

Concepción y metodología de la educación popular

SELECCIÓN DE LECTURAS | TOMO I



***Concepción y metodología
de la educación popular***

Coordinador editorial: José Ramón Vidal

Edición: Raquel Carreiro García

Diseño: Olmer Buchholz Espinosa

Colaboradores y colaboradoras: Luis Emilio Aybar, Andrea del Sol, Marta Rosa Muñoz, Carla López, Hildelisa Leal, Elena Socarrás, Carmen Nora Hernández, Saimy Alba, Esther Dávalos, Julia Ma. Fernández, Sandra Villar, Juan Francisco Santos, Maritza López.

Agradecimientos: Joel Suárez, Ileana García y el resto del equipo del CMLK.

© Editorial Caminos, La Habana, 2012

ISBN 978-959-303-066-3 Obra completa

ISBN 978-959-303-068-7 Tomo 1

370. 193 1

Con

Concepción y metodología de la educación popular : selección de lecturas / comp. Martha Alejandro ... [et al.]. -- La Habana : Editorial Caminos, 2013.
t. -- (Colección FEPAD ; 7)

ISBN 978-959-303-066-3

1. EDUCACION POPULAR
2. EDUCACION POPULAR -METODOLOGIA
- I. Alejandro, Martha, 1950 -
- II. Dacal, Ariel, 1974 -
- III. Romero, María Isabel, 1964 -
- IV. Figueredo, Jesús, 1961 -
- V. Mirabal, Ania, 1974 -

Esta publicación fue realizada con el apoyo de Oxfam. El contenido no necesariamente refleja la opinión de Oxfam.

Para pedidos e información, diríjase a:

Editorial **Caminos**

Ave. 53, no. 9609, entre 96 y 98 Marianao,

La Habana, Cuba, CP 11400

Teléfono: (53 7) 260 3940 / 260 9731

Fax: (53 7) 267 2959

Correo electrónico: editorialcaminos@cmlk.co.cu

Sitio web: www.cmlk.org

Concepción y metodología de la educación popular

Selección de lecturas

Tomo I

Martha Alejandro
Ariel Dacal
María Isabel Romero
Jesús Figueredo
Ania Mirabal



La Habana, 2013

*Leer un texto no es “pasear” en forma licenciosa e indolente
sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones
entre las palabras en la composición del discurso.
Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido.*

Paulo Freire

Índice

Continuar el diálogo / 9

I. Crítica a la dominación

Modernidad y capitalismo

Jorge Luis Acanda / 19

Educación, ciencias sociales y cambio social

Jorge Luis Acanda / 26

Ideología, cultura y poder

Néstor García / 35

Freire y el discurso del poder

Henry A. Giroux / 42

Estrategias de poder

Michel Foucault / 45

Ética funcional

Germán Gutiérrez / 47

¿Por qué fracasó el socialismo del siglo xx?

Ariel Dacal / 56

El Sistema de Dominación Múltiple

Gilberto Valdés / 62

II. Visiones emancipadoras

Rol de la educación en la hegemonía del bloque popular

María Gracia Núñez / 67

La esencia del diálogo

Paulo Freire / 73

Todos somos filósofos

Antonio Gramsci / 84

Ética de la vida

Germán Gutiérrez / 88

La educación liberadora.

Construcción de la autonomía de saberes y poderes populares

José Luis Rebellato / 93

La participación: una actitud de diálogo y confianza

Martha Alejandro / 100

La humanización es vocación histórica

(Glosas a un texto de Freire)

Ariel Dacal / 105

Refundar la política. Nueva relación partidos-sociedad

Javier Díez Canseco / 114

Espiritualidad y educación ecológica

Leonardo Boff / 119

Por una cultura revolucionaria de la política

Jorge Luis Acanda / 121

Los elementos antisistémicos

Gustavo Castro Soto / 129

III. Educación popular (Orígenes, Horizontes y desafíos)

Orígenes

Paulo Freire y la educación popular

Alfonso Torres / 135

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización.
La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. Primera parte

Marco Raúl Mejía / 153

Educación popular y cambio social en América Latina

Oscar Jara / 162

Educación popular: acercamiento a una práctica libertaria

Wenceslao Moro / 174

De los orígenes y hoy: la educación popular en Cuba

Entrevista a Esther Pérez

Por María López Vigil / 194

Orígenes de la educación popular en América Latina

María Isabel Romero / 228

Horizontes y desafíos

Paulo Freire: constructor de sueños

Cátedra Paulo Freire-Iteso / 143

Educación popular: significados necesarios

EPAEL / 251

Educación popular y poder popular.

El debate necesario de nuestras experiencias

Claudia Korol / 258

Educar para transformar. Transformar para educar

Carlos Núñez / 264

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización
La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. Segunda parte
Marco Raúl Mejía / 269

La educación popular en la batalla
contra las muchas colonizaciones
Claudia Korol / 273

Continuar el diálogo

Desde su fundación (1995) el Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales (EPAEL), del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr., ha tenido entre sus esencias elevar la participación popular en los procesos sociales en nuestro país y contribuir así a fortalecer la identificación y el compromiso con el proyecto socialista cubano.

