, no elige con quién tomará las decisiones, sino quién las tomará en su nombre.

La idea que cruza el siglo XX, y que viene de esa tradición liberal, es la de este ciudadano de una democracia representativa, portador de todos los derechos. En la segunda mitad del siglo pasado en América Latina, este asunto de votar, de poder ser elegido, de que las elecciones fueran transparentes y sus resultados confiables, tuvo una gran fuerza en contextos de regímenes autoritarios, represores, donde se negaban, en unos países más, en otros menos, los derechos humanos políticos y civiles.

De la mano de esta realidad social y política de los países de la región el Estado desarrolló una educación cívica cuyos principales componentes eran los contenidos patrióticos: la historia vista desde los hechos heroicos, los símbolos patrios, un conocimiento superficial de las leyes, los derechos y las obligaciones “ciudadanas”, etc. Esta educación cívica oficial era sumamente simple y con poca importancia a nivel curricular: en la educación secundaria, por ejemplo, tenía una carga horaria mínima y en muchos casos ni siquiera se le daba calificación. De esta manera, aunque la educación ciudadana ha estado presente en las leyes de educación, e inclusive en la normativa de la educación para jóvenes y adultos, su implementación ha estado casi ausente en los currículos y en los contenidos de las materias y se ha reducido, como decíamos, a una educación cívica que lejos de pretender formar ciudadanos libres y participativos refuerza una “ciudadanía” pasiva.

Durante las décadas de los años sesenta, setenta y hasta el ochenta asistimos al gran momento de la educación popular, sobre todo en los países bajo regímenes de fuerza. En esa época florecieron agrupaciones de la sociedad civil que se organizaron y, alimentándose entre ellas a través principalmente de redes, publicaciones, etc., generaron propuestas de educación ciudadana ligadas a la participación y orientadas a la transformación de la relación sociedad-Estado. Esta educación ciudadana hacía énfasis en la organización para la presión política.

Ciudadanía y Estado

La ciudadanía implica una relación entre personas, entre personas y grupos, entre grupos, etc., pero también, necesariamente, con el Estado. Y éste no es un asunto menor, porque existen muchas formas de participación, de organización, de solidaridad que durante mucho tiempo fueron las que la educación popular tomó como modelos, pero que tendían a cerrarse entre los mismos ciudadanos. En las décadas posteriores, desde los ochenta, la mayor parte de los Estados se reestructuraron desde una concepción neoliberal y al mismo tiempo se reubicaron en la vida de la gente, es decir que el Estado dejó de ser ese espectro del cual uno se esconde para convertirse en un actor al cual uno le reclama, le exige, le plantea cosas, etc.

Ésta es la ciudadanía que nos importa hoy, la que crea un triángulo de manera que cada ciudadano y cada ciudadana se relaciona con un conjunto de grupos y personas, es decir, con un conjunto de actores sociales, y al mismo tiempo se relaciona con el Estado. Nos referimos a una ciudadanía activa, en la que tomamos parte en las decisiones, independientemente de si nos quedamos en nuestras casas y aparentemente no hacemos nada, porque este “no hacer nada” también implica una influencia en las decisiones: como ciudadanos o ciudadanas podemos actuar asertivamente o podemos optar por “no meternos”, pero, independientemente de si lo hacemos con una conciencia clara de la decisión que estamos tomando, o si nada más lo hacemos por omisión, el caso es que de todas maneras estamos influyendo, de alguna manera, en la política. Existe entonces una relación de múltiples influencias entre el Estado, la ciudadanía y el contexto social en el que esa ciudadanía se ejerce, y de esa relación compleja surge, se define, la educación ciudadana.

En América Latina durante mucho tiempo el Estado fue rehén de los políticos y esto generó ciudadanías débiles, pasivas, reforzadas por una educación cívica con las características que ya hemos descrito. Con la imposición del modelo neoliberal y

la necesaria reducción del Estado, que asumió el mandato de “sanear” las finanzas públicas, uno de los rubros que se redujo drásticamente fue el del desarrollo social. Y esto se dio, y se sigue dando, a través de dos procesos: la descentralización o municipalización de las responsabilidades, que no de los presupuestos, y la transferencia a la sociedad civil y a empresas privadas de tareas de desarrollo social, entre ellas la educación, que antes eran responsabilidad del Estado. Otras medidas que se han tomado para reducir el Estado son las privatizaciones de las empresas estatales y paraestatales más rentables, fenómeno que también ha influido en la modificación de las relaciones con la sociedad.

Paralelamente a estos procesos de reacomodo de los Estados latinoamericanos identificamos un nuevo protagonismo de la sociedad civil relacionado con el proceso de ampliación del espacio público más allá del Estado. Hablamos ahora de una ciudadanía mucho más entrelazada con lo público, y por ende con lo político, pero no necesariamente con lo político electoral, o lo político partidario, sino con las propias políticas públicas. Todo esto tiene que ver con lo que se ha dado en llamar el “empoderamiento” de la sociedad civil, que quiere decir que la sociedad se organiza para constituirse como interlocutor del Estado en el ámbito público, con influencia en el diseño, seguimiento y evaluación de las políticas públicas. En este punto, la educación ciudadana se entiende como un proceso con diversos momentos: análisis de la realidad, diagnóstico o autodiagnóstico; elaboración de propuestas para las políticas públicas; cabildeo o negociación de dichas propuestas con diversos actores políticos, que pueden ser funcionarios, candidatos, etc.; firma de acuerdos como resultado de las negociaciones; y vigilancia y evaluación del cumplimiento de los acuerdos. Esta nueva forma de ejercicio de la ciudadanía que introduce la interlocución y la incidencia en las decisiones públicas rompe con el esquema de la educación cívica tradicional y también con la educación ciudadana de la sociedad civil de los sesenta, setenta y ochenta, que solamente se relacionaba con

el Estado a través de la presión en un sentido reivindicativo.

La nueva educación ciudadana requiere la inclusión de contenidos acerca de cómo está organizado el Estado, cuáles son las potestades de los distintos órganos, y de manera muy importante qué son y cómo pueden ejercerse los derechos humanos; aunque esto no implica, desde luego, que la nueva participación ciudadana haya dejado de hacer presión, por ejemplo, a través de la movilización.

En la medida en que la noción de ciudadanía se ha hecho más rica y más compleja, participe de lo público en toda su amplitud, exige una educación ciudadana que otorgue a los ciudadanos y ciudadanas herramientas para intervenir en las decisiones de lo público. Eso requiere de contenidos y metodologías específicas que apunten a la democratización de todos los espacios de toma de decisión.

Algunas pistas para pensar la educación ciudadana de hoy

A partir de los resultados preliminares de la investigación sobre el “Estado de la situación actual de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe”, que llevaron a cabo el CREFAL y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) en 20 países de la región, bajo la coordinación de un grupo de investigadoras del cual formo parte, identificamos algunas características de la educación de jóvenes y adultos en la región que influyen, o deberían influir muy fuertemente, en la definición de la educación ciudadana en nuestros países.

En primer lugar, es evidente en todos los países del estudio la llegada de jóvenes, casi podríamos decir que de manera masiva, a los espacios de educación de adultos. Sin embargo, la oferta educativa para ellos se reduce a la educación ocupacional, en muchos casos relacionada con los sistemas formales de educación básica. Esta población emergente en la educación de jóvenes y adultos debiera tener a mano una educación ciudadana con una fuerte in-

tencionalidad ética y participativa, con currículos y metodologías específicas.

Otro aspecto que surge del estudio, con relación al sujeto de la educación de adultos, es que éste ya no lo es solamente por su edad o por el hecho de no haber estudiado, sino también por su condición vital (de pobreza, salud, trabajo, vulnerabilidad, etc.).

En las líneas que siguen se delinean algunas pistas para pensar la educación ciudadana a partir de los grandes fenómenos que están impactando al mundo de hoy —el deterioro ambiental y la insostenibilidad energética del modelo económico-social, y la inequidad y exclusión social—, y tomando en cuenta la diversidad social a la que dan origen todos estos hechos.

- La educación ciudadana es, ante todo, una construcción de cultura democrática, que es una cultura de participación, de reconocimiento del otro, de reconocimiento de la diversidad, de aceptación de otras identidades, de participación en el giro hacia un desarrollo sustentable.
- Es imposible hablar de la construcción de una cultura ciudadana sin la intervención de los espacios educativos, tanto formales como no formales. La educación ciudadana, además, es educación en derechos humanos. Es necesario superar esta especie de reducción de la educación ciudadana a una u otra de sus partes (por ejemplo la educación para la paz, o para la equidad de género) que si bien toman en cuenta temas clave, no abordan a la educación ciudadana de manera integral, desde el enfoque de los derechos humanos.
- La educación ciudadana implica una postura ética, y por ende una cuestión valórica. Durante mucho tiempo la educación en valores fue identificada o bien con la educación religiosa o bien con las posiciones conservadoras opuestas a los cambios, por ejemplo en la constitución de las familias o en el papel de las mujeres. En estos casos la educación en valores tenía el propósito de resistir dichos cambios. Pero más allá de estas

connotaciones, debemos reconocer que se requiere de un ciudadano con una ética en su vida personal, social y política. Esta formulación se apoya en las dos partes de la balanza: en los derechos, sin duda, y en las responsabilidades que generan esos derechos. Un currículo para la educación ciudadana debe abordar los valores que se requiere formar o reforzar en cada ciudadano y ciudadana y que tienen que ver, como decíamos, no sólo con el mundo de la política, sino también, cada vez más claramente, con la vida cotidiana.

- La participación es un componente indispensable de la educación ciudadana. Y no vista solamente como presión política reivindicativa, como en las últimas décadas del siglo pasado, ni tampoco solamente desde la propuesta y la interlocución con el Estado, como la vemos ahora. Me refiero a una participación que pasa por la responsabilidad frente al mundo concreto que rodea al ciudadano. Se trata de *tomar parte*, responsablemente, de las relaciones con los otros y de la posibilidad de hacer juntos. Sin embargo, el término “participación” ha sido muy prostituido. Todos los gobiernos —y hasta el Banco Mundial— hablan de participación. Es por ello que se hace necesario revisar, sin miedo y sin pausa, la relación entre la participación y la educación ciudadana. La participación ciudadana de los setenta, entusiasta y militante, ya no es la de hoy. Hay una ruptura del paradigma de participación y de los modos de vida, de las concepciones y de las formas de relación entre las personas. El militante heroico parece casi extinto. Se niega a gastar su vida entera y a dejar de ser persona con los otros para estar siempre en la militancia. Nos movemos ahora en una nueva estela de aspiraciones colectivas, individuales y grupales que generan nuevos tipos de participación no enmarcados en la militancia.
- La ampliación de los espacios públicos no estatales implica que hay, al menos potencialmente, un fortalecimiento del poder ciudadano para la incidencia en las políticas públicas.



Fotografía: Alberto E. García.

Los propósitos

1. La educación ciudadana debe orientarse a la promoción del desarrollo de una visión realista del mundo y de una visión al mismo tiempo holística que permita ver los derechos y obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas ante sí mismos y frente a los demás. Esto implica pensar los derechos humanos como derechos individuales y como derechos colectivos.
2. La educación ciudadana debe ser, íntegramente, educación ambiental. Lo que vemos generalmente es que el “tema” ambiental, cuando se incluye en los programas de educación ciudadana, queda así, como un tema tangencial. La educación ambiental debiera ser una parte central de este proceso de construcción de cultura ciudadana al que nos hemos referido.

3. Es necesario que la ciudadanía desarrolle habilidades sociales para actuar responsablemente, tanto a nivel individual como colectivo, frente al entorno, desde una nueva ética basada en la responsabilidad como solidaridad; que sea capaz de reconstruir los lazos rotos y de reconstruir el tejido social con los vecinos, la familia, en el trabajo, etc.
4. La educación ciudadana debe responder a la diversidad que hoy reconocemos. No solamente a la diversidad étnica, de género, de nacionalidad, sino a aquella diversidad dada por la segmentación social de nuestras sociedades marcadas por la inequidad y la pobreza. En este tema la migración plantea un escenario que hay que tomar especialmente en cuenta porque en la actualidad todas las sociedades están experimentando migraciones de diverso tipo y signo: internas y externas, por razones económicas y/o culturales y por razones de guerra, de persecución política, etc. Esto nos plantea el reto de convivir respetuosamente entre muy diversas identidades.

La construcción de procesos educativos no es aséptica. Responde a sistemas de valores y metas,

a marcos teóricos de comprensión de la sociedad y, necesariamente, a una visión del futuro esperado. La educación ciudadana en nuestras sociedades latinoamericanas está llamada a ser una educación para el cambio en relación con los grandes problemas que enfrentamos. Para que la educación ciudadana de personas jóvenes y adultos se convierta en una propuesta pedagógicamente solvente debe partir de los problemas más cotidianos y específicos de cada realidad y cada contexto, es decir, debe tener significado en la vida cotidiana de las personas.

Lecturas sugeridas

CARUSO, ARLÉS (2001), "Educar para la participación social", en Carlos Núñez H. (ed.), *Educar para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, ITESO, pp. 273-284.

NOTA: artículo publicado en el número 17 de *Decisio*, mayo-agosto de 2007.

“ La utopía es una fuente de ideas acerca del sentido de la vida, una referencia para el juicio, una reflexión sobre el destino, una imaginación de los horizontes, un referente ético irrenunciable ”

Del libro de Franz Hinkelammert y Henry Mora,
Hacia una Economía para la Vida (2013)



Imagen tomada de la revista *MINKA*, núm. 31-32, de marzo de 1992, p. 20. Edición preparada por la Antrop. Gloria A. Miranda Zambrano.

Tambogrande: participación social y educación

Marita Orbegoso Álvarez

MaMis en Movimiento e.V.
Maternidad y Migración
Berlín, Alemania
www.mamisenmovimiento.de

Introducción

Tambogrande, distrito de la provincia de Piura, está ubicado en el departamento del mismo nombre, en el norte del Perú. Forma parte del Valle San Lorenzo, el más exitoso ejemplo de extensión agrícola que la ha convertido en una de las zonas más ricas y fértiles del país. La agricultura es la base económica de su población y una fuente de riqueza gracias a la producción y exportación de mangos y limones.

Al mismo tiempo, Tambogrande es una zona de grandes reservas polimetálicas, hecho que motivó en 1999 la concesión de sus tierras a la empresa minera Manhattan Minerals Corporation por parte del gobierno peruano. Esta situación provocó el rechazo del pueblo tambograndino y el nacimiento de un proceso democrático y pacífico en defensa de sus tierras y la producción agrícola. La consulta vecinal de junio de 2002 dio como resultado un rotundo no (93.95 por ciento de los votantes) a la explotación mi-

nera ante la presencia de varios observadores nacionales e internacionales.

En las líneas que siguen se aborda el proceso de organización y participación ciudadana en Tambogrande frente al conflicto aún latente entre producción agrícola y minera, entre los intereses locales y las decisiones nacionales. Nos interesa recuperar esta experiencia por la importancia que ha tenido el aspecto educativo, y con el fin de animar nuevas estrategias de acción y una mayor reflexión acerca del papel y las responsabilidades de la sociedad civil en la defensa de sus derechos.

Actividades: construyendo el camino de la participación

La Manhattan Minerals Corporation, empresa canadiense, ingresó a la zona de Tambogrande con permiso de las autoridades peruanas para explorar y explotar los yacimientos que se encuentran debajo del pueblo. Estas concesiones habían funcionado sin mayores problemas en otras partes del país, por lo cual la empresa y el gobierno dieron por hecho que el negocio pactado se desarrollaría sin contratiempos. Sin embargo, la población y sus dirigentes no aceptaron tal decisión. El Frente de Defensa de Tambogrande, agrupación de organizaciones locales que ya existía en la zona, se constituyó en el referente organizativo de la ciudadanía tambograndina y junto con los dirigentes del lugar visitaron varias zonas de larga tradición minera en el Perú para comprobar que el crecimiento económico y el desarrollo que proveería la mina eran falsas promesas.

El proceso de organización ciudadana obligó al alcalde a retractarse de la ordenanza que había promulgado de mutuo acuerdo con la empresa y a tomar la causa agraria como posición del municipio. Frente a la inquietud provocada por la presencia de la mina se designó a la Diaconía para la Justicia y la Paz como interlocutora entre la población y la empresa, y se establecieron nuevas alianzas con organizaciones no gubernamentales ecológicas cercanas a comunidades afectadas por la minería; este

proceso de coordinación originó la conformación de la Mesa Técnica de Apoyo a Tambogrande para asesorar al Frente de Defensa.

El papel de la Iglesia

La Diaconía para la Justicia y la Paz es una institución vinculada a la defensa y promoción de los derechos humanos en las provincias de la costa norte del Perú. Al principio cumplió un rol conciliador entre la empresa y la población, buscando que el diálogo pudiera darse en condiciones lo más equitativas posibles. Sin embargo, la conducta irregular de la empresa minera (compra de terrenos comunales a personas individuales, cambios intempestivos de información y la subestimación hacia el pueblo), generaron dificultades en el proceso del diálogo y también sembraron la desconfianza de los tambograndinos hacia la empresa.

El pronunciamiento del clero del arzobispado de Piura y Tumbes en el año 2001, publicado en todos los medios conocidos, denunciaba el conflicto generado por la empresa canadiense y pedía al gobierno su apoyo a la agricultura (ya que su indiferencia también era causa de la debilidad del sector agrario) y la salida de la empresa por los conflictos sociales generados en la zona.

Consolidación del movimiento

Conforme la población fue obteniendo mayor certeza de que la empresa no traería ningún beneficio, se organizaron marchas y protestas tanto en Tambogrande como en la capital de la región de Piura. Sin embargo, fue el indignante asesinato del líder agrario Godofredo García Baca lo que hizo posible que el movimiento por Tambogrande tomara más cuerpo.

Godofredo era ingeniero agrónomo, reconocido investigador y maestro universitario, agricultor y amigo de la población; fue asesinado el 31 de marzo de 2001 frente a su hijo Ulises en circunstancias que hasta el momento no se esclarecen. Ante este hecho sus amigos más cercanos y expertos en el tema agrario impulsaron el Grupo Piura, Vida y Agro, y

publicaron *Tambogrande: dispensa y minería*, obra que permitió difundir ampliamente información técnica acerca las posibles consecuencias de la minería en la zona. La contaminación de tierras, aire, agua y subsuelo como consecuencia de la proximidad del yacimiento minero al río, la rápida dispersión de elementos nocivos por la alta velocidad de los vientos en la zona, y la escasez del recurso hídrico aún sin la minería, son algunos de sus aportes.

También se hizo un intenso trabajo de difusión a través de la página web Factotierra, donde las personas identificadas con la causa de Tambogrande pueden comunicarse e intercambiar propuestas e información, tanto en español como en inglés. A través de esta página y de los contactos de la Mesa Técnica con otras organizaciones del mundo fue posible llegar a más personas y detectar la verdadera identidad de la empresa Manhathan, sus acciones económicas y las irregularidades del proceso de concesión durante el periodo fujimorista.

Paralelamente, el grupo político piurano Crea Pueblo impulsó una campaña en la ciudad de Piura realizando mítines semanales de dos horas para informar lo que ocurría en Tambogrande. Estas reuniones congregaban a centenares de personas que integraron un padrón de casi 1500 firmas solicitando la salida de la empresa minera, mismo que esperaba ser remitido al Congreso de la República y al gobierno central. A cambio de su firma, la gente recibía un diploma de agradecimiento, un prendedor con el lema “No a la minería y punto” y un mango o limón, símbolos de la lucha por la defensa del agro. Esta misma acción se realizó en Toronto (Canadá) recojiéndose una cantidad similar de firmas en ese país gracias a la iniciativa de Desarrollo y Paz, un organismo canadiense de cooperación internacional que conocía la zona y el conflicto con la empresa minera.

La consulta popular

Una muestra de la actitud pacífica del pueblo fue la realización de la consulta popular en Tambogrande. El 2 de junio acudió casi todo el pueblo a la consulta.

Entre los presentes estaban los observadores nacionales e internacionales que llegaron para velar por el orden del evento: la asociación civil Transparencia de Piura, el Instituto Peruano de Resolución de Conflictos, la Asociación de Voluntarios Italianos en el Perú, la Asociación Derechos y Democracia, la Universidad de York, el Centro Internacional de Recursos Jurídicos de Canadá, el Consejo Latinoamericano de Iglesias y la Misión de Belén de Suiza. Distintas televisoras y periódicos de circulación nacional también se hicieron presentes y aparecieron artículos en los periódicos *The Washington Post*, *Miami Herald* y en la revista *The Economist*; también aparecieron reportajes en el canal CNN en español.

La consulta fue un desafío al gobierno del presidente Toledo, quien a pesar de haberse manifestado en contra de la explotación minera cuando era candidato, pasadas las elecciones había dado la espalda a Tambogrande. Según el Jurado Nacional de Elecciones la consulta arrojó un 93.95 por ciento de respuestas negativas a la pregunta: “¿Está usted de acuerdo con el desarrollo de la actividad minera en las áreas urbanas, de expansión urbana, agrícola y de expansión agrícola del distrito de Tambogrande?”. En el informe de Rights and Democracy, una de las instituciones observadoras de Canadá, se asentaba que “de una población total de 36,937 electores inscritos se emitieron 27,015 cédulas”, lo que significa que la tasa de participación fue de 73.14 por ciento. El *no* ganó con 25,381 votos (93.95 por ciento de los votos emitidos tomando en cuenta los votos nulos y aquéllos que estaban en blanco); el *sí* obtuvo 347 votos (1.28 por ciento de los votos emitidos). Tomando en cuenta solamente las cédulas a favor del *sí* y del *no*, este último ganó con 98.65 por ciento. La tasa de ausentismo fue de 26.8 por ciento, que se considera una cifra muy baja ya que la votación no era obligatoria —contrariamente a la práctica vigente en el caso de elecciones oficiales— y que la tasa de ausentismo en las elecciones generales de 2001 había sido del 15 por ciento en el distrito.

La voluntad popular ratificó este voto más tarde eligiendo para alcalde de Tambogrande al expresidente del frente de Defensa de los Intereses de Tambogrande y del Valle San Lorenzo. Posteriormente la empresa presentó un estudio de impacto ambiental que mereció observaciones técnicas del Instituto Nacional de Recursos Naturales, así como de consultores internacionales.

La estrategia educativa

El proceso organizativo de Tambogrande no hubiera sido posible sin su relación abierta con distintos procesos educativos expresados tanto al interior de las escuelas, como en coordinación con otros actores de la sociedad civil.

Desde la educación formal (la escuela)

En muchas escuelas de Tambogrande y en sus más de 170 caseríos se organizaron reuniones de maestros y maestras a fin de difundir los avances del proceso y promover que se asumiera una posición. Posteriormente, aprovechando la riqueza cultural del pueblo las escuelas de los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) organizaron concursos de danza, poesía y música con el tema del desarrollo agrario y la defensa de la vida. Se buscaba fortalecer la identidad de la gente y crear conciencia acerca del impacto de la minería. También se promovió la creación de biohuertos y la clasificación de basura.

Desde la educación no formal (fuera de las aulas)

- El Colectivo Tambogrande realizó talleres dirigidos a líderes, hombres y mujeres de distintos caseríos de la zona acerca de la historia y riqueza agrícola de Tambogrande y del Valle San Lorenzo, así como temas vinculados a los efectos de la minería en contextos como éste. Estos talleres fueron multiplicados por la población en sus espacios cotidianos de reunión: comedores populares, escuelas de padres, mercados y reuniones gremiales, entre otros.

- Se elaboraron y difundieron materiales escritos en un lenguaje sencillo, pero riguroso.
- Se diseñaron murales y se hicieron pintas en lugares estratégicos haciendo uso de los símbolos de la lucha —el mango y el limón— en vivos colores y con mensajes afirmativos como: “La vida es un tesoro y vale más que el oro”, “Nosotros queremos vivir así”, “El agro es vida”.
- Se organizó también una *bicicleteada* por la paz y la vida en la ciudad de Piura con la participación de muchos jóvenes con trajes vistosos y pancartas alusivas a la defensa del agro, así como un concurso regional de pintura en el que muchos niños y niñas expresaron su visión del desarrollo y el conflicto entre la producción agrícola y la minería. El trabajo ganador sirvió de modelo para el diseño de polos o camisetas.
- Se organizaron marchas por la paz y la agricultura que terminaron en grandes manifestaciones culturales con música y mucha alegría. Los asistentes llevaban mangos, limones y papayas como símbolos de lucha.
- Se realizaron reuniones de planificación de actividades y reflexiones conjuntas respecto del avance del proceso hasta llegar a la consulta.
- Muchos municipios organizaron actividades con jóvenes a partir de las iniciativas de éstos. Fueron protestas pacíficas (manos pintadas de blanco y en silencio) en contra de la presencia de la empresa en la zona.
- En distintas partes de la región se presentaron obras de teatro en las que participaron jóvenes provenientes de zonas urbanas y rurales. Quizá la actividad más colorida fue la que se realizó en coordinación con el grupo Yuyachkani, de larga tradición e identificación con las causas populares. Luego de varias sesiones de trabajo se montó una obra combinando la expresión corporal con la narración oral y explicando en forma artística el porqué del conflicto. La obra se presentó en las calles y mercados de la capital de la región y del propio Tambogrande.



Fotografía: Carlos Blanco.

