

Tomado de: Kaplún, Mario (1998) "Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos". Revista Latinoamericana de Comunicación, Chasqui 64

CAPITULO I

MODELOS EDUCATIVOS



La educación transformadora consiste en el paso de una persona acrítica a una crítica; de ser pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde las tendencias individuales y egoístas; hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios.

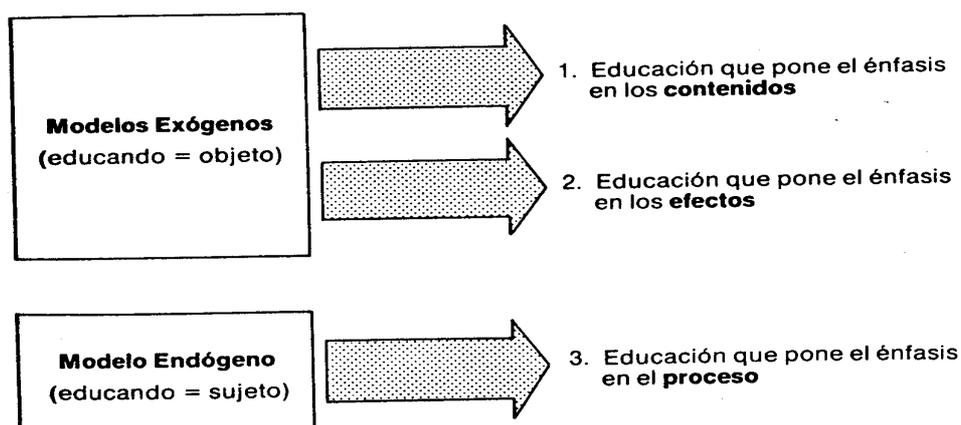
Mario Kapllin

LOS TRES MODELOS DE EDUCACIÓN

* Mario Kaplun

Aunque en la realidad existen muchas concepciones pedagógicas Díaz Bordenave¹ ha señalado que se las puede agrupar en tres modelos fundamentales.

Claro está que estos tres modelos no se dan nunca químicamente puros en la realidad sino un tanto entremezclados y se encuentran presentes los tres en distintas proporciones en las diversas acciones educativas concretas. No obstante, esquematizándolos, acentuando un poco sus rasgos, es posible distinguir estos tres modelos básicos:



Llamamos a los dos primeros, **modelos exógenos**, porque están planteados desde afuera del destinatario, como externos a él: el educando es visto como objeto de la educación; en tanto el **modelo endógeno** parte del destinatario, el educando es el sujeto de la educación.

Decimos asimismo que cada uno pone el énfasis en un objetivo distinto; esto es, que acentúa, da prioridad a ese aspecto. No es que prescinda radicalmente de los otros dos; pero se centra y privilegia al que le es propio. Por ejemplo, la educación que enfatiza el proceso, no por eso se desentiende de los contenidos y de los efectos; pero su acento básico no estará nunca en éstos, sino en el proceso personal del educando.

¹ JUAN DIAZ BORDENAVE: Las nuevas pedagogías y Tecnologías de Comunicación. Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali, 1976.

Comencemos definiéndolos sumariamente para luego analizarlos.

1) EDUCACION QUE PONE EL ENFASIS EN LOS CONTENIDOS

Corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite "instruida" a las masas ignorantes.

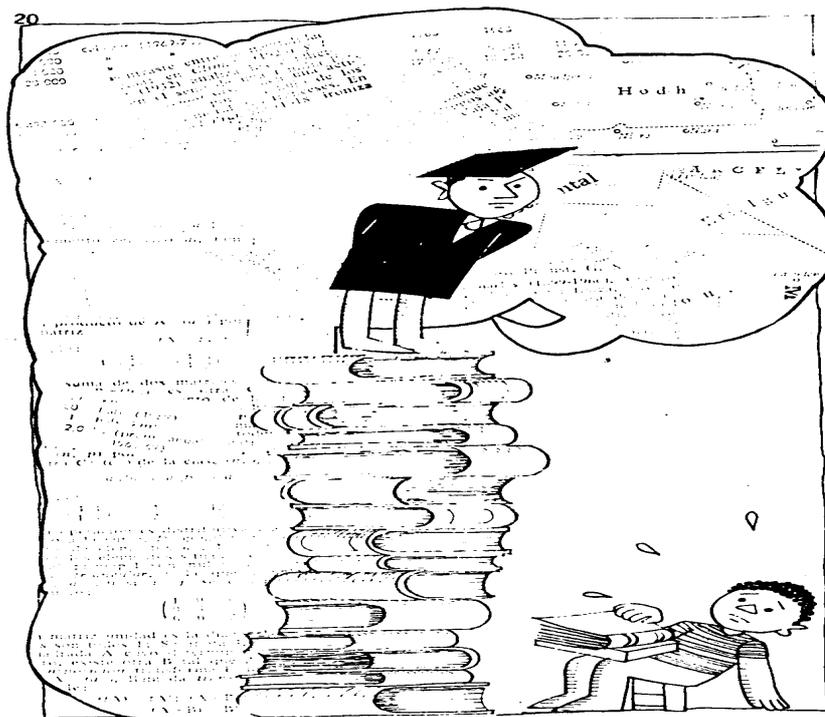
2) EDUCACION QUE PONE EL ENFASIS EN LOS EFECTOS

Corresponde a la llamada "ingeniería del comportamiento" y consiste esencialmente en "moldear" la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.

3) EDUCACION QUE PONE EL ENFASIS EN EL PROCESO

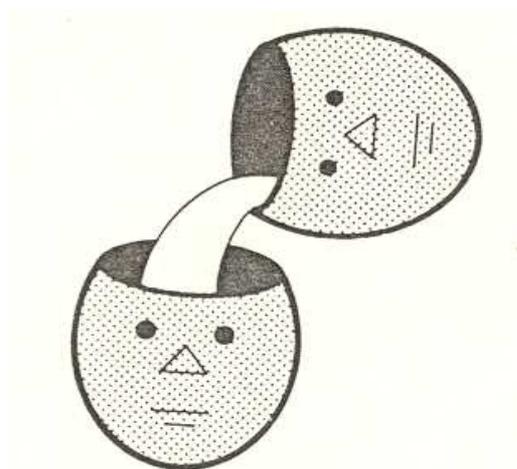
Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social. Tratemos de describir y caracterizar cada una de estas tres pedagogías y veamos qué modelo de comunicación se desprende de cada uno de ellas.

① Enfoque en los Contenidos



Es -ya queda dicho- el tipo de educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos. El profesor (o el comunicador), el instruido, "el que sabe", acude a enseñar al ignorante, al que "no sabe".

Como el lector seguramente habrá reconocido ya, es el tipo de educación que uno de sus más agudos críticos, Paulo Freire, calificó de BANCARIA: el educador DEPOSITA conocimientos en la mente del educando. Se trata de "inculcar" nociones, de introducirlas en la memoria del alumno, el que es visto como receptáculo y depositario de informaciones.



Díaz Bordenave propone esta acertada caricatura para caracterizar este modelo educativo:

Todos conocemos este tipo de educación vertical y autoritaria. O paternalista (el paternalismo es tan sólo una forma más endulzada del autoritarismo). Todos lo hemos padecido. Es el que predomina en el sistema educativo formal: en la escuela primaria, en el Liceo, en la Universidad.

Repetidamente se ha reprochado a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es mera instrucción con lo cual -se ha dicho también- ella INFORMA pero NO FORMA

Paulo Freire, al analizarla, dice que esta educación "bancaria" sirve para la domesticación del hombre. En ella, señala el autor de "Pedagogía del Oprimido".

EL EDUCADOR	EL EDUCANDO
- es siempre quien educa	- es siempre el que es educado
- es quien habla	- es quien escucha
- prescribe, norma, pone las reglas.	- obedece, sigue la prescripción.
- escoge el contenido de los programas.	- lo recibe en forma de depósito.
- es siempre quien sabe	- es el que no sabe
- es el sujeto del proceso	- es el objeto del proceso.

EL MODELO DE SU APLICACIÓN

- Los ejes del método son el **profesor y el texto**.
- Los programas de estudio son frondosos y basados en los conceptos que la fuente emisora (el profesor) considera importantes.
- Se da **muy poca importancia al diálogo y a la participación**.
- Se valora mucho el dato y muy poco el concepto.
- Se premia la **buena retención de los contenidos** (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel. La elaboración personal del educando es asimismo reprimida como error.
- Hay **una sola verdad**: la del profesor. La experiencia de vida de los educandos es desvalorizada.

LOS RESULTADOS

- El alumno (o el oyente, el lector, el público) se habitúa a la pasividad y no desarrolla su propia capacidad de razonar y su conciencia crítica.
- Se establece una diferencia de "status" entre el profesor y el alumno (o entre el comunicador y el lector u oyente).
- Se fomenta una estructura mental de acatamiento al autoritarismo: el alumno internaliza la superioridad y autoridad del maestro: actitud que luego transferirá al plano político y social.
- Se favorece el mantenimiento del "status quo" en el que una minoría - pensante domina a una masa apática.
- En virtud del régimen de notas (premios y castigos) se fomenta el individualismo y la competencia en perjuicio de la solidaridad y los valores comunitarios.
- Los educandos adquieren una mente "cerrada" o dogmática, incapaz de juzgar los mensajes recibidos por sus propios méritos, independientemente de la autoridad de la fuente.
- En el estudiante de la clase popular se acentúa el sentimiento de inferioridad: el educando se hace inseguro, pierde su autoestima, siente que no sabe, que no vale.

OBJETIVO: QUE EL EDUCANDO APRENDA

El indicador que utilizará el educador en este modelo para evaluar su producto, será siempre: ¿El alumno sabe (la lección, la asignatura)? ¿Ha aprendido?

Aunque, en verdad, el resultado es que generalmente no aprende, si- no que memoriza, repite y luego olvida. No asimila, porque no hay asimilación sin participación, sin elaboración personal.

La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación de invención.

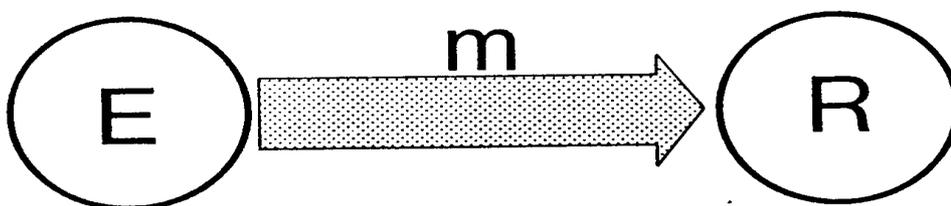
PAULO FREIRE

Conviene retener estas últimas palabras: nos dan una clave importante para nuestros trabajos como comunicadores populares. **Nuestra comunicación popular debe procurar suscitar, estimular en los destinatarios de nuestros mensajes una recreación, una invención.**

LA COMUNICACIÓN EN ESTE MODELO

Así como existe una educación "bancaria", existe una comunicación "bancaria".

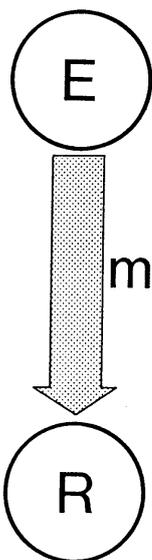
¿Qué concepto tiene de la comunicación el tipo de educación que acabamos de caracterizar? ¿Cómo la ve?



Como transmisión de información. Un emisor (E) que envía su mensaje (m) a un receptor (R).

El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que "sabe" emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que "no sabe" y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el MONOLOGO.

EL COMUNICADOR	EL RECEPTOR
Emite	Recibe
Habla	Escucha
Escoge el contenido del mensaje	Lo recibe como información
Es siempre el que sabe	Es el que no sabe



En realidad, cuando este modelo se propone a sí mismo como un trazado horizontal, ya está "haciendo trampa". Sería más exacto representarlo como en la gráfica contigua, puesto que es una comunicación esencialmente autoritaria y, por tanto, vertical. El emisor domina, es el dueño, el PROTAGONISTA de la comunicación.

Se califica a esta comunicación de unidireccional porque fluye en una sola dirección, es una única vía: del emisor al receptor.

NOSOTRAS Y NOSOTROS FRENTE AL MODELO

Parecería que, en nuestra comunicación popular, este modelo autoritario no tiene lugar; que nos es totalmente ajeno. Presentado así, sólo nos merece rechazo. Sin embargo, la concepción comunicacional emisor / mensaje / receptor está tan incorporada a la sociedad, aparece como tan corriente y natural, que acaso, sin que seamos conscientes de ello, siga

todavía influyendo con fuerza en nosotros y en nuestra producción popular.

- En nuestro periódico, ¿quién es el que escoge los contenidos; quién los determina y selecciona? ¿Hacemos el periódico consultando con la comunidad, recogiendo sus necesidades y sus aspiraciones, o lo hacemos desde nuestra propia perspectiva?
- Cuando creamos nuestra obra de teatro o el guión de nuestro diapositiva o de nuestro programa de radio, ¿tratamos de ir suscitando en los destinatarios un proceso personal, o le disparamos verticalmente la información que él tiene que "aprender"?

En la medida en que sigamos asumiendo el clásico rol de emisores, de poseedores de la verdad que dictamos esa verdad a los que "no saben"; en la medida en que sigamos depositando informaciones e ideas ya "digeridas" en la mente de nuestros destinatarios, por liberadores y progresistas que sean los contenidos de nuestros mensajes, continuaremos tributarios de una comunicación autoritaria, vertical, unidireccional.

EJEMPLOS QUE NOS INTERPELAN

Valdría la pena reflexionar sobre el caso de la llamada "educación radiofónica" (instrucción por radio) en la cual, por propia limitación del medio, el alumno se halla ausente, oyendo la lección desde su casa y reducido por lo tanto al silencio y la pasividad. Sólo le queda escuchar, repetir lo que le indica el profesor y "aprendérselo".

Muchas de las tan meritorias "escuelas radiofónicas" de América Latina, destinadas a la educación de adultos, han reaccionado saludablemente contra esta concepción y la rechazan, en muchos casos con indudable sinceridad; en sus postulados hoy sustentan los principios de una educación liberadora y personalizante; pero sus emisiones, sin embargo, continúan sujetas al esquema mecanicista tradicional -maestro que "enseña", alumno que "aprende"- porque no han sabido encontrar y crear otras maneras de educar a través de la radio.

"... se habla de una "pedagogía audiovisual". Pero con eso la educación en sí en realidad no cambió nada. Al contrario: se hizo aun más rígida y autoritaria".