La concepción y metodología de la educación popular es la propuesta formativa desde la que contribuimos a consolidar el desarrollo y socialización de una cultura de participación, consciente, organizada y crítica. Para ello partimos de las experiencias, saberes y prácticas de los sujetos que participan en los procesos formativos como vía para generar una capacidad crítica y autocrítica y arribar a los nuevos aprendizajes. En ese proceso se crecen educandos/as y educadores/as desde el vínculo horizontal, todo lo cual contribuye a subvertir concepciones educativas *bancarias*, relaciones sociales cosificantes y alienadoras para formar sujetos críticos, activos y comprometidos con su realidad social.

La Formación en Educación Popular Acompañada a Distancia (FEPAD) es el resultado de nuestras búsquedas para la ampliación y la diseminación de nuestra propuesta formativa de concepción y metodología de educación popular.

La FEPAD ha sido un vehículo importante para el crecimiento y fortalecimiento de un tejido social comprometido y ha devenido en una red de educadores/as populares que comparte sentidos emancipadores, como fragua necesaria para nuestro proyecto socialista.

El texto que ahora ponemos a la consideración de todas y todos es continuidad del diálogo iniciado en la primera edición del módulo de *Concepción y metodología de la educación popular* (2004) con el que abrimos la FEPAD, e intenta enriquecer las prácticas sociales de los participantes desde esta concepción político-pedagógica y sus referentes afines en el contexto social cubano.

Esta edición es el fruto de los procesos de aprendizaje que han vivido los equipos de coordinación y los grupos en la puesta en práctica del módulo durante todos estos años. Al tiempo que se perfilan contenidos y se integran los ya existentes. Es el resultado de intercambios y sesiones de reflexión que nuestro equipo EPAEL ha mantenido con educadores/as populares y especialistas invitados/as a espacios de debates para perfeccionar el módulo a la luz de los cambios del contexto y las demandas expresadas por los/las participantes en diferentes momentos.

En esta segunda edición de la selección de lecturas que acompaña nuestros procesos formativos, nos complace haber podido reunir un conjunto de autores que han realizado importantes aportes, teóricos y prácticos desde perspectivas y experiencias diversas, cuyo denominador común es nutrir un pensamiento social emancipador.

Este volumen incluye textos que ya aparecían en la primera edición y que mantienen vigencia respecto a los propósitos actuales, a la vez damos espacio a otros autores que amplían el horizonte de los temas y perspectivas de análisis en corres-

pondencia con las demandas de este momento, así como la actualización de varios temas. Esperamos que todos ellos se conviertan en una grata compañía y apoyo importante para favorecer la autotransformación de las personas que se involucran en estos procesos formativos y su compromiso y aporte a los cambios necesarios en nuestra sociedad.

Sabemos que en estos trabajos no encontraremos respuestas acabadas ni textos portadores de la “verdad”, pero sí la invitación a pensar, a resignificar y recrear lo tratado, a confrontar teoría y práctica, reflexión y vivencias cotidianas, de manera que tracemos luego, con mayor claridad, nuestros propios caminos de búsquedas.

Les invitamos a seguir este primer tomo hasta el final de sus páginas, desde las tres líneas temáticas que nos propone: I. Crítica a la dominación, II. Visiones emancipadoras y III. Educación popular (orígenes, horizontes y desafíos).

En el segundo tomo encontrarán las líneas temáticas: IV. Identidad y V. Fundamentos metodológicos de la educación popular, que complementan el principio de reflexión y práctica.

Con los textos de la primera línea temática, *Crítica a la dominación*, podremos descubrir algunas maneras de vivir, de hacer, que sin darnos cuenta portan en sí mismas algunos valores propios de la cultura de la dominación, los de la colonización cultural a que la humanidad ha sido sometida, que necesitamos desarraigar para la construcción de un mundo humanizado y liberador.

Para descubrir los mecanismos de los que se vale la cultura de la dominación que tienden a legitimar y naturalizar el orden social injusto imperante, los autores nos proponen el análisis de categorías como: ideología, política, hegemonía, cultura y relaciones de poder, y dan cuenta de la orientación dual del poder: coerción (violencia)-consenso (hegemonía).

Profundizan en la sutileza de la dominación, y como esta no se agota en aquellas formas culturales que agobian a diario a los oprimidos, es uno de los aportes de estas páginas. También se le puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella, así como en la integralidad sistémica de la dominación manifiesta en prácticas de depredación ecológica, opresión política en el marco de la democracia formal, discriminación sociocultural, enajenación mediático-cultural, explotación económica y exclusión social.

Ante la actual cultura de la dominación se levanta la *cultura de la emancipación, de la liberación*. El segundo bloque de textos nos acerca a visiones diversas y a la vez complementarias sobre estos temas.

La emancipación se ve muy ligada a la promoción de valores como la solidaridad, la cooperación y la confianza en el potencial creativo y renovador de los seres humanos, en la construcción de una sociedad más justa y equitativa basada en principios esenciales que tejen la fortaleza del pensamiento emancipador: pensamiento crítico, liderazgo *con* el pueblo no *para* el pueblo, autoconducción y protagonismo popular.

En los textos se retoma el amplio universo de sentidos que abriga la participación: éticos, políticos, económicos y metodológicos. Desde el punto de vista ético-político se enfatiza en cómo se da el paso de las personas a un rol de sujetos y no simples objetos de prácticas externas.

Por tanto, se asocia la participación a las nociones de protagonismo y autonomía, así como a los derechos de las personas a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados con sus vidas.