Luego de recorrer este camino, cada vez menos solitario, Tambogrande no fue la misma. Se pasó de la pasividad a la acción, del silencio a la voz alta, de la debilidad a la organización ciudadana, y, lo más importante, de ser un pueblo agrícola anónimo a ser la representación de la constancia y el esfuerzo colectivos por la vida, la paz y el desarrollo.

El aporte educativo de líderes tambograndinos

El trabajo educativo que desarrollaron los líderes fue muy significativo; no sólo se capacitaron para hacer frente al discurso de la empresa minera, sino que también se convirtieron en maestros populares llevando la información a cada caserío de la zona. Entre los temas que abordaban están la identidad e historia de Tambogrande; la producción agrícola y su contribución a la economía regional y nacional; los efectos previsibles de la minería en la zona y la necesidad de llegar a una salida pacífica del conflicto.

Empezar por la recuperación de la memoria histórica con y para los tambograndinos permitió no sólo revivir la importancia del agro en la zona, sino posibilitar el encuentro entre distintas generaciones que ampliaron sus redes de comunicación y valoración mutua. Entender que Tambogrande abastece al país con un gran porcentaje de verduras y frutas, además de su producción agroindustrial, au-

mentó la autoestima de los pobladores en la medida en que redescubrieron el lugar donde habían vivido tantos años y propició la toma de conciencia acerca de los efectos nocivos de la minería a nivel ambiental y social.

Otro elemento central del trabajo educativo con la población fue la manera como se enfrentó el conflicto de intereses. Si bien la salida violenta podría haber sido una respuesta inmediata, la población se dio un tiempo para conversar acerca de sus posibles consecuencias y se concluyó en la necesidad de replantear las estrategias de acción y ganar a la opinión pública. Para apoyar esta reflexión se analizaron acciones como la de febrero de 2001, cuando un grupo de infiltrados destruyó el campamento minero de Manhattan asentado en Tambogrande propiciando con ello decenas de detenciones y de procesos judiciales, así como una agresiva campaña de deslegitimación contra los dirigentes del Frente de Defensa.

Está claro para los pobladores de Tambogrande que las acciones pacíficas constituyen una estrategia válida de lucha. A fines de 2002 miles de personas llegaron a la ciudad de Piura cargados de mangos y limones y con un fuerte grupo de control que no permitió la infiltración de personas violentas. Ésta ha sido la actitud que ha caracterizado a los tambograndinos desde entonces.

En estos momentos, frente a la insistencia de la empresa minera por ingresar en la zona, se programaron tres audiencias públicas en Tambogrande, Piura y Lima. Cabe anotar que esta estrategia —contemplada por nuestra legislación— está pensada para “informar” a la población, pero de ninguna manera es una consulta o remite a una decisión. De este modo, una a una, las audiencias fueron suspendiéndose ante el creciente apoyo a la causa de Tambogrande en los tres lugares. Queda pendiente la respuesta del Ministerio de Energía y Minas para reprogramar las audiencias o para desistir del proyecto. *Aguardaremos con ardiente paciencia.*

Recomendaciones para la acción

1. El diálogo permanente entre los distintos actores involucrados es fundamental, porque permite conocerse mejor, concretar las tareas y, sobre todo, ganar una identidad común necesaria para hacer frente a las provocaciones y demás ataques que aparecen en todo conflicto.
2. La naturaleza de ese diálogo debe ser horizontal; lección importante ha sido considerar a todos los actores en un mismo nivel. La relación entre las instituciones y el Frente de Defensa de Tambogrande se dio en forma equitativa y respetuosa, consultando al pueblo antes de tomar cualquier decisión. Asesorar no es decidir. A propósito de ello, fue muy alentadora la entrega del Premio Nacional de Derechos Humanos 2002 al pueblo de Tambogrande en reconocimiento a su esfuerzo y lucha pacífica por defender sus derechos.
3. También es importante valorar el carácter político de luchas como éstas. Ser conscientes de que nuestra lucha no sólo es por y para nosotros: el proceso de Tambogrande ha dejado importantes precedentes en nuestro país y en otras sociedades. Un ejemplo cercano es la consulta de los pobladores de Esquel (Argentina), el 23 de marzo de 2003, en la que 80 por ciento de la población decidió rechazar el ingreso de la empresa minera canadiense Meridian Gold Inc.
4. Tambogrande también nos ha enseñado a valorar los aspectos positivos de la globalización, pues no sólo se globalizan la economía y la política, sino también la ciudadanía. La comunicación con distintas organizaciones de la sociedad civil mundial ha permitido que se amplíen la visión y la opinión pública frente a los efectos locales de la globalización.
5. El ejercicio de la democracia directa, anterior a la formación de los Estados, es un planteamiento que podría instaurarse en países como los nuestros para no quedar a merced de las grandes transnacionales o de intereses político-económicos de algunos gobiernos. La consulta popular para decidir la puesta en marcha de acciones que pueden afectar el desarrollo de pequeñas comunidades es parte de nuestra responsabilidad ciudadana. Esto, obviamente, sin sacrificar los intereses nacionales.
6. Paralelo al conflicto es importante concretar una visión de desarrollo real. En el caso de Tambogrande, ese proyecto es el agrario, pero aún falta convertirlo en un plan de desarrollo local desde una lógica más municipal. Éste es el reto que queda por delante.

Lecturas sugeridas

- ASTE DAFFOS, J. (2002), *Estudio de la valorización económica del Valle San Lorenzo y Tambogrande*, Lima.
- ROUSSEAU, S. (2002), *El oro y la tierra: retos del desarrollo democrático*, Informe de Rights and Democracy, Montreal.
- VARIOS AUTORES (2001), *Tambogrande: ¿dipensa o minería?*, Piura (Perú), Vida y Agro.
- VARIOS AUTORES (2002), *Tambogrande: potencialidades de un sistema agroexportado y la amenaza al desarrollo sostenible*, Lima, FEDEPAZ.

NOTA: artículo publicado en el número 7 de *Decisio*, enero-abril de 2004.

ALFABETIZACIÓN Y CULTURA ESCRITA



Fotografía: Carlos Blanco.

El concepto de *letramento* y sus implicaciones pedagógicas

Vera Masagão Ribeiro

Ação Educativa | Brasil

www.acaoeducativa.org
vera@acaoeducativa.org

El concepto de *letramento* fue desarrollado en un campo teórico para el cual contribuyeron diversas disciplinas de las ciencias humanas: la sociología, la historia, la antropología, la psicología, la lingüística y los estudios literarios. Recientemente, en el Brasil, se ha incorporado también al campo pedagógico, donde ha ganado nuevas connotaciones, y se ha

convertido en referencia, principalmente, para la reflexión sobre prácticas de alfabetización y de enseñanza de la lengua. Por su riqueza e implicaciones teóricas y prácticas, el término respectivo, *letramento*, se ha dejado en portugués.

La hipótesis central que animó ese campo teórico en la década de los sesenta fue la idea de que la

diseminación del lenguaje escrito tenía un impacto crucial en el desarrollo psicológico de los individuos y en la modernización de las sociedades. Ese tipo de optimismo en relación al valor de la escritura impulsó diversas campañas de alfabetización de adultos en todo el mundo y siempre estuvo presente en los discursos en pro de la universalización de la educación elemental. Entretanto, no tardaron en surgir cuestionamientos a esa posición. Basados en estudios más rigurosos, diversos autores pasaron a argumentar que no es el dominio del lenguaje escrito en sí lo que provoca la transformación en las personas, sino los usos que las personas hacen de esas habilidades en diversos contextos. David Olson (1977) sintetiza bastante bien ese cambio de perspectiva verificada en los estudios sobre el *letramento*, expresando la postura de que no importa tanto lo que el saber escribir hace a las personas, como lo que las personas hacen al saber escribir.

Pero, ¿qué implicaciones tiene ese desarrollo teórico, en torno del concepto de *letramento*, en las prácticas pedagógicas? Antes de intentar responder directamente a esa pregunta, vale la pena retomar de forma sintética las múltiples dimensiones que el concepto abarca. Para eso, es útil apegarnos a la propuesta de análisis que hace Magda Soares (1998), quien distingue básicamente dos dimensiones de la escritura: la individual y la social. La primera se refiere a la posición individual de capacidades relacionadas con la lectura y la escritura, que incluyen no sólo la habilidad de la decodificación de palabras sino un amplio conjunto de habilidades de comprensión e interpretación como, por ejemplo, establecer relaciones entre ideas, hacer inferencias, reconocer el lenguaje figurado, combinar información textual con información extratextual, etc. Tales habilidades deben poder ser aplicadas a una amplia gama de textos. La dimensión social de *letramento* se refiere a las prácticas sociales que envuelven la escritura y la lectura en contextos determinados. Lo que está en juego, en ese ámbito, son los objetivos prácticos de quien utiliza la lectura y la escritura, las interacciones que se establecen entre los parti-

cipantes de la situación discursiva, las demandas de los contextos sociales y las representaciones, así como los valores asociados a la lectura y escritura que determinado grupo cultural asume y disemina.

Las investigaciones en el área vienen enfocando una u otra de esas dimensiones y todavía, dentro de una de ellas, una infinidad de aspectos específicos. Cuando se trata de establecer parámetros para la práctica alfabetizadora, es fundamental buscar las conexiones sistemáticas del desarrollo, pues el quehacer pedagógico consiste exactamente en la orientación sistemática del desarrollo de los individuos, en el sentido de su inserción en un contexto socio-cultural específico.

En el caso de la educación escolar propia de las sociedades letradas, ese proyecto consiste prioritariamente en dar la capacitación a los individuos para transitar con algún nivel de autonomía en ese contexto que se caracteriza por el uso intenso y diversificado del lenguaje escrito.

Éste es, sin duda, el aspecto crucial de las implicaciones pedagógicas del concepto de *letramento*: invita a reflexionar sobre el grado de autonomía que las prácticas escolares han podido promover por medio de la alfabetización inicial y, posteriormente, por medio de la enseñanza de las disciplinas curriculares. De manera tradicional, la educación escolar se concentró en el desarrollo de un conjunto delimitado de habilidades de lectura y escritura: en la alfabetización inicial, el centro de atención eran los mecanismos de codificación y decodificación de letras, sílabas y palabras. El profesor de portugués seguía con la ejercitación de la ortografía, fluidez de la lectura en voz alta y, finalmente, en la comprensión e interpretación de textos principalmente narrativos y literarios. Los profesores de las demás disciplinas, a su vez, a pesar de hacer uso intensivo de textos didácticos para enseñar y evaluar los contenidos, no atendían los procesos de lectura propiamente dichos.

Ese tipo de práctica escolar no produjo los resultados esperados en un gran número de alumnos: no

adquirían el hábito de la lectura, no se volvían lectores y escritores autónomos, no conseguían utilizar con eficiencia la lectura como medio para aprender los demás contenidos escolares ni la escritura para demostrar los aprendizajes logrados. Esa crisis de la enseñanza de la lectura quedó más patente a medida que llegaban a la escuela alumnos de familias con bajo grado de *letramento*, que no contaban con el ambiente familiar para su socialización en la cultura de la lengua escrita.

Al evidenciar que no es el aprendizaje de la lengua escrita, en sí, el que transforma a las personas, sino los usos que las personas hacen de ese instrumento, los estudios sobre la alfabetización abrieron nuevas perspectivas para la reflexión crítica sobre el papel de la escuela y también para el desarrollo de prácticas pedagógicas que fueran capaces de responder, con mayor eficiencia, a las demandas sociales relativas al *letramento*. Esos estudios invitan a la escuela a reflexionar sobre los géneros textuales que circulan en el medio social, sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura, y también sobre las habilidades cognoscitivas, actitudes y valores implicados en ellos. Invitan incluso a un análisis de las interrelaciones entre los orígenes de la escritura, entre el *letramento* y otras esferas de la cultura.

La preocupación de que la escuela trabaje con una mayor diversidad de géneros textuales se encuentra plasmada en las orientaciones curriculares y en los criterios de evaluación de los libros didácticos que se implementaron recientemente en nuestro país (MEC, 1997). Esa orientación es especialmente valiosa para alumnos que vienen de ambientes familiares poco letrados, y que pueden encontrar en la escuela una oportunidad única de familiarizarse con apoyos a la escritura como, por ejemplo, revistas, periódicos, sitios de Internet y libros diferentes a los didácticos, con toda la diversidad de géneros que en ellos figuran.

La diversidad de usos sociales de la escritura, así como las habilidades cognoscitivas y de contenidos culturales a ellos asociados, constituyen un campo enorme de investigación y experimentación a ser

explorado por los educadores. En un estudio sobre el *letramento* realizado en la población de São Paulo identificamos cuatro actitudes principales relacionadas con el uso de la lectura y de la escritura en el ámbito de la cotidianidad de las personas jóvenes y adultas: la expresión de la subjetividad, la planeación y control, la búsqueda de información y el aprendizaje.

El *dominio de la subjetividad* se refiere a la escritura de cartas, diarios, libros religiosos o de autoayuda, actividades en las cuales lo que está en juego es expresar la propia experiencia y evocar sentimientos o creencias. Se trata de usos que las mismas personas con bajo grado de escolarización realizan en alguna medida en su vida cotidiana.

La utilización del lenguaje escrito para *planear y controlar procedimientos* es dominio del universo del trabajo y de las organizaciones sociales. Pueden ser tomados como ejemplos de ese dominio desde el acto de hacer una lista de compras, hasta estrategias más complejas de control de procesos colectivos, tales como la contabilidad de una empresa, el programa de un curso, etc. Estos son usos de la escritura que muchas personas hacen cuando se enfrentan a textos de complejidad variable, dependiendo del grado de exigencia que las actividades tengan, y de la mayor o menor necesidad de planeación y posibilidad de control de las actividades que tenga el propio individuo.

Finalmente, la utilización del lenguaje escrito *para informarse*, tanto para orientar las acciones inmediatas como para actualizarse y formar opinión sobre asuntos públicos, es práctica restringida a personas con niveles más altos de escolarización, así como el leer para aprender y adquirir nuevos conocimientos. Podemos observar que estos usos del lenguaje escrito exigen una actitud específica del lector frente a un texto: una postura analítica, una disponibilidad para examinarlo y retomarlo en la búsqueda de información y relaciones específicas; el interés por cotejar el objetivo entre las ideas expresadas en el texto y los conocimientos previos del lector.

Esta tipología me parece útil para analizar hasta qué punto la escuela ofrece oportunidades para que las personas se desarrollen en cada uno de esos dominios. ¿Cuáles son las oportunidades de expresión de la subjetividad? Y, principalmente, ¿cuáles son las oportunidades que se le presentan a los estudiantes de planear y controlar algo en los espacios escolares? Ciertamente, serán muy limitadas si el aprendizaje de los contenidos es practicado, predominantemente, como una actividad repetitiva, controlada por el libro de texto o por el profesor. Incluso la lectura realizada para aprender o informarse no es suficientemente tratada desde el punto de vista pedagógico, siendo, como lo son, esas dos funciones de la lectura las dominantes en el contexto escolar. Los profesores de las diversas disciplinas casi siempre parten del principio de que, habiendo aprendido a decodificar palabras y oralizar el texto con cierta fluidez, el alumno está listo para utilizar ese instrumento, en el aprendizaje de los contenidos de las ciencias y para encontrar informaciones en cualquier tipo de texto.

El estudio mencionado anteriormente, y otros que abordan la temática (Kleiman, 1989), muestran cuántas disposiciones y habilidades cognitivas específicas deben poner en juego aquéllos que normalmente se sirven de la escritura para aprender o informarse, y, al mismo tiempo, conservar el interés por aprender e informarse después del periodo de la escolarización. Es preciso que todos los profesores estén conscientes de que la capacidad de leer para buscar información y aprender con autonomía es normalmente el resultado de una inversión educativa prolongada que puede durar toda la educación básica e incluso la educación superior, en donde se requiere un mayor grado de profundización y especialización.

La metodología de proyectos es una propuesta pedagógica que ciertamente abre a las prácticas escolares un amplio espectro de posibilidades de aproximación a los usos de la escritura más relevantes socialmente. Inmersos en una propuesta de esa naturaleza, alumnos y profesores son motivados a



Fotografía: Marianela Núñez.

establecer un proyecto de construcción de conocimientos o intervención, a definir los productos esperados y a realizar una planificación para llegar a ellos. *Lectura e interdisciplinariedad*, de Angela Kleiman y Silvia Morais (1999), ilustra el potencial de esa metodología, focaliza especialmente la lectura de textos periodísticos como base de exploración de las relaciones entre las disciplinas, entre diferentes textos escolares y no escolares que deben componer el universo de un lector autónomo y creativo, con mayores posibilidades de utilizar sus aprendizajes más allá de los muros de la escuela. Las autoras destacan la presencia, en las revistas y los periódicos, de diversos recursos comunicativos y fuentes de información que engrandecen el universo de relaciones posibles y dan lugar a experiencias con muchos modos de leer y escribir.

Un último aspecto que destacan los estudios sobre el *letramento* —y que las prácticas pedagógicas pueden tratar de modo más productivo— es el de la relación entre la oralidad y la escritura. Muchos alumnos jóvenes y adultos, al evaluar su paso por la enseñanza fundamental, destacan los logros relativos a la capacidad de comunicación oral entre los

huahuacunata quillcai callarichic

Portada Cartilla de alfabetización de Ecuador, 1982. Biblioteca Lucas Ortiz Benítez, CREFAL.

principales beneficios que la escuela trae. Eso porque, a pesar de la falta de una intervención más sistemática en el desarrollo de la oralidad, la escuela promueve ocasiones de hablar en contextos públicos o de trabajo colectivo, casi siempre permeados por referencias a textos escritos, que ciertamente amplían los recursos expresivos de los alumnos. Ese desarrollo de la oralidad, por otro lado, apoya el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y fortalece el desarrollo del trabajo de comprensión e interpretación para la palabra escrita, principalmente a través del comentario oral.

No circunscrito a los problemas de alfabetización o de enseñanza de lenguas, por tanto, el proceso de *letramento*, o sea, de apropiación del lenguaje escrito como herramienta de pensamiento y comunicación, puede ser tomado como el vector principal del currículum de toda la educación básica. La lectura, dirigida a la exploración de las relaciones intertextuales, se presta como base común para el tratamiento interdisciplinario de los temas,

para el desarrollo de proyectos de enseñanza y aprendizaje que favorecen la formación de los alumnos, no sólo como lectores y escritores autónomos, sino también como sujetos creativos y aptos para formular y realizar sus proyectos de vida.

Traducción: Gloria Inés Mata

Lecturas sugeridas

KLEIMAN, ÁNGELA (1996), *Lectura: enseñanza e investigación*, São Paulo, Pontes-Universidad Estatal de Campinas.

KLEIMAN, ÁNGELA Y SILVIA MORAES (1999), *Lectura e interdisciplinariedad*, Campinas, Mercado de Letras.

MEC-Secretaría de Educación Fundamental (1997), *Parámetros curriculares nacionales*, Brasilia, 10 vols.

OLSON, DAVID (1997), *El mundo en el papel*, Ática, São Paulo.

ONG, WALTER J. (1993), *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.

RIBEIRO, VERA (1999), *Alfabetismo y actitudes*, São Paulo/Campinas, Acción Educativa-Papirus.

SOARES, MAGDA (1998), "Letramento: cómo definir, cómo evaluar, cómo medir", en Magda Soares, *Letramento: um tema em tres géneros*, Belo Horizonte, Autêntica.

NOTA: artículo publicado en el número 6 de *Decisio*, septiembre-diciembre de 2003.



Fotografía: Carlos Blanco.

El sentido de la alfabetización Diálogo con Amanda Toubes y Marta Marucco

En estas líneas presentamos la versión transcrita y editada de la entrevista que Marcela Kurlat sostuvo en el año 2013 con dos educadoras e investigadoras argentinas de enorme importancia para América Latina: Amanda Toubes y Marta Marucco. *Decisio* les agradece su amable disposición a colaborar en este número.

MARCELA: Estamos aquí una vez más, como tantas otras veces, en la casa de Marta Marucco, en la casita que ha albergado muchas de nuestras reuniones de equipo y donde siempre circulan la palabra, el pensamiento, la reflexión, el debate. En esta tarde de lunes el encuentro es con Amanda Toubes y Marta Marucco para conversar acerca de sus experiencias en alfabetización de personas jóvenes y adultas, sus visiones, sus perspectivas pasadas, actuales y futuras. Lo primero que me gustaría pedirles es que cada una contara parte de su recorrido en la educa-

ción de jóvenes y adultos, y especialmente en el área de alfabetización.

AMANDA: Contar las experiencias de educación que yo he tenido me parece que es remontarme sobre todo a los tiempos cuando como estudiante de la Escuela Normal de Formación Docente participé en el primer ejemplo de alfabetización sin saber que era un ejemplo de alfabetización con dos niños hermanos, que estaban ya en sus diez y once años y no habían podido escribir ni leer, a pesar que habían pa-

sado de grado en la escuela. En ese barrio pobre de inmigrantes buscaban una maestra particular. Se trataba de una familia provinciana con mucho sacrificio, y muy desesperados los padres porque sus hijos iban a la escuela, pasaban de año en año, y nunca podían leer en voz alta. Esas primeras experiencias me permitieron darme cuenta de que había algo raro en toda esa situación. Me asesoró una profesora de didáctica que me ayudó muchísimo, la profesora Loudet. Era socialista en aquel momento y partidaria de la liberación femenina. Ella me dio dos o tres recetarios de cómo enseñarles, comenzando con contarles cuentos y así entusiasmarlos con la lectura para que ellos quisieran empezar a escribir. Digo esto porque esa experiencia me marcó hasta el día de hoy, porque me di cuenta de que la palabra "oral", lo que se cuenta, lo que se narra en una mesa familiar o en un aula o en una fiesta, tiene el mismo encantamiento que acompaña a la palabra escrita. Para mí el acercamiento a la palabra es el primer esbozo de alfabetización, para que esa palabra, con su misterio, pueda ser reproducida.

MARTA: En la Escuela Normal de Quilmes, que es una zona próxima a la Capital Federal, no conseguían profesor que dictara el Seminario de Educación de Adultos (una de las materias que en ese momento integraba la formación de los maestros para la enseñanza primaria). Y yo me negaba sistemáticamente a tomarla, porque nunca había trabajado con adultos, hasta que por fin me dijeron: "es mejor que vengas y te pongas a estudiar, a prepararte, a pensar, a hacer algo antes que transcurra todo el año sin que las chicas tengan contacto con esa problemática", y entonces lo que se me ocurrió fue conversar con las personas que subían a los colectivos tratando de vender algo o de que se les diera algún dinero a cambio de algo. Ahí me empezó a sorprender el hecho de que siendo la mayoría analfabetas, porque en la conversación surgía este asunto de que a pesar de que no habían ido nunca a la escuela, o habían comenzado y lo habían abandonado porque sus padres no los mandaban, tenían una notable aproximación a

lo que es la lectura y la escritura, en el sentido de que reconocían cantidad de nombres de calles y de los objetos que vendían, y podían hacer un cálculo mental acerca de cuánto habían recaudado en lo que llevaban del día.

Esto me estimuló y me entusiasmó muchísimo. Fue un descubrimiento que hice antes de leerlo formalizado en los textos, porque esto que les cuento pasó al inicio de la década del setenta, antes de conocer la investigación de Emilia Ferreiro y una cantidad de desarrollos teóricos que hubo posteriormente. En esa experiencia, entonces, advertí que nadie es analfabeto, que todos los seres humanos tienen un contacto, una interacción vivencial, empírica, con la palabra escrita, y que van construyendo ideas acerca de qué es la escritura. Lo primero que advierten es que lo escrito dice, que lo escrito significa. Aprendí mucho más adelante que estas personas tienen un sistema de representación de significados y también advertí ahí que éste era el punto de partida para la alfabetización: en primer lugar, ayudarlos a reconocer lo que ya saben, con la posibilidad de escribir su propio nombre, y a veces algunas otras palabras que tomaban como totalidades, pero fundamentalmente, estas estrategias que desarrollaban para distinguir un producto de otro, para identificar las marcas, para leer, con alguna ayuda, algo que les era importante. Así, lo primero que tomé en cuenta con quienes iban a ser futuros maestros es que, si llegaban a trabajar con jóvenes y adultos, no pensarán que se encontrarían con analfabetos, sino simplemente con personas que aún no conocían el sistema de notación.

MARCELA: ¿Pudieron después llevar adelante, en el marco del seminario, experiencias de alfabetización?

MARTA: Sí, las hemos hecho. En primer lugar, yo hacía visitas con pequeños grupos de estudiantes. Esta era una materia de segundo año en una época en que la formación para la enseñanza de primaria tenía una duración de dos años. Esta materia de segundo año se cursaba al mismo tiempo que se ha-

cían prácticas y la residencia. Algo que hacíamos era ir en pequeños grupos de estudiantes, acompañados siempre por mí, a visitar escuelas primarias de adultos. Íbamos en grupos pequeños porque no queríamos invadir las aulas, ni queríamos que se sintieran como seres extraños porque estaban aprendiendo a leer y escribir ya en la juventud o en la adultez y por eso iban a ser observados. Lo que intentaba con estas visitas era que las futuras maestras se pudieran acercar individualmente, conversar con ellos, ir venciendo las resistencias hasta que lograban que les mostraran sus cuadernos, sus carpetas y comentar algunas de las cuestiones que escribían y que leían. Después, al volver al curso los distintos grupos intercambiaban entre sí las observaciones y las experiencias que habían realizado y ahí nos poníamos juntos a idear, a imaginar secuencias de actividades que, de acuerdo a lo que veíamos que hacían con su maestro, podía facilitar el avance en el aprendizaje.