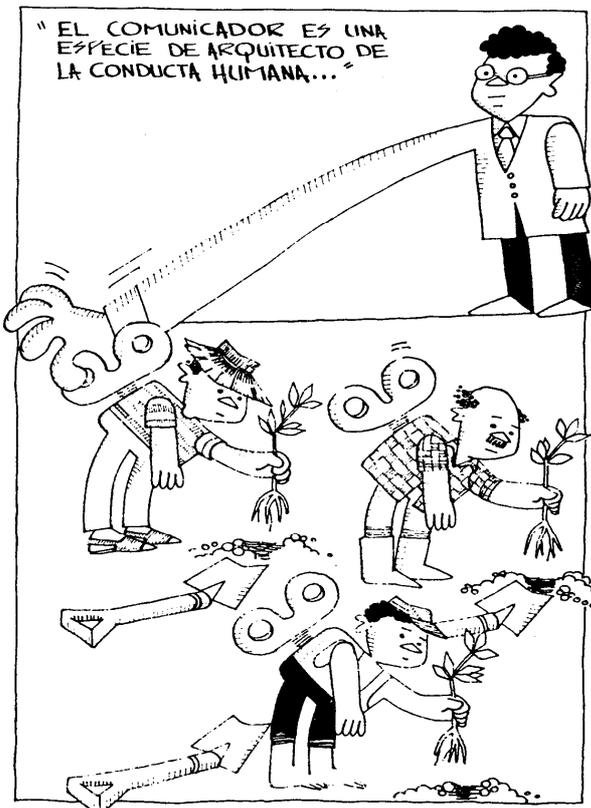
Sería interesante asimismo analizar y evaluar el caso de algunos grupos que producen audiovisuales. Hoy existe la moda de tales medios. La

educación bancaria tradicional sintió la necesidad de "modernizarse" e introdujo los llamados "apoyos audiovisuales": diapositivas, películas, videos... Incluso se habla de una "pedagogía audiovisual". Pero con eso la educación en sí en realidad no cambió nada. Al contrario: se hizo aun más rígida y autoritaria. Frente a un audiovisual, ya el educando ni siquiera tiene con quien hablar. Ya se le da todo hecho, toda la enseñanza digerida. Los medios audiovisuales en la educación tradicional se usan solamente como refuerzos para la transmisión de los contenidos. Es **educación "envasada"**

Pues bien; actualmente, en la comunicación popular vemos utilizar cada vez más y con mayor entusiasmo los diaporamas, las películas, los videos, etc. Lo cual en sí mismo puede ser positivo: no estamos cuestionando el innegable valor de esos recursos cuando se los sabe utilizar bien, Pero quizá muchos de esos comunicadores populares tan entusiasmados por ellos, no estén haciendo otra cosa que imitar irreflexivamente una moda y valerse de un lenguaje visual más atractivo y penetrante para imponer sus propias ideas, sus propios contenidos (por "progresistas" que éstos sean). Realizan sus audiovisuales de tal manera que no le dejan un espacio, un respiro siquiera, al espectador para que él pueda pensar por su cuenta, recrear su propia elaboración.

Lo bombardean a imágenes, a efectos sonoros y musicales, a frases altisonantes y le dan, ya digerida y masticada, su propia conclusión.

② Énfasis en los Efectos



En síntesis, todos quienes tratamos de hacer auténtica comunicación popular, deberíamos preguntarnos:

- ¿LANZAMOS AFIRMACIONES O CREAMOS LAS CONDICIONES PARA UNA REFLEXION PERSONAL?
- ¿NUESTROS MEDIOS MONOLOGAN O DIALOGAN? -

Conviene analizar este segundo modelo con especial cuidado, porque es el que más ha influido en la concepción de la

Comunicación: en casi todos los manuales de Comunicación que se utilizan como textos de estudio en nuestros países, los estudiantes encuentran, explícita o implícitamente, los principios rectores de este tipo de educación.

Otro motivo para examinarlo con atención es que, aparentemente, presenta características que compartimos:

- Cuestiona el modelo tradicional, surgió como una reacción contra él, como una respuesta más actual, más "moderna".
 - Da mucha importancia a la motivación;
 - Rechaza el modelo libresco, los programas frondosos;
 - Plantea una comunicación con retroalimentación por parte del destinatario;
 - Postula como objetivo el "cambio de actitudes"
 - Es un método activo; propone acciones;
 - Se preocupa mucho de evaluar el resultado de las mismas.

Sin embargo, a pesar de esas aparentes coincidencias que pueden hacérselo atractivo, su diferencia con la educación liberadora es radical; y es, como hemos de ver, tan autoritario e impositivo como el modelo tradicional o quizá más.

EL ORIGEN DEL MODELO

Si el primer modelo -el que pone el énfasis en los contenidos- es de origen europeo y acuñado por la vieja educación escolástica y enciclopédica que recibimos del Viejo Mundo desde la Colonia, este segundo modelo nació en los Estados Unidos en pleno Siglo XX: durante la Segunda Guerra Mundial (década de los '40). Se desarrolló precisamente para el entrenamiento militar; para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

Sus diseñadores -como apuntábamos antes- cuestionaban al tradicional método libresco por poco práctico; porque no lograba un verdadero aprendizaje en poco tiempo; por lento y caro. Y por ineficaz: el educando repite y después olvida. Proponían, en su lugar, un método más rápido y eficiente, más impactante, más "hecho en serie", de CONDICIONAR al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador había determinado previamente (lo cual explica, de paso, por qué este modelo ha tenido tanta aceptación en el ejército, en la guerra).

El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la

enseñanza vienen ya programados. Todo se convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje.

Si se ha llamado al primer tipo "educación bancaria", a éste podría calificárselo, de **educación MANIPULADORA**.

EL MODELO LLEGA A AMERICA LATINA

En la década de los '60, en la llamada "década del desarrollo" o del "desarrollismo", llega este modelo a América Latina, importado de la Nación del Norte, como una respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del "subdesarrollo".

“La educación y la comunicación debían servir para alcanzar las metas de (...multiplicación de la productividad). Por ejemplo, debían ser empleadas para PERSUADIR a los campesinos "atrasados" a abandonar sus métodos agrícolas primitivos y adoptar rápidamente las nuevas técnicas”.

Se pensaba que la solución para la pobreza en que se hallaban sumidos nuestros países "atrasados e ignorantes" era la modernización; esto es, la adopción de las características y los métodos de producción de los países capitalistas "desarrollados".

Era necesario multiplicar la producción y lograr un rápido y fuerte aumento de los índices de productividad; y, para ello, resultaba imprescindible la introducción de nuevas y modernas tecnologías. Las innovaciones tecnológicas eran vistas como la panacea para todos nuestros males; ellas por sí solas permitirían obtener progresos espectaculares.

La educación y la comunicación debían servir para alcanzar estas metas. Por ejemplo, debían ser empleadas para PERSUADIR a los campesinos "atrasados" a abandonar sus métodos agrícolas primitivos y adoptar rápidamente las nuevas técnicas.

Repárese en el verbo persuadir. **PERSUASION** es un concepto clave en este modelo. Ya no se trata, como en el anterior, sólo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta. Era menester buscar los medios y las técnicas más impactantes de penetración y de persuasión, para -así lo dice literalmente un escrito de 1960- "cambiar la mentalidad y el comportamiento de millares de seres humanos que viven en el campo".

Cambiarlos -claro está- "para el bien de ellos mismos y de los demás miembros de la colectividad". Estos educadores obraban de buena fe; creían sinceramente que esa era la manera de ayudarnos a salir de la

pobreza. No es necesario imaginarlos como maquinadores diabólicos. Todo manipulador legitima su obrar en la convicción de que lo hace por el bien de aquellos a quienes intenta "conducir por el buen camino".

Así se instrumentó la llamada INGENIERIA DEL COMPORTAMIENTO

En textos de Comunicación escritos por esos años es posible encontrar definiciones tan significativas como la siguiente:

El comunicador es una especie de arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería del comportamiento, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permita aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida.²

LAS BASES PSICOLÓGICAS

No sería del todo justo afirmar que este tipo de educación "no tiene en cuenta al hombre". Por el contrario, existe todo un vasto estudio de la psicología humana desarrollado al servicio de esta corriente.

Pero no es una psicología que procure el pleno desarrollo autónomo de la personalidad del individuo, sino que investiga los mecanismos para poder "persuadirlo" y "conducirlo" más eficazmente; para moldear la conducta de las personas de acuerdo con los objetivos previamente establecidos.

Tal es el objetivo de la psicología CONDUCTISTA (o, en inglés, BEHAVIORISTA, de behavior, conducta), que se basa en el mecanismo de estímulos y recompensas y que originó este modelo educativo.

EL HÁBITO, LA RECOMPENSA

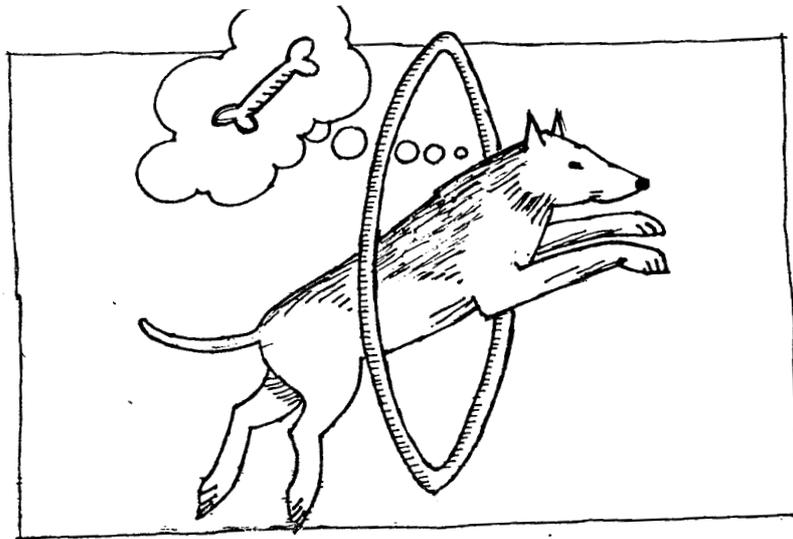
El conductismo asigna al HÁBITO un papel central en la educación.

Por hábito entiende esta escuela "la relación entre el estímulo y la respuesta que la persona da a este estímulo, respuesta por la cual recibe recompensa".

² JORGE RAMSAY y otros: Extensión Agrícola –Dinámica del Desarrollo Rural. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, San José, Costa Rica, 1960 (4ª. Edición, 1975).

El hábito así definido es, pues, una conducta automática, mecánica, no reflexiva, no consciente y, por tanto, posible de ser condicionada, moldeada, suscitada externamente por el educador en poder del estímulo y la recompensa adecuadas. Educar no es razonar, sino generar hábitos.

Como el lector ya habrá advertido, se parte del mismo principio de la teoría neuro-fisiológica de los "reflejos condicionados" de Pávlov, aplicados aquí a la educación. De ahí que, para representar gráficamente este modelo educativo, Díaz Bordenave proponga el dibujo del perro saltando al dársele la orden y después recibir su recompensa



EL "CAMBIO DE ACTITUDES"

La recompensa juega, pues, un papel capital en las técnicas educativas de este modelo. Ella es la que determina la creación de nuevos hábitos en el individuo. Es algo más que el premio de obtener una buena nota en un examen; debe ser algo capaz de mover al individuo para que adopte una nueva conducta; esto es, de provocar un efecto y producir un resultado.

Un buen ejemplo de recompensa lo encontramos en la campaña de control de natalidad realizada en la India, donde el organismo norteamericano que financió la campaña ofrecía de regalo una radio a transistores a todo hombre que se dejara esterilizar.

Es también en ese sentido que este modelo de educación habla de "CAMBIO DE ACTITUDES", entendido como la sustitución de hábitos tradicionales por

otros favorables a las nuevas prácticas; pero siempre hábitos, vale decir, conductas automáticas, moldeadas, condicionadas.

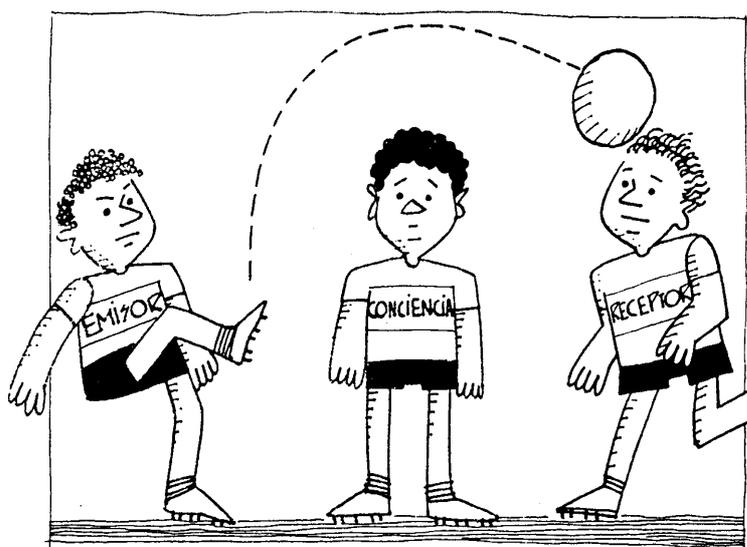
EL MANEJO DEL CONFLICTO; LA RESISTENCIA AL CAMBIO

Es asimismo significativa la estrategia que adopta este modelo de educación en relación al conflicto.

Los educadores y comunicadores formados en este modelo, al plantearse las técnicas para imponer la modernización y el "cambio de actitudes", prevén lo que ellos llaman "resistencia al cambio": creencias, mitos, juicios, tradiciones, valores culturales ancestrales que conforman y condicionan el comportamiento social de las personas y que pueden entrar en conflicto con los nuevos hábitos propuestos, generando resistencia y rechazo.

¿Cuál es la estrategia que aconseja en ese caso la comunicación persuasiva? Ante todo, desde luego, no hacer caso ni escuchar a los destinatarios; considerar que el técnico siempre tiene razón y que si la gente no quiere aceptar las nuevas conductas es siempre por "prejuicios", por "ignorancia", por "atraso". Y, en segundo lugar, tratar de introducir la nueva conducta **evitando el conflicto**.

"Para sustituir algo -dicen- no es indispensable discutir los defectos de lo anterior. Es mejor resaltar las ventajas de lo nuevo que se propone e insistir en la recompensa. Cuando el mensaje no está de acuerdo con los valores del medio social del que forma parte el destinatario, se debe omitir toda referencia a ese desacuerdo".



Es decir, INCULCAR LAS NUEVAS ACTITUDES SIN PASAR POR LA REFLEXION, POR EL ANALISIS; SIN PASAR POR LA CONCIENCIA; SIN SOMETERLAS A UNA LIBRE ELECCION.

La conciencia, la libertad, molestan, fastidian. Hacen perder tiempo. Hay que lograr un resultado: no que la persona piense, discuta

la cuestión y tome una decisión libre y autónoma (porque eso lleva tiempo y hay serio peligro de que al final termine rechazando la propuesta), sino persuadirla, condicionarla, ofrecerle el cebo de una recompensa, para que adopte de una vez el cambio que se desea imponer.

¿DONDE ESTA PRESENTE ESTE MODELO?

- Ya dimos un ejemplo: en las técnicas difusionistas de modernización agrícola. Muchos extensionistas las aplican.
- Lo encontramos también en el entrenamiento técnico-profesional: adiestramiento de operarios, enseñanza de oficios.
- Lo hayamos asimismo en todo el conjunto de técnicas, métodos y aparatos de la llamada "tecnología educativa"; en las "máquinas de enseñar" que dan lugar a la "instrucción programada".
- Está muy presente también en la mayoría de los métodos diseñados para la llamada "educación a distancia", donde el estudiante estudia solo, pero no investigando ni pensando por su cuenta, sino siguiendo los pasos rígidamente prefijados por el programador del curso e instrumentados en una batería de cassettes, programas de televisión, video-cassettes, etc., donde ya viene todo definido.
- Otra de las aplicaciones de la tecnología educativa consiste en los exámenes escritos de opciones múltiples, con varias respuestas ya formuladas y un casillero donde el estudiante debe marcar con una cruz la que cree correcta.

“Otra de las aplicaciones de la tecnología educativa consiste en los exámenes escritos de opciones múltiples,... (donde se) suprime todo interés por lo que constituye el verdadero objeto de la educación: el razonamiento personal por el cual el estudiante llegó a la respuesta... y se excluye, desde luego, toda posibilidad de que el educando proponga una respuesta propia, personal, reelaborada por el”.

Este tipo de examen tecnifica la enseñanza, porque después se puede procesar rápidamente por computadora sin necesidad de intervención del profesor para corregirlo. Pero suprime todo interés por lo que constituye el verdadero objeto de la educación: el razonamiento personal por el cual el estudiante llegó a la respuesta (a la que con este procedimiento puede arribar incluso por azar, por mera adivinanza). y excluye, desde luego, toda posibilidad de que el educando proponga una respuesta propia, personal,

reelaborada por él, que no coincida con ninguna de las opciones formuladas.

Todo se reduce, no a razonar, no a relacionar, sino a respuestas "correctas" e "incorrectas".