Relacionado con lo anterior, en estas páginas se plantea la necesidad de recuperar el sentido de la política como un escenario no privativo de algunas personas según sus cargos

o profesiones. Que también se hace *política* desde la intervención de las personas en la toma de decisiones y desde el control que pueden ejercer sobre las autoridades elegidas. Que existen formas de ejercicio del poder representativas, directas, así como canales políticos y sociales, mediáticos y culturales.

Fundamental es el tema del diálogo con que nos motiva Paulo Freire mediante preguntas tan sugerentes como estas:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como una persona diferente, virtuosa por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros «yo»? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son «esa gente» o son «nativos inferiores»? ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido por ella? ¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, solo con pensar en ella, sufro y desfallezco? [...].¹

En la tercera línea temática, de la mano de varios autores, avanzaremos en el conocimiento de los *orígenes*, *horizontes* y *desafíos* de la educación popular.

Es imposible concebir la educación popular sin la referencia a su creador y principal exponente, el maestro brasileño

1 Paulo Freire, “La esencia del diálogo”, en *¿Qué es la educación popular?*, Editorial Caminos, 2012, p. 91.

Paulo Freire (1921-1997). Su amplia obra escrita y sus presentaciones públicas configuran un rico universo de reflexiones acerca de la educación, la pedagogía y la ética liberadoras. Leeremos y dialogaremos con una selección de esos textos enriquecedores.

La educación popular, como movimiento pedagógico, cultural, ético y político, supone la constitución del sujeto popular en sujeto de saber y poder. Por ello apuesta a la emancipación, la iniciativa y creatividad intelectual y al desarrollo de su poder. Pero de un poder cualitativamente diferente —basado en el servicio, la solidaridad, la justicia social, la responsabilidad, el compromiso, el desarrollo de capacidades—, acompañado de una ética que opere en forma contrahegemónica a la dominación.

El diálogo y la participación son indispensables para la emergencia de ese nuevo sujeto popular. Todo ello como sustento de un nuevo tipo de relaciones sociales —no bancarias, no autoritarias—, en las que todas las personas estén en posibilidad de proponer y crear un diálogo impregnado de humildad, esperanza, amor y pensar crítico, y entendido como praxis en y con el mundo, para transformarlo.

Freire tomando como referente fundamental el pensamiento de Antonio Gramsci, la sociología de la educación, la psicología y la teología de la liberación, nos convoca a profundizar en el papel de la cultura y de la educación. Asevera que la educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo.

En la evolución de la educación popular encontraremos otros autores que critican y enriquecen las ideas y la práctica misma de la educación popular. Brindan testimonios de primera mano, al ser pensadores, impulsores y protagonistas de la educación popular en América Latina.

Aunque en los textos podremos identificar rasgos comunes sobre orígenes y desafíos de la educación popular, también observaremos que no es una corriente homogénea; como toda construcción histórica asumió matices y énfasis en cada contexto nacional e internacional. La educación popular en América Latina vive y se transforma críticamente a sí misma, en función de los desafíos de la transformación social que cada momento histórico. La educación popular está siempre en construcción.

Varios autores enfatizan que hoy, cuando nuevas coyunturas sociales hacen renacer la esperanza en nuestro continente latinoamericano, la educación popular (EP) vuelve a reasumir su papel como pedagogía crítica y alternativa, vuelve a erigirse como referente de los empeños por lograr la participación real de los sujetos que están implicados en su liberación de las diversas formas de dominación. Se precisan horizontes y desafíos para asumir este reto.

Desde nuestro punto de vista, aunque con acentos diversos, la EP puede contribuir al mejoramiento de las prácticas sociales y las maneras en que se organizan y funcionan las instituciones sociales y las comunidades, cuya labor será perdurable solo si logra la participación de los sujetos y con ello los cambios en su conciencia.

Esto implica partir de los sentidos y prácticas concretas de los grupos humanos y reconocer que la participación y el diálogo son esenciales en el camino para la generación de conocimiento y para la liberación de las diversas formas ancestrales de dominación y enajenación, y por lo tanto hacia un mundo más justo, libre y humano.

Habrán contenidos más complejos para algunos de nosotros/as, pero no imposibles de trascender. Todo estará en el empeño

que pongamos individualmente y como grupo y la disposición a enriquecernos mutuamente.

Como sabemos, este libro quedaría incompleto si ustedes, participantes en el módulo de concepción y metodología de la educación popular, no lo enriquecen con sus opiniones, interrogantes, experiencias y prácticas, si su lectura no los motivara a nuevas búsquedas.

Nos agradaría que otras personas de nuestro país pudieran leer este texto y que sea un paso más en el camino para incentivar, entre cubanos y cubanas, la reflexión a la pertinencia de la educación popular en nuestros contextos específicos.

Quedamos a la espera de sus opiniones y sugerencias. Nos gustaría que nos mantuviéramos en comunicación.

I. Crítica a la dominación

El mundo tiene dos campos: todos los que aborrecen la libertad, porque solo la quieren para sí, están en uno; los que aman la libertad, y la quieren para todos, están en otro.

José Martí

Modernidad y capitalismo

(Fragmento¹)

Jorge Luis Acanda

[...] Desde el punto de vista histórico, el concepto de modernidad designa un período de tiempo específico en el que surgieron y se difundieron formas de organización de la vida social radicalmente diferentes a las épocas anteriores.