AMANDA: A mí me parece que la diferencia con Marta es que ella ha hecho un proceso sistemático de trabajo en la formación docente que yo no he tenido. Yo puedo hablar de otro momento, de mi experiencia personal que me marcó, para entender qué significó para mí la alfabetización, no sólo de los niños, sino de los jóvenes. Durante varios años yo fui maestra en una de las cuatro escuelas de la Capital Federal llamadas “escuelas para niños diferenciales” que atendían a niños con problemas de todo tipo y color. Me refiero a la década de los cincuenta, donde a estos niños se les consideraba como subnormales. Una de las cosas que aprendí en esa experiencia es que nadie es subnormal, que la idea de “normalidad” era totalmente artificial. Era la época de los test mentales, de la clasificación, de los porcentajes. Yo tenía a mi cargo la preparación de material didáctico para toda la escuela, porque cómicamente, tengo que decirlo, mi primer nombramiento fue de “sustituta permanente”. Era la persona que estaba siempre en la escuela y que tenía que conocerla toda. La escuela funcionaba desde la mañana hasta la

tarde, entonces correspondía el almuerzo, el descanso y las actividades recreativas de taller y de oficios. Ahí aprendí aquella frase que me dijo la vicedirectora en las primeras reuniones: “Mire señorita, aquí lo que se aprende es a tener paciencia didáctica”.

A lo largo de los años aprendí que eso es lo que me permitió más tarde darme cuenta de que podía ser maestra, que podía enseñar a leer y escribir a un adulto: paciencia; paciencia hasta hacer parir la palabra. Y digo esto con toda seriedad, porque me refiero a lo que un adulto o joven llamado analfabeto tenía dentro, y a ese algo que pone el educador de acompañamiento para poder sacar ese conocimiento que vos decís, Marta, lo que la persona tiene, de su cultura viviente, de su cultura real y concreta, y poderla poner a través de la mano. Si hay algo que me emocionaba era cuando ese joven o ese adulto o esa mujer de tantos años escribía su nombre. Es algo como una aparición, es un parto en el que algo has tenido que ver, pero donde quien ha puesto la fuerza, el vigor, la libertad, es la persona que durante tantos años fue condenada a lo que se llamaba “la ignorancia” o “el analfabetismo”.

Una experiencia más de alfabetización que quisiera relatar se dio en la Asamblea Sindical de trabajadores portuarios en La Boca, un barrio de la Ciudad de Buenos Aires, donde en un momento dado se planteó que había que hacer las actas y la persona que está a cargo dice en voz alta que va a necesitar ayuda para escribir con tinta (en ese momento se usaba tinta). Eran libros de actas muy importantes, rayados, muy bien encuadernados. Yo tenía 20 años y asistía a la asamblea como integrante del grupo de colaboración obrero estudiantil del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Yo me ofrecí a hacerlo porque me parecía que viniendo de la universidad podía dar una mano para pasar en tinta lo que ya iba en tinta, y ahí me di cuenta de que el secretario de actas no escribía. Me impresionó tanto que al principio pensé que el problema era el uso de la lapicera, pero no era eso, él no escribía porque no sabía escri-

bir. Después desarrollé con él una forma de “pareja pedagógica” de manera que nadie se diera cuenta de que él iba a aprender a escribir conmigo, y de que él no podía pasar las actas. Él recordaba muchísimas cosas y además hacía como que escribía. Como la asamblea comenzaba a las tres, nos reuníamos a la una y así yo tenía dos horas para transcribir lo que él leía de eso que era su acta, en donde casi no había palabras enteras, ni verbos, sino apenas grafismos. A partir de ese momento me dediqué a enseñarle a leer y escribir, con la didáctica de la escuela diferencial, como estaba yo trabajando entonces. Esta experiencia fue muy importante para mí porque me marcó sobre el respeto, el silencio, y cierta protección que hay que dar a un adulto que decide empezar a escribir para vencer los miedos, los prejuicios, pero sobre todo, ese famoso: “a mí no me da la cabeza”. Allí aprendí que no sólo le daba la cabeza, sino que además tenía ganas de hacerlo. Cuando vio que podía escribir no solamente hubo llanto, sino también una gran alegría compartida. Hice ese trabajo durante un año sin que el resto de los compañeros supiera que yo transcribía. Él lo hacía en otro cuadernito y después lo pasábamos al libro de actas.

La tercera experiencia que me viene a la mente es la del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires en la llamada Isla Maciel, un conglomerado de barrio obrero, cercano al puerto de Buenos Aires. Allí armamos un centro para educación de adultos y ahí aprendí otra cosa: la necesidad del nombre propio y de los integrantes de la familia, el apellido y el lugar y fecha de nacimiento, porque eso era lo más importante como identidad. Entonces no había para mí ningún otro método, aunque creo que no hay un método de enseñanza. Desde el descifrado que yo aprendí en primer grado inferior, con el dibujo de las letras, hasta los globales analíticos, no hay un solo método para mí. Yo lo siento mucho por tanta gente que ha trabajado en esto pero hay algo más que el método que es descubrir cada uno cómo puede traspasar eso que tiene adentro, a la mano; ver la grafía y poderlo leer. En el momento en que ocurre eso, estamos no sola-

mente alfabetizando, sino abriendo una compuerta de escritura y de lectura innovadora.

MARTA: Me interesa retomar lo que decía Amanda porque considero que ya sea niño, joven o adulto, hay que partir de lo que ya saben y lo que piensan acerca de la escritura desde el momento en que se inicia el proceso sistemático de alfabetización; y de ahí ir adecuando la propuesta de trabajo a esto, que es su punto de partida. Recuerdo que cuando visitábamos las escuelas de adultos e íbamos al primer ciclo, inevitablemente cuando entraban en confianza con nosotros, alguno, alguna, o algunos, nos decían: “yo sé las letras, pero no sé juntarlas”. Y esto fue un descubrimiento porque ahí advertimos que, si bien en el caso de los niños es posible enseñar por letras sueltas y la mayoría termina “juntándolas”, con los adultos estamos hablando de personas, como decía Amanda, que arrastran una gran inseguridad, una negación sistemática de su capacidad de aprendizaje basada incluso en su tradición familiar. A estas personas hay que ayudarlas a superar la impotencia que sienten, de modo que ahí sí es muy peligroso pretender que aprendan a partir de las letras. Hay que partir de palabras que tengan una alta significación, y posiblemente la más significativa sea el nombre, porque es la seña de identidad.

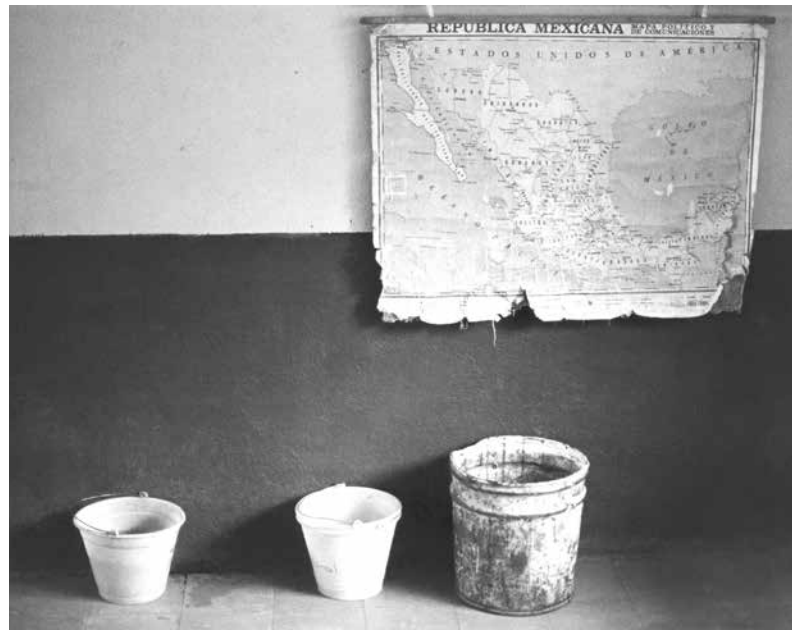
Cuando a uno le preguntan “¿quién sos?”, en principio responde primero que nada el nombre, Marta en mi caso; y después vendrá todo lo demás: qué hago, qué pienso. Pero en principio respondo mi nombre. Yo soy mi nombre; en tal caso, mi nombre y mi apellido. Esto me ayudó mucho a ir entendiendo cómo tenía que trabajar con los alumnos, futuros maestros. Empezamos por hacer relevamientos en grupos focalizados donde además del nombre, el apellido y el lugar donde vivían, se averiguaba qué palabras circulaban con mayor frecuencia. Por ejemplo, en las villas* es muy común —o era

* Conjunto de viviendas precarias en las zonas urbanas habitadas por migrantes internos y externos.

muy común— que las personas con las que conversábamos por distintas razones, usaran la expresión “no me hallo”, en relación al desarraigo que sienten los villeros, particularmente los que eran primera o segunda generación. Era una expresión sumamente rica que también constituía un punto de partida: el “no me hallo” nosotros lo convertíamos a “¿qué música le gusta escuchar?”, “¿qué le gusta comer?”, “¿a qué lugares le gusta ir?”, para, como dice Freire, partir de las experiencias reales (que implican, como toda experiencia, un primer nivel de lectura, no de la palabra, pero sí de las situaciones que se viven), e ir trasladándolas a la palabra escrita para hacer surgir, desde ahí, letras de canciones, poesías o leyendas (el trabajo con las leyendas, su lectura, nos resultaba muy útil). Siempre hay que focalizar en contenidos que tengan sentido, que tengan significado; nada de: “ese oso se asoma” o “aliso a la seda”, como decía mi libro *Mariposa* de primer grado, sino palabras o pequeñas expresiones que pongan sobre el papel cosas sentidas, vividas, queridas.

El proceso analítico, de reconocimiento de las partes, se iba dando casi de un modo espontáneo, y cada uno lo iba haciendo a su ritmo, es decir, no nos quedábamos pasivamente esperando, sino que generábamos situaciones, pero veíamos que, en realidad, lo que hacíamos era darle forma a lo que ellos ya estaban empezando a necesitar. Después lo cotejábamos con la bibliografía y decíamos claro, están buscando las regularidades, se han dado cuenta de que hay una manera de escribir lo que se quiere decir, y de leer lo que otro ha dicho, y eso implica descubrir las claves, y en esa búsqueda aparecíamos nosotros como maestros para ayudarlos a encontrarlas.

AMANDA: En la educación de adultos, identifico una continuidad histórica desde el punto de vista de los movimientos sociales y políticos desde fines del siglo XIX y todo el XX. Lo que los grupos de obreros del siglo XIX exigían era justicia, pero no solamente en términos de salario, sino de tener un sitio en el mundo. Y eso se ha seguido repitiendo en cuanto a



Fotografía: Carlos Blanco.

la lucha por los derechos y los deseos de la gente, unido a una sensación de que están siendo golpeados por la exclusión, como se dice ahora, pero no es la exclusión, es la pobreza; es el hecho de que alguien que los ha colocado en el sistema los ha colocado por fuera; tener “analfabetos”, como se dice, es parte del proceso no solamente de esclavitud, sino de las diferencias de clase. En este sentido llama la atención ver volantes y periódicos socialistas, anarquistas, comunistas, y posteriormente, durante el peronismo, que continúan la exigencia de los derechos sociales, los derechos a vivir en la sociedad, es decir, a estar, diríamos, en el roce con todos los elementos de esta tierra y del cielo. En eso está leer y escribir, aunque esta demanda no es lo primero que se pide. La gente exige una variedad de cosas y en el proceso de pelearlas aparece la necesidad de escuela para sus hijos, de una escuela democrática, y ya después ese hombre que pelea por sus derechos empieza a pedir alfabetización.

Es interesante esto, es decir, la alfabetización no encabeza las otras demandas, sino que aparece en el proceso. Menciono algunos ejemplos históricos: las Misiones Pedagógicas durante la República Es-

pañola; las Misiones Culturales en la Revolución Mexicana; la gran Campaña de Alfabetización en la Unión Soviética, en medio de la situación de hambruna que se padecía; la Campaña de Alfabetización en China, en la “larga marcha”; la Campaña de Alfabetización en Cuba, la de Nicaragua, la de Ecuador, entre otras. Si vemos las grandes campañas de alfabetización no desde la visión restringida de aprender a leer y escribir, sino como un conjunto de búsquedas respecto de la situación del hombre y de la mujer, la alfabetización tiene que ver con defender sus derechos; la lectura y la escritura tienen ahí un valor político, constituyen un instrumento de liberación, de defensa del derecho a estar en esa sociedad y a pelear con esa sociedad. Pongo estos ejemplos tan diferentes para mostrar que las grandes campañas de alfabetización no se quedan en la campaña, no pretenden la “erradicación” del analfabetismo, como si se tratara de una enfermedad, sino de unir el trabajo de alfabetización con los otros derechos a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la participación democrática, a elegir y ser elegido. Yo diría que aprender a leer y escribir es una herramienta portentosa de liberación.

Y termino diciendo que no es una cuestión de querrela de métodos. Voy a decir algo muy duro: no se trata de aprender a leer en tres meses, ni en dos meses, como lo proponen algunos programas. Además, todo lo que aprendemos seriamente como investigadores no sirve si no hay maestros que todos los días trabajen en esto, porque no hay magia; hay un trabajo constante, tesonero, porque hay un tiempo de maduración de cada adulto hasta que logra romper la propia barrera de inhibición que tiene; el tiempo que dura este proceso no puede estar predeterminado, es un tiempo casi personal. Vos podés ir haciendo el trabajo personal, individual y colectivo al mismo tiempo, pero lo colectivo son los temas (de salud, de educación de los hijos, del trabajo, de los derechos, o de la historia del país y de las provincias), y esto va dando un ambiente cultural donde la palabra tiene valor y donde la escritura tiene un gran valor.

Para terminar esta parte quisiera plantear lo siguiente: ¿para qué le sirve a la gente escribir? Cuando en su trabajo no escribe y no hace cuentas, ¿para qué le sirve? Como me dijo una vez un alumno: “pero dígame, yo con firmar me alcanza. Si yo firmo ya está”. Y entonces yo le dije “pero alguna vez escribís una carta”. “Ah”, dice, “sí, a mi madre, ah, a mi vieja, en Corrientes. Ese día cae muerta, cuando reciba una carta mía”. Y aprendió a escribir una carta a su vieja, quien por suerte no cayó muerta cuando la recibió. Me pregunto: ¿cuáles son los alcances personales, sociales y políticos de ser alfabetizado?

MARTA: Cuando el que no sabe leer y escribir ha organizado su vida en torno a esta carencia y ha encontrado una serie de compensaciones, si alfabetizarse no cambia nada en su existencia ni en la vida social que le genere la imperiosa necesidad de aprender, será difícil convencerlo de que lo haga. Yo creo que un buen punto de partida es el que decía inicialmente Amanda: reunirlos para leer cosas que les interesen, para escuchar, para cantar e ir presentando por escrito, casualmente, eso mismo que se leyó, que se cantó, para que lo miren, para que empiecen a preguntarse algo en torno a esto. Ya lo ha dicho la UNESCO hace años: se crean excelentes condiciones para la alfabetización cuando hay procesos de transformación social profundos, procesos revolucionarios como los que mencionaba Amanda. Eso nadie lo duda. En Cuba, cuando se lanzó la Campaña de Alfabetización en 1961, el lema era: “El que no se alfabetiza no es un buen revolucionario”. Nicaragua es otro buen ejemplo: durante los nueve meses que duró la primera gran Cruzada Alfabetizadora de 1980 se unió el pueblo nicaragüense en un proyecto político educativo en el que todos participaron intercambiando saberes. Los “alfabetizados” enseñaban el sistema de escritura, y los “alfabetizandos” enseñaban elementos riquísimos de su cultura ancestral. Fuera de estos contextos tan dinámicos como son los procesos de transformación social, hay que buscar cuidadosamente, respetuosa-

mente, los modos de acercarse a quien estamos intentando alfabetizar y mostrarle, a partir de sus propios intereses y de sus propias experiencias, la posibilidad y la necesidad de hacerlo.

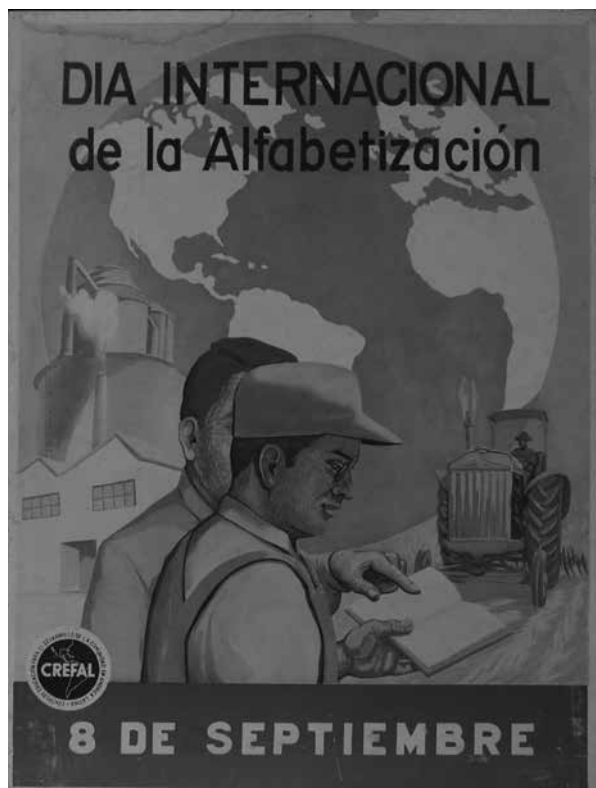
AMANDA: Yo quiero agregar, a partir de las observaciones de trabajo que hemos tenido en estos largos años, que las aulas no son solamente las de la escuela; hay un aula en cada lugar donde un grupo de adultos se propone aprender nuevas cosas, que puede ser el centro de adultos, la cooperativa, el sindicato. En segundo lugar, hay un tipo de educador que necesita sacarse de encima al niño que lleva dentro, y esto es un trabajo difícil que se repite a lo largo y a lo ancho de Argentina. Hemos observado al maestro que repite, metodológica y sistemáticamente, lo que le enseña a los niños, o lo que les enseñó, y esta repetición no se debe a que no sepa otra cosa, sino a que no logra descifrar los silencios y las negaciones, la falta de presencia de ese adulto que tiene que hacer un largo esfuerzo sistemático de acudir a clase todos los días, o tres veces por semana, y estar sentado una o dos horas, algunas veces en forma incómoda, para aprender. Es el maestro el que tiene que hacer un gran esfuerzo para cambiar sus formas de acercamiento a la lectura y escritura, porque enseñar a un joven y a un adulto por primera vez, o que alguna vez fue a la escuela, supone meterse en la vida de ese joven y adulto de una manera distinta que como se hace con el niño. Para el niño todo es sorpresa, todo ruido o todo silencio, o todo canto y juego. El niño siempre está mucho más a la mano, mientras que el adulto es más bien una incógnita, porque arrastra su vida diaria con sus problemas.

La última cosa que quisiera mencionar es por qué se condena a los adultos que no han aprendido a leer y a escribir, a acudir a las escuelas a la noche, después del trabajo, en lugar de encontrar la manera —como se encontró en el país en ciertos momentos de procesos democráticos— de que aprenda a la mañana o a la tarde temprano, en su lugar de trabajo, puesto que en la noche ya está cansado, ya quiere

volver a la casa, y estas condiciones son contrarias a la tranquilidad que se requiere para aprender a leer y escribir. Éste es un problema no resuelto en Argentina. Todavía se les da a los adultos el lugar de la noche, a pesar de que ellos ya tienen bastante noche en sus vidas. Hay que cambiar muchísimas cosas, una de ellas sería la formación de los maestros.

MARCELA: Para cerrar quiero preguntarles, ¿cuáles serían estos puntos centrales a trabajar hoy, quizás situándonos más en el nivel de las políticas públicas, tanto en América Latina como en Argentina, a la luz del recorrido que han hecho?

MARTA: Desde mi punto de vista lo más urgente es la formación de los docentes. Aun cuando se han duplicado los años de estudio necesarios para ejercer la docencia en la enseñanza primaria, la alfabetización inicial sigue siendo, como dijo hace 24 años María Eugenia Dubois, un factor olvidado. Formar maestros implica no enseñar métodos, sino conocer las concepciones actuales de lectura, de escritura y de alfabetización, poder abordar los fundamentos teóricos de los enfoques actuales y al mismo tiempo poder convertir esos saberes teóricos en acción. Yo creo que el punto más débil de la formación de docentes en nuestro país es esta escisión entre teoría y práctica. Los fundamentos que sostienen la práctica de los maestros y profesores o de las personas a quienes hemos observado enseñar, son distintos a los que simultáneamente están aprendiendo en los espacios de formación del profesorado, es decir, no ven una teoría en la acción y tampoco les enseñamos a desprender consecuencias prácticas de los saberes teóricos. Por eso dije que empecé a entender el problema de la alfabetización hablando con los analfabetos, visitando las aulas y encontrando estas evidencias. Además, no alcanza con el saber y el saber hacer, sino que necesitamos que los maestros y los profesores sean lectores plenos, en los términos de Emilia Ferreiro, porque mal va a poder generar el interés por la lectura y por la escritura quien a su vez no encuentra sentido, e incluso no experimenta la



Cartel del Día Internacional de la Alfabetización. CREFAL, s/f.

necesidad de leer comprendiendo, y de escribir comunicándose.

AMANDA: Yo quisiera aludir a mi curiosidad de los últimos tiempos frente a mi propio analfabetismo tecnológico. Con relación al uso de la computadora me pregunto cuánto puede ayudar su uso para la lectura y escritura. Es muy posible que haya experiencias con estas tecnologías que yo no conozca y que hayan ayudado a descifrar ese mundo del analfabetismo y de la lectura y escritura. La otra pregunta que me inquieta, y para la cual no tengo respuesta, es ¿cómo se encuentran las formas de gozar de la lectura? Me refiero al goce individual que no esté unido a la escuela y a la obligación de leer; un goce que se imponga y se infiltre en la vida personal, llámese el diario, la revista... Por eso es tan importante, metodológicamente hablando, usar la palabra escrita que existe en el barrio, en la casa, en los negocios, para que ese sea el ambiente letrado. Pero

también nos falta todavía saber que enseñar a leer y a escribir es de alguna manera hacer que la persona entienda que está en un mundo de la palabra escrita y oral, que pertenece a ese mundo y que cuando hace el esfuerzo por descifrar ese mundo no solamente está participando, sino que lo está cambiando. Ahí hay un asunto social y político muy importante a nivel personal, a nivel individual.

MARCELA: Lo que estamos hablando tiene que ver con esto que muchas veces comentamos de unir los mundos: el mundo del trabajo, el de la vida, el de la escuela, para que no se repita lo que sucede con Gabriel, un hombre de 40 años que vende diarios y que va a la escuela desde hace años y sus maestras se frustran porque aprende poquito, o casi “no aprende nada”. Y Gabriel está dejando de ir a la escuela porque dice que, para él, lo mejor es quedarse donde está, ya que “la escritura no es para él”.

Marta: Claro, porque donde él está se siente seguro, sabe hacer lo que tiene que hacer y lo puede demostrar; en la escuela, el sistema educativo castra al docente y castra al alumno, por eso últimamente estamos hablando de una pedagogía emancipatoria, pensando que el docente es un trabajador, un asalariado enajenado, como lo son todos los trabajadores en el mundo capitalista, y que la enajenación en el docente se expresa en que no posee los medios de producción, es decir, estudian mucha teoría pero no se apropian realmente de los fundamentos de un hacer reflexivo, de un hacer racional. Por su parte el alumno también es un alienado en la escuela porque estudia cuestiones a las que no puede atribuir sentido, y la ausencia de ese sentido lo lleva a pensar: “Mejor me quedo en el lugar donde estoy, en este lugar soy yo, sé quién soy, me reconozco y soy reconocido”.

NOTA: texto publicado en el número 37 de *Decisio*, enero-abril de 2014.



Fotografía: Carlos Blanco.

La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios*

Marcela Kurlat

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA) / Dirección del Área del Adulto y el Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina
marcelakurlat@yahoo.com.ar

La historia que yo cuento va a salir en todos los diarios

Gabriel, Julio de 2013

Gabriel es un hombre de 40 años. Vive en un barrio marginado de la Ciudad de Buenos Aires y concurre desde el año 2011 a un centro de alfabetización que funciona en un comedor de la zona, parte del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo dependiente del Área de Educación de Jóvenes y Adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja de lunes a viernes haciendo el reparto

de diarios bajo suscripción, sumado a trabajos informales por los cuales recibe propinas, como quitar rejatas de un bar, hacer mandados, abrir las puertas de los taxis.

Se levanta todos los días a las 3.30 de la mañana para llegar al trabajo, recibir los diarios y clasificarlos. Trabaja hasta las 13:30 de la tarde, horario en que se dirige al centro de alfabetización. El día que lo conocí, frente a la pregunta de qué era lo que más le gustaba de la escuela, me dijo: "Aprender a leer y escribir, pero me cuesta". Sus docentes me comenta-

* Testimonio producto de la Tesis Doctoral en Educación: "Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso". Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Directoras: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman.

ron que nunca había ido a la escuela de niño, y que de adulto tuvo una experiencia de unos días aunque rápidamente “abandonó porque era un mundo al que no podía acceder”.