EL MODELO EN NUESTRA VIDA COTIDIANA

Aun cuando no tengamos experiencia personal de haber sido sometidos a este modelo de educación, lo conocemos por analogía, por fenómenos sociales que aplican esos mismos mecanismos, tales como:

- Los medios masivos de comunicación (televisión, prensa, radio, cine comercial, revistas), los que se valen con frecuencia de estos mismos resortes condicionadores para manipular la opinión del público y moldear y uniformar sus conductas. No es de sorprender que este modelo de educación sea el que asigne más importancia a los medios masivos y los emplee ampliamente en sus "campañas educativas".

“Así como en el modelo tradicional el eje residía en el profesor y el texto, aquí el centro es el PROGRAMADOR. El trabajo de enseñar se deja para materiales escritos o audiovisuales, máquinas de enseñar, computadoras, etc.”

- Las técnicas publicitarias (propaganda comercial) que actúan por presión, por repetición y por motivaciones subliminales y donde lo que interesa es que el público compre el producto anunciado (efecto) aunque lo haga por mero impulso, sin pensar, sin conciencia de los motivos de su acto y seducido por un mecanismo ilusorio de estímulo / recompensa que nada tiene que ver con el contenido y el uso del producto: "Camisa X: el secreto del éxito"... "Desodorante N para conquistar a los hombres... El desodorante de la seducción"...
- La propaganda política (particularmente la electoral), la que por lo general sólo se propone crear una presión para que la masa vote al candidato (efecto) sólo por su presencia y su destreza oratoria, sin reflexión ni análisis ni conocimiento de su programa de gobierno. El slogan es un gran recurso emocional de esta concepción educativa.

EL MODELO EN SU APLICACION

Volvamos al modelo en lo estrictamente educacional. Muchas de sus características han sido ya señaladas; añadamos aquí algunas pocas más:

- Así como en el modelo tradicional el eje residía en el profesor y el texto, aquí el centro es el PROGRAMADOR. El trabajo de enseñar se deja para materiales escritos o audiovisuales, máquinas de enseñar, computadoras, etc.
- El planeamiento de la instrucción y su programación es encarada como una ingeniería del comportamiento.
- Se da una apariencia de participación de los educandos o receptores. Pero es sólo una apariencia, una pseudo-participación: los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El educando sólo "participa" ejecutándolos. {Por ejemplo: cuando se ofrece un curso de cultivo de frutales, los campesinos participan en las prácticas; pero no tienen ninguna posibilidad de pasar a discutir su realidad económica y la manera de pasar a liberarse de las "roscas" que quedan siempre con su ganancia por más que ellos aumenten la producción



ALGUNAS CONSECUENCIAS

Al ser establecidos los objetivos de manera específica y rígida por el programador, el educando se acostumbra a ser guiado por otros.

- El suministro de enseñanza en forma individual tiende a aislar a las personas, a no dar ocasión a la actividad cooperativa y solidaria.

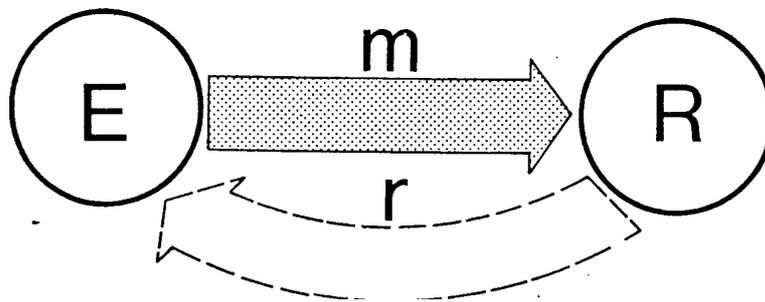
- En cambio, tiende a desarrollar la competitividad.
- Desde el punto de vista de los valores sociales, por la vía de la recompensa individual inmediata, se implantan o refuerzan valores de carácter mercantil o utilitario, tales como el éxito material como criterio de valoración, el consumismo, el individualismo y el lucro.
- Al ser socavados sus valores culturales tradicionales, los educandos sufren la pérdida de su identidad cultural, lo que les quita su seguridad y sus referencias; y quedan en una situación de desarraigo.
- Por otra parte, el método no favorece el desarrollo del raciocinio. Como sólo valora los resultados (efecto) en términos de logro de objetivos operacionales preestablecidos, este tipo de educación no contribuye al desarrollo de la creatividad y de la conciencia crítica.
- Tampoco favorece la interrelación, la integración de los conocimientos adquiridos, la capacidad de analizar la realidad en forma global, de sacar consecuencias.
- No se promueve la participación, la autogestión, la toma autónoma de decisiones.
- Por último, desde el punto de vista socio político, es obvio que este modelo de educación tiene un efecto domesticador, de adaptación al status quo.

OBJETIVO: QUE EL EDUCADOR HAGA

COMO CONCIBE ESTE MODELO LA COMUNICACIÓN

El esquema de comunicaciones persuasiva introduce una diferencia importante con respecto al sustentado por la educación tradicional.

Se hace necesario analizarlo con especial atención, porque se trata del modelo clásico de comunicación, el más difundido y consagrado



Sigue existiendo un emisor (E) protagonista, dueño de la comunicación, que envía un mensaje (m) a un receptor (R), el cual por consiguiente, continúa reducido a un papel secundario, subordinado, dependiente; pero ahora aparece una respuesta o reacción del receptor denominada retroalimentación (r) o, en inglés, feedback, la cual es recogida por el emisor.

El modelo puede ser percibido, por lo tanto, como algo más equilibrado y participativo, ya que, aparentemente, le reconoce un papel relativamente más activo al receptor, a quien se le daría al menos la oportunidad de reaccionar ante el mensaje recibido y tener así alguna influencia, algún peso en la comunicación. Parecería atenuarse la unidireccionalidad del modelo e insinuarse una cierta bidireccionalidad.

Sin embargo, no debemos olvidar que estamos ante una comunicación persuasiva cuyo objetivo es el de conseguir efectos. Indagando con más rigor se descubre que en ella el feedback tiene un significado y una función muy diferentes. Tomemos un texto de un comunicador de esta corriente, quien define el verdadero sentido del modelo en forma sumamente clara.

“Cuando aprendemos a expresar nuestro mensaje en términos de respuestas específicas por parte de aquellos que lo reciben, damos el primer paso hacia la comunicación eficiente y eficaz” (David Berlo).

Ante una propuesta de cambio -intento de comunicación- la reacción del sujeto puede ser positiva o negativa. Por ejemplo, cuando a través de nuestra campaña educativa proponemos al campesino adoptar un nuevo producto químico para combatir determinada plaga, el campesino puede aceptar la propuesta o rechazarla. Si la acepta, hay comunicación. Si no ha habido el cambio apetecido, si no se produjo la respuesta deseada ante el estímulo empleado, puede considerarse que la comunicación ha sido fallida. O, más radicalmente aún, puede afirmarse técnicamente que no hubo comunicación.”³

³ RAMSAY y otros, obra citada (ver nota 3)

El texto transcrito no deja lugar a dudas. Comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. En tal contexto, la retroalimentación es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto (es decir, la reacción del sujeto" ante la propuesta" o intento de comunicación". Ella puede ser positiva si el individuo acata la propuesta o negativa si la rechaza. En este último caso, le sirve al emisor como instrumento de verificación y control: puede ajustar los próximos mensajes, regular los , hacerles los cambios formales requeridos para, ahora sí, obtener el efecto prefijado, la respuesta deseada.

En un excelente estudio crítico, un especialista tan autorizado como Beltrán confirma cabalmente esta explicación del real significado del concepto:

La retroalimentación remite a los mecanismos de control destinados a asegurar que los organismos se ajusten automáticamente a las metas de comportamiento. De hecho, según Wiener, tratase del control de los efectos del mensaje". Aunque el concepto haya sido creado básicamente en el campo de la ingeniería, fue aceptado por muchos teóricos de la comunicación humana por considerarlo útil también para describir el proceso de esta última.

Hablaban que, si las fuentes emisoras querían producir en los receptores ciertos efectos con su mensaje, debían recibir de vuelta, por parte de estos últimos, reacciones indicativas en cuanto a la eficacia del esfuerzo persuasivo y, según ese resulta- do, ajustar los mensajes a sus objetivos.

En conclusión, en la definición clásica de comunicación, el objeto principal de ésta es el propósito del comunicador de afectar en una cierta dirección el comportamiento del receptor. La retroalimentación es un instrumento para asegurar el logro de las metas del comunicador.

Nada hay aquí, pues, de participación ni de influencias del receptor en la comunicación. Sólo hay acatamiento, adaptación, medición y control de efectos. La retroalimentación no es sino *EL MECANISMO PARA COMPROBAR LA OBTENCION DE LA RESPUESTA BUSCADA Y QUERIDA POR EL COMUNICADOR*. Como bien señala Escarpit, "el feedback tiene una función de regulación destinada a mantener una situación en un estado estable; es una forma de 'robotización' social"

Aunque se la haya querido entender y presentar como una forma primaria de participación del público, la retroalimentación o "comunicación de retorno" no es, en esta concepción, más que un engranaje del proceso de

condicionamiento de los receptores: primero se los condiciona en su conducta, sus actitudes y sus hábitos y luego se verifica si dan la respuesta para la cual han sido condicionados.

Dos buenos ejemplos prácticos de este mecanismo los hallamos:

- En la publicidad comercial, cuyo feedback consiste en la comprobación posterior del aumento logrado por la campaña publicitaria; y
- En el rating de audiencia de los canales de televisión, el que luego les permite afirmar que es el público el que escoge "libremente" y determina la programación.

NOSOTROS Y NOSOTRAS, COMUNICADORES POPULARES, ANTE EL MODELO

Quizá más de una vez el lector habrá podido observar que, en actos culturales y artísticos populares, el compañero al que le toca oficiar de presentador o animador -así sea un militante de base con alto grado de compromiso- tiende a imitar en su actuación los recursos manipuladores del animador profesional de los shows de la televisión. "Pantallea". Fuerza a la gente a aplaudir una y otra vez a los artistas populares que presenta, reclama a gritos que se les aplauda con más vigor, grita consignas y exige compulsivamente que el público las coree...

Mencionamos este ejemplo trivial (o acaso no tan trivial) para sugerir que, aunque conscientemente lo critiquemos y rechacemos, el modelo de comunicación dirigista está tan presente en la comunicación masiva y en tantas otras manifestaciones de la sociedad, que acaso los comunicadores populares no siempre seamos inmunes a su influencia.

La tentación de manipular reviste el atractivo de aparecer como el medio más eficaz y más rápido de lograr un resultado; y siempre se lo puede justificar en función de ese resultado.

Más que denunciar indicios, creemos que éste es un tema de reflexión para que cada lector -o mejor, cada grupo- lo medite y lo discuta. ¿En qué medida nos vemos reflejados en el modelo educativo que se acaba de describir? ¿En qué medida, consciente o inconscientemente, reproducimos en nuestras producciones de comunicación el tipo de pedagogía que pone el énfasis en los efectos? La pregunta queda abierta para que todos analicemos, con honesto espíritu autocrítico, nuestra concepción y nuestro estilo de trabajo.

Aportamos tan sólo algunas pistas para esa reflexión.

Aun cuando no apelemos a recompensas materiales ni fomentemos el individualismo y la competencia, podemos caer en parte en esta concepción dirigista cuando:

- Damos más importancia a los EFECTOS inmediatos de nuestras realizaciones y acciones que al PROCESO de los participantes y así forzamos resultados sin respetar el ritmo de crecimiento de nuestros destinatarios y su libertad de opción.
- Confundimos COMUNICACION con PROPAGANDA y reducimos nuestro trabajo de comunicación a tareas de "agitación" a slogans, a campañas, a consignas.
- Asignamos más importancia a la CANTIDAD que a la CALIDAD; contabilizamos adeptos, adherentes, lectores, espectadores, oyentes por su número y no analizamos si han captado y comprendido el significado de su compromiso.
- No consideramos a nuestros destinatarios como PERSONAS sino como MASAS a las que a nosotros, los "dirigentes lúcidos y esclarecidos", nos toca "conducir".
- Planificamos el contenido de nuestros medios de comunicación, nuestras campañas, etc., nosotros solos, por nuestra cuenta, sin dar participación a la comunidad; y reducimos la "participación" de ésta a que asista a nuestros actos, lea, vea u oiga nuestros mensajes y ejecute las acciones que nosotros hemos programado.
- En nuestros mensajes, buscamos sobre todo "impacto", apelamos a los EFECTOS EMOCIONALES más que a los CONTENIDOS RACIONALES; y apabullamos a los espectadores con imágenes y estímulo afectivos sin facilitar su propia reflexión, su propio análisis.

“No consideramos a nuestros destinatarios como PERSONAS sino como MASAS a las que a nosotros, los "dirigentes lúcidos y esclarecidos", nos toca "conducir".

EI RIESGO DE ABSOLUTIZAR

Confiamos en no ser mal comprendidos. Si, por un lado, hay algunos comunicadores populares que, inadvertidamente, se dejan fácilmente llevar por la tentación de manipular, los hay también quienes, por reacción, temen tanto el caer en ese error que tienden a ver manipulación en todo.

Es bueno y sano estar siempre alertas y ser críticos. Pero llevar esta actitud a extremos irreales, puede resultar paralizante. Por temor al fantasma de la manipulación, podríamos terminar bloqueados y no hacer ningún trabajo concreto.

Esperamos que, a lo largo del libro, el concepto se vaya precisando más. La comunicación popular, siempre poniendo su énfasis en el proceso, también tiene que atender a los contenidos y a los resultados. La propaganda, la consigna, el símbolo, la expresión colectiva y masiva, el elemento emocional, puestos dentro de sus justos límites, ocupan un espacio necesario y legítimo en la práctica comunicacional y organizativa del pueblo. En tanto no sustituyan ni ahoguen el proceso.

¿ES EFICAZ EL MODELO CONDUCTISTA?

La receta conductista atrae por su aparente eficacia. "No será muy ética, pero, ¡diablos! ... da resultado".

Así como hemos señalado anteriormente que el modelo bancario, además de ser impositivo, tampoco es pedagógicamente redituable, es bueno ahora poner de relieve que, si rechazamos el modelo dirigista, no es sólo por reservas éticas, sino también por su muy baja eficacia para el trabajo popular.

“La comunicación popular, siempre poniendo su énfasis en el proceso, también tiene que atender a los contenidos y a los resultados. La propaganda, la consigna, el símbolo, la expresión colectiva y masiva, el elemento emocional, puestos dentro de sus justos límites, ocupan un espacio necesario y legítimo en la práctica comunicacional y organizativa del pueblo”

Conviene en primer lugar anotar que, en sus aplicaciones educativas específicas, este método mecanicista presenta más fracasos que éxitos. Por fortuna, los seres humanos no somos tan "moldeables" como lo suponían los "ingenieros del comportamiento".

Pero, en todo caso, hay que preguntarse si el modelo resulta productivo para nuestra acción popular. Del hecho de que la manipulación demuestre ser eficaz en ciertos casos cuando la utilizan la clase dominante, el sistema establecido, no se infiere que también lo sea en la educación del pueblo. Imponer, moldear conductas, tratar de suscitar hábitos automáticos, no generan -ya

“si rechazamos el modelo dirigista, no es sólo por reservas éticas, sino también por su muy baja eficacia para el trabajo popular.”

lo hemos visto- creatividad ni participación ni conciencia crítica. Y sin ellas no hay trabajo popular perdurable y eficaz.

Nuestros mensajes liberadores, concientizadores, problematizadores, van "contra la corriente" del sistema, de la ideología dominante. Los mecanismos que éste emplea para reforzar sus valores, son inoperantes cuando se trata justamente de cuestionar y cambiar esos valores. No se "vende" criticidad, solidaridad, liberación, con los mismos recursos con que se vende Coca-Cola.