Anthony Giddens precisa: “La «modernidad» refiere a los modos de vida social o de organización que surgieron en Europa alrededor del siglo XVII en adelante y que posteriormente se hicieron más o menos universales en su influencia”². La emergencia y el desarrollo de la modernidad han sido el resultado de un proceso de cambios sociales en la estructura económico-productiva, en la organización político-institucional y en los paradigmas simbólico-legitimadores, y de la interacción entre estos.

Piotr Stzompka señala un conjunto de principios que funcionan como rasgos generales de la modernidad: *el principio del individualismo* (el individuo pasa a desempeñar el papel central en la sociedad, en lugar de la comunidad, la tribu, el grupo, la nación); *el principio de la diferenciación* (el surgi-

1 Tomado de Jorge Luis Acanda, *Sociedad civil y hegemonía*, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, La Habana, pp. 65-85.

2 Anthony Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid, 1993, p.1.

miento de una gran variedad de posiciones y opciones que se presentan ante el individuo en la producción, el consumo, la educación, los estilos de vida, entre otras); *el principio de la racionalidad* (extensión de la calculabilidad a todas las esferas sociales, la despersonalización del trabajo, burocratización); *el principio del economicismo* (la dominación de la vida social por las actividades económicas, por fines económicos, por criterios económicos de consecución); *el principio de la expansión* (solo puede existir en la medida en que se expande en el espacio, abarcando áreas geográficas cada vez mayores, pero también en profundidad, al alcanzar las esferas más privadas e íntimas de la vida cotidiana).³

Alain Touraine ha invocado, con razón, la necesidad de proporcionar una interpretación más profunda de la época moderna, que la refleje en su complejidad y contradictoriedad interna.

Durante demasiado tiempo la modernidad solo ha sido definida por la eficacia de la racionalidad instrumental, el dominio del mundo vuelto posible por la ciencia y la técnica. Esa visión racionalista [...] no da una idea completa de la modernidad; oculta incluso la mitad: la emergencia del sujeto humano como libertad y como creación. No hay una cara única de la modernidad, sino dos caras, vueltas la una hacia la otra, cuyo diálogo constituye la modernidad: la racionalización y la subjetivación.⁴

3 Piotr Stzompka, *Sociología del cambio social*, Alianza Editorial, Madrid, 1993, pp. 97-98.

4 Alain Touraine, *Crítica de la modernidad*, Ediciones Temas de Hoy, Madrid, 1993, pp. 264-265.

De ahí que Touraine proponga definir la modernidad como “[...] la relación, cargada de tensiones, de la Razón y del Sujeto, la racionalización y la subjetivación, del espíritu del Renacimiento y del de la Reforma, de la ciencia y de la libertad”.⁵ Es tarea de la teoría social explicar los modos y el porqué de esa relación contradictoria, que expresa la esencia de la modernidad.

Su aparición significó la liberación del individuo de los vínculos de dependencia personal de las jerarquías y de los pobres absolutos mediante la construcción de un ordenamiento jurídico basado en la primacía de la ley, en la igualdad formal y en la generalización de las relaciones dinerarias de mercado.

[...]

La modernidad se abrió paso a través de grandes revoluciones. Las revoluciones burguesas (la inglesa, la norteamericana y la francesa) crearon el entramado político de la modernidad. Pero su fundamento económico se venía tejiendo desde algún tiempo antes, con el surgimiento de las relaciones capitalistas de producción, que alcanzaron una etapa clave de su desarrollo con la aparición de la revolución industrial a finales del siglo XVIII. El capitalismo constituyó el contenido económico de la modernidad.

La economía capitalista es radicalmente diferente a las anteriores. Una de las principales tesis expuestas por Karl Polanyi en su libro *La gran transformación*, se refiere a este hecho. Aunque es verdad que todas las sociedades tienen que satisfacer sus necesidades biológicas para continuar existiendo, solo en las sociedades modernas ocurre que la satisfacción de algunas de estas necesidades, en cantidades que están en aumento continuo, se convierte en un motivo central de acción.

5 Ibidem.

Polanyi identifica esta transformación con el establecimiento de una economía centrada en torno a un mercado en expansión ininterrumpida. Reconoce que, en períodos históricos anteriores, el mercado desempeñaba cierto papel en el funcionamiento de la economía, pero destaca que, en las épocas premodernas, el comercio (*tanto exterior como local*) era complementario a la economía en que existía, implicando tan solo la transferencia de ciertos recursos (alimentos, materias primas, entre otros).⁶

Las sociedades tradicionales estaban determinadas, sobre todo, por la necesidad de producir una serie de bienes destinados a satisfacer las necesidades más elementales de la población; el consumo ocupaba un lugar periférico, pues lo que básicamente condicionaba la vida cotidiana de las personas y la construcción de su identidad psíquico-social era la relativa limitada capacidad productiva de las economías existentes. En la modernidad, el mercado se convierte en el objetivo de la economía. La economía capitalista, más que una economía de mercado, es una economía para el mercado.