Gabriel vivió hasta los 19 años en la calle, perdió a sus padres de chico y estuvo varios años en un internado. En sus palabras:

Siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve... hasta los diecinueve toda mi vida fue un calvario. Hasta ese momento no conocía la villa, no conocía los comedores, no conocía... me acuerdo los inviernos que pasé, pasé amarguras, nadie te quería ayudar, nadie te quería dar un plato de comida, nadie... o sea... hasta que hice mi vida yo solo [...] El día de mañana, si todo me sale bien, bueno... me podría recibir de... no sé, de abogado... de lo que sea. Pero yo... mi manera es estudiar y estudiar y estudiar y tanto hice que vine a estudiar. No quería en el principio aprender a leer, porque me iban a costar muchas letras, demasiadas letras.

Al trabajar como vendedor de diarios y haber vivido en la calle durante tantos años, Gabriel tiene muchísimos conocimientos de la lengua escrita sin ser consciente de ellos. Todos los días llevaba a la escuela varios diarios de distribución gratuita, los desplegaba sobre la mesa y comentaba las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde estaban escritas dichas noticias y las fotos que las acompañaban. Pero al momento de producir en el aula, se limitaba a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconocía). Su práctica predominante era el descifrado, estrategia que no lo ayudaba a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. Más allá de compartir las noticias o de abrir el diario y leer espontáneamente, por ejemplo, “30 por ciento de descuento” en una publicidad, frente al pedido de lectura su respuesta era: “La i, la ge, esta letra no la vi... no sé qué dice”. En el aula sólo copiaba, y ante el pedido de interpretación de los textos decodificaba sin poder dar sentido. Se negaba

a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo “Esta letra no la vi”, “no recuerdo cómo se escribe”. Gabriel tenía una idea muy fuerte vinculada a que debía “saber todas las letras”, “ver las letras”, las “demasiadas letras”, para aprender a leer y escribir. No sabemos cuál fue el origen de dicha idea, si la construyó en su breve experiencia previa en la escuela de adultos o si se la apropió como una idea que circula en el sentido común en la sociedad: la visión de que sabiendo las letras y su sonido correspondiente, al “juntarlas”, se podrá leer y escribir. Lo que sí sabemos es que la búsqueda de palabras con determinadas letras iniciales no es lectura, sino que corresponde a una actividad perceptivo-asociativa: encontrar en el diario un texto que comience con una letra que está escrita en el pizarrón o en su cuaderno, es simplemente percibir idénticos.

La coordinación de la información verbal y escrita es lo que le permitiría a Gabriel reflexionar sobre la escritura, comenzar a establecer correspondencias entre la oralidad y la escritura. Sin embargo, Gabriel estaba centrado en intentar reconocer cada letra, lo que no lo ayudaba a dar sentido a los textos. Su mayor deseo era aprender a leer y escribir, pero su percepción era que le resultaba muy difícil, ya que había muchas letras que aún “no había visto”, como él mismo decía. Tras observar la sacralidad dada a las letras en sus representaciones, comencé a preguntarme: ¿cómo se manejará Gabriel en la calle? ¿Qué habrá aprendido allí en relación a la lengua escrita que no puede reconocer como saber? ¿Cuál será su interacción con los textos de circulación social? ¿Qué hará en su trabajo? ¿Cuáles serán sus estrategias lectoras? Tuve la necesidad de ir a conocer qué hacía allí, cómo se manejaba en el “mundo de los diarios”. Le pedí permiso para conocer su trabajo y así fue como me acerqué a realizar la repartida de diarios junto a él.

Revisando mis impresiones y comentarios de aquel día, puedo decir que si yo no hubiese sabido que Gabriel no sabía leer y escribir convencionalmente, no me hubiese dado cuenta de ello al acompañarlo en el reparto. Si bien se guiaba muy fuer-

temente por la numeración de las calles, algunos diarios sólo tenían los nombres de la persona suscrita y él sabía a dónde llevarlo. El trabajo lo realizaba muy rápido y con total seguridad, manejándose con mucha soltura. ¿Qué prácticas y actitudes lectoras pude ver en él? ¿Cuáles eran los “saberes letrados” que desplegaba en el trabajo? Gabriel clasificaba, acomodaba, ubicaba, contaba los diarios y le dictaba a su referente cuántos había de cada uno por el nombre; tras la escritura por parte de su empleador de los nombres y/o direcciones a donde llevar cada diario en cada uno de ellos, interpretaba dicha escritura, adjudicaba y repartía cada uno en los lugares correspondientes; leía en forma conjunta con su empleador la lista de suscritos al día de la fecha, para chequear si faltaba repartir alguno; indicaba, opinaba, cuáles debían repartirse y cuáles no en función de lo escrito en la lista; señalaba y comentaba noticias en los diarios; identificaba noticias sobre los mismos sucesos en diferentes diarios; entregaba los diarios pertinentes a una clienta que se acercaba a comprar; me dictaba: “anote...”, mientras señalaba con verbalizaciones: “acá dice La Catedral”.

Al preguntarle a Gabriel cómo sabía dónde tenía que ir, él mencionó que sabía “mirando las direcciones”. Su visión de sí mismo como trabajador se vinculaba a sentirse “rápido y práctico”. Le tenían confianza, le gustaba trabajar en este ámbito, decía que le “encantaba” armar los diarios en cada una de sus páginas. Este trabajo le había permitido salir de la calle, cambiar su vida: “Ésta va a ser toda mi vida... Si no tuviera este trabajo estaría durmiendo en las estaciones”.

Comencé a visualizar dos mundos opuestos de vinculación con la lengua escrita: el mundo de la calle y el mundo de la escuela. La imagen de sí en el trabajo era opuesta a la que Gabriel manifestaba en la escuela. En el trabajo era “rápido y práctico” y en la escuela todo le costaba. Él decía que era “burro”, que “no le daba la cabeza”. En el trabajo interpretaba, clasificaba, comentaba noticias, entregaba los diarios solicitados, opinaba acerca de cuáles correspondía repartir leyendo la lista de suscripciones;

mientras que en la escuela pedía “ver las letras” y copiarlas hasta “saberlas todas”, sólo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por “no haber visto aún esa letra”. En la escuela se veía inhibido, paralizado, repitiendo que no sabía, que no entendía, que era “un desastre”. En el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela, se mostraba seguro, “ágil y rápido”, como él mismo decía.

En la escuela, Gabriel estaba tan centrado en colocar todas “las letras”, sintiéndose “un desastre”, que obturaba las posibilidades de interpretación más genuinas. El “culto a las letras” lo llevaba a perderse en un laberinto de escritura. Gabriel sostenía que aprendiendo letra por letra, en algún momento iba “a saber” sin tener que preguntarle a nadie qué decía en determinado lugar. Él esperaba escribir convencionalmente y le costaba mucho pensar que estaba en proceso, desde una visión de sí mismo como aprendiz muy empobrecida, considerando que no sabía “absolutamente nada”. Gabriel sostenía fuertemente la idea de que leer y escribir era acordarse de memoria: “Que la maestra esté al lado mío todo el tiempo, me muestre lo que dice y yo aprenda, hasta que yo lo pueda saber sin que me lo digan”, decía.

Comenzamos a realizar un trabajo junto con las docentes del centro, intentando construir un puente entre la vida y la escuela, vinculado a recuperar todos los textos conocidos por Gabriel, para que pudiera tomar conciencia de lo que ya conocía, adquirir seguridad a través de ello y animarse a comparar otras escrituras tomando las conocidas como base para la producción de nuevas escrituras. Buscamos que comenzara a reflexionar acerca de las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos: ¿qué dice?, ¿cómo dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿en cuál de estas palabras dirá “x”? ¿por qué te parece? Comenzamos a proponerle que se animara a escribir como supiera, implementando las situaciones didácticas diversas y necesarias, propuestas por la didáctica constructivista desde la perspectiva psicogenética, que sostiene que:

- Una persona que aún no sabe leer convencionalmente puede leer por sí misma, siempre que se le brinden situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, anticipará el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. El educador propicia un espacio de exploración de los textos, ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice determinado texto, qué dice y cómo dice.
- La lectura a través de otros permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto está leyendo a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Además, en este proceso el sujeto se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los cuentos tradicionales. El maestro es un modelo lector que muestra, frente a los sujetos, las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.
- La situación de escritura “como se sabe” permite apropiarse progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Se debe dar validez a las ideas que el sujeto tiene sobre lo que las marcas gráficas representan y mostrarle que no se pasa de no saber a saber, que algunos saberes conducen al conocimiento convencional y que él escribirá de varias maneras hasta que lo haga convencionalmente. Algunas situaciones de escritura de palabras, de listas o de nombres colocan a los sujetos en contextos potencialmente conflictivos, puesto que no les permiten quedarse encerrados en sus ideas para siempre; determinadas situaciones les permiten avanzar hacia la convencionalidad de la escritura. El maestro garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el aula, recurrir a informantes, intercambiar con compañeros, brindar información cuando es solicitada por la persona. Es necesario crear repertorios de escrituras estables a los cuales los alumnos puedan recurrir para producir sus propias escrituras. El docente brinda confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta, solicita interpretación de las propias escrituras para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y la lectura, promueve la comparación entre escrituras, ofrece pistas y textos de referencia para la escritura de nuevas palabras, pide justificaciones basadas en indicadores que guíen la lectura desde un análisis interno de los textos, confronta y contra-argumenta al comparar escrituras que empiezan o terminan igual, abre al grupo las opiniones para propiciar el diálogo y la reflexión.

- Cuando el maestro se hace cargo del sistema de escritura, los jóvenes y adultos son los que planifican, elaboran, revisan y corrigen el texto en cuestión. Los alumnos que escriben a través de otros comienzan, paulatinamente, a comportarse como escritores, aunque aún no sepan qué letras específicas requiere la escritura de los textos que producen. La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en el maestro el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los que ya escriben convencionalmente como para los que aún no lo hacen, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. El maestro muestra el acto de escritura y comparte los problemas con los que se enfrenta un escritor: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él; explicitar los propósitos de la escritura; planificar qué se va a escribir, y en qué orden; releer para controlar lo que se escribe; modificar, borrar y reescribir; hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; y pasar en limpio el texto.

Transformar paulatinamente las prácticas desde esta perspectiva no era simple, ya que implicaba enfrentarse con las ideas de Gabriel acerca de cómo se aprende. Él decía, frente al intento de intervenciones como las descritas: “yo acá vengo a copiar, tengo que copiar y copiar hasta saber todas las letras”, “¿cuál es la historia con esto?, yo acá vengo a estudiar, quiero seguir con las letras que faltan”. Este tipo de intervenciones contradecía su idea acerca de lo que la escuela debía enseñarle. El “culto a las letras” da seguridad y confianza; pero paradójicamente, buscar palabras en el diario que empiecen con determinada letra o hacer una sopa de letras son actividades que no presentan mayores



Fotografía: Javier Guillot Jiménez, *Las noticias descansan*. Licencia CC Attribution 2.0 Generic.

dificultades y hacen creer a la persona que así está avanzando.

Modificar las prácticas de enseñanza conlleva el desafío de transformar las ideas acerca de cómo se aprende a leer y escribir, tanto en educadores y educadoras como en las y los aprendices. Es un camino complejo y un desafío que debemos transitar para no repetir los círculos de exclusión.

Gabriel es un exponente de muchos “gabrieles” que podemos encontrar en las escuelas primarias de adultos y centros de alfabetización. La historia y el proceso de Gabriel pueden ser disparadores de la reflexión sobre las diversas experiencias actuales que viven educadores y educadoras del área.

Gabriel pide, en uno de nuestros encuentros, algo que seguramente refleja el pedido de muchas personas que están en proceso de alfabetización, lo que merece toda nuestra mirada, atención y esfuerzo por ayudarlos a salir del laberinto: “si se va a terminar la entrevista quiero que pongas en la entrevista el esfuerzo que estoy haciendo para poder aprender y a leer, es importante para mí. Es muy importante. Nada más, por ahora”.

NOTA: artículo publicado en el número 37 de *Decisio*, enero-abril de 2014.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN



Fotografía: Carlos Blanco.

Crimen y castigo

¿Labor de la policía o territorio de filósofos, sociólogos, políticos y educadores?

Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez

CREFAL | México

Una vez más me he encargado de un número temático de *Decisio* dedicado a un asunto tan vasto que no puedo pretender desarrollar en este espacio una revisión de la literatura que trata del tema ni mucho menos presentar un estado del arte, aunque el problema, sus correspondientes quehaceres y sus fundamentaciones teóricas e ideológicas rebasen más mi capacidad que las dimensiones de este

artículo. Por ello debo limitarme a señalar algunas de las cuestiones que, a mi juicio, siguen destacando entre las más salientes y discutidas dentro de este campo de la educación de adultos, con la esperanza de que su consideración permita un análisis más penetrante en las mentes y las acciones de quienes participan en él, ya sean reclusos, educadores, científicos sociales o funcionarios de todo nivel, desde

los poderosos procuradores generales hasta los más oscuros custodios.

Diversas concepciones sobre el sistema penitenciario y sus implicaciones educativas

La noción más tradicional de lo que es una cárcel o reclusorio es la de que se trata de un lugar seguro para aislar de la sociedad a quienes representan un peligro para ella, cual si se tratara de enfermos infectocontagiosos portadores de gérmenes mortíferos y contásemos solamente con los recursos sanitarios de la Edad Media. Así pues, se castiga al delincuente con el encierro y se da por sentado que los reclusos son todos ellos unos pillos, criminales, forajidos y malhechores; si la noción pretende ser congruente, quienes gozamos de libertad somos por tanto personas honradas, ciudadanos todos nosotros que cumplimos escrupulosamente con la ley. De todas formas, cualquier noción de cárcel conlleva una concepción que podríamos calificar de educativa y ésta no es la excepción: la de que el castigo es en sí mismo una lección, que el castigo educa.

En pleno siglo XXI tal pensamiento podría calificarse de obsoleto, o cuando menos de rancio y conservador; pero la frecuencia con que el castigo es aplicado tanto en nuestros hogares como en las instituciones escolares de educación básica nos hace ver que la idea (“la letra con sangre entra”) sigue vigente. El lector atento percibirá a lo largo de este artículo, a partir de estas mismas líneas, que muchas de las limitaciones y miopías de que adolece la educación, y de hecho la vida carcelaria de nuestros tiempos, guardan un paralelismo sorprendente con las fallas y carencias de la educación que ofrecen nuestros planteles y escuelas “de afuera”, ya sean jardines de niños, primarias o secundarias, trátese de instituciones oficiales o privadas, y de la vida misma que llamamos “en libertad”; Foucault dijo, hace ya más de 25 años, que entre más analiza uno el proceso de “carcelización” practicado por el sistema penitenciario, hasta en sus menores detalles,

más se siente uno inclinado a relacionar tales prácticas con las que ocurren en la vida diaria de nuestras escuelas, en el ejército, en los hospitales, en muchos centros de trabajo y en otras instituciones. Aunque esta concepción de reclusorio como lugar de castigo descalifica totalmente al preso como persona, no tendremos más remedio que aceptar que la educación “de afuera” y la “de adentro” se parecen la una a la otra más de lo que es cómodo creer.

Un concepto más avanzado concibe a la cárcel como institución de rehabilitación o readaptación social de los reclusos. El recluso ha delinquido, en efecto, aunque haya muy numerosas excepciones, pero pensamos que eso se debe en gran parte a que carece de las competencias necesarias para el trabajo y de las competencias culturales básicas para la vida en sociedad. Si le proporcionamos ambas exitosamente, el preso rehabilitado tiene incluso la oportunidad de abandonar más pronto el reclusorio. La sociedad está bien, es el preso quien estaba en falta, pero ahora la sociedad va en su ayuda. La proyección educativa de todo esto es una especie de educación remedial (muchos educadores incluso le llaman “el modelo médico” o “psicologista”, en el que el recluso es una especie de paciente disfuncional que padece de un trastorno mental que es diagnosticado y tratado consecuentemente): el recluso cometió su incorrección porque “le faltaba algo”, si se lo proporcionamos la probabilidad de que vuelva a delinquir se reduce significativamente. Esta segunda corriente, que arranca con la criminología positivista del siglo XIX (te castigo pero te rehabilito), viene a insertarse muy bien en el funcionalismo tan en boga de los años sesenta y setenta del siglo pasado (preparar al recluso para que cuando salga esté en posibilidad de aprovechar “todas las oportunidades” que la sociedad le ofrece), o bien en una combinación de enfoques cognitivistas y neoliberales (preparar al recluso para que sea capaz de tomar las decisiones “correctas” ante los problemas que le plantea la vida, para que saque bien las cuentas de lo que va a hacer en términos del costo/beneficio

de su acción, para que acepte que a la larga el crimen no paga —aunque la experiencia de quienes defraudan millones le diga lo contrario).

De una u otra manera, y por mucho que represente un avance, esta segunda noción de que estamos hablando es funcionalista y estrecha, desde la alfabetización que ofrece (basada en el dominio de una serie de competencias funcionales concretas y descontextualizadas gracias al empleo de “paquetes” educativos elaborados al por mayor, nada de pensamiento crítico, nada del “entender la vida” proclamado por Freire) hasta la dócil capacitación para el trabajo lograda en los talleres. Todo esto tiende a convertirse en una serie de actividades cuyo verdadero logro es mantener a los presos ocupados, y de hecho esta aproximación llega a ser utilizada como parte del sistema de vigilancia y control al interior del penal, como una extensión funcional del panóptico (para quien no ha estado en la cárcel, el panóptico es el punto desde el cual, gracias a un sistema de pasillos y corredores, puede verse todo lo que pasa en el reclusorio; los educadores críticos dicen que el panóptico es el currículo oculto de la noción “rehabilitadora” de la educación carcelaria). Y como muchos de estos programas son obligatorios y ofrecen una reducción en la pena a quienes los terminan con éxito, también son muy funcionales para que las autoridades presenten los elevados porcentajes de reclusos que participan en ellos y dejen a ministros y funcionarios, y a no pocos sectores de la sociedad, satisfechos con los “éxitos” logrados.

Como no es difícil percibir, esta noción de lo que es, de lo que debe ser y de lo que es capaz de lograr un sistema carcelario tiene todas las potencialidades de convertirse en una verdadera ideología en el sentido de proporcionar una visión distorsionada de la realidad que viene a ser, y a quién puede sorprender esto, totalmente funcional con la ideología del “Estado democrático” o “Estado de derecho” en que supuestamente vivimos. En todo caso, valdría la pena proponer a estos funcionalistas que, si un preso ha sido “rehabilitado” o “readaptado” con estos programas antes de que cumpla con su condena,

debería entonces ser certificado como tal y ser puesto en libertad condicional de inmediato y que, mientras esto sucede, los reclusos rehabilitados podrían pasar a formar parte del cuerpo que gobierna al reclusorio, con lo que se democratizaría de manera significativa la vida dentro del penal.

Es posible llevar todavía más adelante la misma noción, y pensar que la cárcel podría representar la oportunidad para una verdadera reeducación. Reeducarse es un concepto mucho más avanzado que rehabilitarse o readaptarse, incluye por supuesto aprendizajes que nos van a permitir una nueva visión de la vida, no solamente una capacitación para el trabajo; nos educamos como seres humanos y al hacerlo desarrollamos una nueva perspectiva social y por lo tanto cultural. Los presos mismos lo han expresado así desde hace mucho:

Para nosotros, hablar de educación significa hablar de la oportunidad de adquirir una formación tanto intelectual como práctica que desarrolle nuestra capacidad para comprender y que disminuya nuestra alienación con respecto a las cosas, a la realidad y a la vida. Educarnos es dar un paso hacia la liberación de nuestro espíritu.

*Prisioneros de la cárcel de Archambault, Québec, Canadá,
que se habían declarado en huelga de trabajo en los talleres.
Febrero, 1976*

La noción reeducativa también incluye el desaprendizaje de lo aprendido que se considera equivocado o erróneo, pero de ninguna manera se reduce a “retomar el buen camino”; a medida que nuestro pensamiento, nuestros sentimientos y nuestros valores van madurando, todos tenemos que desaprender para seguir aprendiendo. Esta noción pone énfasis en que la educación en las cárceles no debe de ninguna manera reducirse a la alfabetización de los reclusos ni a su educación primaria y secundaria, e insiste en que haya programas de educación superior, conduzcan o no a la obtención de un título profesional, un diploma o un grado académico.

Y todo ello puede llevarse a un grado mayor de profundidad y a una reconceptualización más ambiciosa en una cuarta noción: la de que la vida carcelaria, tan injusta y tan llena de sufrimientos materiales, intelectuales, afectivos, sociales y morales verdaderamente indecibles e inaceptables en una sociedad civilizada, debería ser aprovechada para hacer ver y comprender a los participantes en los programas educativos, ya sean docentes, internos, custodios o funcionarios, las dimensiones sociales y culturales del delito, por qué las prisiones están llenas de personas provenientes de los sectores más marginados y desposeídos y no hay en ellas casi nadie de la clase media y ya no digamos de la alta; por qué la mayor parte de ellos no tendría por qué estar allí y casi ninguno de ellos se va a beneficiar o se va a desarrollar como persona gracias a tal estancia. Debe servir también para comprender el papel que han jugado la sociedad y los agentes de control social en la comisión del crimen de que se trate y en el establecimiento del castigo respectivo (incluyendo el cuestionamiento del sistema de valores de quienes ejercen o detentan el poder y de quienes diseñan, aprueban e implementan las leyes respectivas), y abrir para todos la perspectiva de tomar parte crítica en el trabajo social y político necesario para acabar con la gran injusticia que en su conjunto esto representa.

Todos los aspectos del quehacer educativo en las prisiones tienen implicaciones políticas, ya que la criminalidad tiene sus raíces no solamente en la problemática social y la ordenación económica de la sociedad, sino en su estructura política; no es poco frecuente que la legislación y la reglamentación penales mismas hayan sido elaboradas y aprobadas por procedimientos poco democráticos y sin el menor intento de tomar en cuenta el consenso de la sociedad. La unidad de análisis del educador crítico en las prisiones no puede ceñirse, pues, a la persona del delincuente, ya que es necesario considerar el contexto social en que se dio el delito y en el que la persona se convirtió en malhechor. Y ya en el terreno de las enmiendas, la rehabilitación y las

reparaciones, es indispensable señalar las reformas necesarias en el sistema en el que estamos inmersos, la cárcel misma para empezar, y la sociedad en su sentido más amplio. Por ello es que el educador crítico no está de acuerdo con el enfoque que pretende simplemente rehabilitar o readaptar al recluso; el delincuente no era ya parte de la sociedad cuando cometió el delito, no lo es ahora que está preso, y lo más probable es que tampoco lo sea al salir; asistir a clases durante su reclusión no va a cambiar las condiciones estructurales injustas de la sociedad a la que se pretende reintegrarlo. Esta aproximación más crítica del quehacer educativo es la que cuenta, por supuesto, con la más exigua simpatía de las autoridades de todos los niveles, ya sean federales, estatales, municipales o penitenciarias, y los educadores críticos (profesores y académicos que incluso llegan a ser calificados de peligrosos) trabajan siempre, más que los otros, con el temor de que sus programas desaparezcan: todo parece indicar que, tanto adentro como afuera, a pocas cosas le teme tanto la sociedad como a producir mentes verdaderamente libres.

Por otra parte, es evidente que el educador crítico tiene que trabajar mucho todavía para definir con mayor claridad sus metas, que no se reducen simplemente a disminuir la reincidencia ni a cumplir con el derecho que tienen los reclusos a la educación, pero que tampoco quedan descritas con precisión si nos limitamos a hablar de la formación de una conciencia crítica entre los participantes, de su politización, de que queremos que haya consistencia entre los valores democráticos y las prácticas democráticas en el salón de clase; de que una cosa es educar a las personas y muy otra es domesticarlas para que dejen de delinquir, y de que estamos tratando de promover una especie de pedagogía de resistencia en contra de la opresión. Sin embargo, no puede olvidarse que Freire, uno de los grandes pioneros de la pedagogía crítica, dijo que esta aproximación comienza por la convicción de que no es posible presentar un programa determinado de acciones, y que tal programa debe siempre cons-

truirse dialógicamente con los participantes; el currículo, en todas sus dimensiones (propósitos, metas, actividades de aprendizaje, contenidos, evaluación, textos, lecturas, materiales de consulta, acreditaciones y certificaciones, etc.), debe ser construido *con* los estudiantes, no *para* ellos. Esto es otra vez válido tanto para los programas educativos de las prisiones como para las instituciones educativas de “afuera”.

Y la quinta noción, que yo comparto totalmente: la de la abolición de las prisiones. La argumentación en la que se basa esta noción puede revisarse en el artículo de Tyro Attallah Salah-El, en el número 14 de la revista *Decisio* (2006).

Las limitaciones educativas que encontramos afuera se agudizan adentro

El paralelismo que se da entre las faltas y carencias de los sistemas educativos que operan dentro de los penales con respecto a los que operan afuera, no debe hacernos dejar de ver que tales faltas y carencias se agudizan cuando el educador trabaja dentro de un reclusorio. Las características que hacen más acerbos tales faltas y carencias forman parte integral de la naturaleza misma de las prisiones actuales, por lo que no pocos educadores, al presenciar el fracaso de muchos programas educativos creativos e innovadores dentro de los reclusorios, cambian de actividad para ponerse a trabajar por una transformación de la ideología y las prácticas del castigo hoy vigentes, el derecho penal por supuesto incluido. El conflicto entre los propósitos de una verdadera educación y los de la seguridad del sistema penitenciario no es asunto banal.