③ Enfoque en el Proceso



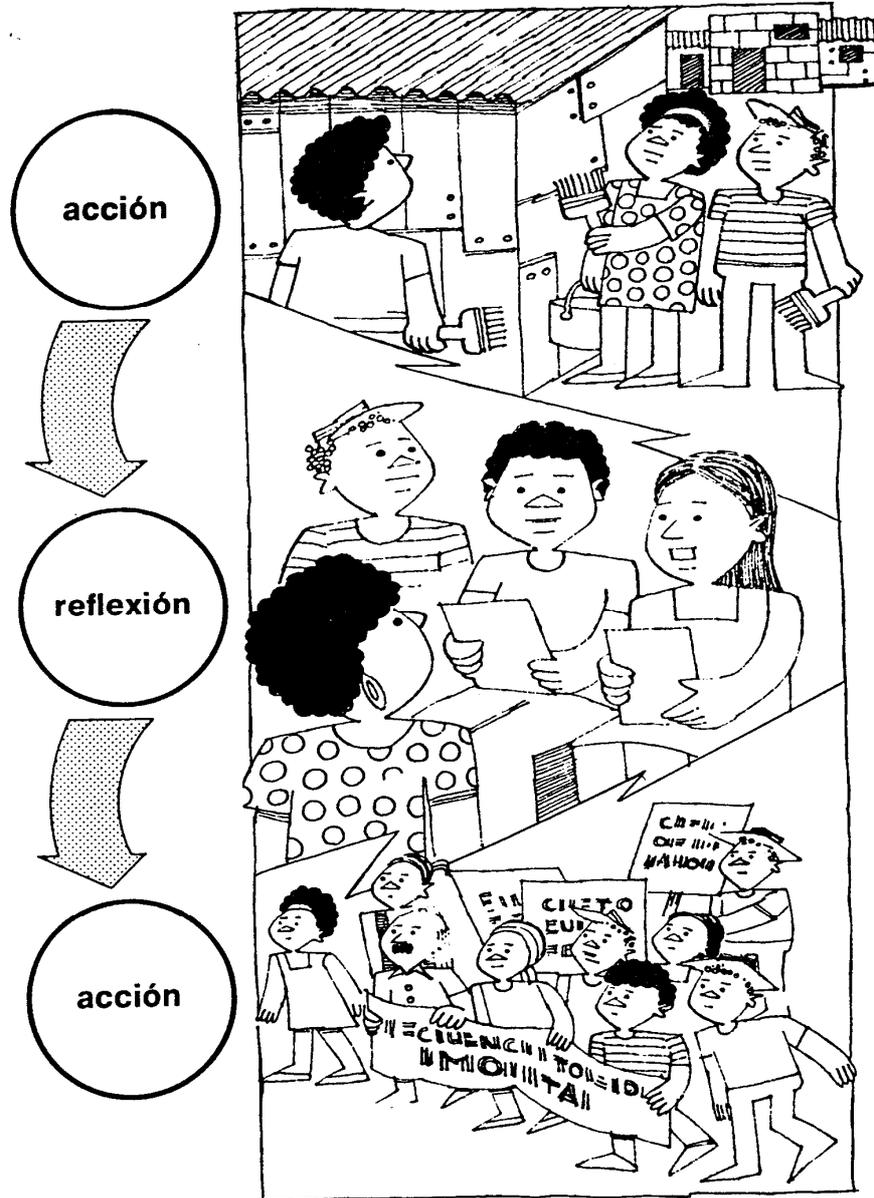
Veremos finalmente, el tercer tipo de educación: el Endógeno, el que se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso

Es el modelo pedagógico que Pablo Freire, su principal inspirador llama "educación liberadora" o "Transformadora"

SU ORIGEN

En cierto modo, se puede decir que es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y psicólogos europeos

y norteamericanos, es en nuestra Región donde Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política, y cultural y la elaboran como una "pedagogía del oprimido", como una educación para la liberación de las clases subalternas y un instrumento para la transformación de la sociedad.



SUS BASES

Partiremos, para caracterizarla, de una frase del propio Freire: "La educación es praxis, reflexión y acción del hombre (y la mujer) sobre el mundo para transformarlo".

Ya no se trata, pues, de una educación para informar (y aun menos para conformar comportamientos) sino que busca FORMAR a las personas y llevarlas a TRANSFORMAR su realidad. De esa primera definición, el pensador brasileño extrae los postulados de esta nueva educación

- No más un educador del educando
- No más un educando del educador.
- Sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo cual significa:

- que nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo;
- sino que los hombres (y mujeres) se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

Esta dinámica en el transcurso de la cual los hombres y las mujeres se van educando entre sí, es precisamente "el proceso" educativo.

¿QUE ES "ENFATIZAR EL PROCESO"?

Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento.

Un proceso de acción-reflexión-acción que él - ella hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los y las demás. Y en el que también quien está ahí -el "educador / educando"- pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a ella-él y de ella-él; para construir juntos y juntas.

“Ya no se trata, pues, de una educación para informar (y aun menos para conformar comportamientos) sino que busca FORMAR a las personas y llevarlas a TRANSFORMAR su realidad”.

EL CAMBIO EN ESTE MODELO

Si bien se mira, este modelo también se plantea un "cambio de actitudes"; pero no asociado a la adopción de nuevas tecnologías ni al condicionamiento mecánico de conductas. El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre - mujer acrítico a un hombre - mujer crítico; en ese proceso de un hombre desde los condicionamientos que lo han hecho pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano; desde las tendencias individualistas y egoístas hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios.

Casi no es necesario subrayar que esta transformación no se puede lograr jamás por vía de mecanismos manipuladores. Se trata, necesariamente, por propia exigencia de los objetivos, de un proceso libre, en el que el hombre y la mujer deben tomar sus opciones, cada vez, con mayor autonomía.

UNA EDUCACION QUE PROBLEMATIZA

Se trata asimismo de una educación problematizadora, que busca ayudar a la persona a desmitificar su realidad, tanto física como social.

Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo,

de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que lo rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica).

“Un proceso de acción-reflexión-acción que hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás.”.

Lo que el adulto carente de educación necesita no es sólo ni tanto datos, informaciones, cuanto instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones; para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente. Su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente.

UN MODELO AUTOGESTIONARIO

El modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo; y forma para la participación en la sociedad.

Como se ha visto, tiene que ser así, participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento.

Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha:

Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.

PROCESO, ERROR, CONFLICTO

* A diferencia del modelo bancario, éste no rechaza el error, no lo ve como fallo ni lo sanciona; sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la verdad. En esta educación no hay errores sino aprendizajes.

* También es distinta su actitud ante el conflicto. En lugar de eludirlo, lo asume como fuerza generadora, problematizadora. Sabe que sin crisis difícilmente hay crecimiento.

No postula, claro está, el agredir al sujeto y enrostrarle bruscamente lo que subyace de acrítico, de alienante en su cosmovisión de dominado; pero tampoco ocultarle las contradicciones entre esa cosmovisión y la nueva perspectiva liberadora en cuya construcción participa. Para que haya real proceso transformador, es necesario que los estereotipos y los hábitos del hombre dominado afloren a su conciencia y él vaya poco a poco revisándolos críticamente.

“A diferencia del modelo bancario, éste no rechaza el error, no lo ve como fallo ni lo sanciona; sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la verdad. En esta educación no hay errores sino aprendizajes.”.

OTROS RASGOS DEL MOOELO

No es una educación individual, sino siempre GRUPAL, comunitaria:

- "nadie se educa solo", sino a través de la experiencia compartida, de la Inter.-relación con los demás.
- El grupo es la célula educativa básica" (Freire).
- El eje aquí no es el profesor, sino el grupo educando. El educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance en el proceso. Es un facilitador.
- Este tipo de educación exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta asimismo la creatividad, el valor y la capacidad potencial de todo individuo.

“...es distinta su actitud ante el conflicto. En lugar de eludirlo, lo asume como fuerza generadora, problematizadora. Sabe que sin crisis difícilmente hay crecimiento”.

- Si la educación es un proceso, es un proceso permanente. No se limita a unos momentos en la vida, a unas instancias educativas, a un curso escolar de equis meses. La educación se hace en la vida, en la praxis reflexionada.
- No se asusta ante la ambigüedad de la realidad, ante la pluralidad de opciones. Es una educación no-dogmática, abierta.
- Esta pedagogía también puede emplear -y de hecho emplea recursos audiovisuales, pero no para reforzar contenidos sino para problematizar y, para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación.
- En la esfera psicosocial y cultural, sus metas son:
 - ⇒ favorecer en el educando la toma de conciencia de su propia dignidad, de su propio valor como persona;
 - ⇒ Ayudar al sujeto de la clase popular a que supere su "sentimiento aprendido" de inferioridad, recomponga su autoestima y recupere la confianza en sus propias capacidades creativas.
- Y es, claramente, una educación con un compromiso social: una Educación comprometida con el oprimido y que se propone contribuir a su liberación.

“ Si la educación es un proceso, es un proceso permanente. No se limita a unos momentos en la vida, a unas instancias educativas, a un curso escolar de equis meses. La educación se hace en la vida, en la praxis reflexionada”.

Su "mensaje" central es la libertad esencial que todo hombre tiene para realizarse plenamente como tal en su entrega libre a los demás hombres.

Si se pudo caracterizar al primer tipo de educación como el que se propone que el alumno APRENDA y el segundo como el que busca que el receptor HAGA, podría resumirse la finalidad de este modelo en la siguiente formulación:

**OBJETIVO: QUE EL SUJETO PIENSE
Y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad.**

EL PAPEL NECESARIO DE LA INFORMACION

Parecería que este modelo de educación no presenta, como los precedentes, consecuencias cuestionables.

Sin embargo, es preciso señalar un riesgo que ella implica y una consecuencia negativa que de ella puede derivar; no de la educación autogestionaria en sí misma, sino del hecho de mal entenderla; de exagerarla y absolutizarla a tal extremo que termine por hacerla inoperante.

Hay críticos radicales que son "más freiristas que Freire" y que tienden a condenar todo aporte del educador o del comunicador como una imposición, y hasta como una manipulación.

Si es cierto que "nadie educa a nadie", también lo es que "nadie se educa solo". Poner el énfasis en el diálogo, en el intercambio, en la interacción de los participantes, no significa prescindir de la información. Ni equivale a afirmar que todo, absolutamente todo, ha de salir del autodescubrimiento del grupo.

La educación popular rechaza tanto la idea de diferenciación jerárquica entre educadores y educandos -los primeros dueños de una verdad que llevan a los segundos- como la de "un educador pasivo que, por un malentendido 'respeto' al pueblo se desresponsabiliza de la finalidad del proceso educativo y se inhibe de hacer su aporte.

“La educación popular rechaza tanto la idea de diferenciación jerárquica entre educadores y educandos -los primeros dueños de una verdad que llevan a los segundos- como la de "un educador pasivo que, por un malentendido 'respeto' al pueblo se desresponsabiliza de la finalidad del proceso educativo y se inhibe de hacer su aporte.”.

El propio Freire, máximo inspirador de la educación autogestionaria, ha visto necesario precisar en uno de sus últimos libros que "conocer no es

adivinar" y que "la información es un momento fundamental del acto del conocimiento".

Esto no significa retractarse de los principios de la pedagogía liberadora. Lo decisivo, lo que hay que preguntarse, es cómo y en qué contexto se proporciona esa información. Si se la da impositivamente, como conocimiento arribado "en paracaídas", sólo porque "está en el programa", como una mera transmisión del "emisor" a los "receptores", ella entraría indudablemente en franca contradicción con esos principios.

Pero aportar una información dentro de un proceso es otra cosa. Freire lo explica así:

En la relación entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en tomo al objeto.

Aun cuando los educandos necesiten alguna información indispensable para la prosecución del análisis -puesto que conocer no es adivinar-, nunca hay que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización.

Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador a los educandos.

La información, pues, es necesaria. Un dato, un aspecto de la realidad, puede ser indispensable para que el grupo avance. Y el educador (o el comunicador) no debe dejar de aportarlo. Pero esa información debe responder a una previa problematización: a una necesidad que el grupo siente, a unas preguntas que éste se formula, a una búsqueda, a una inquietud. Si esa inquietud no nace en el grupo y el educador juzga que esa información es imprescindible para que los educandos puedan avanzar en su proceso, su primera tarea será despertar esa inquietud, hacer que esas preguntas surjan: vale decir, problematizar. Sólo entonces aportará la información. Porque sólo así el grupo la incorporará, la hará suya.

Como comunicadores populares, es importante que retengamos esta recomendación. Ella nos da una pauta clave para la formulación de nuestros mensajes. Más adelante hemos de ver cuánto y cómo se aplica a nuestro trabajo.

"...toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador a los educandos".

LOS CONOCIMIENTOS PRACTICOS

De modo similar suele plantearse el problema de la instrucción. Cuando se necesita enseñar destrezas, técnicas, conocimientos prácticos -se argumenta-, no es posible aplicar esta pedagogía de proceso, de auto-descubrimiento.

Díaz Bordenave discute este tema y llega a una respuesta razonable y equilibrada. Él piensa que estas dos metas no son incompatibles; y que presentarlas como tales es plantear una falsa oposición.

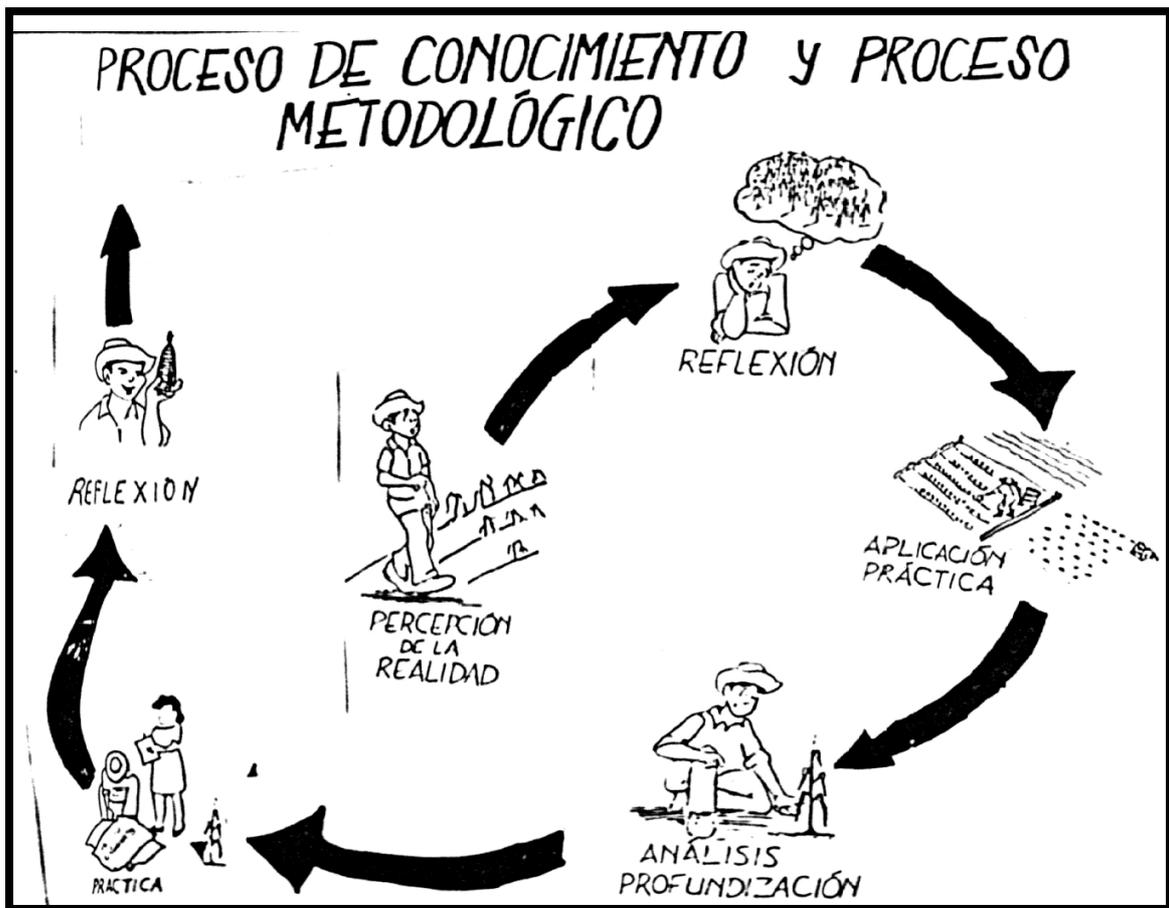
Puesto que en cualquier tipo de sociedad será necesario que las personas adquieran conocimientos y destrezas, nada impide que se utilicen procedimientos de índole transmisora, siempre que los mismos sean empleados dentro de una orientación global problematizadora y participativa, mediante la cual el educando aprenda conocimientos y destrezas instrumentales, al mismo tiempo que conoce la realidad que lo rodea y desarrolla su conciencia crítica y su espíritu solidario mediante el diálogo, el debate y la participación en la acción transformadora.