Acorde con su visión relacional de la realidad social, Carlos Marx explicó que el capital no es una cosa determinada (el dinero, una maquinaria o una fábrica), sino una relación social. Caracterizó al capitalismo no por la existencia de elementos de la economía mercantil (pues entonces tendríamos que calificar a las sociedades de la antigua Grecia o la Roma imperial como capitalistas), sino como un sistema de relaciones sociales, un modo específico de vinculación de lo económico con el resto de la realidad social; el tipo de organización social en la que el mercado ocupa el lugar central y determinante en la estructuración de las relaciones sociales, erigiéndose en el elemento mediador en toda relación intersubjetiva (es decir,

6 Karl Polanyi, *La gran transformación*, La Piqueta, Madrid, 1989.

de las personas entre sí) y objetual (de las personas con los objetos de su actividad, sean materiales o espirituales). En el capitalismo, la racionalidad económica se impone —en una relación contradictoria y tensionante— a todas las demás (la política, la religiosa, la artística, entre otras) y condiciona con sus dictados las más variadas esferas de la vida social. Las relaciones entre las personas se conforman según el modelo de las relaciones económicas. La mercantilización creciente de todas las actividades y los productos humanos es una característica esencial y específica del capitalismo.

[...]

Pero la mercantilización creciente de la producción implicó, a su vez, la mercantilización creciente del consumo. Esto quiere decir que, cada vez más, los bienes que los individuos consumen para satisfacer sus necesidades tienen que devenir mercancías y ser adquiridos mediante su compra por dinero. Esto también constituyó una novedad, pues durante decenas de siglos la mayoría de los objetos con los cuales las personas satisfacían sus necesidades materiales y espirituales no podían comprarse ni venderse.

La tendencia creciente a la conversión en mercancía de todos los objetos y de todas las actividades humanas caracteriza a la modernidad capitalista.

No puede entenderse la mercancía como un producto económico más, un bien creado para satisfacer una necesidad humana. Su finalidad no es satisfacer una necesidad humana, sino satisfacer la necesidad que tiene el capital, para seguir existiendo, de producir plusvalía. A estas alturas, ya es fácil darse cuenta de que el objetivo de la producción económica capitalista no es la satisfacción de necesidades —pues eso solo garantiza la reproducción mercantil simple— sino la producción ampliada de necesidades; y no de necesidades de cualquier

tipo, sino de necesidades que solo pueden ser satisfechas en el mercado, mediante la adquisición y consumo de mercancías.

[...]

El mercado precapitalista fue el espacio de realización de una actividad económica: el intercambio de equivalentes. El mercado capitalista es algo mucho más complejo. No es otra cosa que la esfera de producción de necesidades. No se puede caracterizar ese mercado como un fenómeno exclusivamente económico, sino como un proceso de carácter social. El espacio social por excelencia en la modernidad, de producción y circulación de la subjetividad humana, de las necesidades, potencialidades, capacidades y otras, de los individuos. Su carácter complejo se puede expresar adecuadamente en esta formulación: su objetivo es la construcción de los individuos como consumidores ampliados de mercancías.

[...]

La aparición del capitalismo implicó la transformación en mercancías de tres bienes fundamentales para la sociedad: la fuerza de trabajo, la tierra y la moneda. Sus consecuencias han sido y continúan siendo dramáticas para la sociedad. Expongámoslo más claro: la mercantilización de la vida, de la naturaleza y del símbolo abstracto creado para medir el valor, fue el triunfo definitivo de la ficción: el paso al reino de la abstracción y el artificio.

La primacía del mercado es el resultado de una operación de abstracción y separación de la producción del resto de las relaciones sociales. Esto no hubiera sido posible si no hubiera sido impuesto desde la esfera de lo político y del estado. La autonomización de lo económico constituye el fundamento de la sociedad moderna, pero es a la vez resultado de acciones que provienen del poder.

La “economía de mercado” no es una economía natural ni el resultado espontáneo de un proceso evolutivo. Las leyes de la economía capitalista son impuestas y mantenidas políticamente. La constitución de una esfera regida por la autorreferencialidad del cálculo monetario con respecto al resto de la sociedad, es una operación de gran artificialidad y de sentido político.

“Solo un gran artificio puede transformar el trabajo humano en mercancía, la necesidad en valor de cambio, el dinero en forma general de la riqueza; y solo una gran fuerza político-estatal puede instituir al mercado como lugar general y único de las relaciones humanas”.⁷

[...]

La modernidad abre enormes posibilidades de desarrollo, a la vez que las limita desde un punto de vista humano ...]. El capitalismo destruye las mismas posibilidades humanas que crea. Genera la posibilidad del autodesarrollo, pero los seres humanos solo pueden desarrollarse de modos restringidos y distorsionados.

La primacía del mercado capitalista, como espacio de interrelación de los seres humanos, y de la plusvalía como intermediario universal, reduce las capacidades de despliegue multilateral de las fuerzas subjetivas individuales, y las limita exclusivamente a aquellos que tributan a la acumulación de ganancia, a la rentabilidad en el sentido de la economía capitalista [...].

7 Pietro Barcelona, *El individualismo propietario*, Trotta, Madrid, p. 56.

Educación, ciencias sociales y cambio social

(Fragmento⁸)

Jorge Luis Acanda

[...]

Comienzo con una idea que alguna vez expresara ese gran maldito y heterodoxo que fuera Oscar Wilde: “Solo es digno de aprenderse aquello que no puede enseñarse”. Esta sentencia tiene dos lecturas, complementarias entre sí. En la primera, se nos da a entender que los conocimientos fundamentales deben ser *aprehendidos* por el individuo por sí mismo, a través de su relación cognoscitiva de enfrentamiento con la vida. En la segunda, se descalifica como inadecuado al sistema tradicional de educación, que más que un sistema de aprendizaje es un sistema de enseñanza, apoyado en la posición pasivamente receptiva y repetitiva de la persona colocada en la condición de alumno.