La educación en todos sus niveles, pero en particular la educación media superior y superior, requiere de un ambiente libre de coacciones, amenazas e imposiciones, en el que debe existir respeto por el acceso franco a las ideas y las fuentes de información, en que el estudiante sea responsable del diseño de su propio aprendizaje y practique constantemente el pensamiento crítico. No pode-

mos ignorar que estas condiciones raramente se logran a cabalidad en las instituciones educativas “de afuera”, pero es evidente que es mucho más difícil ir las construyendo al interior de los penales, lugares en los que, por lo general, el aprendizaje es entorpecido, las fuentes y los recursos son muy limitados, la imaginación y la creatividad son desalentadas y el pensamiento crítico es mal visto.

La rutina de las prisiones interfiere con los procesos educativos de muchas maneras. Una de ellas son los encierros por motivos de seguridad, durante los cuales los reclusos tienen que permanecer en sus celdas por un tiempo indefinido, permitiéndose solamente la salida de aquéllos que desempeñan labores vitales (por ejemplo, en la alimentación y la limpieza); durante tales encierros, por supuesto, todas las actividades educativas se suspenden. Cuando los encierros incluyen el registro de las celdas, las notas de clase de los reclusos, sus tareas y otros materiales educativos quedan desordenados y dispersos, “se pierden” e incluso son confiscados y destruidos. En ocasiones los custodios piensan que tal o cual preso ya tiene “demasiados” libros y proceden en consecuencia, simplemente para mostrar su poder. El sistema de castigos desarticula los grupos y trastorna el ritmo y la secuencia de los aprendizajes.

Las rutinas menos formales del reclusorio también interfieren con el proceso educativo, pues quienes ocupan cualquier posición en la estructura de poder son proclives a mostrar su jerarquía y su dominio en cualquier ocasión aprovechando rituales diversos, fortuitos o bien establecidos: el registro mismo del educador en el momento de entrar en la prisión, el ruido excesivo producido por los custodios justo afuera del salón de clase y precisamente cuando estamos en clase, la entrada de los custodios al salón de clase buscando con insistencia a un recluso que bien saben que no está allí o para llevar a cabo un registro que nadie ha ordenado, o de plano el acoso y humillación de los custodios hacia reclusos que no son de su simpatía. Por lo demás, las cárceles, a pesar de su orden aparente, son lugares

caóticos, ruidosos y llenos de tensiones e interferencias. En general no cuentan con lugares en los que hay que guardar el mínimo silencio necesario para el estudio y la reflexión; el espacio es magro, pues casi toda prisión está sobrepoblada, el hacinamiento dentro de las celdas es indecible y algunos presos prefieren tener la radio o la televisión a todo volumen mientras otros preferirían ponerse a leer, a estudiar o a preparar un trabajo; a todo ello hay que agregar una iluminación inadecuada, silbatazos, campanadas, chicharras, sirenas, mensajes salidos de los altoparlantes y los gritos de custodios o de presos llamándose y contestándose unos a otros.

Un educador en la prisión no solamente debe preparar sus clases, sus materiales, sus evaluaciones, escoger sus lecturas, revisar las tareas, etc. El educador carcelario tiene que participar necesariamente, con inteligencia, talento y buen tino, en los juegos de estatus y de poder que se dan entre el personal y los prisioneros y a menudo tiene que servir de mediador entre ellos. No basta, pues, con dominar el contenido del curso y la metodología para su impartición exitosa; el docente debe, además, tener o desarrollar mucha experiencia en el establecimiento de relaciones interpersonales eficaces que resulten de utilidad para intervenir con éxito en esta especie de guerra cultural que se da entre diversos grupos en el reclusorio, entre custodios y prisioneros y entre los prisioneros mismos, que compiten por el poder, el estatus y el control.

Dentro de la misma línea, de ninguna manera debemos pensar que todos los conflictos se dan entre el personal, por un lado, y los reclusos, por el otro. Si los cursos incluyen la consideración, planificada o fortuita, de asuntos tales como las muy diversas formas que puede tomar la discriminación racial y cultural, o bien los derechos de la mujer, los derechos de las y los homosexuales y las controversias sobre asuntos políticos y religiosos, el educador debe tener el tacto y la madurez suficientes como para evitar polémicas apasionadas y violentas, y por lo tanto inútiles y aun dañinas desde un punto de vista intelectual, afectivo y social. Durante



Fotografía: Carlos Blanco.

la clase misma una mayoría de reclusos con una concepción o creencia determinada puede dominar a una minoría que se va a sentir amenazada, molesta y silenciosa, tanto dentro y durante la clase como fuera y después de ella. La intervención de grupos y pandillas entre una clase y otra puede empeorar las relaciones ya de suyo tensas entre muchos reclusos y, por supuesto, puede llegar a dar al traste con el curso mismo.

Los asuntos relacionados con el género merecen una consideración especial. Tal y como ocurre “afuera”, las mujeres son consideradas ciudadanas de segunda en los reclusorios y por lo tanto se ven sometidas a discriminaciones por el simple hecho de serlo. ¿Para qué quieren estudiar, si son mujeres? ¿Para qué quieren capacitarse para el trabajo, si al salir se dedicarán a atender a su familia, o cuando mucho trabajarán como cocineras, meseras o lavanderas, si no es que como prostitutas? Las mujeres no son consideradas “cabezas de familia” y las

autoridades dentro de cada reclusorio, por supuesto casi todos ellos hombres, enviarán proporcionalmente más varones a estudiar y más mujeres a encargarse de la cocina y de la lavandería o del aseo de la prisión. Se llega al extremo, incluso en países postindustriales, de que las reclusas mujeres “autorizadas” para estudiar tengan que ser transportadas a las cárceles de hombres para asistir a programas educativos de nivel secundario o superior que se ofrecen mucho más a menudo en los reclusorios para hombres que en los de mujeres, lo cual constituye una “molestia” más para el sistema que viene a sumarse a los prejuicios de género de los funcionarios y que “justifica” que la oferta educativa para las reclusas sea más pobre que para los presos varones.

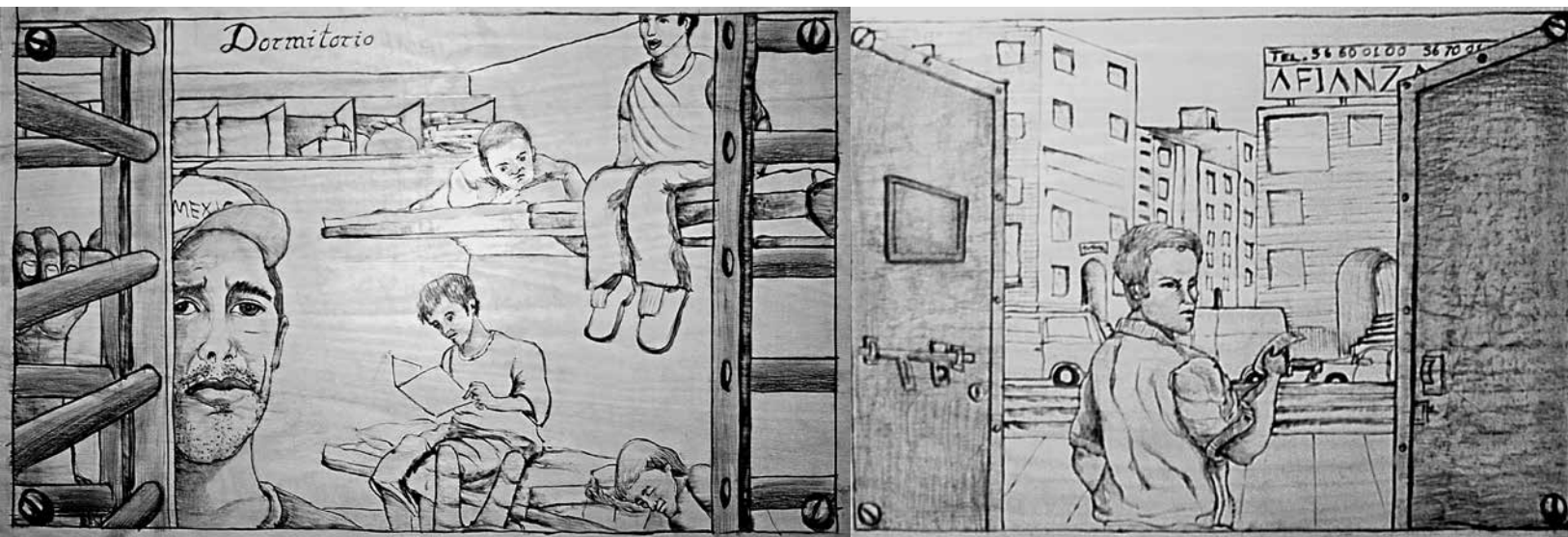
Otras limitaciones e interferencias son más estructurales, inherentes por tanto a las características con que las prisiones son concebidas, construidas y manejadas: la mayoría de los reclusos son indigentes y prefieren trabajar en los talleres (en los que devengan algún salario) que ir a clases; cuando hay becas para estudiar por lo general tienen un monto inferior al salario devengado en los talleres. Las prisiones están construidas para castigar, no para educar, y por lo general no cuentan con espacios apropiados para desarrollar los cursos; para el educador y sus estudiantes no es fácil generar ambientes de aprendizaje en sitios en los que el *ethos* y la atmósfera misma del lugar conducen más a la pérdida de la atención que a la concentración de la inteligencia. Nos quejamos mucho, a menudo injustificadamente, del currículo oculto en la educación “de afuera”, en nuestras escuelas y facultades; pero así y todo, es mucho lo que un estudiante aprende de manera más sistemática de lo que creemos en pasillos, patios y corredores, durante tutorías y asesorías, en centros de recursos para el aprendizaje diversos, en bibliotecas y laboratorios, asistiendo a conciertos y funciones de cine y de teatro, participando en actividades extracurriculares diversas. En las cárceles no se cuenta con casi nada de esto, o bien lo que se aprende en las celdas y en los exigüos espacios abiertos de las prisiones está en franca con-

tradición con lo que pretendemos enseñar en nuestros cursos. Es claro, pues, y a pesar de las similitudes, que la gestión de una institución carcelaria es diferente a la de un plantel educativo, y que el control que se trata de ejercer al gobernar un reclusorio entra a menudo en conflictos substanciales con la flexibilidad y la creatividad que el quehacer educativo requiere.

¿Cuáles son las probabilidades reales de llevar a la práctica las diversas concepciones educativas en los reclusorios, y qué otras alternativas tenemos?

En esta breve coda voy a considerar solamente algunas implicaciones educativas de las nociones rehabilitadoras y readaptadoras, esto es, las basadas en la capacitación para el trabajo y el ejercicio funcional de algunas competencias culturales básicas, y las de la noción crítica concientizadora, esto es, la de la comprensión liberadora de la naturaleza social, cultural y política del delito y del sistema penitenciario. Las concepciones punitivas y de aislamiento caen por su propio peso, son moral y económicamente inaceptables e insostenibles y lo serán cada vez más; las concepciones reeducativas pueden ser subsumidas en la visión concientizadora.

Aunque los logros sean modestos, es claro que la educación para el trabajo y el desarrollo de las competencias culturales básicas entre los reclusos tiene un efecto medible en la disminución del índice de reincidencia (el aparentemente eterno círculo vicioso de que la sociedad produce criminales, envía a los criminales a la cárcel, y la cárcel no hace sino producir todavía más criminales). Abatir el índice de reincidencia no tiene por qué ser desvalorizado, es un logro y debemos reconocerlo. Pero tampoco podemos dejar de darnos cuenta que los programas rehabilitadores son de implantación mucho más directa y libre de problemas a pesar de las condiciones que privan en las prisiones. En cambio, cuando dirigimos la mirada para ver lo que ocurre con la



Jorge Mora Wence. Secciones de mural de pirograbado sobre hoja de triplay de 122 x 244 cm.
Fotografía: Carlos Blanco.

noción crítica concientizadora y tratamos de evaluar los resultados, no podemos ignorar que no es posible determinarlos en términos de la reincidencia, pues no resulta fácil encontrar un verdadero programa educativo, crítico y concientizador totalmente en ejecución; no es sencillo medir los efectos de programas que no ha sido posible implementar con todas sus potencialidades. Por supuesto que hay numerosos intentos por poner en práctica esta especie de pedagogía crítica en las prisiones, pero estos intentos se ven sistemáticamente entorpecidos, cuando no suspendidos o clausurados definitivamente.

Muchos educadores han llegado a la conclusión, aparentemente pesimista, de que lo que hace falta no es introducir reformas en los programas educativos de los reclusorios, sino reformar totalmente el sistema y la filosofía penitenciaria vigente en el mundo. Mientras esto se logra, los educadores críticos convencidos de ello siguen involucrados en la educación en las prisiones pero seleccionando, junto con los reclusos, temas, materiales, textos, métodos y procedimientos democráticos, participativos, críticos, políticamente relevantes con respecto al análisis y perspectivas de la modificación —e incluso de

la abolición— de los sistemas carcelarios. Por supuesto que consideran las tareas alfabetizadoras, pero dentro de una perspectiva no funcionalista que incluye en su sentido más amplio a la comunicación, la participación social y política, el pensamiento crítico y la resolución de problemas y necesidades vitales como parte de las competencias culturales básicas.

Educadores más pertinaces exploran desde hace años las potencialidades de que sean los propios reclusos los que se eduquen a sí mismos, se eduquen unos a otros y diseñen y operen sus propios programas educativos. En diversos proyectos, algunos de los reclusos devienen en expertos conocedores de la legislación penal y ayudan de manera significativa a otros reclusos durante el desarrollo de su proceso judicial. La formación de formadores entre los reclusos mismos viene entonces a ser un asunto de la mayor importancia, sobre todo si en dicha formación vamos a cumplir con los fundamentos de la pedagogía crítica.

En muchas ocasiones, los presos mismos producen sus propios materiales de lectura, de estudio y de discusión; muchos de ellos escriben sus autobiografías, e incluso las publican con éxito fuera de

la prisión. Un recluso puso a pensar a todos, incluyendo al profesor, cuando escribió después de discutir en clase sobre diversas religiones: “no importa en lo que creas, con tal de que sigas poniéndote de rodillas”. Otra prisionera dijo al hablar sobre valores humanos: “si manejo un Mercedes-Benz, si calzo mocasines de Gucci y si Vidal Sasoon es mi peluquero, eso quiere decir que soy una persona superior. Ésta es la transición más dura que tenemos que hacer los que estamos en la cárcel, porque en la cárcel una persona es lo que realmente es, mientras que afuera una persona es lo que trae en sus bolsillos”. En el CeReSo de “El Llano”, una prisión de alta seguridad en el estado de Aguascalientes, México, el bibliotecario es un recluso condenado a 30 años de prisión que se ha convertido en un experto en derechos humanos y que cita con facilidad y corrección una gran cantidad de documentos nacionales e internacionales sobre la materia. En el CeReSo de mujeres, también de Aguascalientes, una reclusa me conmovió cuando me dijo: “nunca había sido tan libre como lo soy aquí en la cárcel”.

Diversos educadores ensayan aproximaciones muy creativas. He visto trabajar en las cárceles grupos de teatro en los que tanto los actores y actrices como el director son presos; he asistido a conciertos de grupos musicales diversos formados por reclusos y dirigidos por ellos, ya sean bandas de instrumentos de viento, rondallas o tríos, en ocasiones ejecutando composiciones hechas por uno de los internos; he visto exposiciones fotográficas en que los artistas son todos ellos presos; he estado presente en recitales de poesía en que los poetas eran reclusas o reclusos. En el CeReSo de Morelia los

presos han formado su propia compañía de teatro, llamada por cierto “Libertad”, y están escribiendo sus propias obras.

Quizá, como bien lo dijo Marx, los educadores también necesitamos seguir educándonos. Esto nos incluye, por supuesto, a quienes trabajamos como educadores en las prisiones. Y es más que evidente que muchos de nuestros educadores van a ser nuestros propios alumnos, los reclusos.

Lecturas sugeridas

Varias de las ideas consideradas en este artículo, y muchas otras, enriquecidas con numerosos ejemplos, se encuentran analizadas con mayor amplitud y profundidad en la obra seminal editada por Howard S. Davidson, profesor de la Universidad de Manitoba, en Canadá, que por desgracia no ha sido traducida al español y cuya lectura encarezco a todos los interesados en el tema:

DAVIDSON, HOWARD S. (ed.) (1995), *Schooling in a “Total Institution”*. *Critical perspectives on prison education*, Connecticut, Bergin & Garvey, Westport.

SALAH-EL, TYRO ATTALLAH, (2006), “Un llamado a la abolición de las prisiones”, *Decisio*, núm. 14, pp. 12,16, en: http://cdn.designa.mx/CREEAL/revistas-decisio/decisio14_saber2.pdf

NOTA: artículo publicado en el número 14 de *Decisio*, mayo-agosto de 2006.



Fotografía: Teresa Ojeda.

Trabajadoras del hogar en el Perú

Punto de encuentro entre la violencia, acceso restringido a la educación y al ejercicio de su ciudadanía

Teresa Ojeda Parra

Dirección General Contra la Violencia de Género del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables | Lima, Perú
teresa.ojeda@gmail.com

Introducción

Diversos son los estudios que han llevado a visibilizar el problema de la violencia contra la mujer como un problema de salud pública, es decir, tanto en la magnitud de su ocurrencia como en la gravedad de su impacto sobre la salud de quienes son afectadas.* No obstante, la violencia basada en

el género es una expresión clara y contundente de ejercicio de poder y una manifestación de las desigualdades entre sexos y generaciones, siendo además una forma grave en que se violan los derechos humanos de las mujeres y sus libertades fundamentales. Esta influencia del poder masculino sobre la autonomía de las mujeres —incluida la sexual y reproductiva— encuentra gran soporte y hasta justificación en la organización genérica manifiesta en la familia, la ciencia, la educación, las condiciones socioeconómicas y políticas de cada

* En mayo de 1996, la 49ª Asamblea Mundial de la Salud adoptó la resolución 49.25 en la que declaró que la violencia es un importante problema de salud pública en todo el mundo.



Fotografía: Carlos Blanco.

sociedad, y en muchos casos la violencia es perpetrada por sistemas legales y políticos que no sólo refuerzan, sino que sostienen y hasta legitiman su práctica a través de la historia.

Los tipos de abuso más dominantes en la vida de las mujeres y niñas de todo el mundo básicamente se refieren a dos manifestaciones: el abuso dentro de las relaciones de pareja y la actividad sexual forzada, sea durante la niñez, adolescencia o vida adulta. Las diferentes expresiones de la violencia sexual (entre las que figuran el abuso sexual infantil, incesto, violación sexual, mutilación de los genitales de la mujer, matrimonios forzados, acoso y hostigamiento, tráfico de mujeres y niñas con fines sexuales, explotación sexual comercial infantil, esclavitud sexual, violación sexual en tiempos de guerra) están dirigidas en su gran mayoría a las jóvenes y niñas, precisamente porque los agresores aprovechan la condición de vulnerabilidad que gozan las víctimas a razón de su pertenencia al género femenino.

Los episodios de violencia sexual suelen concretarse a través de la coerción, manipulación, chantaje, intimidación, uso de la fuerza o la amenaza de su uso, o cualquier amenaza, también a través de

cualquier forma o conducta que limite y/o anule la decisión voluntaria de la víctima en relación a su sexualidad y reproducción. Sea cual fuere el caso, los agresores atentan contra los derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos de las víctimas; afectan la dignidad de las mujeres, así como los derechos a la vida, la integridad, al libre desarrollo de la personalidad y a no ser víctimas de violencia física o psíquica, ni sometidas a tratos inhumanos o humillantes de la libertad sexual y dignidad de las víctimas, además de sus otros derechos sexuales y reproductivos, en particular su derecho al control de su capacidad sexual y reproductiva.

Al respecto, es posible afirmar que las trabajadoras del hogar en el Perú constituyen un grupo que vive en condiciones de vulnerabilidad frente a la violencia de género, lo cual está relacionado con la modalidad y condiciones laborales bajo las cuales trabajan.

Las trabajadoras del hogar en el Perú

Históricamente el trabajo doméstico en el Perú tiene su origen en la época de la colonización es-

pañola, donde colonizar implicaba regimentar la vida cotidiana de los grupos sociales emergentes. Con un modelo patriarcal de estructura vertical y jerárquica, extendido en el ámbito familiar y social, la numerosa población esclava significó la virtual disponibilidad sexual de mujeres; pertenecer a grupos discriminados y subordinados en estos grandes sistemas jerárquicos implicó además, para la servidumbre femenina, tener recortado el derecho sexual a la “honra”. Este sistema se prolongó a través del tiempo (¿hasta el presente?) y a pesar de que muchos acontecimientos han logrado cambiar algunas de estas formas de “servidumbre” a través del tiempo, es posible constatar que las características actuales del servicio doméstico aproximan a esta labor al trabajo servil de aquella época colonial y la situación de las trabajadoras del hogar tiende a tornarse imperceptible.

En el Perú el trabajo doméstico se inscribe en dos grandes modalidades, ambas tomadas en cuenta en la Ley N° 27986: Ley de los Trabajadores del Hogar que rige a partir del 1° de julio 2003:

- a) Trabajadoras del hogar “cama afuera”, cuya vivienda es geográficamente diferente a su lugar de trabajo; usualmente tienen establecido un horario de trabajo que puede o no corresponder a una jornada de ocho horas diarias y cuentan con bajo nivel salarial.
- b) Trabajadoras del hogar “cama adentro”, caracterizadas porque su centro de trabajo es también su lugar de vida, con escasas posibilidades de tener un horario de trabajo delimitado; es más, los empleadores asumen y establecen que la “disponibilidad” de las trabajadoras del hogar se extiende inclusive hasta más allá de 14 horas de trabajo, por lo que las horas de descanso no son respetadas. Su baja remuneración —de tenerla— estaría compuesta tanto por una recompensa monetaria como en especie (alimentación). Bajo esta modalidad tener vida privada es prácticamente imposible, además de que facilita el recorte/ausencia de salidas.

Si bien la edad mínima permitida para trabajar es a partir de los 14 años^{**} la situación se agrava para estas mujeres en la medida en que se incorporan a esta actividad a edades muy tempranas (niñez y adolescencia), inclusive a partir de los cinco o seis años. Cuando son niñas, la inserción al trabajo doméstico suele darse con el consentimiento de sus padres a través de la “entrega” de la menor a algún/a allegado/a, conocido/a o referido/a. En la región andina (en particular) aún se mantiene vigente la entrega de las hijas menores a la familia de la “madrina” de ésta: una práctica basada en las relaciones de compadrazgo. La familia receptora se compromete a tratar a la niña “como a una hija”, cuidar su integridad y velar por que inicie o continúe sus estudios escolares; en otras palabras, se entrega a la niña a cambio de que sea “criada” en mejores condiciones y con mayores oportunidades de desarrollo. No obstante, la ahijada beneficiará a su padrino y madrina en tanto realice las tareas domésticas sin pago y sin ningún tipo de protección legal; en otras palabras, su rol equivale al servicio doméstico cama adentro, no pago (pseudo-servidumbre).

Esta práctica significa para los padres la posibilidad de acceder a mejoras tanto para sus hijas como para la propia familia, pero en realidad, estas niñas no sólo están separadas de sus familiares, sino muchas veces hasta aisladas e incomunicadas. Pasar a estar bajo el tutelaje de terceros implica para las trabajadoras del hogar estar bajo el control y dominio de sus patrones/as.

Dado que las trabajadoras del hogar en su mayoría proceden de regiones andinas, al migrar a las ciudades (especialmente Lima) y debido a su falta de instrucción y experiencia en otras actividades, encuentran en el servicio doméstico una opción (si no

^{**} El Código de los Niños y Adolescentes, aprobado por Ley N° 27337 el 2 de agosto de 2000, regula el trabajo infantil y adolescente. Por su parte la Ley N° 27571, promulgada el 4 de diciembre de 2001, modifica el artículo 51° de la Ley N° 27337, estableciendo que la edad mínima para acceder al trabajo es de 14 años, pero con la posibilidad legal de autorizar por excepción a los menores de 12, siempre que las labores por realizar no perjudiquen la salud o desarrollo del menor ni interfieran o limiten su asistencia a los centros educativos y permitan su participación en programas de orientación o formación profesional. Esta norma se adecua a los alcances del Convenio N° 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por el Perú.

la única) para insertarse —voluntariamente o no— al mercado laboral. En estas circunstancias, la modalidad “cama adentro” les significa una solución a sus necesidades de supervivencia: vivienda y alimentación, más aún cuando son menores de edad.

En un estudio realizado en 2002 en Cusco, Cajamarca y Lima, se encontró que la mayoría de las trabajadoras infantiles domésticas entrevistadas trabajaban bajo la modalidad “cama adentro”. En Cusco esta cifra se elevaba a 85.4 por ciento, en Cajamarca a 67.4 por ciento, mientras que en Lima 65.9 por ciento. En ocasiones, cuando han querido independizarse, sus escasos ingresos —de tenerlos— les imposibilitan alquilar una habitación y trabajar cama afuera, dado que deben considerar dentro de su presupuesto gastos de alimentación y movilidad.