LOS TRES MODELOS DE LA EDUCACIÓN

Indicadores \ Modelo	Énfasis en los contenidos	Énfasis en los resultados	Énfasis en el proceso
CONCEPCIÓN	Bancaria	Manipuladora	Liberadora-transformadora
PEDAGOGÍA	Exógena	Exógena	Endógena
LUGAR DEL EDUCANDO	Objeto	Objeto	Sujeto
EJE	Profesor - texto	Programador	Sujeto - grupo
RELACION	Autoritaria - paternalista	Autoritaria - paternalista	Autogestionaria
OBJETIVO EVALUADO	Enseñar / aprender (Repetir)	Entrenar / Hacer	Pensar - transformar
FUNCION EDUCATIVA	Transmisión de conocimientos	Técnicas - Conductas Ingenierías del comportamiento	Reflexión - Acción

TIPO DE COMUNICACIÓN	Transmisión de información	Información / Persuasión	Comunicación (diálogo)
MOTIVACIÓN	Individual premios / castigos	Individual estímulo / recompensa	Social
FUNCION DEL DOCENTE	Enseñante	Instructor	Facilitador - Animador
GRADO DE PARTICIPACION	Mínima	Seudo participación	Máxima
FORMACIÓN DE LA CRITICIDAD	Bloqueada	Evitada	Altamente estimulada
CREATIVIDAD	Bloqueada	Bloqueada	Altamente estimulada
PAPEL DEL ERROR	Fallo	Fallo	Camino (búsqueda)
MANEJO DEL CONFLICTO	Reprimido	Eludido	Asumido
RECURSOS DE APOYO	Refuerzo-transmisión	Tecnología educativa	Generadores
VALOR	Obediencia	Lucro utilitarismo	Solidaridad cooperación
FUNCION POLITICA	Acatamiento	Acatamiento / Adaptación	Liberación

Concepción Metodológica Dialéctica



1. C.M.D. Concepción Metodológica Dialéctica

Oscar Jara Holliday

Una Concepción Metodológica Dialéctica

Desde las experiencias de educación popular mucho se ha escrito sobre la metodología dialéctica²⁶ ; sin embargo, debemos reconocer que, siendo un tema complejo, existe un riesgo grande de simplificarlo y esquematizarlo, hasta el punto de que, para muchos educadores populares, la concepción dialéctica **ha quedado reducida a la "aplicación" mecánica y superficial de tres "pasos" en las actividades de formación, a los que se les llama liviana y fácilmente "práctica-teoría-práctica"**.

La *Concepción Metodológica Dialéctica*, es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla. Es, por ello, una manera integral de pensar y de vivir: una filosofía²⁷.

La *Concepción Metodológica Dialéctica* entiende la realidad como proceso histórico. En este sentido, concibe la realidad como una *creación* de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo de la naturaleza y construimos la historia otorgándole un sentido.

La *Concepción Metodológica Dialéctica* entiende la realidad histórico-social como una totalidad: un todo integrado, en el que las partes (lo económico, social, político, cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es una totalidad no vista

²⁶ En particular, en Alforja, hemos llevado a cabo una reflexión abundante sobre el tema. Ver, por ejemplo: Carlos Nuñez: *Educación para transformar, transformar para educar*, Alforja, San José, 1984. Raúl Leis: *Dialéctica y educación popular*, Alforja, San José 1991. Oscar Jara: *Los desafíos de la educación popular*, Alforja, San José, 1984. *Aprender desde la práctica*, Alforja, San José, 1987. *Cómo conocer la realidad para transformarla*, Alforja, San José, 1991. Asimismo, ver en el anexo de este libro *Elementos fundamentales de la Concepción Metodológica Dialéctica*, de Roberto Antillón.

²⁷ Gramsci la llamaba: *Filosofía de la Praxis*, filosofía de la práctica transformadora. Recomendamos, para mayor profundización: Adolfo Sánchez Vásquez: *Filosofía de la praxis*, Ed. Grijalbo, México, 1967. Karel Kosik: *Dialéctica de lo concreto*, Ed. Grijalbo, México, 1976. Rodolfo Cortés del Moral: *El método dialéctico*, Ed. Trillas, México, 1985. Antonio Gramsci: *Introducción a la filosofía de la Praxis*, Ediciones Península, Barcelona, 1978. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Ed. Nueva Visión, Bs. As. 1973. Marx, Carlos, *Tesis sobre Feuerbach y La ideología Alemana*, Ed. Pueblos Unidos, Bs. As. 1973.

como la suma aritmética de las partes, sino como la *articulación interna de todas sus múltiples relaciones*:

"Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (...). El principio método-lógico de la investigación dialéctica de la realidad social es el punto de vista de la realidad concreta, que ante todo significa que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo (...). Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa, al mismo tiempo, que los hechos aislados son abstracciones, elementos artificialmente separados del conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción..."²⁸

La *Concepción Metodológica Dialéctica* concibe la realidad en permanente movimiento: una realidad histórica siempre cambiante, nunca estática ni uniforme, debido a la *tensión* que ejercen incesantemente las contradicciones entre sus elementos. En todo proceso histórico, se generan tendencias contradictorias, cuya confrontación genera el cambio y el movimiento. El origen de las transformaciones se encuentra, así, *en el interior* de los propios procesos históricos, en cuyo seno se entabla una relación de oposición recíproca entre aspectos o polos contradictorios, que, al vincularse entre sí, tienden a excluirse mutuamente.

En cualquier proceso histórico existe siempre algún elemento fundamental (objetivo o subjetivo), que influye decisivamente en el desarrollo de los acontecimientos y que unifica de una determinada forma al resto de elementos integrantes. Sin embargo, esta tendencia no surge ni se mantiene de forma pasiva, sino precisamente como una opción que se impone sobre otras posibilidades, que, por tanto, son negadas por ella. Como los acontecimientos no se detienen, la tendencia dominante tiene que enfrentarse constantemente a nuevas condiciones y al surgimiento de otras opciones que, a su vez, niegan la que se impone actualmente. Esta relación de confrontación permanente entre opciones opuestas o distintas, origina el cambio continuo en los procesos históricos.

Los fenómenos sociales son creación histórica

Para la *Concepción Metodológica Dialéctica*, la realidad es, a la vez, una, cambiante y contradictoria, porque es histórica; porque es producto de la actividad transformadora, creadora, de los seres

²⁸ Karel Kosik: *Dülléctica de lo Concreto*, Grijalbo, México, 1976 págs. 55 y 61.

humanos. En el devenir histórico de la humanidad, mundo existente y desafío por construir, los hombres y mujeres desarrollamos nuestras relaciones fundamentales: con la naturaleza, con las demás personas, con nosotros mismos. Y esas relaciones se expresan como fenómenos sociales.

Con una *Concepción Metodológica Dialéctica*, es absurdo acercarse a los fenómenos sociales como si fueran "cosas", como si fueran hechos estáticos o inmutables a los que podemos estudiar "desde afuera". **Para la corriente positivista de las ciencias sociales**, por el contrario, éste sería el ideal del conocimiento científico de la sociedad: estudiarla de la misma manera que las ciencias naturales estudian la naturaleza. De esta forma, según ellos, se tendría un conocimiento "objetivo", en el que se describe los fenómenos, se catalogan, se estudia su funcionamiento y sus reglas, se prevé su comportamiento y se encuentran formulas que los explican.

Los científicos positivistas, pretenden aislarse de los "hechos" sociales (vistos como cosas), liberarse de toda subjetividad, ser absolutamente imparciales y neutros, (por tanto, apolíticos), basarse sólo en lo empíricamente medible y verificable, para obtener conclusiones que expliquen el comportamiento de la "realidad" (o los pedazos de ella que se han separado de los demás para estudiarlos). No tiene sentido para ellos interrogarse por las causas profundas de los fenómenos, relacionarlos con la totalidad histórica, criticar el orden establecido, preguntarse si es posible cambiarlo por otro mejor, y menos plantearse el rol que les compete jugar a ellos mismos como personas en los procesos sociales.

Somos sujetos y objetos de conocimiento y transformación

Esta visión de "conocimiento científico de lo social", que separa el sujeto que conoce, del objeto por conocer; que aísla una parte del todo; que pretende eliminar cualquier juicio de valor, sensibilidad o emoción del análisis, porque le quitaría "objetividad" y "cientificidad", no es exclusiva de los científicos positivistas: mucha gente piensa que esa es la única forma de conocer, válida y aceptable. Y, al igual que los discípulos no dialécticos del matemático Ta, se enredan en las formalidades, los esquemas vacíos, los discursos abstractos, sin poder entender los problemas reales, y -lo que es peor- sin hacer nada que contribuya a resolverlos.

Desde la perspectiva dialéctica, por el contrario, nos aproximamos a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente

implicados de forma activa en su proceso. Nuestra práctica particular, como individuos o grupos sociales (con nuestras acciones, sentimientos e interpretaciones), hace parte de esa práctica social e histórica de la humanidad. Somos protagonistas o víctimas de sus cambios y movimientos; somos, en última instancia, responsables de su devenir.

Por ello, no podemos aspirar simplemente a "describir" los fenómenos, y a "observar" sus comportamientos, sino que debemos proponernos *intuir y comprender sus causas y relaciones, identificar sus contradicciones profundas, situar honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones, y llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla.* "Transformar la realidad", desde la perspectiva dialéctica, significa, por ello, transformarnos también a nosotros mismos como personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así -a la vez- sujetos y objetos de conocimiento y transformación.

La unión entre teoría y práctica

De esta visión surge una comprensión *articulada* entre práctica y teoría: en cada proceso social se encuentran "conectados" de forma particular todos los hilos de relación con la práctica social e histórica. Pero estas relaciones no son visibles a la percepción inmediata: hace falta encontrarlas y ubicar cada práctica en una visión de totalidad. Es la teoría la que nos permite realizar dicha interpretación. Pero la finalidad de este empeño no termina en la conclusión teórica. Es necesario volver nuevamente a la práctica, ahora sí con una comprensión integral y más profunda de los procesos y sus contradicciones, con el fin de darle sentido consciente a la práctica y orientarla en una perspectiva transformadora.

Esta visión de la realidad como totalidad histórica, contradictoria y cambiante, producto de la práctica transformadora de la humanidad, que exige un esfuerzo teórico-práctico de conocimiento y transformación, nos coloca ante los procesos sociales con una actitud fundamental: tener disposición creadora, tener la convicción de que lo que hoy existe no es la única realidad posible y que no tiene sentido proponerse conocer la realidad sólo para "constatar cómo es". **Es necesario llegar a proponer *cómo queremos que sea*, qué realidad podría existir.** Por ello, asumir una **Concepción Metodológica Dialéctica**, significa situarse ante la historia desde una posición profundamente crítica, cuestionadora y creadora, para enfrentar de forma activa y consciente los problemas como problemas reales (como el matemático Ta de nuestra cita inicial).

Veamos, a continuación, con más detalle, cómo se puede dar este proceso dialéctico que permita relacionar los fenómenos sociales que aparecen en la superficie de la realidad, con sus determinaciones más profundas que los conectan con la totalidad de los procesos históricos: ²⁹

De la percepción viva, al pensamiento abstracto

Siempre percibimos la realidad en que vivimos, por medio de los sentidos. Esta es la primera forma de conocimiento y la primera fase en la formación de conceptos. Ella nos permite captar la *apariencia exterior* de las cosas y las situaciones.

Esta percepción no es un acto pasivo en el que la realidad "se nos mete" desde afuera, a través de los sentidos que estarían simplemente esperando recibir impresiones del mundo exterior. Es siempre un hecho activo, en el que intervienen elementos de nuestro pensamiento, nuestra memoria o nuestras emociones. La percepción de los fenómenos es, por ello, una "percepción viva" producto de nuestra implicación total como personas en los acontecimientos de la vida cotidiana.

Para pasar de la apariencia exterior de los hechos y situaciones que vivimos en nuestra realidad inmediata, y penetrar en sus elementos *esenciales*, sus causas, sus contradicciones fundamentales, es necesario que nuestro pensamiento realice un proceso de abstracción, porque esas conexiones internas son "invisibles" a la percepción de los sentidos.

Un proceso ordenado de abstracción permite analizar esas percepciones, desagregar sus elementos y estudiarlos por separado; también, relacionar los hechos, situaciones e ideas que hemos tenido como punto de partida, con otros hechos, situaciones o ideas que podemos conocer indirectamente a través de lecturas, imágenes o informaciones de otras personas. De esta forma, intelectualmente, podemos progresivamente ir seleccionando lo importante de lo secundario, y, a través de la síntesis de sus características, encontrar y construir conceptos y juicios cuya validez pueda ser común para varios hechos o situaciones.

El proceso de abstracción incorpora, de esa forma, distintas operaciones lógicas: de análisis y síntesis, de inducción y deducción, que se interrelacionan mutuamente.

²⁹ Para una profundización mayor en este aspecto, recomendamos el siguiente texto: Karlhein Tomachewski, *Didáctica General*, Grijalbo, México 1966.

Análisis:

Permite desagregar un acontecimiento o situación en sus diferentes componentes, estudiarlos por separado, procurando ubicar su estructura interna, las características particulares de cada elemento.

El análisis nos permite ir al fondo de los aspectos propios de cada elemento o factor presente en la realidad. (Es cómo enfocar la mirada sobre *cada* árbol en un bosque).

Por ejemplo, en una experiencia de promoción popular que se realiza con grupos de pobladores en una zona urbana, se podría *analizar*, por separado: las acciones de las mujeres; el rol que juega la institución de promoción; las concepciones y expectativas de los jóvenes; las vinculaciones entre la gente organizada y la población no organizada, etc.

Síntesis:

Recorre el camino inverso: obtiene conclusiones basándose en la relación entre distintos componentes (o encontrando \ sus puntos comunes, sus principales diferencias). Reordena los distintos elementos de acuerdo con prioridades, diferenciando aspectos fundamentales o secundarios.

Una síntesis es más que un "resumen" que sólo hace un recuento breve de lo realizado; es la operación intelectual por excelencia, que ubica las partes en relación al todo. (Es como comprender el bosque relacionando las características de los árboles).

La síntesis permite formular conceptos (representación de los fenómenos) y juicios (expresa relaciones).

Por ejemplo, en la experiencia de promoción señalada, se podría *sintetizar* el impacto logrado por el conjunto de las actividades de la institución, o se podría identificar los aspectos comunes y diferentes en las demandas y expectativas de los distintos sectores de la población, etc.

El análisis y la síntesis son como dos caras de una misma moneda; se necesitan mutuamente.

Inducción:

Es el proceso que partiendo de los hechos, de datos que se pueden observar, los ordena y compara, llegando a formular conclusiones. Es un

proceso que va de lo particular a lo general, de lo inmediato a lo mediato, de lo concreto a lo abstracto.

La inducción va relacionando, con aproximaciones sucesivas, distintos juicios particulares hasta llegar a juicios más generales. Permite pasar de situaciones concretas a una *conclusión abstracta* de validez más general.