Creo que es pertinente —para el tema que nos ocupa— traer a colación este aforismo del Gran Oscar, por dos razones. La primera es que su contenido nos introduce a la necesidad de reflexionar sobre el proceso de educación desde una perspectiva amplia y profunda: ¿qué quiere decir educar?, ¿cómo se

8 Intervención en el panel “Mediaciones entre educación, ciencias sociales y cambio social” convocado por el CMMLK; publicado originalmente en *Educación popular y alternativas políticas en América Latina*, vol. I, Colección Educación Popular-Del mundo, no. 9, Caminos, La Habana, 1999, pp. 71-79.

relaciona el proceso de enseñanza-aprendizaje con la educación?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende?, ¿qué puede significar utilizar la educación como instrumento auxiliar para el cambio social? Y más aún: ¿qué vamos a entender por cambio social?

[...]

La segunda razón de la cita es que podemos dividir la frase en dos problemas que me han de servir como hilo conductor de esta intervención. Primero: ¿qué es lo verdaderamente digno de aprenderse? Segundo: ¿por qué se afirma que ello no puede ser enseñado? Comenzaré por la segunda interrogante, lo que impone reflexionar sobre cómo se ha entendido tradicionalmente el proceso de *enseñar*. El enfoque que proporcionó la Ilustración es paradigmático.

La Ilustración fue expresión histórica de la ideología burguesa de la emancipación. Abrió paso a la interpretación de la realidad como algo racional y explicable. Su objetivo era liberar a los hombres del engaño y la superstición mediante la luz del saber, y convertirlos así —de esclavos— en señores y dueños de su vida. Su intención era por lo tanto *terapéutica*: llevar a todo fenómeno social ante el tribunal de la razón para decidir sobre su eliminación o transformación. Su programa era el de “desencantar” al mundo para someterlo al dominio racional del hombre. Eliminar —para decirlo con un lenguaje actual— las “patologías” de la sociedad. En contraposición a la concepción teológica de la iluminación del hombre mediante la revelación divina, la Ilustración hacía hincapié en la capacidad racional del individuo para lograr el conocimiento de la realidad y su autoconocimiento.

[...]

La esencia de la Ilustración era la voluntad de que el individuo alcanzara la madurez, la capacidad de autonomía y

responsabilidad en la dirección de su propia vida. La intención teórica era concebir al hombre como sujeto de su vida: sujeto en tanto convierte en objetos de su actividad a los fenómenos que lo rodean, no se subordina ya a ellos (sean fuerzas naturales o instituciones sociales) sino que los *objetualiza*, para dominarlos y utilizarlos en la conformación de una vida feliz. Y es aquí donde aparecen las contradicciones insalvables del proyecto de cambio social que se planteó la Ilustración. El objetivo era educar a los hombres, pero ¿quién introduce la luz en la mente de los hombres? Otros hombres, los ya ilustrados; ellos convierten a los demás individuos en *objetos* de su actividad educativa y son los que los conducen hacia la razón y la felicidad. Es decir, en la actividad de la ilustración —en la educación entendida como ilustración— se *objetualiza* al otro. Las relaciones *intersubjetivas* (sujeto-sujeto) solo pueden ser comprendidas en los marcos de la Ilustración clásica como relaciones *objetuales* (sujeto-objeto).

Con ello, la Ilustración se traiciona a sí misma; divide a los hombres en dos grupos: los educadores y los educados. La aspiración a la autodeterminación cabe tan solo para los sujetos ilustradores, no para los individuos-objetos a ser ilustrados. Su función emancipadora cae prisionera de su tendencia objetualizante y *cosificadora*: se convierte a la persona en objetos-cosas sobre los que se va a trabajar. La educación, concebida como ilustración se configura bajo el signo de la dominación. La burguesía desarrolla su proceso de cambio social conservando la dominación, la asimetría de las relaciones sociales intersubjetivas y desarrollando hasta el paroxismo el proceso de *objetualización o cosificación*. El proceso de educación se estructura según este esquema: enseñar supondrá entonces, la existencia de un sujeto que sabe y un alumno-objeto al que se le proporciona la luz del saber. Toda relación interpersonal

(la del maestro con el alumno, el terapeuta con el enfermo, el salvador con el salvado, el dirigente con el dirigido) será vista como la de un “sujeto” con un “objeto”.

El cambio social que produjo la burguesía era tan solo parcial. La aspiración a la autoproducción de sí mismo, a la madurez y la autodeterminación es algo encomiable y digno de ser conservado. Pero la salida a las aporías de la Ilustración clásica solo es posible reinsertándolas en el contexto de relaciones verdaderamente intersubjetivas.

[...]

El enfoque tradicional, típico de la Ilustración, del perfeccionamiento de la sociedad humana como acto pedagógico, divide a los hombres en dos grupos: los educadores y los educados. Marx comprende que la deficiencia fundamental de este punto de vista es que coloca a los “educadores”, a los “ilustrados” fuera del proceso de la reflexión crítica sobre la realidad, y los ubica por encima de los demás hombres. Las masas populares son simples objetos.

Para Marx, la revolución es algo mucho más complejo que eso: “La coincidencia de la modificación de las circunstancias y la actividad humana solo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria”. La revolución comunista —entendida por Marx como cambio social radical— tiene que romper el molde de las relaciones interpersonales objetualizantes, para convertirse en un proceso en el que los hombres, interactuando entre ellos y con su condicionamiento material, al transformar este se transforman a sí mismos.