Bajo ambas modalidades, las mujeres que se desempeñan como trabajadoras del hogar tienen limitadas posibilidades de acceder a vacaciones y beneficios sociales; además, las tareas encomendadas suelen ser recargadas y hasta denigrantes, sufriendo consecuentemente atropellos, abusos de autoridad y maltratos diversos. Las condiciones contractuales de este grupo poblacional no suelen ser apropiadas o simplemente son inexistentes; la interacción y/o convivencia con una familia ajena a la suya les supone un estatus social, cultural, étnico y de género inferior. Al trabajar “cama adentro” los/las empleadores/as asumen el control y dominio de los espacios de su vida privada, y al tener sus derechos laborales y como persona recortados, y considerando su condición de género, la trabajadora del hogar se encuentra —en relación a quienes trabajan “cama afuera”— en mayor riesgo de ser víctima de un posible acto de violencia (incluida la sexual), cuyas consecuencias en su salud física y psicológica tiene serios alcances. Y es que la modalidad “cama adentro” se convierte en un pseudo-encierro para las trabajadoras del hogar, que además de facilitar el control sobre su vida privada, limita y/o hasta niega su derecho a la educación, y, consecuentemente, obstruye la posibilidad de que puedan construir elementales redes sociales y de apoyo, volviendo a di-

chas mujeres más vulnerables y privatizando la situación opresiva y abusiva de la cual son víctimas.

En el año 2002, Flores, Vega, Cáceres y Ruiz realizaron un estudio que obtuvo un perfil básico acerca de la población infantil y adolescente incorporada al trabajo doméstico en hogares de terceros en el Perú. Entre sus hallazgos se encuentra que la pobreza, bajos ingresos y escasas posibilidades de desarrollo en el medio rural, conlleva a la salida de niñas, niños y adolescentes al trabajo doméstico en las ciudades. Otro factor de expulsión es el maltrato y el riesgo de abuso sexual al interior de la propia familia, asociado a la incapacidad de ésta para brindar un ambiente protector. La valoración positiva del trabajo doméstico como función formativa (asociada al rol asignado socialmente a las mujeres), explicaría el ingreso de la población infantil y adolescente a esta actividad, que es realizada prioritariamente por mujeres (9 de cada 10) que emigran, especialmente de zonas rurales de la sierra sur y central. El inicio de las encuestadas en esta labor se dio entre los 12 y 14 años, es decir, antes de la edad mínima de admisión legal al empleo (14 años); casi la mitad de las madres de trabajadoras del hogar entrevistadas señalaron que sus hijas e hijos comenzaron a trabajar antes de los 11 años. Esto último se encuentra en estrecha relación con la elevada demanda de niños y niñas para el trabajo doméstico, especialmente de parte de “madrinas” u otros que por trabajo o parentesco llegan a las zonas rurales, constituyendo redes de enganche al trabajo doméstico infantil. Se evidenciaron también restricciones en el acceso a la educación y la total violación de derechos laborales.^{***} Este estudio también revela que en Cusco 17.5 por ciento, en Lima 15.4 por ciento y en Cajamarca 6.5 por ciento de las entrevistadas afirmaron haber sido tocadas o sufrido intento de abuso sexual en sus centros de trabajo.

^{***} Entre los derechos laborales de las y los trabajadores del hogar figuran el derecho a tener 24 horas continuas de descanso semanal, a gozar de descanso remunerado los días feriados señalados para el régimen privado, a CTS equivalente a 15 días de remuneración por cada año de servicios, gratificación por Fiestas Patrias y a otra por Navidad con un monto equivalente a 50 por ciento de la remuneración mensual, descanso anual remunerado de quince días luego de un año continuo de servicios (vacaciones), entre otros.

¿Dónde queda el derecho a la educación?

Respecto a las restricciones en el acceso a la educación enfrentadas por las trabajadoras del hogar, se presentan mayormente cuando laboran bajo la modalidad “cama adentro”, precisamente porque su horario de trabajo se extiende hasta más de 14 horas diarias, o simplemente una condición laboral es no asistir a la escuela. En otros casos no cuentan con salidas dominicales, prohibición con la cual les es negado el acceso a programas no escolarizados.

Adriana Espinoza (2001) realizó un estudio en Cusco, Cajamarca y Lima en el que profundizó el proceso educativo experimentado por niñas y jóvenes trabajadoras del hogar; así mismo recogió la opinión de los y las docentes frente a la gestión y calidad del servicio educativo al que accede dicha población. Del total de encuestadas (310), refiere la autora que 55.9 por ciento declaró que trabajar y estudiar simultáneamente les resulta muy difícil, dado que carecen de tiempo para cumplir a cabalidad con todos los requisitos académicos; las extensas jornadas de trabajo terminan por agotarlas, ocasionándoles problemas de concentración y dificultades de aprendizaje. El 81.94 por ciento presenta atraso, altas tasas de repitencia y deserción escolar. Estas niñas y jóvenes acceden a programas vespertinos y no escolarizados que presentan déficit en infraestructura, materiales y recursos pedagógicos. Pese a las limitaciones que enfrentan (laborales y educativas) reafirmaron su deseo por continuar estudiando y llegar a ser profesionales.

Ahora bien, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2007) en el Perú se desempeñan como trabajadores/as del hogar un total de 322,764 personas, 5.38 por ciento son varones y 94.62 por ciento son mujeres. En el grupo de mujeres trabajadoras del hogar, 48.70 por ciento logra culminar sus estudios primarios, mientras que 29.30 por ciento los estudios secundarios. No obstante, el nivel de analfabetismo de los/las trabajadores/as del hogar alcanza 4.89 por ciento, de los cuales 95.35 por ciento son mujeres.

Este acceso inequitativo y restringido a una educación de calidad, o peor aún, la falta de acceso a ella cuando es impuesta como “condición de trabajo”, imposibilita que las trabajadoras del hogar se apropien no sólo de conocimientos e información, sino que tengan en este espacio una oportunidad de encuentro y establecimiento de vínculos con otros/as, con actores de la sociedad civil, inclusive con el Estado, y que las fortalezca tanto en su preparación académica como en su desenvolvimiento personal y social, de manera tal que les posibilite reubicarse laboralmente en otro tipo de actividad. Al no contar con estas condiciones, las trabajadoras del hogar no sólo ven quebrantado su derecho a la educación y a circular libremente, sino que además esta situación va en detrimento de su práctica efectiva y auténtica de la ciudadanía y de su participación en la toma de decisiones de poder.

Y es que la pertenencia (a una comunidad política o no), la interacción y la ausencia de aislamiento, son condiciones elementales para construir la noción de comunidad, de las que difícilmente gozan las trabajadoras del hogar. Trabajar en hogares de terceros de manera aislada, excluida, relegada, bajo formas de dominio y control hasta de sus propios desplazamientos, y en muchas ocasiones sin acceso a la educación, junto al impacto negativo de la violencia (incluida la sexual) de la cual son víctimas, la desvalorización del trabajo doméstico y la falta de conocimientos de sus derechos, son circunstancias que reducen considerablemente los recursos personales de la trabajadora del hogar así como su acceso al mundo considerado público en el cual desarrollar y tener una práctica efectiva de su ciudadanía.

En tal sentido, el que las trabajadoras del hogar no puedan vivir libres de coerción, discriminación y violencia, ni decidir sobre su vida y su futuro, constituyen elementos de atraso y reducción tanto en su capacidad de interrelacionarse como sujetos con los/las otros/as, con el Estado y con sectores de la sociedad civil, como en el acceso a las decisiones colectivas y de poder, y así participar de un auténtico ejercicio ciudadano.

Ciertamente se ha avanzado en temas de democracia, reconocimiento y protección de los derechos humanos y la igualdad y participación de la mujer como ciudadana, no obstante, aún quedan por enfrentar desafíos de envergadura como el velar porque las trabajadoras del hogar cuenten con las condiciones necesarias que garanticen el goce pleno de sus derechos humanos (como es el derecho a la educación), así como del ejercicio de su ciudadanía. Y es que, en un contexto caracterizado por la pobreza y el abuso del poder, ser mujer andina (o indígena) y ubicarse como trabajadora del hogar conlleva a pertenecer a una de las posiciones sociales más discriminadas, marginadas, excluidas y en mayor desventaja, situación que, en ocasiones, les concede ubicarse en uno de los últimos escalones de la gradiente de explotación.

Recomendaciones para la acción

1. Creación de espacios y/o instituciones de atención para trabajadoras del hogar.
2. Fortalecimiento de las defensorías municipales del niño y el adolescente.
3. Asegurar el derecho a la educación de las trabajadoras del hogar.
4. Garantizar la protección y el cumplimiento de los derechos laborales, sexuales, reproductivos y humanos de las trabajadoras del hogar.
5. Promover campañas de sensibilización respecto de la violencia sexual contra trabajadoras del hogar y crear un sistema de registro y empadronamiento de trabajadoras del hogar.

Lecturas sugeridas

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD/ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1998), *Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritario*, Washington, DC.

GARCÍA-MORENO, CLAUDIA (2000), *Violencia contra la mujer: género y equidad en la salud*, Washington, DC, Harvard Center for Population and Development Studies, Organización Panamericana de la Salud.

CARCEDO CABAÑAS, ANA (2001), *Violencia contra las mujeres, un problema de poder*, Isis Internacional, en: <http://www.isis.cl/temas/vi/reflex17.htm>

FLORES MEDINA, ROSA, LILIANA VEGA SEGOIN, PATRICIA CÁCERES LÓPEZ E ISAAC RUIZ SÁNCHEZ (2002), *Invisible y sin derechos. Aproximación al perfil del trabajo infantil doméstico en el Perú*, Lima, OIT/Oficina Regional para las Américas-Programa IPEC Sudamérica.

KRUG, ETIENNE G., LINDA L. DAHLBERG, JAMES A. MERCY, ANTHONY B. ZWI Y RAFAEL LOZANO (eds.) (2003), *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington, DC, Organización Panamericana de la Salud.

KUZNESOF, ELIZABETH (1993), "Historia del servicio doméstico en la América hispana (1942-1980)", en Elsa M. Chaney y Mary García Castro (eds.), *Muchacha cachifa, criada, empleada, empregadinha, sirvienta... y más nada. Trabajadoras del hogar en América Latina y el Caribe*, México, Editorial Nueva Sociedad.

OJEDA PARRA, TERESA (2005), *Prisiones domésticas, ciudadanías restringidas. Violencia sexual a trabajadoras del hogar en Lima*, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

VIVIANO, TERESA (2007), *Detrás del mandil. Trabajadoras del hogar víctimas de maltrato y hostigamiento sexual*, Lima, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES).

NOTA: artículo publicado en el número 27 de *Decisio*, septiembre-diciembre de 2010.



Fotografía: Georgia Melville.

Museografía con una comunidad de migrantes

Georgia Melville

National Wool Museum / Deakin University | Geelong, Australia
georgiamelville@gmail.com

Introducción

La comunidad transnacional de San Miguel Cuevas

San Miguel Cuevas es un pequeño poblado del estado de Oaxaca, en el sur de México. Debido a la falta de empleo y de apoyo gubernamental, la mayoría de sus habitantes emigra en busca de trabajo y la mayoría lo encuentra en la agricultura temporalera, en California, Estados Unidos. Actualmente (2008) alrededor de 400 personas viven en su

lugar de origen, en tanto que otras 700 viven fuera de su ciudad natal, fundamentalmente en Fresno, California.

Debido al elevado número de jóvenes adultos que emigra en busca de trabajo, los ancianos y los niños son los que constituyen la población de ese pueblo; la mayoría de los adultos, junto con parte de la segunda generación que nació en Estados Unidos, reside fuera del poblado. Es por esta razón que la comunidad enfrenta graves problemas en cuanto a la falta de recursos humanos y económicos tanto en México como en Estados Unidos. A pesar de ello, la

mayoría de la población tiene un hogar en ambos países, y ya sea por motivos de trabajo, de desocupación temporal, o para cumplir con las responsabilidades de la comunidad, está en constante movimiento entre esos lugares. Es por ello que San Miguel Cuevas puede ser descrita como una comunidad transnacional.

La alta migración que experimenta San Miguel está tensando el sistema de cargos de la comunidad, el cual no está siendo suficientemente flexible para acomodarse a esas nuevas realidades. Anteriormente, cuando la migración internacional no era tan intensa, el cruce ilegal por la frontera no era tan difícil y costoso, y los miembros de la comunidad no tenían tantos compromisos en Estados Unidos (trabajo, escuela y familia), era fácil cumplir con las responsabilidades exigidas por el sistema de cargos; pero ahora, cuando se requiere un servicio comunitario gratuito (como lo exige la tradición durante un año cada segundo año, o durante tres años cada tercero), los que tienen compromisos en el extranjero han comenzado a sopesar seriamente los costos y beneficios de su “pertenencia”. En este contexto la comunidad enfrenta actualmente dos grandes problemas que describiremos brevemente en las líneas que siguen.

Una creciente brecha generacional

El primer problema consiste en una creciente brecha entre las generaciones de los mayores y los jóvenes. De la generación de los mayores, que crecieron en el pueblo, algunos han emigrado, en tanto que otros continúan yendo y viniendo, manteniendo fuertes vínculos con su comunidad. Con frecuencia sólo hablan español y mixteco, y tienden a asumir una cultura más “tradicional”.

En contraste con la generación de los mayores, la mayor parte de los jóvenes mantiene lazos estrechos con los Estados Unidos pero aún desea formar parte de su comunidad y seguir contribuyendo para su futuro y en los eventos sociales y culturales. La brecha generacional también se ve exacerbada por las diferencias en el idioma. Los jóvenes se comu-

nican principalmente en inglés, pero también hablan español con el resto de la comunidad. Sin embargo, sólo entienden y hablan un poco el mixteco.

A pesar del deseo de pertenencia a la comunidad, los jóvenes sienten que las generaciones de los mayores y el sistema de cargos no son flexibles, y consideran que no existen espacios formales dentro de la comunidad para lograr este cambio. Estos problemas han llevado a una situación en la que algunos jóvenes cuestionan su pertenencia a la comunidad, en tanto que otros están analizando alternativas y maneras informales de pertenencia, expresando así su deseo de continuar o no como parte del sistema de cargos.

Diversidad entre las generaciones de jóvenes

A estas diferencias, y a la falta de diálogo entre las generaciones, se añade la creciente diversidad entre los jóvenes de la comunidad. Algunos han nacido en México, otros en Estados Unidos. Algunos apenas tienen educación primaria, en tanto que otros asisten a la universidad. Algunos trabajan en campos agrícolas, en tanto que otros han encontrado trabajo en la industria de la construcción, la de servicios o en oficinas. Algunos nunca han emigrado, mientras que otros emigran a pesar de la falta de documentos legales. La diversidad entre los jóvenes se manifiesta constantemente en la forma en que se expresan a través del lenguaje corporal y su forma de vestir, así como mediante los idiomas que hablan. La incorporación a “pandillas” también es otro de los factores de diferenciación. Todos estos aspectos han dado como resultado diversas experiencias subjetivas y culturales del pueblo, de manera que el futuro de la comunidad causa gran preocupación a los mayores.

Actividades

La museografía como tecnología educativa

Para hacer frente a los problemas enunciados se llevó a cabo un proyecto comunitario para intentar

el desarrollo de una comunicación transnacional y transcultural. Este proyecto fue financiado por la Fundación Rockefeller y gestionado por el Departamento de Antropología de la UAM Iztapalapa, México, con el fin de utilizar la museografía como una herramienta para abrir espacios de aprendizaje a partir de motivar la participación y la interacción de la comunidad. El proyecto incluye dos exposiciones de fotografías y textos referidos a las áreas de San Miguel Cuevas, México, y Fresno, Estados Unidos.

Estas exposiciones tenían dos objetivos fundamentales: crear un espacio para que los jóvenes pudieran compartir entre ellos sus puntos de vista, y que compartieran esas visiones con las generaciones de los mayores. De esta manera se pretendía establecer una comunicación entre los diversos miembros de la comunidad y resaltar los distintos puntos de vista de estos diferentes actores. Se esperaba que este diálogo tuviera un efecto educativo y propiciara que los participantes aprendieran de ellos mismos y de los otros a través del proceso museográfico.

Formación de grupos de jóvenes

Originalmente se promovió el interés en ambas localidades a través de presentaciones introductorias a la comunidad (en San Miguel Cuevas y en Fresno) para explicar que un grupo de antropólogas estaba dispuesto a trabajar con la población joven del pueblo con el objetivo de resaltar temas de importancia en torno a la comunidad y su futuro. Esto dio como resultado la formación de dos grupos de jóvenes de quince individuos cada uno, con edades entre 11 y 23 años. Las reuniones de los grupos y los talleres para desarrollar el proyecto se llevaron a cabo en San Miguel Cuevas, Oaxaca (julio a octubre de 2006) y en Fresno, California (diciembre de 2006 a marzo de 2007).

Durante la primera reunión se explicó que el proyecto sería un trabajo de naturaleza museográfica desarrollado por ellos, que ambos grupos serían responsables de crear su propia exposición y que las

reuniones ofrecerían un espacio en el que pudieran aprender sobre ellos mismos, discutir sus diferencias y semejanzas, expresarse sobre su comunidad y enseñar a los otros lo que consideraran importante. Los miembros del grupo de San Miguel Cuevas decidieron que querían crear una exposición de fotografías para la temporada de la fiesta, ya que en esa época muchos migrantes regresan de manera temporal al pueblo. Su objetivo principal era representar al pueblo de manera positiva, explicar cómo viven en Oaxaca y estimular a los migrantes para que regresaran a su pueblo. Por otro lado, en Fresno, los miembros del grupo querían ilustrar que la vida en Estados Unidos no es tan fácil como parece, y que vivir allá hace que los miembros de la comunidad tengan dificultad para satisfacer todas las necesidades del sistema de cargos. Así, los jóvenes del pueblo lo pensarían dos veces antes de emigrar.

La toma y selección de las fotografías

Después de utilizar las técnicas antropológicas de lista libre y *pile sorting** para definir los temas para las fotografías, se proveyó a los miembros de los dos grupos con cámaras digitales para que tomaran fotos de su vida cotidiana; se otorgó especial importancia a las fotos que ilustraran los temas seleccionados en los diferentes espacios en los que viven (la casa, la escuela, el trabajo, los amigos, la familia, los deportes y las fiestas). Resalta que la mayoría de los temas fueron los mismos tanto en San Miguel Cuevas como en Fresno, aunque se observaron diferencias de acuerdo con las distintas edades, siendo los mayores del grupo los más interesados en los aspectos de la comunidad, mientras que los participantes jóvenes reflejaron más los aspectos personales. El proceso de tomar las fotos duró casi

* El método de "lista libre" consiste en que los participantes enlistan una serie de palabras que desde su punto de vista pertenecen a una categoría particular. Por su parte, el método *pile sorting* consiste en agrupar estas palabras por semejanzas con el objetivo de comprobar la cercanía de diferentes conceptos en una cultura determinada. En este caso, las preguntas fueron: "Cosas que me gustan en general, o acerca de mi comunidad", y "Cosas que me gustaría cambiar en general, o en mi comunidad". Las palabras se agruparon por semejanzas para determinar los temas de los proyectos.

todo el periodo del proyecto. Se tomaron en conjunto más de cuatro mil fotos, y las cámaras fueron rápidamente concebidas en la comunidad como “parte” del proyecto. Muchas personas sugirieron los tipos de fotos que podían tomarse, lo que con frecuencia desembocó en conversaciones acerca de problemas de la comunidad.

Durante los nueve meses se llevaron a cabo varias reuniones en cada localidad para gestionar las exposiciones, incluyendo varias juntas para la revisión de las fotografías. Cada participante tuvo la posibilidad de observar el material de los otros miembros de su grupo y eso dio pie para constatar que compartían sus percepciones con otros, o para ver a su pueblo desde otro punto de vista. Las discusiones con respecto a la comunidad surgieron después de estas revisiones, y siempre se dio espacio para que compartieran los distintos puntos de vista. Éste fue un grato resultado. Por ejemplo, las mujeres pudieron echar una mirada a cómo los hombres pasan el tiempo fuera de casa, trabajando o con amigos, en tanto que los hombres pudieron ver cómo las mujeres pasan el tiempo principalmente dentro del hogar, haciendo labores domésticas y descansando. La fotografía resultó un método muy útil para destacar distintos puntos de vista.

Discusión en grupo

Estas reuniones también se usaron como un espacio para alimentar los saberes de cada grupo a través de documentales y películas. Afortunadamente había información disponible sobre algunas otras comunidades transnacionales en la región de la Mixteca, que previamente había sido clasificada por el Grupo Multidisciplinario de Estudios sobre Procesos Transnacionales (un grupo de investigación formado por universidades de Estados Unidos y México, patrocinado por la Fundación Rockefeller, Nueva York), de modo que los jóvenes pudieron percatarse de la forma en que otras comunidades enfrentan problemas semejantes a los suyos, y las distintas maneras como han intentado resolverlos. Además, las discusiones abordaron sus problemas y esperanzas para el fu-

turo, así como los cambios que serían necesarios para promover un buen resultado. Durante este proceso los participantes adquirieron más conciencia de la singularidad de su comunidad y la gran importancia de su papel como jóvenes para generar cambios en ella.

Redacción de textos

Una vez que se tuvo una cantidad razonable de fotos, y que se había desarrollado una amplia gama de discusiones, se trabajó sobre los mensajes que corresponderían a cada exposición. Se plantearon preguntas tales como ¿cuál será el público de la exposición?, y ¿qué tipo de mensajes queremos que reciba?

Los temas establecidos en las “listas libres” se ampliaron a través de una lluvia de ideas y de esa manera se seleccionaron. A cada miembro del grupo se le asignaron uno o dos temas para escribir sobre ellos, y con ese resultado se pidió a todo el grupo que redactara un primer borrador. Después de numerosas revisiones, ambos grupos completaron el texto final. El grupo de San Miguel Cuevas redactó 20 textos en español, y el de Fresno 16, en inglés.

Traducción de los textos

Debido a la naturaleza trilingüe de la comunidad (español, mixteco e inglés), se decidió que las exposiciones se presentaran en forma bilingüe, en inglés y en español. Además, los textos producidos en San Miguel Cuevas se tradujeron al mixteco, porque los miembros del grupo estaban más familiarizados con ese idioma y consideraron que su inclusión era importante. Los jóvenes recurrieron con frecuencia a sus padres y abuelos para estas traducciones. Los trabajos finales los corrigió un traductor profesional, y estos cambios fueron compartidos con los miembros del grupo para perfeccionar su redacción en mixteco.

Selección de las fotos y diseño de la exposición

Una vez que los textos estuvieron listos, se seleccionaron las fotos para su exhibición. Este proceso

se realizó de manera distinta en los dos grupos, pero el proceso en general fue bien valorado por los participantes, además de que lo disfrutaron. En esta etapa los jóvenes ya se habían familiarizado con los demás y se sentían a gusto; se puede decir que se habían apropiado del proyecto.

Los trabajos finales se enviaron para su impresión. Los jóvenes de Fresno fueron los responsables de diseñar los carteles para la exposición.

Exhibición de los trabajos

Las dos exposiciones finales contienen 36 textos trilingües y 188 fotografías. Los temas son: fiestas de la comunidad; pobreza en la comunidad; violencia doméstica; machismo y discriminación contra las mujeres; discriminación hacia la comunidad; educación; falta de respeto hacia los jóvenes; familia y amigos; falta de infraestructura pública y servicios en el pueblo; lengua y tradición; alrededores naturales en Cuevas; el sistema de cargos de la comunidad; deportes; chismes en la comunidad; pandillas; falta de empleos y migración.

Las exposiciones se presentaron en California y en Oaxaca, en diferentes espacios comunitarios (zonas de casas móviles, en donde viven muchos miembros de la comunidad, el auditorio de la iglesia local y en otros edificios públicos, como la agencia municipal). Los jóvenes ayudaron en la instalación de las exposiciones, y las personas que no podían leer tuvieron acceso a los textos en mixteco por medio de audio. El espacio museográfico se transformó realmente en un espacio para la reflexión, discusión y educación de los miembros de la comunidad. Los abuelos, padres, jóvenes adultos y niños asistieron para saber lo que los jóvenes de su comunidad a ambos lados de la frontera tenían que decir, y una vez allí, muchos de ellos conversaron acerca de los puntos tratados. En general este diálogo se realizó cuando los curadores y los participantes en el proyecto se acercaban a los asistentes para pedirles su opinión, o bien la discusión fluía libremente entre los asistentes una vez que hubieron leído los textos y observado las fotografías, como fue el caso



Fotografía: Georgia Melville.

de muchas de las autoridades del pueblo que asistieron en grupo a la exposición.

Las dos exposiciones se realizaron tanto físicamente como en formato DVD; se proyectaron en pantalla gigante para todo el público en las dos localidades, y a través de Internet. El grupo de jóvenes de Fresno, además, desarrolló una página web y un *chat*.

Resultados: diálogo en la comunidad y consolidación del conocimiento

La museografía empleada por este proyecto comunitario se adhiere a la nueva museología, en la cual los museos ya no están confinados a cuatro paredes; en lugar de ser santuarios indiscutibles ahora son espacios de reflexión y crítica, espacios comunitarios, interactivos y flexibles. La museografía ha ayudado a la comunidad a ser un agente activo de sus experiencias de aprendizaje, y no solamente un receptor pasivo.