En el ejemplo mencionado anteriormente, se podría ir estudiando los distintos componentes de la relación entre institución de promoción y comunidad, (realizando análisis y síntesis), compararlos con otras experiencias y a partir de ello, formular algunas conclusiones sobre este tema.

Deducción:

Recorre el camino inverso: parte de las formulaciones teóricas, de los conceptos o leyes ya establecidas, para ir *deduciendo* conclusiones específicas. Pasa de lo general a lo particular, de lo mediato a lo inmediato, de lo abstracto a lo concreto.

La forma deductiva de llegar a conclusiones es pasar de un juicio general, tomado como premisa válida, a ver cómo se manifiesta en un caso concreto.

En relación a la experiencia mencionada en los ejemplos anteriores, cualquier trabajo de promoción popular deberá basarse en las formulaciones teóricas que en el campo de la educación popular o el trabajo social ya están establecidas, para deducir de allí algunas orientaciones para el trabajo particular en esas comunidades.

Todas estas operaciones lógicas se entrelazan de múltiples formas, para poder llegar a afirmaciones que relacionan lo concreto con lo abstracto, las percepciones con los conceptos, las contradicciones de fondo con sus manifestaciones en los fenómenos sociales. Lo general se expresa a través de lo particular, pero es el pensamiento abstracto el que permite descubrir sus relaciones.³⁰ Así se van construyendo progresivamente los aportes

³⁰ Tomando como referencia el ejemplo colocado en este acápite, de un trabajo promocional popular, podríamos decir que en esas comunidades, en su situación concreta, se encuentran presentes -expresadas de forma particular- todas las relaciones y contradicciones económicas, sociales, políticas, ideológicas, culturales

teóricos que, en permanente enriquecimiento mutuo, *aspiran* a una interpretación de la realidad de validez cada vez más general.

El pensamiento abstracto surge de nuestra implicación vital en situaciones concretas; nace "preñado de práctica" y sólo logra interpretar el sentido y el movimiento de la realidad, si sirve para ubicarse en la práctica histórica y sus opciones. Por esto, la teoría nunca es definitiva ni absoluta; está siempre en construcción y recreación crítica, al servicio de la práctica transformadora y sus inéditos desafíos.

Contradicciones: tensiones y opciones

El manejo de las contradicciones es, quizás, uno de los aspectos de la perspectiva dialéctica que más se ha esquematizado, porque, si bien ha resultado fácilmente ubicable la idea de la existencia de dos "polos" opuestos, no siempre ha ocurrido lo mismo con la noción de la *unidad* entre ambos (para la manera formal de pensar es comprensible que pueda haber dos elementos opuestos, pero es muy difícil entender que haya unidad entre ellos). Sin embargo, este segundo aspecto es quizás más crucial que el primero para pensar dialécticamente, porque es lo que permite entender las relaciones en términos de totalidad.

Por un lado, es evidente que los dos términos opuestos de la contradicción se niegan y excluyen mutuamente. Pero, por otro lado, es fundamental entender que entre ellos se da una relación de *implicación*: el uno supone necesariamente al otro. Es decir, los dos términos opuestos están relacionados entre sí y se necesita que ambos existan para que pueda hablarse de "contradicción". Esta categoría simplemente señala que hay un vínculo de oposición entre ellos. Sin uno, no existiría su contrario. Uno es "opuesto" *sólo en relación al otro*.

La importancia de este aspecto (la unidad de los contrarios), reside en que es fundamental para entender las contradicciones como factor de movimiento. De esta manera evitamos caer en dos imágenes formales

de esa sociedad. Esas *relaciones* y *contradicciones* no se "muestran" tal cual en la apariencia de los fenómenos, pero están presentes en las expectativas de la gente, en sus acciones, en su situación de empleo, condiciones de vida, historia personal, etc. De allí es que es preciso conceptualizar, hacer un ejercicio teórico de análisis, síntesis, inducción y deducción para descubrirlas, comprenderlas... y saber actuar ante ellas.

de la dialéctica: una, que identifica la contradicción como "choque" entre los términos opuestos, de tal modo que no hay situaciones intermedias (o estamos absolutamente en un lado, o estamos en el otro); otra, que identifica la contradicción como algo que se puede "observar desde afuera", sin tener que tomar partido.

Por ello, en varios talleres de educación popular, hemos encontrado más utilidad en ver las contradicciones como tensiones, en las que cada polo "tira" para su lado, en una permanente medición de fuerzas con el otro, por lo que cada elemento que ubiquemos *estará siempre en relación con ambos polos*.³¹

El entender las contradicciones como "tensiones" ayuda a ver los polos contradictorios en su interrelación dinámica y no como dos opuestos aislados. Así, al captar el movimiento de la contradicción y la interdependencia entre sus polos, podemos descubrir el abanico de ubicaciones "intermedias" posibles, que estarían más próximas o lejanas de los respectivos extremos que generan la tensión. De esta manera evitamos caer en el error común de ver las contradicciones de forma simplista o maniquea: "blanco o negro" (sería más bien como ubicar la escala de grises y encontrar en ella el "lugar" desde donde vivimos y participamos en la tensión).

Un elemento adicional es el que las contradicciones, vistas como *tensiones*, ayudan a entender mejor el carácter *activo e histórico* de nuestra práctica. No se trata de ubicar el espacio en el que supuestamente el "destino" nos "coloca" de manera pasiva e inamovible. Se trata de que relacionemos esas tensiones, con nuestras opciones: cuando vivimos, optamos; somos parte de las contradicciones, vivimos sus tensiones y nuestra práctica contribuye a reforzar el movimiento de la historia en una u otra dirección. No hay neutralidad ni abstención posible.

³¹ Es el caso del taller de sistematización que realizamos en agosto de 1991 en Ijuí, Brasil, organizado por el *Seminario permanente de educación popular de la UNI/UI*. En él, estábamos trabajando en torno a cómo se da la relación entre los procesos formativos y los procesos organizativos. Luego de una fase descriptiva, pasamos a un mayor nivel de profundización tratando de *identificar las contradicciones* que estamos viviendo, como polos de tensión que dinamizan los procesos. Se trataba, pues, de ubicar nuestra práctica formativa dentro de esas tensiones. Para ello, hicimos un ejercicio que implicó:

- a) Determinar las principales contradicciones de los procesos organizativos en que participamos directamente.
- b) Señalar los polos que determinan las tensiones. c) Identificar la tensión principal.
- d) Ubicar nuestra práctica dentro de esas tensiones y en relación con los polos que las determinan.

Ver: *Capacitarse para sistematizar experiencias*. En *Sistematización...¿qué?* (selección de textos), Alforja, San José, julio de 1992, págs. 89 a 104.

Subjetividad y práctica transformadora

Una antigua tradición colectivista en el pensamiento progresista y revolucionario insistió tanto en afirmar nuestra dimensión social, nuestra pertenencia de clase, nuestros proyectos globales de sociedad, la importancia de las condiciones "objetivas", que despreció el otro polo dialéctico que siempre está en tensión con aquél: la dimensión individual, cotidiana y subjetiva, que es una dimensión decisiva para la interpretación de lo que existe y para la puesta en práctica creadora de lo que queremos que exista.

Si sumamos a ello la influencia del positivismo al que; hacíamos referencia anteriormente, podemos entender por qué es muy común que se menosprecie la dimensión subjetiva o si se le pone atención es sólo cuando se le reduce a un único factor: la razón.³²

Por el contrario, desde una perspectiva radicalmente dialéctica., como la hemos esbozado en este capítulo, no es posible separar objetividad de subjetividad. El componente subjetivo juega un rol preponderante en la *vivencia* de la práctica histórica, en el esfuerzo por su *comprensión* teórica, y en la *disposición* transformadora y creadora. La subjetividad se convierte, así, en un dato: *objetivo* de la realidad histórico-social, y, además, constituye el factor *activo*, transformador (y re-creador) de las situaciones objetivas.³³

³² Evidentemente todo esto tiene que ver no sólo con la influencia del: positivismo en la ciencia, sino también con el origen del marxismo en polémica con el idealismo y la religión preponderantes en el siglo XIX. También es tributario de la herencia patriarcal, racionalista y machista de la sociedad occidental.

³³ En un sugerente trabajo, el nicaragüense Orlando Núñez recorre varias dimensiones de la subjetividad y enfatiza su carácter de factor activo y creador de los procesos histórico-sociales. La tarea de "insurreccionar la conciencia" es afirmada como el factor indispensable no sólo para transformar el orden social existente, sino para *crear* uno nuevo. Sin este impulso, afirma, "las revoluciones hasta ahora han aparecido más como renovaciones del sistema anterior y menos como creación consciente de una nueva realidad". De allí que proponga parafrasear la conocida tesis de Marx sobre Feuerbach: "Hasta ahora, los revolucionarios no han hecho más que transformar el mundo. Se trata también de crear uno nuevo". *La insurrección de la conciencia*, OCA, Managua, 1988.

³⁴ Esto es particularmente válido en el momento histórico que vivimos, en el que el modelo neoliberal dominante ha logrado imponer una estructura de valores basada en la lógica del mercado, que es la lógica del individualismo y la competencia. La pelea de fondo de esta época se da en el terreno de la ética: la afirmación y creación de nuevas identidades basadas en la solidaridad, la justicia, la amistad, la búsqueda de felicidad colectiva, el respeto a las personas, la armonía con la naturaleza, la igualdad en las relaciones de género...; en suma, la búsqueda por la satisfacción no sólo de las necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud, empleo, sino de las necesidades radicales como seres humanos. Ver al respecto: Alfonso Ibáñez: *Agnes Heller, la satisfacción de las necesidades radicales*. Alforja, San José, 1991.

Muchas veces se reduce el concepto de práctica, a las *acciones* que las personas realizamos. Pero ésta, entendida en su sentido profundo, no está compuesta simplemente de "actividades", frías, medibles y cuantificables. La práctica es una manera de vivir en la historia, y las personas la vivimos desde nuestra cotidianeidad, *con toda la subjetividad de nuestro ser personas*, que es mucho más que sólo lo que "hacemos", y que incluye por tanto lo que pensamos, intuimos, sentimos, creemos, soñamos, esperamos, queremos... Además, todo lo que hacemos y vivimos tiene para cada uno de nosotros un determinado sentido: una justificación, una explicación, una orientación, una razón de ser.

Por eso, tan importante como comprender lo que hacemos, es ubicar el sentido con el que orientamos ese quehacer. De allí que sea fundamental reconocer y explicitar tanto nuestras *acciones* como nuestras *interpretaciones, sensibilidades y convicciones*. La confrontación entre ellas, nos permitirá descubrir las *coherencias* o *incoherencias* entre nuestro hacer, nuestro pensar y nuestro sentir.

Ahora bien, esas interpretaciones y sentidos no son únicamente individuales (aunque están marcadas con el sello particular de cada persona) y deben ser ubicadas en su contexto social e histórico: ideas dominantes, sensibilidades dominantes, modas, valores comúnmente reconocidos como positivos o negativos. Por ello adquiere importancia el reconocer y explicitar la *cercanía* o *distancia* entre nuestros sentidos personales y los comunes en la sociedad que vivimos.

De esta relación nace la doble posibilidad a la que se enfrenta nuestra subjetividad de manera permanente:

a) "alienarse" pasivamente en la corriente dominante, contribuyendo a mantener la situación establecida, la reproducción del pasado, o

b) afirmarse creativamente ante el momento histórico que se vive, fundamentando convicciones, interpretaciones y sentidos propios; armándose con la imaginación para la creación de lo nuevo.

Así, nuestra subjetividad, como factor activo de la transformación histórica, no significa solamente el espacio para la negación de las interpretaciones y sentidos que sostienen la vieja realidad, sino que, fundamentalmente, es el espacio para una nueva ética, para la afirmación de nuevos valores y nuevos sentidos, que deben expresarse en una nueva forma de pensar y de vivir, individualmente y en sociedad. Es decir, permitirnos no sólo transformar la realidad existente, sino ser capaces de crear una nueva.³⁴

3. REFLEXIONES SOBRE LA UBICACIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL MOMENTO ACTUAL

HACIA UN NUEVO PARADIGMA DE EDUCACION POPULAR DESDE LAS ESCUELAS POLITICO PEDAGOGICAS DE SERJUS

1. Es necesaria la construcción de una modernización propia, que no se fundamente en lo económico como acumulación de capital, sino en un nuevo paradigma, fundamentado en valores propios, que es necesario descubrir a partir de una reapropiación crítica de la propia cultura, para buscar también su interacción con el conocimiento histórico acumulado por la cultura occidental y las culturas de los otros diferentes pueblos, en un verdadero sentido de interculturalidad y respeto a la multiculturalidad.
2. **Es a la educación popular a la que corresponde propiciar esa RECUPERACIÓN CRÍTICA DE LA CULTURA INDÍGENA, ESPECIALMENTE MAYA,** para reconstruir identidad e impulsar un proceso de modernización a partir de la conciencia universal y la restauración del sistema cósmico del que formamos parte, evitando la apropiación y destrucción de la naturaleza, buscando la redistribución sostenible de los recursos y superando el racismo que conlleva la imposición occidental de un paradigma único de desarrollo y de la globalización. Le corresponde facilitar la reconstrucción del guatemalteco como un ser o sujeto cósmico.

LA CONSTRUCCION DEL SUJETO COSMICO

3. **La mayoría de las cosmovisiones, o por lo menos la cristiana y la maya, en su profundidad, plantean la vida como un proceso hacia la perfección.**

Para los mayas, la vida es un proceso de construcción del universo como un sistema armónico, en el cual todo lo existente adquiere su desarrollo pleno, su perfección, en un marco de equilibrio como producto de relaciones armónicas entre los elementos que lo integran con libertad, autodeterminación, creatividad, aportando todos por igual al equilibrio y a la armonía de ese sistema. El sistema es la unidad en la diversidad. Se respeta y fortalece cada diversidad y cada diversidad respeta y fortalece la unidad. Todo lo que existe es parte de ese entretejido, los seres humanos son hebras de esa maravilla que es la realidad o el plan cósmico.^{4[5]}

^{4[5]} Textos tomados de Chumilal wuj. El Libro del Destino. Carlos Barrios

Para los cristianos Dios, el creador del universo, es amor, es decir, dado plenamente a los demás. Creo a otros seres para compartir con ellos su deidad, su existencia. Dios es perfecto porque la perfección es el pleno amor. Dios nos llama a todos a ser perfectos como EL es perfecto.

4. **Muchos seres humanos, en el transcurso de la llamada evolución, perdieron la visión de ese proceso, la visión de su participación como elementos de ese sistema cósmico, cerraron su corazón al amor.** Perdieron la visión como elementos de ese sistema cósmico y de la importancia de la armonía y del equilibrio y tratan de negar a los otros su ser cósmico.

Se separaron de la naturaleza y con la enfermedad de la posesión comenzaron a creer que podrían poseer la tierra y sus recursos, y, con el poder que esto les dio han impuesto su dominio a los otros seres humanos y a la naturaleza.

Crearon religiones dogmáticas que han pretendido instrumentalizar a Dios, a la energía que rige el universo como instrumento de poder. Hoy juegan a Dioses apoyados en la alta tecnología científica. Esto solo ha traído destrucción del sistema universal, pues creen tener la facultad divina para destruir y poseer la mente y las vidas de las personas.