El proceso de educación tiene que ser concebido de otra manera. Si queremos que contribuya a un tipo de cambio social que implique un replanteamiento *desobjetualizador* de las relaciones intersubjetivas, tiene que cambiar él mismo, y en forma esencial. Tiene que ser parte del cambio social.

En *El manifiesto comunista* se expresará una idea concomitante:

Todas las clases que en el pasado lograron hacerse dominantes trataron de consolidar la situación adquirida sometiendo a toda la sociedad a las condiciones de su modo de apropiación. Los proletarios no pueden conquistar las fuerzas productivas sociales sino aboliendo su propio modo de apropiación en vigor, y, por tanto, todo modo de apropiación existente hasta nuestros días.

[...]. El concepto *apropiación* apunta al proceso complejo en el que los seres humanos, al producir su mundo, se producen a sí mismos y producen su subjetividad. El hombre se apropia de la realidad porque la produce. La hace suya al crearla mediante su actividad práctica. Pero el modo en que la hace suya, se apropia de ella, la interioriza y la traduce en elementos de su subjetividad (sus capacidades, potencialidades, ideas, aspiraciones, valores, entre otros) está condicionado por el modo en que la produce. Producción y apropiación, por lo tanto, forman un todo indivisible. *Producción* remite al proceso de objetivación del hombre, que crea los objetos de su realidad y en ellos expresa su subjetividad. *Apropiación* remite al proceso de producción de la subjetividad humana, de su autoproducción; de su autoproducción como sujeto.

Todo modo social de producción de la realidad es, a la vez, un modo social de apropiación de esa realidad (y, por lo tanto, de autoproducción del hombre). Todas las clases sociales dominantes hasta ahora han sometido al resto de la sociedad a *su* modo específico de apropiación. Es decir, a su modo de autoproducción. Todas las clases dominantes existentes han logrado ese dominio porque se han autoproducido como los

únicos sujetos verdaderos del proceso histórico, creando a todas las demás clases y grupos sociales como objetos de su autoproducción.

La burguesía, pese a su carácter históricamente revolucionario, no rebasó este patrón. Su modo de apropiación es enajenante y explotador porque implica que para autoproducirse como clase dominante tiene que —manteniendo a las clases provenientes del viejo orden social— crear al proletariado como objeto de su dominio y desprovisto de toda posibilidad de autodeterminación. El resto de la sociedad es tan solo un conjunto de objetos de su autorreproducción. Por eso en *El manifiesto...* se llama a abolir todo “[...] modo de apropiación existente hasta nuestros días”, y a crear uno nuevo, en el que ninguna clase social pueda *objetualizar o cosificar* a las demás.

La revolución comunista significa, para Marx y Engels, el surgimiento de una sociedad en la que ninguna clase sea la dominante, y, por tanto, todos los grupos sociales puedan asumir lo que hasta ahora les ha sido negado: el papel de sujetos, la facultad de autoproducirse. No es casual que el *El manifiesto...*, termine con esta idea: “En sustitución de la antigua sociedad burguesa, con sus clases y sus antagonismos de clase, surgirá una asociación, en la que el libre desenvolvimiento de cada uno será la condición del libre desenvolvimiento de todos”.

Lo que aquí se propone es una subversión total de la lógica de estructuración de las relaciones intersubjetivas.

El hombre produce al mundo; al producirlo, se produce a sí mismo, produce su subjetividad. ¿Qué es la subjetividad? Es el conjunto de capacidades, potencialidades, ideas, valores a través de los cuales interioriza la realidad que lo rodea. Ahora se nos hace más clara la segunda parte de la afirmación de Oscar Wilde: la educación, entendida dentro de los moldes afincados por una tradición de más de quince mil años de objetualización

de las relaciones interpersonales, implica la imposición al educado de esquemas mentales, de estilos de pensamiento, de normas y valores, por parte del educador. Al individuo se le enseñan respuestas. Se le proporciona un saber meramente instrumental, un saber operar con instrumentos cognoscitivos para encontrar las respuestas adecuadas en cada situación concreta a determinadas preguntas fijadas de antemano.

Las preguntas se le presentan como demandas naturales e inescrutables, emanadas de la vida misma. Pero no se le enseña a interrogarse sobre esos instrumentos que se le proporcionan, y mucho menos a cuestionarse la racionalidad e intencionalidad de las preguntas, de las demandas que supuestamente debe resolver, los roles sociales que debe cumplir, las exigencias que debe satisfacer. Históricamente, a los individuos se les ha enseñado a resolver eficientemente los problemas derivados del funcionamiento y reproducción de relaciones sociales asimétricas, de dominación y explotación.

Se nos ilumina así la primera parte del apotegma. ¿Qué es lo verdaderamente digno de ser aprendido? Está claro: *lo esencial es aprender a formular las preguntas*. Eso implica, en primer lugar, aprender a cuestionar la legitimidad de las preguntas, de las demandas, de las exigencias y de los roles que se le presentan al individuo con fuerza de requisito histórico-natural. En segundo lugar, *implica aprender a interrogar a la realidad*. El —para mí— indispensable Carlos Marx dijo un día que el adecuado planteamiento del problema lleva implícito en sí la mitad de su solución. Las preguntas condicionan las respuestas. El monopolio del poder es, ante todo, el monopolio de poder formular, legitimar y hacer circular determinadas preguntas [...].