Los resultados positivos del proyecto cultural han sido numerosos. En primer término el proyecto

ha funcionado como una especie de conversación transnacional entre los miembros de San Miguel Cuevas que viven en países diferentes. Además, propició el desarrollo de intensos diálogos intergeneracionales, los cuales tuvieron un impacto en toda la comunidad a través de la creación de un espacio común en el cual estos jóvenes discuten sus semejanzas, sus diferencias y sus experiencias comunitarias, fortalecen su conocimiento y comunican su punto de vista en cuanto a las preocupaciones sobre el futuro comunitario.

El proyecto logró transformar el conocimiento práctico de los jóvenes en un lenguaje museográfico que propició el diálogo en la comunidad. Además, permitió que ese conocimiento práctico se hiciera consciente al ser ilustrado de manera visual, textual y estética.

El terreno común creado al transformar el conocimiento práctico en un lenguaje museográfico accesible puede entenderse como un tipo de conciencia desde la cual los jóvenes reconocen que comparten un punto de vista a partir del cual pueden “negociar” con el resto de la comunidad. Esto refleja la importancia de la participación de la comunidad en la formación del museo, y muestra que la práctica museográfica tiene su propia integridad y valor, independientemente del impacto de sus productos terminados.

El proyecto también mejoró las relaciones transculturales en diversos niveles. En primer lugar, al propiciar el establecimiento de vínculos entre el mosaico de diferencias culturales que se encuentran en el interior de la comunidad y al generar diálogos acerca de temas como los distintos idiomas que se hablan, las creencias, los estilos de vida, etc. También ayudó a disminuir la brecha cultural entre generaciones a través de la redacción y traducción de textos cuando los jóvenes recurrieron a sus padres y abuelos, y también cuando vieron las exposiciones en DVD con otros miembros de la familia en los que se presentaban problemas intergeneracionales controvertidos, como las pandillas y el noviazgo, en un ambiente hogareño más privado.

En segundo lugar, el proyecto ha fortalecido el proceso transcultural que se presenta entre la comunidad y el resto de la sociedad. A lo largo del proyecto, los miembros de la comunidad fueron aprendiendo de otros que viven situaciones semejantes (a través de la presentación de otros diagnósticos comunitarios), y mostraron a los demás sus propias experiencias (a través de la exhibición del proyecto fuera de la comunidad). Por ejemplo, el proyecto se presentó en Fresno a otra comunidad de migrantes oaxaqueños (Santa María Tindú), para lo cual se organizó una asamblea comunitaria en la que las mujeres y los jóvenes, normalmente callados, expresaron sus opiniones y explicaron la forma en que deseaban participar en el proceso de la toma de decisiones, hasta entonces obstaculizada por las estructuras de la comunidad. La reunión terminó con la intervención de las autoridades en el sentido de que las mujeres también podían ser comuneras. Las exposiciones también se presentaron a los dueños y gerentes de la empresa que contrata al mayor número de sanmiguelenses en Fresno, quienes expresaron su satisfacción de haber podido aprender más acerca de la comunidad y su expectativa de mejorar sus relaciones con sus empleados, quienes con frecuencia están agobiados por sus problemas.

El proyecto también ha tenido un impacto en la región mixteca. El DVD se está utilizando en la telesecundaria del pueblo y en otras escuelas cercanas para la enseñanza del mixteco (existen pocos textos escritos en mixteco bajo), y para enseñar a los estudiantes diferentes aspectos culturales de su propia comunidad.

El proyecto también ha tenido una influencia política en San Miguel, en la medida en que ha propiciado discusiones acerca de los altos costos que implica ser comunero y las preocupaciones acerca del gran número de fiestas. Para dar un ejemplo concreto, durante una asamblea comunitaria, un anciano mencionó que era muy importante tomar en cuenta lo que se expresaba en las exposiciones, porque era la voz de los jóvenes, la del futuro de la comunidad. Además, después de que el agente

municipal del pueblo vio las fotografías expuestas preguntó si podía presentarlas en una asamblea comunitaria que tendría lugar para abordar el tema de las fiestas, para que se escuchara la voz de la juventud.

Es imposible mencionar aquí todos los impactos tangibles del proyecto, ya que son muy numerosos. Sin embargo, podemos mencionar que se hicieron visibles los problemas más importantes que se habían presentado durante la etapa de diagnóstico, entre ellos la falta de entendimiento y de conocimiento mutuo entre los miembros de una comunidad caracterizada por su diversidad cultural y su dispersión geográfica, tanto de manera trasnacional como intergeneracional.

Los jóvenes finalmente se apropiaron del proyecto a través de la creación de una página web para mostrar las exposiciones y con el desarrollo de un *chat* de la comunidad. El aspecto electrónico del proyecto les ha permitido a los jóvenes de la comunidad experimentar con las nuevas tecnologías, lo que generalmente no es posible debido a sus bajos ingresos y recursos limitados, y también les ha permitido desarrollar y dirigir su propio discurso más allá de los confines de una estructura museográfica.

En general, a través de las exposiciones y de su producción, muchos miembros de la comunidad han aprendido a ver a su comunidad con diferentes ojos, a sentirse más orgullosos de sus ricas tradiciones y cultura, a entender que es necesario un cambio, a pensar acerca de lo que se presentará en el futuro, y a comprender la importancia de sus jóvenes en términos de la continuidad de la comunidad. El proyecto ayudó a muchos a comprender la forma en que las diversas formas de ver el mundo enriquecen la cultura mixteca, y que siempre ha sido así porque esta cultura siempre ha usado su capacidad para el cambio, pero ahora más aún por estar inserta en un proceso mucho más dinámico y global.

En conclusión, este proyecto ha utilizado con éxito la museografía como un método para el aprendizaje de la comunidad. Ha dado voz a los jóvenes,

que tienen la tendencia a permanecer callados, pero cuyos puntos de vista son claves acerca del futuro. Este espacio de diálogo no debe ser subestimado o dejarse caer. Se recomienda que los jóvenes continúen con las ideas que manifestaron, y que sean estimulados para que el proyecto se traduzca en un esfuerzo comunitario continuo.

Recomendaciones para la acción

Para implementar un proyecto museográfico de esta índole, se recomienda:

1. Acercarse primero a la comunidad para asegurar que se beneficiará de una intervención museográfica; escuchar sus preocupaciones y tomar en cuenta sus necesidades; clarificar los objetivos del proyecto al grupo de participantes y a las autoridades de la comunidad antes de empezar el trabajo.
2. No apoyar la representación de un sector de la comunidad sin pensar primero en las implicaciones y ramificaciones de lo que podría ser expuesto.
3. Enfatizar la importancia del proceso museográfico, con acento en las actividades y las discusiones que apoyan la creación de las exposiciones; es aquí donde la práctica puede llevar a cambios importantes en la conciencia de los participantes.
4. Tomar el papel de facilitador/a (y no de curador/a tradicional) con el fin de proveer los recursos y una estructura al proceso que permita que los participantes asuman sus responsabilidades sobre el desarrollo de su discurso y el contenido de las exposiciones.
5. Entender que los participantes —por sus diferencias de sexo, edad e historias personales— tendrán diferentes puntos de vista sobre los temas seleccionados y por lo tanto será difícil encontrar un punto de vista en común. Es importante discutir cada opinión, con el fin de

crear textos que representen al grupo lo mejor posible, y crear así un ambiente incluyente y acogedor.

6. Diversificar los formatos de las exposiciones de manera creativa para cubrir las necesidades de consumo cultural de los diferentes miembros comunitarios (personas analfabetas, otras que migran constantemente, otras que no salen mucho de la casa o del trabajo, etc.).
7. Alentar a que participen diversos miembros comunitarios durante el proceso museográfico y los procesos de consumo cultural o visita de las exposiciones, mediante el diálogo sobre la toma de fotografías, los temas trabajados, los carteles expuestos, etc.

Traducción: Dora Benveniste

Lecturas sugeridas

“Antecedentes, teoría y método de la nueva museología en México: una experiencia de organización social a partir de la gestión cultural (primera parte)”, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia,

Centro Nayarit y Movimiento Internacional para una Nueva Museología, Consejo Internacional de Museos, UNESCO, en: <http://www.nuevamuseologia.galeon.com/aficiones1773459.html>

BESSERER, FEDERICO (2005), “Luchas transculturales y conocimiento práctico”, en Marina Ariza y Alejandro Portes (eds.), *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

KARP, IVÁN (1992), “Introduction” y “On Civil Society and Social Identity”, en I. Karp, C. Mullen Kreamer y S. Lavine (eds.), *Museums and Communities. The Politics of Public Culture*, Washington, Smithsonian Institute Press.

SANDOVAL, CHELA (2004), “Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodologías de los oprimidos”, en *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 81-106.

NOTA: artículo publicado en el número 20 de *Decisio*, mayo-agosto de 2008.

**“Somos nuestra memoria,
somos ese quimérico museo de formas inconstantes,
ese montón de espejos rotos”**

Jorge Luis Borges, escritor argentino, 1899-1986



Fotografía: Bruno Baronnet.

De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural

Bruno Baronnet

bruno.baronnet@gmail.com

En los nuevos centros de población ubicados en las denominadas tierras “recuperadas” a los terratenientes en la Selva Lacandona (estado de Chiapas, México) han venido surgiendo desde 1997 cientos de “escuelas autónomas zapatistas” que funcionan paralelamente o reemplazando a las escuelas de los “maestros oficiales”. Con muy pocos recursos materiales se adaptan casas que eran de finqueros o se edifican modestos salones de clase con mobiliario escolar fabricado en el lugar. Al impulsar su propio sistema de educación, la primera tarea de los cuatro Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de la zona Selva Tseltal (“Caracol de resis-

tencia hacia un nuevo amanecer”) consiste en despedir a los maestros federales y estatales y reemplazarlos por jóvenes bases de apoyo que empiezan a capacitarse.

En el discurso de inauguración de la mesa “La educación autónoma” durante el primer encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo realizado el 30 de diciembre de 2006 en Oventik, la comandanta Concepción dijo lo siguiente: “Nos empezamos a organizar como zapatistas porque vimos que la educación que daban a los niños y las niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que en la educación del mal gobierno, ellos nos

obligan a lo que les venía en sus ganas”. Por medio del “sistema zapatista de televisión intergaláctica” (noviembre de 2003), la comandanta Rosalinda reiteró que los zapatistas luchan por algo distinto a lo que pretenden los discursos interculturalistas en boga, pues defienden una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia”. En las páginas que siguen se comentarán brevemente algunos datos de etnografía escolar obtenidos entre 2005 y 2007 con el permiso explícito de la Junta de Buen Gobierno “El Camino del Futuro” con sede en La Garrucha, en la Selva Lacandona.

Interesa mostrar que las prácticas de educación culturalmente diferenciada se inscriben en un marco de autonomía política. Sin la ruptura de las relaciones de dominación social con el poder del Gobierno federal y de los terratenientes, no hubiera sido posible el surgimiento de una política local de, por y para los pueblos indios, mismos que en esta región hablan variantes del tselal en general, y/o del ch’ol, del tsotsil y del tojolab’al, así como del español (“la castilla”) como segundo o tercer idioma. El proyecto de educación autónoma pertenece a un abanico de “trabajos” que las autoridades indígenas de las comunidades y los municipios zapatistas llevan a cabo para mejorar su cotidiano y formar nuevas generaciones de ciudadanos que ejerzan un control local y democrático sobre el quehacer político.

Autonomía política y educación indígena en rebeldía

En el sector educativo, las instancias del autogobierno indígena se encargan de coordinar y controlar la construcción cotidiana de su propia política, desde el nivel comunitario hasta el municipal (MAREZ) y el regional (caracol). Ésta consiste en reclutar, orientar, mantener y evaluar a los promotores y promotoras de educación de acuerdo a las normas y los valores que caracterizan al mo-

vimiento zapatista. Ahora bien, esta alternativa otorga a los pueblos la posibilidad de controlar sus propios asuntos educativos. Entonces, ¿la autonomía política no sería justamente una condición para una enseñanza adecuada, o mejor dicho, más pertinente desde el punto de vista sociocultural?

Estén o no escritos, los actuales proyectos educativos de los municipios zapatistas consideran la necesidad de situar y adaptar la enseñanza al contexto social y cultural de los niños. En las aulas de los “autónomos” se utilizan las lenguas y los conocimientos indígenas combinados con el aprendizaje del castellano y de contenidos curriculares generales. Sin embargo, la profunda interculturalización de la enseñanza escolar en los MAREZ de Las Cañadas de Ocosingo no es un contraproyecto deliberado de las mismas comunidades rebeldes, sino más bien es una consecuencia lógica del marco autonómico de gestión cotidiana de la educación formal.

En vez de recurrir a prácticas discursivas interculturalistas en boga, los pueblos zapatistas experimentan modos originales de articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos. Así, en varios cientos de escuelas autónomas de toda la Selva Lacandona, los promotores recurren a las demandas zapatistas como ejes temáticos y generadores de conocimientos escolares. Según la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (junio de 2005), las demandas del pueblo mexicano son: techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz.

Por ejemplo, cuando se remiten en el aula a la demanda “techo”, las niñas y los niños estudian el vocabulario ligado a los diferentes tipos de vivienda en el campo y la ciudad. Examinan y comparan cómo se construyen y se equipan las casas, sin dejar de explorar cómo lo hacían sus antepasados. Los promotores de educación inventan ejercicios de cálculo en relación con los edificios habitacionales,

y discuten con sus alumnos de las comodidades modernas, sin dejar de referirse a la cuestión del derecho a la vivienda, que ellos no confunden con el “ piso firme ” promovido por un programa gubernamental que se impuso en ciertas comunidades oficialistas.

En los discursos de los representantes de las bases de apoyo zapatistas y de sus asesores y colaboradores en materia educativa, no se observa un énfasis particular en la introducción transversal de conocimientos culturalmente diferenciados en la escuela. Dicho de otra manera: no prevalece en los discursos zapatistas la idea de enarbolar la bandera de la educación “ comunitaria ” e “ intercultural ”. No obstante, en la selección curricular, la yuxtaposición y la combinación de conocimientos propios y ajenos a la cultura indígena y zapatista, las prácticas, las relaciones y los contextos sociales, culturales y políticos impregnan el conjunto de los proyectos municipales de educación autónoma. Tal vez sorprenda que con tan pocos recursos a su alcance las soluciones autonómicas de las autoridades zapatistas contribuyan a hacer de sus escuelas espacios de encuentro interculturales, entre ideas y personas de las mismas comunidades y otras que simpatizan con la causa rebelde.

“Porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad”

Un representante tseltal del Consejo del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón explica el pragmatismo del proyecto educativo regional:

Agarramos las ideas del pueblo y orientamos nuestra educación como pueblo, porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad, y la comunidad es la escuela. Vemos que hay cosas que sí son buenas que agarrar de nuestra cultura pero hay otras que hay que cambiar. No todo no es bueno en nuestra cultura, pero vemos que hay que guardar lo mejor, y juntarlo con lo mejor de las otras culturas, y así aprendemos de todo el mundo.

Para Juan, promotor de educación de 20 años que atiende alumnos de 5 a 12 años de edad en un nuevo centro de población zapatista:

...no tiene caso que los niños aprenden acerca de las cosas que no existen en la comunidad, que los niños nunca van a ver aquí, pero no tiene caso tampoco no saber nada de lo que pasa en todo el país, las resistencias y las guerras que hay también en todo mundo.

Según la autoridad comunitaria encargada del Comité de Educación:

...los compañeros dicen que quieren que haiga de todo en la escuela, según lo estamos viendo aquí, pero primeramente quieren que la escuela sirva para mejorar el pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca; quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países.

Si bien el inicio de la enseñanza en las escuelas zapatistas se realiza casi siempre hablando en lengua indígena, pocas veces los promotores usan palabras escritas en las variantes del tseltal, ch'ol, tsotsil o tojolab'al. Cuando los alumnos tienen ocho y nueve años de edad más o menos, se les enseña a realizar operaciones matemáticas, a redactar frases cortas en español y a expresarse mejor oralmente. Se acercan a nociones de ciencias naturales, historia y geografía que se van profundizando posteriormente. Las temáticas abordadas consideran, ante todo, el acervo de conocimientos adquiridos de manera informal en la familia y la comunidad.

En español y en idioma indígena se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machete, semilla, cosecha, ejido), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes), a la memoria colectiva del peonaje y a la lucha contemporánea por la tierra. Se elaboran mapas de los

territorios selváticos y se consultan cartografías y fotos de México y del mundo cuando el material pedagógico está disponible. Con los alumnos más avanzados se abordan algunos contextos históricos y otros datos sobre los líderes independentistas y los principales revolucionarios mexicanos del siglo XX cuyos nombres, muchas veces, forman parte de la cotidianidad de los niños (nombres de comunidades, municipios, escuelas, etc.). Cabe mencionar el interés particular de promotores y alumnos por las cuestiones que muy pocos de ellos conocen directamente, como los mares, las ciudades, las tecnologías modernas, los países y pueblos extranjeros.

Si bien existen materiales y temarios curriculares elaborados en colaboración con las autoridades indígenas y los asesores externos a las comunidades, cada promotor los flexibiliza y finalmente elige las nociones que mejor domina. Cada educador zapatista recurre a los objetos y métodos pedagógicos que tiene a su alcance y a veces reproduce lo que ha aprendido en su niñez (copiar planas, tareas individuales, castigos, etc.), pero también experimenta con técnicas divulgadas en las sesiones de capacitación (trabajos en grupo, palabras y preguntas generadoras, juegos, imágenes, cantos, cuentos, etc.) e inventa otros métodos —no siempre lúdicos— a partir de su experiencia e imaginación pedagógica. Además, en asamblea o de manera personal, algunos padres de familia y autoridades comunitarias dan consejos e informaciones a los promotores acerca de las medidas disciplinarias aplicables y de los temas de estudio abordables en clase. En las escuelas visitadas de los MAREZ de la zona Selva Tseltal entre 2005 y 2007, los alumnos no recibían calificaciones, lo que no quiere decir que no hubiera evaluaciones de su desempeño.

No existen planes y programas zapatistas de educación sino principios, valores, normas y prácticas que orientan su acción. No es tarea sencilla para los promotores, los comités de educación de cada comunidad, los coordinadores y los consejos de educación de cada municipio asumir responsabilidades siguiendo la consigna de “mandar obe-

deciendo” al pueblo. Ésta se encuentra en el corazón de la propuesta zapatista de democratización y “buen gobierno” y se extiende del campo político regional a la construcción de una nueva política educativa en los territorios considerados.

Educación “verdadera” en vez de “intercultural”

En el MAREZ Ricardo Flores Magón, el más grande de la Selva, no se habla de educación intercultural sino de “educación verdadera” en oposición a la desastrosa oferta educativa gubernamental que, al no tomar en cuenta la variante dialectal ni el contexto social, provoca un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de deserción y abandono de los estudios a temprana edad. Por “verdadera”, los campesinos zapatistas entienden una pedagogía efectiva, que contempla la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran. Responde a las prioridades y los planes de desarrollo territorial que establecen. Se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y a la actividad militante de estos pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona el neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión política.

En los territorios zapatistas donde operan hoy alrededor de 500 escuelas autónomas, no son los actores sociales externos (funcionarios, religiosos, activistas) sino los miembros de la misma comunidad y sus representantes quienes son reconocidos como más aptos y legítimos para determinar los conocimientos de orden cultural pertinentes de estudiar en la escuela. La autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben transmitir en sus escuelas.

De manera colectiva y colegial, las bases y las autoridades indígenas zapatistas designan, orientan y pueden revocar tanto al docente —campesino también— como a lo que es (o no es) pertinente enseñar en las aulas. Interculturalizar los planes y

programas no es posible sin una política cultural “desde abajo”; supone transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo regional. Lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido no coincide con los discursos retóricos del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente enseñar y reprimir.

A la imagen de lo que sucede en la región de Los Altos de Chiapas la autonomía educativa en la Selva Lacandona garantiza, pero no vuelve hegemónica, la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural y territorial, la autonomía indígena permite la irrupción de un modo de “buen gobierno” capaz de articular, reproducir y transformar valores y conocimientos apropiados por medio de la escuela. Así, las relaciones interculturales en la educación responderían a una lógica de poder de negociación local permanente entre lo socialmente endógeno y lo exógeno, sobre todo en el proceso de selección y conformación de los contenidos curriculares. Este diálogo intercultural es desigual, puesto que las relaciones entre las culturas también son relaciones de dominación social.

En un comunicado dirigido a “las sociedades civiles” (octubre de 2006), las autoridades en turno del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón explican que desde el año 2000 hay

...intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones. Para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso dentro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional.

Como política pública rebelde, lo que es particular en el caso zapatista proviene del hecho de que no es desde las esferas del poder gubernamental



Fotografía: Bruno Baronnet.

de las capitales, sino desde el poder comunal (asambleas comunitarias, reuniones de promotores, comités y consejos de educación) que se arbitran las discusiones sobre lo que es pertinente o no abordar y desarrollar en los salones de clase. Entonces, la cuestión capital del carácter intercultural de la educación autónoma, y del carácter monocultural de la educación federal, depende fundamentalmente de la relación social de poder que determina la legitimidad y la pertinencia de los aspectos curriculares. Ahora bien, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del EZLN apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y étnicamente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista.

La autonomía política de las comunidades como condición para una educación pertinente desde el punto de vista sociocultural

Como sus familias, los jóvenes promotores de educación autónoma atribuyen un alto valor simbólico a su misión de aprender más y formarse mejor para



Fotografía: Bruno Baronnet.

enseñar a la niñez de su comunidad la “verdadera historia” de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. En clase, estos educadores comunitarios zapatistas —que no dejan de ser campesinos— hacen énfasis en temas culturales específicos a la región, gracias a una enseñanza bilingüe que busca cierto equilibrio entre “la castilla” hablada en la Selva Lacandona y la variante de la lengua indígena local. A las familias zapatistas les parece pertinente y necesario tratar en el aula las condiciones de vida en las épocas del peonaje en las haciendas, desde la colonización de la selva y las luchas por los derechos agrarios, hasta la represión actual contra el movimiento del cual forman parte.

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las modestas aulas de las comunidades rebeldes son muy eclécticas. En efecto, la autonomía política favorece la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local. En vez de despolitizar y descontextualizarla, el marco autonómico hace de la escuela

un espacio reflexivo de contacto entre los valores vinculados por las culturas locales y las culturas globales.

De forma horizontal, cada comunidad se apropia a su manera del proyecto municipal de educación “verdadera” a partir de sus propias estrategias. Este marco democrático impide considerar a la educación autónoma zapatista como consecuencia de cierta imposición centralista y verticalista emanada de una cúpula guerrillera que manipularía a las bases sociales que justamente la sostienen y alimentan sus filas. Siendo una lección evidenciada por la acción de los campesinos indígenas zapatistas, la intensa participación incluyente de las comunidades en el sector político-educativo se vuelve una condición necesaria para que sus proyectos en permanente construcción sean efectivamente apropiados, autoevaluados y enriquecidos en función de los objetivos legítimos y de una lucha que ellos asumen como propios en lo cotidiano.

En suma, el autogobierno comunitario y municipal de las escuelas zapatistas ha permitido generar una política autónoma de educación indígena que cuestiona el centralismo, el burocratismo y el indigenismo del siglo pasado y del actual. En un contexto de guerra integral de desgaste, los indígenas zapatistas que trabajan las tierras “recuperadas” se reúnen, debaten y organizan sus procesos educativos de acuerdo a sus prioridades sin contar siempre con los medios financieros y técnicos necesarios para adaptar la escuela a los retos de la producción agrícola que constituye la base material de la resistencia, sobre todo gracias a las parcelas cultivadas en colectivo.

La experiencia de los proyectos municipales zapatistas demuestra que, como lo sostiene Benjamín Maldonado (2000) para el caso de Oaxaca, el problema educativo es, ante todo, un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. En otras palabras, la resistencia indígena no es tanto una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela, sino por democratizarla y recuperar la función educativa que había sido dejada en ma-

nos del Estado y los maestros, lo que implica la autodefinición de estrategias comunitarias de gestión administrativa y curricular en escuelas propias donde “el pueblo manda y el gobierno obedece”.

Lecturas sugeridas

BARONNET, BRUNO (2009), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas*, México, tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de París III Sorbona Nueva y El Colegio de México, AC, en: www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, RAÚL (2006), “Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994/2004)”, *Liminar*, vol. 4, núm. 1, pp. 92-111, San Cristóbal de las Casas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. DOI: <http://liminar.ces-meca.mx/index.php/r1/article/view/199>

MALDONADO, BENJAMÍN (2000), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en: http://www.cseiio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los_indios_en_las_aulas.pdf

STAHLER-SHOLK, RICHARD (2011), “Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM-X/CIESAS/UNACH, pp. 409-446, en: <https://zapatismoyautonomia.files.wordpress.com/2013/12/luchas-muy-otras-2011.pdf>.

Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional-Zona de Los Altos de Chiapas, en: www.serazln-altos.org

NOTA: artículo publicado en el número 24 de *Decisio*, septiembre-diciembre de 2009.

“Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”

Proverbio africano

A B S T R A C T S

CREFAL: ideology and proposals for action

This text was prepared by Dr. Hugo Zemelman during his last stay at CREFAL headquarters (September 30th to October 3rd 2013). It is based on the studies the author conducted about founding and subsequent CREFAL documents, viewed from the perspective of policies and the transforming task of education. The purpose of this document is to present the challenges currently faced by CREFAL, and to suggest some lines of work to meet these challenges. The proposed lines are: Transculturality, social identity and projects; Population, individuals and national development project; Untying of educational policies from employment policies; youth as a cultural, politic and economic issue; Adults: education and employment; and Technical training and humanistic education: rescue of subject or its reduction to a resource.