Hay un grupo que maneja toda la economía (**poder económico**) y solo ven a los demás como títeres con una vida útil de productividad. Para mantenerlos así los sumen en la ignorancia de su ser cósmico (**poder ideológico**). Les hacen creer que son libres pero viven en estados policíacos, bajo normas y leyes que benefician a unos pocos (**poder político**). Se atribuyen el papel de jueces, anulando las verdades de otras culturas e imponiendo durante todo ese tiempo su visión (racismo e **imposición cultural**). En nombre del desarrollo han dispuesto el destino de todos los que formamos parte de la creación, del tiempo y del espacio.^{5[6]}

5. Para restablecer el orden natural, el equilibrio y la armonía del sistema universal, es necesario que todos **recuperemos conciencia cósmica, conciencia de que el universo es un sistema de sistemas, en el cual todos estamos relacionados como SUJETOS, debiendo aportar desde nuestra individualidad y debiendo ser fortalecidos en la misma por los demás.** Todo es un hecho integral. Nada está aislado de la secuencia de la vida, cada acto tiene una relación e integración entre las fuerzas cósmicas, la

^{5[6]} Idem

manifestación de la naturaleza y la energía telúrica. Somos los productos de esa convergencia. Esta surge de la conciencia universal y la existencia es una continuidad.

6. **Es necesario que todos los seres humanos recuperen conciencia de que todos somos SUJETOS constitucionales** de ese sistema universal, con el deber de fortalecer a los otros sujetos y elementos, pero con el derecho de ser respetados y fortalecidos por ellos, haciendo efectiva la unidad en la diversidad. Para ello es necesario superar la realidad como la visión de lo que nos rodea y trascender a realidades más sutiles y que son más importantes, haciendo de la cosmovisión una forma de vida, una actitud y un planteamiento ante la vida.

7. **La construcción del sujeto cósmico debiera de ser la función principal de la educación, elevando los niveles de visión de la realidad y los niveles de conciencia universal, es decir, la visión del universo como sistema de sistemas en los que se unen elementos diversos y complementarios en igualdad de condiciones, estableciendo equilibrio y armonía para avanzar hacia la vida plena, hacia la perfección.**

8. **La realidad es una materialización de la conciencia y por ello, la conciencia es poder de construcción de la realidad y de transformación de la misma.** El sol por ejemplo, no emite luz cualitativa, sino únicamente ondas electromagnéticas y fotones. De la misma forma no existe sonido en las vibraciones moleculares de la atmósfera. En ambos casos, la cualidad de la experiencia parece depender de una interacción entre la información contenida en la estructura del pre-espacio (en el ejemplo, ondas y vibraciones) y un observador sensible; el cual aporta a la información algo que la transforma en qualia, es decir la impregna de conciencia y la hace real. La cualidad de cualquier experiencia es un reflejo y una manifestación de lo que es común a todo ser sensitivo y además que se puede pensar en la existencia de interacciones directas entre cerebros, entonces es posible pensar que la experiencia individual esta matizada por la experiencia colectiva en todos sus niveles, desde la puramente conceptual hasta la cognitiva. ^{6[7]}

^{6[7]} Jacobo Grinberg-Zylberbaum . Curaciones Chamanicas. Pachita, El milagro de México. Biblioteca Fundamental Año Cero. España 1964.

9. **Decimos entonces que el papel principal de la educación es la elevación de los niveles de conciencia y con ello la GENERACIÓN DE SUJETOS** que puedan restablecer el sistema universal con su equilibrio y armonía. Sujetos que asumen el poder que les corresponde y lo recrean en el funcionamiento del sistema universal hacia la vida plena y la perfección.

10. **Para restablecer el equilibrio y la armonía es necesario retornar al orden natural, liberar a la naturaleza de la apropiación y la destrucción,** hacer que se respete y fortalezca la diversidad cultural y de género y establecer en el sistema político el sentido del sistema cósmico.

11. **La educación popular trata de que los seres humanos a los que les ha sido negado su ser cósmico y sufren la opresión de los poderosos, recuperen su calidad de SUJETOS CÓSMICOS, elevando sus niveles de conciencia universal y su poder de construcción y transformación del sistema,** restableciendo en el, el equilibrio y la armonía. La Educación Popular es un proceso de elevamiento de la conciencia universal y de la construcción de sujetos constructores y transformadores de la realidad.

12. **La Educación Popular como proceso de elevamiento de la conciencia universal y de la construcción de sujetos constructores y transformadores de la realidad, tiene un camino o metodología para lograrlo dándole unidad y coherencia estratégica.**

Se parte de la realidad visible que rodea a los sujetos y de la reconstrucción de la historia y de su practica en dicha realidad, pasando a la reflexión crítica sobre las mismas, tomando en cuenta su cosmovisión, sus valores y sus intereses y el conocimiento teórico acumulado, para elevar los niveles de conciencia, mejorar la practica e incrementar el conocimiento acumulado. La metodología de la educación popular se fundamenta entonces en la CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DIALÉCTICA

13. **En todo esto cuenta como método el respeto y el fortalecimiento de la diversidad y la búsqueda de la unidad en la diversidad, construyendo la memoria y la conciencia individual**

en la reflexión colectiva. La educación popular es un hecho colectivo. La memoria y la conciencia es siempre una articulación de las distintas relaciones y pertenencias que experimentan los sujetos, las que aportan diversos elementos de re significación de esas mismas experiencias.^{7[8]}

14. La educación popular es un proceso permanente, inmerso en el proceso de la vida cotidiana, pues es sobre la práctica y la realidad de la vida cotidiana, en la cual se revela la trama del poder, haciendo posible visualizar las profundidades y sutilezas de las relaciones de poder y sus articulaciones en múltiples niveles o ámbitos.^{8[9]}

15. En lo concreto, en Guatemala, se trata de llegar a la elaboración e implementación de un proyecto de nación y un modelo de desarrollo coherente con el sentido y funcionamiento del sistema universal

^{7[8]} Maria Victoria García Presentación del libro “ Memoria, Tiempo y Sujeto” del Dr. Sergio Tischler Visquerra. Avancso marzo de 2005.

^{8[9]} Maria Victoria Garcia. Idem

Capítulo III

Educación popular, una mirada de conjunto



La Educación Popular nos ha permitido la elaboración de pensamientos críticos, novedosos y liberadores que no acepten el sistema actual como un medio impuesto, como una realidad dada, para siempre, a la cual nos tenemos que someter asumiendo los límites de reglas impuestas... sino la organización e incidencia para trascender esos límites

RED ALFORJA

1. EDUCACIÓN POPULAR: UNA MIRADA DE CONJUNTO

Carlos Núñez Hurtado

Introducción

Este es un fragmento de la revista la piragua, desde diferentes ópticas y temáticas, el amplio y complejo tema genéricamente reconocido como “educación popular”.

Cuenta con colaboraciones que consideramos como un verdadero privilegio. Las aportaciones de Nita Freire, Fernando Cardenal, Frei Betto, Raúl Leis, Juan Díaz Bordenave, Gabriel Kaplún, Cecilia Fernández y Ana Luisa Barajas son de una riqueza práxica y conceptual que de seguro ayudarán al lector a tener una visión de conjunto sobre el campo de las ideas, prácticas y sujetos en los que trabaja activamente la educación popular en el continente.

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

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

Antecedentes históricos

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

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

Sus planteamientos y propuestas políticas, educativas y pedagógicas son en verdad muy coincidentes con las que sostiene la actual educación popular. Entre aquellos viejos precursores encontramos las ideas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, del propio Bolívar, de José Martí,

de Félix Varela, de José Carlos Mariátegui, de Sandino, de Lázaro Cárdenas y del Che Guevara, sólo por mencionar a los más connotados.

En 1994 el Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillos” de Cuba realizó un muy interesante evento llamado “Precursores de la educación popular.”. En él se estudiaron justamente los planteamientos y propuestas de los aquí mencionados y otros más. Resulta realmente sorprendente la gran similitud de dichos planteamientos (acotados a su época y circunstancia) con lo que plantea la educación popular.

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

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

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

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

socio político de base como consecuencia de fenómenos realmente históricos que acaecieron en esos años.

El peso del contexto

El triunfo de la revolución cubana marca significativamente los inicios de la década de los 60. La situación de pobreza e injusticia generalizada en América Latina hizo que dicho fenómeno atrajera la atención y el interés de muchos militantes sociales, no sólo, o principalmente, para “copiar” el modelo de lucha armada (que sin duda se generó) sino también para buscar compromisos desde el contacto con dicha realidad social y sus actores naturales. Así, surgieron grupos, asociaciones sociales, expresiones religiosas, etc. que buscaban acercarse al pueblo para tratar de generar y/o apoyar sus incipientes manifestaciones de organización.

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

Independientemente de la intención política, la Alianza colocó -de hecho- inquietudes sociales, capital, tecnología y debate en el campo de las políticas públicas, lo cual favoreció, de alguna manera, las inquietudes y compromisos generados en esa década por los fenómenos descritos, entre ellos, muy especialmente, el Concilio Vaticano II.

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

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

En estos escenarios realmente complejos aparecieron también construcciones teóricas que pretendían explicar la pobreza del continente. Así encontramos la “teoría de la marginalidad” y su antídoto, la “promoción popular”. Esta última, producida en Chile por el equipo de Desarrollo Económico y Social para América Latina (DESAL) ofreció, quizá por primera

vez, una interpretación histórica y estructural de la pobreza continental. Su impacto fue significativo en el fortalecimiento de los proyectos que en forma incipiente se iniciaban por aquellos años.

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

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

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

En los setenta el proceso continuó fortaleciendo organizaciones de base, creando organizaciones no gubernamentales (ONGs) y ampliando campos de acción. En 1979 el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua marcó una nueva etapa en el desarrollo de la educación popular.

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

Lo vivido, creado y experimentado en ese proceso pronto se proyectó al resto del continente, que a su vez trabajaba por la recuperación y/o profundización de la democracia. Así pues, los ochenta fueron de fortalecimiento y desarrollo de la educación popular. Surgieron y se consolidaron experiencias muy valiosas. Se promovieron y consolidaron redes y articulaciones. Es época de intercambios, de influencias, de avance. A veces con mayor acierto metodológico, otras tantas con intuiciones fundamentales; algunas -incluso- con serias deficiencias, pero la gran mayoría -insisto- se ubican y autodefinen como experiencias de “educación popular”.

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

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

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

En la actualidad el nuevo siglo ha permitido una etapa de re-encuentro, de nuevas síntesis, de reactivación. Es momento de reconocer la fuerza acumulada, de lanzar nuevas iniciativas. Es un momento de esperanza y de fuerte proyección.

Qué es y qué *no* es la educación popular

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

escolarizado. Algunos más la ubican en el terreno de otras modalidades educativas, como educación a distancia, educación especial, etc.

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

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

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

La educación popular, entonces, es una propuesta teórica práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). ***Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación.***

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

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

Sus elementos sustantivos

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

Su posición ética

Vivimos en un mundo de crecientes injusticias, donde la mentira, la simulación y la componenda favorecen el pensamiento y la acción de los sectores dominantes económica, política, social y culturalmente; un mundo globalizado bajo el modelo neoliberal vigente en el que privan la mentira, el egoísmo, la explotación y, lo que es peor, la asimilación de la desesperanza y la aceptación del orden vigente como algo “normal” y casi connatural al desarrollo de la humanidad. Este es el discurso del “fin de la historia” que después de la derrota de los modelos socialistas históricos y de la caída del muro de Berlín, se nos ha venido imponiendo como el único válido, el que debe normar y guiar el desarrollo de la humanidad... no importa que para ello tengan que sufrir hambre y miseria cada día más y más hermanos nuestros.

Los contrastes y la injusticia son verdaderamente escandalosos. Baste este dato para ilustrarlo. En 1987 había en el mundo entero 145 personas - individuos con nombre y apellido, no familias, ni empresas, sino individuos- multimillonarios, es decir, con una fortuna personal de más de 1000 millones de dólares. En el año 1994 éstos pasaron a ser 358. Es decir, hubo un aumento del 150% en apenas 7 años. Su ingreso es igual al del 45% de la población del mundo.

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

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

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

El mundo cambia. Los fenómenos que expresan los cambios, también. Algunos son verdaderamente nuevos, pues el campo del conocimiento, la informática, la genética, etc., no existían o se expresaban como ahora. La

lectura e interpretación de dichos fenómenos no puede hacerse sino desde la opción ética -y su lectura moral- que fundamenta y sostiene la educación popular.

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

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

En la educación popular la ética es un componente que no cambia. Cambia, sí, nuestra *lectura moral* frente a los nuevos fenómenos. Y por ende, nuestra interpretación de los hechos y la adaptación de nuestras propuestas.

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

Su marco epistemológico

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

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

Por ello, para la educación popular la realidad es la fuente verdadera de conocimiento, y en consecuencia, no podemos simplificarlo al aislarlo de las dinámicas reales socio-económicas, culturales y políticas del contexto de la educación para “enseñarlo” en forma vertical, repetitiva y memorística.

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

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

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

En síntesis podemos decir que la educación popular sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, complejo, procesual, holístico, contextual, histórico, dinámico, que supera las visiones parcializadas y profesionalizantes que el paradigma positivista pregona y sostiene. Por ello apela e incorpora la esfera de lo sensible (clave en los procesos pedagógicos) pero encuadrando dicho nivel en el proceso más complejo del conocer: “Todo conocimiento parte de la sensibilidad, pero si se queda a nivel de la sensibilidad no se constituye en saber porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar”, nos dice Paulo.

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

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

Su propuesta metodológica y pedagógica

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

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

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

Si desde siempre se nos ha enseñado a “aprender” (¿memorizar?), pero no a *pensar*; si sólo se nos exigen “resultados” (sobre todo de tipo cuantitativo), sin importar *el proceso* mediante el cual se obtuvieron dichos resultados; si siempre hay una autoridad que es incuestionable (en la familia, en el aula, en el partido, en la organización, en la iglesia...) entonces... ¿cómo vamos a pensar libremente? ¿Cuándo seremos capaces de dialogar -e incluso de disentir- sin dejar de ser respetuosos? En una palabra, hemos sido “domesticados”, más que *educados*. Por ello, aunque muchas veces queramos cambiar nuestros hábitos o métodos de trabajo nos resulta realmente difícil lograrlo, pues el peso de lo establecido, lo autorizado, lo correcto, lo “normal”, sigue siendo muy fuerte y hasta determinante.

La educación popular siempre ha sido crítica de esta situación, pero también ha sido propositiva. En su *propuesta metodológica de carácter dialéctico* los elementos de una pedagogía crítica y profundamente

participativa, acompañados de una didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva. Se hace a partir de los conocimientos, la práctica y el conocimiento del contexto que los propios educandos tengan de él. Se trata de un *proceso teórico-práctico*, donde el conocimiento generado y acumulado por la humanidad (la teoría), está al servicio del proceso de construcción colectiva del conocimiento, y no “sobre” él. Es la teoría *a partir de la práctica* y no *sobre ella* -como suele ocurrir- con lo que se aniquila el descubrimiento y el goce. La propuesta de la educación popular tiene siempre, como punto de partida, la propia *práctica social* de los participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo. De lo más cercano. Pero desde ahí, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican -al menos temporalmente- los fenómenos estudiados. Y esto -reiteramos- sólo puede lograrse con la participación activa de todos los involucrados.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro, o educador, no desaparece ni pierde su rol conductor; por el contrario, sigue siendo elemento sustantivo y dotado de la gran responsabilidad de conducir a los educandos al desarrollo complejo de su personalidad, a su crecimiento en conocimientos, hábitos y actitudes de colaboración, de investigación, de búsqueda, de respeto, de tolerancia. A crecer, en síntesis, no sólo cuantitativamente, sino -y sobre todo- cualitativamente.

Desde la educación popular la educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá del aula. La clave está en la actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la “pedagogía del diálogo” y de la participación. Que es capaz de enseñar y aprender. Que sabe hablar, porque sabe escuchar. Que puede ofrecer su conocimiento, porque está abierto al conocimiento de los otros. Que puede producir la síntesis entre el acto de enseñar y el acto de aprender, en esta visión de “doble vía”: educador - educando, educando - educador.

La educación popular, acorde con su posición ética de construcción de “sujeto liberándose”, y a su marco epistemológico de construcción de conocimiento, afirma en su propuesta metodológica y pedagógica que el “punto de partida” de todo proceso educativo está en el nivel en que el educando se encuentra, cualquiera que éste sea. Y Paulo nos dice al respecto “Siempre el punto de partida es el sentido común de los educandos y no el rigor del educador”. Y lo aclara cuando señala: “Esto significa que desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento, nosotros los educadores debemos siempre partir -partir, ese es el verbo, no quedarnos- siempre de los niveles de comprensión de los

educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas tienen de su realidad”.

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

La propuesta de la educación popular ofrece un camino pertinente para alcanzar este rigor, que tiene que ver no sólo con el acto educativo en sí mismo, sino con todo el accionar socio político, cultural y organizativo, campos en los que interviene cada vez con mayor impacto esta propuesta.

Su opción política

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

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

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

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

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

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

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

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

Podemos afirmar, entonces, que la educación popular no sólo no ha perdido su vigencia, sino que como nunca está llamada a jugar un papel estratégico en el proceso de cambio que viven nuestras sociedades, pues quizá por primera vez en muchísimo tiempo, el rompimiento de muchas “certezas” nos ha dado -como he afirmado muchas veces- “permiso para pensar, sentir y actuar” con imaginación, audacia y compromiso.

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

Lecturas sugeridas

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

www.sigloxxi.editores.com.mx

Morin, Edgar, 2003. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París. <http://upo.unesco.org/>

Texto completo en español: <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>
info@prometeolibros.com

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

www.imdec.net

Para profundizar en el estado de la educación popular en la actualidad se pueden consultar los documentos producidos por el CEAAL para su asamblea general de 2004 realizada en Recife, Brasil. www.ceaal.org

También se puede consultar la revista *La Piragua* para este mismo tema. <http://www.ceaal.org/piragua/reciente.htm>

Capítulo IV

IDEAS SOBRE LA UBICACIÓN POLITICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR A PARTIR DEL CONTEXTO CULTURAL DE LOS PUEBLOS MAYAS

IDEAS SOBRE LA UBICACIÓN POLITICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR A PARTIR DEL CONTEXTO CULTURAL DE LOS PUEBLOS MAYAS

I. INTRODUCCION

Un problema que estamos enfrentando en las escuela político pedagógicas es cómo ubicar la educación popular en la propia identidad cultural de los pueblos mayas y poder impulsar mejor un proceso de transformación desde lo que la gente hace en las comunidades. Además. en los talleres se ha visto la necesidad de la transformación personal y no solo la colectiva. Es necesario ubicar al individuo y provocar un cambio de actitudes.

II. LA IMPOSICION DEL PARADIGMA DE LA MODERNIZACION BASADA EN LA INDUSTRIALIZACION Y LA ACUMULACION CAPITALISTA. ⁹

En Guatemala la interpretación de la historia y de la realidad, del proceso de desarrollo, ha estado mediada por el paradigma de la modernización en el mundo occidental, el cual se volvió dominante después de la segunda guerra mundial. El paradigma de la modernización toma a la industrialización como el elemento clave del desarrollo y que por lo tanto sostiene que el desarrollo se logra mediante el paso de una sociedad predominantemente agrícola y tradicional hacia una sociedad industrial, donde se establecen una serie de condiciones culturales, sociales y políticas que favorecen dicha transición.

La modernización y con ella la interpretación de la historia occidental que la fundamenta se vuelven una especie de molde al cual deben adaptarse las distintas sociedades para desarrollarse. El paradigma de la modernización plantea con certeza cual es el camino a seguir y nos hace interpretar los procesos históricos de las sociedades diversas y con

⁹ Los principales párrafos de este punto fueron tomados de Maria Victoria García Los Tejedores de otro Desarrollo: Las Experiencias de Organización Comunal en Totonicapán, Guatemala. SERJUS 1999.

identidades plurales en función de los componentes que según dicha modernización hacen el desarrollo: crecimiento económico, la industrialización, la secularización de la cultura, la especialización de las actividades sociales. La modernización en el mundo occidental es sostenida por la izquierda y por la derecha. El socialismo también se planteó como una vía para la modernización industrial .¹⁰

En la actualidad la modernización se ha consolidado como un esquema de análisis de los problemas del desarrollo y como un conjunto de recetas de política económica y social que conducen a los países a ajustarse a los requerimientos del proceso de acumulación capitalista en el ámbito mundial. El discurso neoliberal constituye una continuidad de la modernización porque considera el crecimiento económico como eje fundamental del desarrollo. La diferencia es que ahora se afirma que el crecimiento se logra a través de la competitividad internacional y en consecuencia los países deben adaptarse a las normas y exigencias de la globalización¹¹

III. HACIA UN NUEVO PARADIGMA DE EDUCACION POPULAR DESDE

LAS ESCUELAS POLITICO PEDAGOGICAS DE SERJUS.

Es necesaria la construcción de una modernización propia, que no se fundamente en lo económico como acumulación de capital, sino en un nuevo paradigma, fundamentado en valores propios, que es necesario descubrir a partir de una reapropiación crítica de la propia cultura, para buscar también su interacción con el conocimiento histórico acumulado por la cultura occidental y las culturas de los otros diferentes pueblos, en un verdadero sentido de interculturalidad y respeto a la multiculturalidad.

No significa que estemos abdicando del socialismo como la opción mas adecuada en el proceso de modernización occidental, dentro de la cual indiscutiblemente seguimos inmersos, pero si se trata de ir más allá de

¹⁰ Maria Victoria García Los Tejedores de otro Desarrollo: Las Experiencias de Organización Comunal en Tonicapán, Guatemala. SERJUS 1999.

¹¹ Peemans J.P La importancia de la dimensión conflictual dentro de la institucionalización del desarrollo local. Citado por María Victoria García op. Cit.

los límites de esa modernización, de lo simplemente económico, que ha sido la crítica de muchos dirigentes intelectuales del mundo maya.

Se trata de recuperar la cosmovisión de los pueblos originarios, que con su concepción sistémica del universo y de todo, dé respuestas coherentes a los problemas actuales del individuo y su articulación en la familia, en la comunidad, en lo local, en lo nacional y lo internacional, en la existencia cósmica. Que comprenda el emerger, además del proletariado, de los nuevos sujetos en la lucha por el cambio social. Con respuestas mas integradoras a la problemática de genero, de multiculturalidad e interculturalidad, tan presentes en los momentos actuales. Que sea factor de unidad entre las diferentes tendencias dentro de las organizaciones del pueblo maya, viendo cómo desde la cosmovisión maya si es posible plantear un proyecto de nación y un proyecto de integración de las comunidades mundiales..

Es claro que estamos en un proceso de clarificación de lo que es un conocimiento subyacente, enterrado por los abuelos ante los tiempos que se venían y acallado por la invasión occidental. Un conocimiento disperso en los escritos precolombinos y en las prácticas y realidades del mundo actual. Manifestado en las formas sistémicas de organización de las comunidades y su articulación en un sistema municipal y entre estos sistemas en un área lingüística y entre estas áreas. Manifestado hasta en nuestra identidad energética (nahual) como seres humanos compuesta desde nuestro nacimiento con la conjunción de cinco energías o nahuales.

Es a la educación popular a la que corresponde propiciar esa **RECUPERACIÓN CRITICA DE LA COSMOVISION INDÍGENA, ESPECIALMENTE MAYA**, en el caso de Guatemala, para reconstruir identidad e impulsar un proceso de modernización a partir de la conciencia universal y la restauración del sistema cósmico del que formamos parte, evitando la apropiación y destrucción de la naturaleza, buscando la redistribución sostenible de los recursos y superando el racismo que conlleva la imposición occidental de un paradigma único de desarrollo y de la globalización. Le corresponde facilitar la reconstrucción del ser humano, mujer u hombre, como un ser o sujeto cósmico.

IV. LA CONSTRUCCION DEL SUJETO COSMICO

La mayoría de las cosmovisiones, o por lo menos la cristiana y la maya, en su profundidad, plantean la vida como un proceso hacia la perfección.

Para los mayas, la vida es un proceso de construcción del universo como un sistema armónico, en el cual todo lo existente adquiere su desarrollo pleno, su perfección, en un marco de equilibrio como producto de relaciones armónicas entre los elementos que lo integran con libertad, autodeterminación, creatividad, aportando todos por igual al equilibrio y a la armonía de ese sistema. El sistema es la unidad en la diversidad. Se respeta y fortalece cada diversidad y cada diversidad respeta y fortalece la unidad. Todo lo que existe es parte de ese entretejido, los seres humanos son hebras de esa maravilla que es la realidad o el plan cósmico.¹²

Para los cristianos Dios, el creador del universo, es amor, es decir, dado plenamente a los demás. Creo a otros seres para compartir con ellos su deidad, su existencia. Dios es perfecto porque la perfección es el pleno amor. Dios nos llama a todos a ser perfectos como EL es perfecto.

Muchos seres humanos, en el trascurso de la llamada evolución, perdieron la visión de ese proceso, la visión de su participación como elementos de ese sistema cósmico, cerraron su corazón al amor. Perdieron la visión como elementos de ese sistema cósmico y de la importancia de la armonía y del equilibrio y tratan de negar a los otros su ser cósmico. Se separaron de la naturaleza y con la enfermedad de la posesión comenzaron a creer que podrían poseer la tierra y sus recursos, y, con el poder que esto les dio han impuesto su dominio a los otros seres humanos y a la naturaleza.¹³

¹² Parte de los textos tomados de Chumilal wuj. El Libro del Destino. Carlos Barrios

¹³ Idem

Crearon religiones dogmáticas que han pretendido instrumentalizar a Dios, a la energía que rige el universo como instrumento de poder. Hoy juegan a Dioses apoyados en la alta tecnología científica. Esto solo ha traído destrucción del sistema universal, pues creen tener la facultad divina para destruir y poseer la mente y las vidas de las personas.¹⁴

Hay un grupo que maneja toda la economía (poder económico) y solo ven a los demás como títeres con una vida útil de productividad. Para mantenerlos así los sumen en la ignorancia de su ser cósmico (poder ideológico). Les hacen creer que son libres pero viven en estados policíacos, bajo normas y leyes que benefician a unos pocos (poder político). Se atribuyen el papel de jueces, anulando las verdades de otras culturas e imponiendo durante todo ese tiempo su visión (racismo e imposición cultural). En nombre del desarrollo han dispuesto el destino de todos los que formamos parte de la creación, del tiempo y del espacio.¹⁵

Para restablecer el orden natural, el equilibrio y la armonía del sistema universal, es necesario que todos recuperemos conciencia cósmica, conciencia de que el universo es un sistema de sistemas, en el cual todos estamos relacionados como SUJETOS, debiendo aportar desde nuestra individualidad y debiendo ser fortalecidos en la misma por los demás. Todo es un hecho integral. Nada está aislado de la secuencia de la vida, cada acto tiene una relación e integración entre las fuerzas cósmicas, la manifestación de la naturaleza y la energía telúrica. Somos los productos de esa convergencia. Esta surge de la conciencia universal y la existencia es una continuidad.¹⁶

Es necesario que todos los seres humanos recuperen conciencia de que todos somos SUJETOS constitucionales de ese sistema universal, con el deber de fortalecer a los otros sujetos y elementos, pero con el derecho de ser respetados y fortalecidos por ellos, haciendo efectiva la unidad en la diversidad. Para ello es necesario superar la realidad como la visión de lo que nos rodea y trascender a realidades más sutiles y que son más importantes, haciendo de la cosmovisión una forma de vida, una actitud y un planteamiento ante la vida.

¹⁴Idem

¹⁵ Idem

¹⁶ Idem

La construcción del sujeto cósmico debiera de ser la función principal de la educación, elevando los niveles de visión de la realidad y los niveles de conciencia universal, es decir, la visión del universo como sistema de sistemas en los que se unen elementos diversos y complementarios en igualdad de condiciones, estableciendo equilibrio y armonía para avanzar hacia la vida plena, hacia la perfección.

La realidad es una materialización de la conciencia y por ello, la conciencia es poder de construcción de la realidad y de transformación de la misma. El sol por ejemplo, no emite luz cualitativa, sino únicamente ondas electromagnéticas y fotones. De la misma forma no existe sonido en las vibraciones moleculares de la atmósfera. En ambos casos, la cualidad de la experiencia parece depender de una interacción entre la información contenida en la estructura del pre-espacio (en el ejemplo, ondas y vibraciones) y un observador sensible; el cual aporta a la información algo que la transforma en qualia, es decir la impregna de conciencia y la hace real. La cualidad de cualquier experiencia es un reflejo y una manifestación de lo que es común a todo ser sensitivo y además que se puede pensar en la existencia de interacciones directas entre cerebros, entonces es posible pensar que la experiencia individual esta matizada por la experiencia colectiva en todos sus niveles, desde la puramente conceptual hasta la cognitiva.¹⁷

Decimos entonces que el papel principal de la educación es la elevación de los niveles de conciencia y con ello la GENERACIÓN DE SUJETOS que puedan restablecer el sistema universal con su equilibrio y armonía. Sujetos que asumen el poder que les corresponde y lo recrean en el funcionamiento del sistema universal hacia la vida plena y la perfección.

Para restablecer el equilibrio y la armonía es necesario retornar al orden natural, liberar a la naturaleza de la apropiación y la destrucción, hacer que se respete y fortalezca la diversidad cultural y de genero y establecer en el sistema social y político el sentido del sistema cósmico.

¹⁷ Jacobo Grinberg-Zylberbaum . Curaciones Chamanicas. Pachita, El milagro de México. Biblioteca Fundamental Año Cero. España 1964.

La educación popular trata de que los seres humanos a los que les ha sido negado su ser cósmico y sufren la opresión de los poderosos, recuperen su calidad de SUJETOS CÓSMICOS, elevando sus niveles de conciencia universal y su poder de construcción y transformación del sistema, restableciendo en el, el equilibrio y la armonía. La Educación Popular es un proceso de elevamiento de la conciencia universal y de la construcción de sujetos constructores y transformadores de la realidad.

La Educación Popular como proceso de elevamiento de la conciencia universal y de la construcción de sujetos constructores y transformadores de la realidad, tiene un camino o metodología para lograrlo dándole unidad y coherencia estratégica. Se parte de la realidad visible que rodea a los sujetos y de la reconstrucción de la historia y de su practica en dicha realidad, pasando a la reflexión critica sobre las mismas, tomando en cuenta su cosmovisión, sus valores y sus intereses y confrontarlos con el conocimiento teórico occidental acumulado, para elevar los niveles de conciencia, reconstruir el conocimiento subyacente de los antepasados y hacerlo un conocimiento emergente en el mejoramiento de la practica e incrementar el conocimiento acumulado. La metodología de la educación popular se fundamenta entonces en la CONCEPCIÓN METODOLOGICA DIALÉCTICA

En todo esto cuenta como método el respeto y el fortalecimiento de la diversidad y la búsqueda de la unidad en la diversidad, construyendo la memoria y la conciencia individual en la reflexión colectiva. La educación popular es un hecho colectivo. La memoria y la conciencia es siempre una articulación de las distintas relaciones y pertenencias que experimentan los sujetos, las que aportan diversos elementos de resignificación de esas mismas experiencias.¹⁸

La educación popular es un proceso permanente, inmerso en el proceso de la vida cotidiana, pues es sobre la practica y la realidad de la vida cotidiana, en la cual se revela la trama del poder, haciendo posible visualizar las profundidades y sutilezas de las relaciones de poder y sus articulaciones en múltiples niveles o ámbitos.¹⁹

¹⁸ Maria Victoria García Presentación del libro “ Memoria, Tiempo y Sujeto” del Dr. Sergio Tischler Visquerra. Avancso marzo de 2005.

¹⁹ Maria Victoria García. Idem

En lo concreto, en Guatemala, se trata de llegar a la elaboración e implementación de un proyecto de nación y un modelo de desarrollo coherente con el sentido y funcionamiento del sistema cósmico universal

Manolo García García

Coordinación Política

Servicios Jurídicos y Sociales SERJUS

Guatemala, Agosto 8, de 2005