Life demands permission to educate schools

FRANCISCO JAVIER REYES
ELBA AURORA CASTRO

In a critical manner the article approaches the abyss between the learnings that emerge and respond to reality, and the sluggish, homogenizing scholastic logic. Four main aspects are indicated in which schools turn their back on reality: they do not accept or legitimate diversity; if technology is employed as a learning tool, it is not done with the purpose of stimulating deep thought; they do not integrate emotions to the curriculum; they do not question science as a source of knowledge to be transmitted because they turn away the experiences daily life offers. The indispensable regeneration of schools must take place both at the institutional level as well as from the multiple, yet reduced spaces of freedom in the school world.

Critical review of the hegemony of a certain concept of "lifelong learning"

LICÍNIO C. LIMA

The author makes a critical review of the term "lifelong learning" from the experience and context of the European Union. As first item, he mentions the unwanted effects of the incorporation of the term "learning" in replacement of the term "education", especially after the CONFITEA V in 1997. This shift, which aimed to focus the emphasis on the individuals, ended up favoring the commercialization of this service and the displacement of the State from its obligation to ensure the right to education. The author also argues that there is a permanent tension between whether education should promote adaptation or should rather contribute to the transformation of the subjects' reality. Finally, he raises the need to make viable a polycentric continuing education project, open to diversity, where management and participation are democratic.

Popular education's ethical references

ALÍPIO CASALI

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.

Participatory action research as a way of doing social science

MARÍA TERESA SIRVENT Y LUIS RIGAL

In this text the authors expose the vertebral components of participatory action research. They define PAR as social scientific research with empirical basis, carried out by a transforming concern. The purpose of this form of doing science is not only to generate new knowledge, but also to direct knowledge towards the construction of a just society. It has, therefore, a political intention towards social transformation; it seeks to strengthen the capacity of popular sectors to participate effectively in decisions that affect their daily lives. The methodological pillars of PAR are scientific research; the active participation of the subjects in the creation and dissemination of knowledge; and educational praxis, i.e., the link between theory and practice.

Levels of analysis in education-policy evaluation. Food for thought within youth and adult education

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

The article approaches the subject of education-policy evaluation delving into questions that should be formulated about these policies in order to obtain valid and useful decision-making information. Four levels of education-policy analysis are described: technical-analytical, contextual, systemic and value levels. The author exemplifies her analysis by formulating questions on youth and adult education relative to the four levels analyzed. She mentions the importance of evaluation at the value level, which in many instances is not included in those exercises.

Life in the forest in the 21st Century. Environmental education and education of youths and adults

TIMOTHY D. IRELAND

The author approaches the topic of youth and adult education from the perspective of the concepts of the right to education and the right to lifetime education. Taking as a primary basis the Hamburg Declaration, the author defends the need to understand the field of youth and adult education in its broadest sense, that is to say, as a way of transmitting and generating new knowledge, developing a critical and creative attitude towards accumulated knowledge and the socio-economic, cultural and environmental reality that one lives in. If this is so, the author asserts, then we must accept that the integration of environmental education into youth and adult education –in a tangible way and not as a symbolic form– is not an option but a necessity.

Reflections on citizen education: a glance from Latin America

ARLÉS CARUSO LARRAINCI

The notion of citizenship has been changing from the exclusive democracy of Ancient Greece, through the reworking of the concept in the Illustration. In Latin America the economic, political and social conditions that characterized the second half of the last century were radically modified in this century; the State was drastically reduced, politics were democratized and the inequality, poverty, migrations and exclusion were aggravated. The sign of our times is the diversity of identities that coexist in each territory, in conjunction with grave environmental deterioration. The citizen education that these new conditions demand should take into consideration the reconstruction of social fabric based on the formation of democratic values and an ethics in which the subject recognizes him/herself and recognizes diverse identities, is empowered and able to influence public policy and function as an interlocutor of the State.

Tambogrande: social participation and education

MARITA ORBEGOSO ÁLVAREZ

This article describes the struggle of the people of Tambogrande, in the province of Piura, Peru, to stop the operations of the Manhattan Minerals Corporation, a Canadian mining company, authorized by the government to exploit the mineral

deposits of this community. The Tambogrande Collective developed from the beginning, undertaking awareness raising activities among the population, as well as collecting and disseminating key information about the environmental and social impact of the company's activities in other mining areas, including a popular enquiry, mobilization and broadcasting the movement's aim in local, national and international media. The movement's leaders acted as popular educators in formal and informal educational spaces. The text recovers the relevance of rescuing the historical memory of the population, of peaceful activism and dialogue as valid resistance resources.

The concept of *letramento* and its pedagogical implications

VERA MASAGÃO RIBEIRO

Facing the enthusiasm that the role of literacy in individual development and modernization of societies enjoyed in the sixties, there emerges a position, based on research, which questions this stance. This standpoint considers a person's transformation does not come from written language acquisition, but from the use people make of this skill in different contexts. The term *letramento* was thus born, together with a questioning of school's teaching of reading and writing, which takes place apart from the use individuals give to these skills, not achieving the potential to apply these abilities in diverse contexts. The process of *letramento* is therefore understood as the appropriation of written language as a tool for thought and communication.

The meaning of literacy Dialogue with Amanda Toubes and Marta Marucco

Amanda Toubes and Marta Marucco are Argentine educators and researchers, whose trajectories date back several decades. In the dialogue with Marcela Kurlat, they recount how they started to be involved in the field of education, and especially in literacy. This text addresses critical issues related to literacy, such as the minor importance of the method and the negative perception that people in process of literacy have about themselves and their ability to learn. In this sense, it highlights the importance of teacher's role to create a climate of respect, trust and recognition of the person who is in process of literacy.

The story of Gabriel, between the school world and the newspapers world

MARCELA KURLAT

During her PhD research at UBA, Marcela Kurlat closely met Gabriel, a 40-year-old man who lives in a poor neighborhood of Buenos Aires and attends, since 2011, a literacy center operating in the area. The text exposes his difficulties to recognize his knowledge in reading and writing, embodying each day for his job (he is a newspaper deliveryman), the overrated academic knowledge, and a devalued perception of himself, regarding to his own learning ability.

Crime and punishment Police work or territory of philosophers, sociologists, politicians and educators?

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

The author reviews diverse conceptions of what a penitentiary system should be (place of isolation and punishment, institution devoted to rehabilitation and social re-adaptation, center for re-education or a critical and consciousness raising institution that truly liberates the criminal from his or her alienation and allows society to recognize its responsibility) and the educational implications in each of these cases. The author then proceeds to discuss the educational limitations inside of the prison system comparing these with those present in educational services on "the outside". In conclusion, the author examines the real likelihood of putting into practice the educational approaches discussed in the

first part of the article, concluding that the probabilities go down as educational goals are raised; that is to say the tendency in educational services is the same on the “inside” as on the “outside”.

**Domestic laborers in Peru
Converging point between violence,
restrained access to education
and citizenship rights**

TERESA OJEDA PARRA

Domestic labor in Peru has its roots in slave work during the colonial period. Domestic laborers live under circumstances of special vulnerability to gender violence, and this is related to the form and conditions in which they work. Most of them are young women migrating from the Andes region and are sheltered in their employer’s home. The circumstances in which domestic labor takes place (deprivation of their private lives, isolation) favor the violation of their rights, among them the right to education, and situate them at risk of becoming victims of all kinds of violence.

**Museography with a migrant
community**

GEORGIA MELVILLE

The focus of this article is the author’s experience of educational work with youths and adults from the indigenous locality of San Miguel Cuevas, Oaxaca, Mexico, in which museography was used to create ties and encourage dialogue between the population that resides in the United States (mainly in Fresno, California) and that which lives in their place of origin. The project consisted on forming two groups of youths, one in Oaxaca and another in California, which created a photographic record that was later organized and exhibited in both places along with written aid in Spanish, English and Mixtec and audio in Mixtec. Both exhibitions include 36 trilingual texts and 188 photographs. Along with the physical exhibitions themselves, a film was created in dvd format and played on large screens in both places.

**About what the “zapatistas”
do not call intercultural
education**

BRUNO BARONNET

The lands recovered by native and “Zapatista” farmers, lands which previous to 1994 had been in the hands of private landowners, have become the building ground for an education policy generated by organized communities in the autonomous municipalities. For over a decade in Las Cañadas de Ocosingo, Chiapas (Mexico), the Zapatistas have exercised self-government in education controlling the regional and communal elementary-school. The pedagogic practices combine knowledge and methods that are timely and pertinent from the standpoint of the actors “of agricultural and Mayan culture” that promote and maintain them on a daily basis through their direct participation.

**Traducciones: Catherine R. Ettinger, Camilo Patiño Pérez,
Idalia López Castañeda, Lucía Rayas, Dora Benveniste
y Andrés Sebastián Besserer**

S E M B L A N Z A S

Bruno Baronnet

Formador y educador popular originario de Francia. Profesor e investigador en socio-antropología de la educación, en la Universidad Veracruzana (Xalapa, Veracruz, México). Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y el Instituto de Altos Estudios de América Latina de la Universidad Sorbona Nueva París. Sus trabajos abordan los retos de la educación indígena en contextos de lucha por la autonomía de pueblos originarios de estados como Chiapas, Oaxaca y Michoacán. Se interesa en las manifestaciones del racismo y en las prácticas de política educativa y de formación docente en los pueblos originarios y campesinos de Latinoamérica.

<https://brunobaronnet.wordpress.com/>

Teresa Bracho González

Mexicana, doctora en Ciencias Sociales. Consejera del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Profesora-investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede México. Ha sido investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo Económico (CIDE) y del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Harvard. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Asesor de la Fundación Equitas (Chile), entre otras. Ha evaluado políticas educativas nacionales en México, como los programas Escuelas de Calidad y Cero Rezago del INEA, así como los programas de desarrollo institucional del CONACYT. Autora de numerosas publicaciones sobre el tema educativo.

Arlés Caruso Larrainci

Doctora en Desarrollo Organizacional por la Universidad Pontificia en Brasil y en Gestión por la Universidad Católica de Santiago; Maestría en Educación de Adultos por el ILATES de Venezuela, en Educación de adultos y movimientos sociales. Cuenta con licenciaturas en Trabajo Social y en Ciencias de la Educación por

la Universidad de la República de Uruguay. Es experta en temas de participación y educación ciudadana y ha coordinado y asesorado diversos programas de gestión democrática y desarrollo local. Ha sido asesora de diferentes gobiernos en América Latina, en políticas de descentralización municipal.

Alípio Casali

Filósofo y educador brasileño. Doctorado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y posdoctorado por la Universidad de París. Fue vicerrector de la PUC-SP (1984-1988), y secretario municipal de la Ciudad de São Paulo (1990-1992). Es profesor investigador del Departamento de Fundamentos de la Educación de la PUC-SP, y consultor sobre ética de las organizaciones en instituciones públicas y privadas.

Elba Castro Rosales

Comunicóloga y MC en educación ambiental. Coordinadora y profesora-investigadora de la maestría en educación ambiental de la Universidad de Guadalajara. Tiene experiencia en la producción de programas de radio educativos y en la elaboración de materiales didácticos sobre educación y medio ambiente. Autora de libros y artículos en los temas educativo-ambientales, de comunicación, relación sociedad-naturaleza, consumo responsable y valoración de la biodiversidad a través de la cultura alimentaria. Ha sido profesora y conferencista en eventos nacionales y latinoamericanos.

Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez

Microbiólogo y educador, dedicado por 56 años a la educación en ciencias, 39 de los cuales se dedicó al desarrollo curricular y la producción de materiales educativos. Fue profesor y director de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y fundador y jefe del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, ambos del Instituto Politécnico Nacional. Fue consultor de organismos internacionales

con experiencia de trabajo en más de 50 países. Fue fundador de varias revistas de divulgación científica, entre ellas la revista *Chispa* (ciencia para niños), *El Barco de Papel* (ciencia para niños del medio rural) y *Redes* (ciencia para maestros). En el año 2002 fundó la revista *Decisio*, del CREFAL, y fue su director hasta su fallecimiento, en agosto de 2008.

Timothy D. Ireland

Graduado en Letras por la Universidad de Edimburgo (Escocia), con Maestría y Doctorado en Educación de Adultos por la Universidad de Manchester (Inglaterra), y profesor del Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 1979. Fue asesor para Asuntos Internacionales de la UFPB de 1993 a 2004, y vice-presidente y presidente nacional de FAUBAI. Uno de los fundadores y coordinadores del Proyecto Escola Zé Peão, un proyecto educativo para trabajadores de la construcción en João Pessoa, durante 14 años. También ayudó a crear el Fórum de Educação de Jovens e Adultos del Estado de Paraíba en 1999, que coordinó hasta 2004. De 2004 a 2007 fue Diretor Nacional de Educação de Jovens e Adultos del Ministério de Educação, en Brasilia. De 2008 a 2011 trabajó en la Representación de la UNESCO en Brasil, donde coordinó la organización de la VI CONFINTEA desde el ámbito brasileño. Actualmente, coordina la Cátedra de la UNESCO de Educación de Jóvenes y Adultos de la UFPB.

Marcela Kurlat

Es docente de Nivel Inicial, licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es jefa de trabajos prácticos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), docente en la Carrera de Ciencias de la Educación y miembro del equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, de la Dirección del Área del Adulto y el Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Licínio Lima

Catedrático del Departamento de Ciencias Sociales y Educación del Instituto de Educación de la Universidade do Minho, Portugal. Ha dirigido cursos y seminarios en varias universidades de Alemania, Brasil, España, Francia, Holanda y el Reino Unido. Pertenece a varias asociaciones científicas y educativas, nacionales e internacionales, y es miembro fundador del Foro Mundial de Educación de la Sociedad Europea de Investigación en Educación de Adultos, del Instituto Paulo Freire de Portugal, de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación y del Foro Portugués de Administración Educativa. En 1993 se le otorgó el Premio Rui Grácio (Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación). Ha desempeñado funciones científicas y de evaluación y ha dirigido proyectos de investigación en Portugal y en otros países. Es coautor y editor de numerosas obras que se han publicado en trece países y en distintas lenguas.

Marta Marucco

Maestra de Enseñanza Primaria, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente en institutos de formación inicial y continua de educadores de los distintos niveles y modalidades educativas. Organiza y coordina acciones de desarrollo profesional docente sobre la lectura y producción de textos científico-académicos. Participa como panelista o ponente en encuentros y congresos referidos a la problemática de la alfabetización académica.

Vera Masagão Ribeiro

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (1998), con Licenciatura en Letras —portugués y español— por la Universidad de São Paulo (1980). Es investigadora y coordinadora general de Ação Educativa - Assessoria Pesquisa e Informação. Tiene experiencia en investigación y producción pedagógica con énfasis en educación de jóvenes y adultos, alfabetización, *letramento*, evaluación, habilidades básicas y currículo. Coordina el Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), programa que levanta y analiza datos sobre habilidades y prácticas de lectura y escritura de la

población brasileña, así como el indicador de calidad de la educación, que promueve el uso de indicadores para movilizar a las comunidades escolares a favor de la calidad educativa.

Georgia Melville

Estudió Antropología en la Universidad de Melbourne, Australia, y después la maestría y doctorado en Ciencias Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, de la Ciudad de México. Cuenta con 20 años de experiencia laboral en el ámbito de los museos y en el patrimonio cultural. Actualmente trabaja en la curaduría del National Wool Museum, en la investigación y estrategia gubernamental de los museos para el estado de Victoria, y como académica visitante de la Deakin University, Geelong, Australia.

Teresa Ojeda Parra

Licenciada en Psicología, Magíster en Género, Sexualidad y Salud Reproductiva por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Consultora e investigadora en temas de sexualidad, salud reproductiva, violencia contra la mujer y autocuidado de los/las prestatarios/as que atienden a personas afectadas por violencia. Es punto focal de Development Connections (DVCN) en Perú y participa en capacitaciones dirigidas a profesionales de instancias gubernamentales y no gubernamentales de Latinoamérica en temas de autocuidado, VIH para el empoderamiento de comunidades indígenas, VIH y violencia sexual en situaciones de desastre. Actualmente labora como Especialista Social en la Dirección General Contra la Violencia de Género del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - Perú.

Marita Orbegoso Álvarez

Oriunda de Perú, es maestra de formación y vocación y una de las fundadoras de la asociación MaMis en Movimiento e.V. Maternidad y Migración, con sede en Berlín. Es Máster en Políticas Públicas por la Hertie School of Governance (Berlín) con mención en política educativa. Tiene amplia experiencia en varias áreas del sector educativo (aspectos curriculares, elaboración de materiales,

planificación y gestión educativa) y fue consultora de la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) de 2008 a 2011.

Javier Reyes Ruiz

Doctor en Ciencias Sociales. Presidente del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos A.C. con sede en Pátzcuaro y profesor-investigador de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara. Su labor académica y de promoción social ha girado alrededor de los temas del desarrollo local, la educación ambiental y la producción de materiales didácticos.

Luis Rigal

Sociólogo y pedagogo argentino especializado en teorías críticas de la educación, educación popular y epistemología y metodología de la investigación educativa. Es profesor de Educación No Formal en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Dicta regularmente cursos de posgrado en universidades nacionales y ha sido profesor invitado en universidades de España y países de América Latina. Está a cargo de un programa de investigación-acción participativa sobre nuevos movimientos sociales y educación popular. Ha sido director del Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES) y Director Regional para el Cono Sur del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

María Teresa Sirvent

Educadora argentina. Doctora en Filosofía y master en Sociología y Educación. Investigadora principal del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su línea de investigación se focaliza en el estudio de las relaciones entre estructura de poder, participación social y cultura popular en el área de la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares. Desarrolla diversas líneas de reflexión sobre metodología de la investigación social en relación con la fundamentación epistemológica y la validación científica de la investigación-acción participativa.

Amanda Toubes

Profesora por la Normal Nacional de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Educación de Adultos por la Universidad de Manchester, Inglaterra; y en Metodología de Educación de Adultos y de Formación de Cuadros Técnicos Sociales por el Grupo Peuple et Culture, de Francia. Inició las primeras experiencias de educación popular de adultos en la UBA que se constituyeron en referencia en todas las universidades del país, y de movimientos sociales dedicados a la alfabetización de personas mayores. Fue profesora titular e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Ha dictado numerosos cursos de posgrado relacionados con la educación de jóvenes y adultos, la educación popular, el desarrollo comunitario, y los problemas de pobreza y marginación. Ha sido directora y co-directora de proyectos de investigación relacionados con la educación de jóvenes y adultos, la alfabetización, la educación popular y la animación sociocultural. En abril de 2016 la Universidad de San Luis le otorgó un Doctorado Honoris Causa por su valioso aporte a la educación pública, y especialmente a la educación popular y de adultos.

Hugo Zemelman

Oriundo de Concepción, Chile (1931). Director de Sociología en la Universidad de Chile. Desde 1973 residió en México, colaborando en El Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Fue profesor invitado por numerosas universidades; impartió cursos y seminarios en diversos programas de posgrado en España y a lo largo y ancho de Latinoamérica. En 1973 obtuvo una beca de la UNESCO para desarrollar un texto sobre metodología, y en 1974 se le otorgó una beca de máxima categoría de la Fundación Friederich Ebert para continuar sus investigaciones. Sus publicaciones abarcan los sujetos y movimientos sociales, la vida agraria, la historia latinoamericana y chilena contemporánea, así como la metodología de la investigación y la epistemología. Fue investigador fundador del posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, fundador y director general del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) e investigador/asesor del CREFAL. Falleció en Pátzcuaro el 3 de octubre de 2013.



¿AHORA QUÉ?

No podía faltar, en este número conmemorativo, una mención especial al papel que cumple la imagen en *Decisio*: la obra que se reproduce en la portada y la fotografía en los interiores.

La obra de los grandes pintores del siglo XX

Con relación a la portada, desde el número 1 hasta el 27 reproducimos obras de muy variados artistas latinoamericanos (o nacidos en Europa y radicados en nuestro continente). Esta etapa, sobra decirlo, está fuertemente influenciada por las ideas de Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez en torno al papel educativo del arte y su vasto conocimiento de la pintura del siglo XX. Aquí encontramos obras de Fernando de Szyszlo (Perú); Diego Rivera, Saturnino Herrán, Miguel Covarrubias y Alfredo Zalce (México); Alfredo Guttero, Emilio Pettoruti y Alejandro Xul Solar (Argentina); Carlos Mérida (Guatemala); Camilo Mori (Chile); Candido Portinari, Tarsila Do Amaral y Arcangelo Ianelli (Brasil); Rafael Barradas y Joaquín Torres-García (Uruguay); Marcelo Pogolotti y Amelia Peláez (Cuba). También están en este grupo tres pintores no latinoamericanos, pero radicados en países de América Latina, donde produjeron la mayor parte de su obra: Oscar Trepte, Ernst Saemisch y Alejandro Obregón; los dos primeros nacidos en Alemania y el tercero en España. Mención especial merece la obra de Antonio Berni, publicada en el número 37, cuya producción artística estuvo dedicada principalmente a los más desfavorecidos de Argentina.

Las portadas testimoniales

Entre las portadas de los primeros 27 números de *Decisio*, hay dos obras que se distinguen de las demás. En el número 12, dedicado al arte y la educación, se presenta una figura de palma que coloca a la artesanía en un lugar protagónico; y en la del número 14, centrado en la educación de adultos en reclusión, aparece una obra de pirograbado realizada por un interno en una prisión.

Otras portadas, más recientes, que presentan imágenes “testimoniales” —en las que los autores son los sujetos a los que alude el contenido de la revista—, son las siguientes: la del número 28 es una obra colectiva del proyecto Empoderarte, una experiencia educativa con jóvenes de barrios pobres y con altos índices de violencia de Medellín, Colombia; la del número 35 es un autorretrato de María Gracia Sánchez Seco, de la Fundación Síndrome de Down de Madrid, y da marco al número sobre inclusión y diversidad; la del número 43-44 es un bordado en “arpillera” que forma parte de una colección de más de 400 piezas propiedad del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, de Chile. Estas obras fueron realizadas por grupos de madres, esposas e hijas de detenidos, desaparecidos y prisioneros políticos en ese país. A través de esta “escritura de testimonio”, las mujeres relatan su búsqueda y las violaciones a los derechos humanos que atestiguaron y de las que fueron víctimas durante la dictadura militar.

Artistas plásticos contemporáneos

Este grupo de imágenes es muy diverso y reúne pintura, grabado, talla en madera y obra digital de artistas contemporáneos. Aquí colocamos la portada del número 24, del artista boliviano Roberto Mamani Mamani; los grabados de Eulalia Nieto (Ecuador), Noelia Verona (España) e Irma Reyes Almanza (México); la pintura en acuarela, en óleo y en acrílico de Jaime Adán (España), Zô Correia (Brasil), y Froylán Ruiz y Carolina Castañeda (México); la talla en madera de Raúl Irineo Campoy (México), y el trabajo digital de Malú Méndez Lavielle, Sergio Araht y Armando López Castañeda (México).

La fotografía

Nos detendremos ahora en el papel que cumple la fotografía en *Decisio*. La entrada obligada al tema es el número 30 de esta revista —conmemorativo del décimo aniversario—, porque en él tuvimos la fortuna de contar con 30 fotografías de Mariana Yampolsky, una de las cuales reproducimos en la portada. Para hacer la selección de fotografías revisamos un catálogo de cientos de imágenes al que nos dio acceso Arjen van der Sliuis, viudo de Mariana y presidente de la Fundación Mariana Yampolsky. La obra fotográfica de esta enorme artista nos permite ver al México rural del siglo XX desde una mi-

rada que, como dice la reseña de arte del número al que nos referimos, no se limita a la descripción antropológica, sino que penetra “a lo simplemente humano”.

En el tema de la fotografía, también debemos mencionar a Carlos Blanco, que aportó todas las imágenes que se publicaron en los interiores de *Decisio* desde el número 3 hasta el 15. En un texto de José Emilio Pacheco acerca de Blanco —publicado en el número 1 de 2005 de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (RIEDA)—, el escritor afirma que “el inmenso valor testimonial [de sus fotografías] se redobla por su impecable calidad estética. Su eficacia social está en razón directa de su maestría como artista”.

Decisio se ha enriquecido también con fotografías de Eric Sánchez, Ollín Rodríguez, Marianela Núñez y Ariel da Silva, y con la gran cantidad de imágenes que envían los autores y autoras de los textos. Estos últimos son testimonios vivos de las experiencias que se narran en los textos y nos acercan a sus protagonistas.

* * *

Tanto en portada como en interiores; tanto si se trata de obra plástica como de obra digital o fotográfica, la imagen en *Decisio* está pensada para complementar al escrito, dialogar con él, proponer temas y escenarios que los textos no hacen explícitos y favorecer un aprendizaje en varias dimensiones.



REVISTA
INTERAMERICANA
de Educación de Adultos

40 AÑOS

Decisio
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Próximos números

Desafíos de las políticas públicas
de EPJA en América Latina y el Caribe

Editora invitada: María Clara di Pierro

Educación y democratización
del conocimiento

Editor invitado: Santiago Palmas





**CENTRO REGIONAL DE EDUCACION
FUNDAMENTAL PARA LA AMERICA
LATINA**