Lo verdaderamente esencial —lo digno, según Oscar Wilde— es *aprender a cuestionar*, tomando el concepto de “cuestionar”

en una doble acepción de complementariedad: cuestionar las preguntas socialmente establecidas, y traducir la realidad circundante en asuntos a enfrentar. Para decirlo entonces en una terminología filosófica de la que soy gozoso deudor, *aprender a criticar*. Pero solo se logra a través del ejercicio continuado y libre del criterio propio. Tal vez por estas razones Raúl Roa, el *Canciller de la Dignidad*, el padre de la teoría política marxista en Cuba, escribiera en uno de sus inspirados y magistrales artículos de la década del cuarenta que, más que una democracia, a lo que él aspiraba era al establecimiento de una *aristarquía*, es decir, al poder de los que saben criticar.

Concedámosle entonces la razón, al autor de *El abanico de Lady Windermere*: las grandes verdades de la vida no pueden ser enseñadas. Cada uno tiene que descubrirlas por sí mismo. Lo único que puede enseñarse es un estilo de pensamiento que permita alcanzar esas grandes verdades.

Por último, el concepto que está en el centro de las preocupaciones y ocupaciones de los organizadores de este encuentro: alertar que “educación” es mucho más que el proceso de enseñanza-aprendizaje a que es sometido el individuo en las aulas. Reflexionar sobre la educación como elemento esencial para la revolución desenajenante de los modos de apropiación no nos puede llevar a recaer en las ilusiones —típicas del iluminismo dieciochesco y del cartesianismo de izquierda— de sobrevalorar el papel de las escuelas y las universidades en la transformación de la sociedad. Por educación tendríamos que entender todo el conjunto de procesos en los que son incardinadas las personas, y en el contexto de los cuales —y bajo cuyo condicionamiento— tienen lugar su socialización y su individuación. Tendríamos entonces que precisar este concepto de educación para que nos permitiera apuntar a la reflexión sobre la complejidad de estos procesos.

[...]. Me apresuro a terminar y traeré a colación un pasaje de la *Biblia* que siempre me ha gustado particularmente. Me refiero a aquel en que se nos dice: *Conocerás la verdad y ella te hará libre*. La cuestión es la siguiente: ¿cómo queremos que las personas conozcan la verdad? ¿Mediante una revelación proveniente desde la altura de un Mesías individual o colectivo que arrojará el fruto del saber a las bocas abiertas de una multitud de individuos, ninguno de los cuales sabe buscarla por sí mismo? O por el contrario, ¿aspiramos a que cada individuo pueda alcanzar la verdad por sí mismo, tejiendo día a día con tesón y pericia, con el sudor de su frente y de su mente, el edificio de su libertad?

Ideología, cultura y poder

(Fragmento⁹)

Néstor García

[...].

Vamos a tocar dos problemas más o menos clásicos de la investigación sobre ideología y cultura. El primero es, para decirlo de una manera tradicional, cómo efectuar la mediación entre la estructura y la superestructura. O bien, cómo las determinaciones económicas se efectúan en el campo simbólico. La segunda cuestión es la relación entre individuo y sociedad. Para colocarlo de otro modo, se trata de ver cómo se interiorizan las estructuras sociales en los sujetos individuales y colectivos.

El autor al que vamos a recurrir, aunque un poco libremente, es Pierre Bourdieu. Uno de sus últimos libros, *La distinción*, estudia cómo se organiza la diferenciación simbólica entre las clases sociales a través de casi todas las áreas de elección estética, en el sentido más amplio. Por supuesto, estudia la manera en que distintos sectores sociales se vinculan con el teatro, con las artes plásticas, con la música; pero también muestra cómo organizan sus distinciones de clase a través del modo de vestirse, de los barrios que eligen para vivir, las escuelas a las que envían a sus hijos, los lugares a los que van de vacaciones,

9 Tomado de Néstor García Canclini, *Ideología, cultura y poder*, T. I, Oficina de publicaciones del ciclo básico común, Buenos Aires, 1995, pp. 25-68.

la manera de amueblar la casa, los deportes que practican, lo que comen. Todas estas áreas de la vida son significativas para un análisis sociológico interesado en ver cómo en todos esos espacios, materiales y simbólicos a la vez, se organiza la diferenciación, la distinción entre las clases.

Las clases sociales no se distinguen solo por su participación en la producción —tema clásico en el análisis marxista—, sino también por su diferenciación en el consumo, por el modo en que participan en los distintos campos de la vida social. La manera de apropiarse de los bienes educacionales, artísticos, científicos, de la moda, el papel que juega lo simbólico en esta apropiación, contribuyen a configurar las diferencias entre las clases. Dice Bourdieu: “[...] las diferencias y desigualdades se duplican siempre por distinciones simbólicas. Y estas distinciones simbólicas tienen por función eufemizar y «legitimar» la desigualdad económica”. Estos análisis sobre las maneras en que los miembros de cada clase o grupo reproducen la estructura social a través de su comportamiento cotidiano conducen al segundo problema que mencionamos. ¿Cómo se interiorizan las estructuras sociales? Si el gusto no es el resultado de las libres elecciones de cada uno, sino que cada uno está hecho, está programado para elegir esto o lo otro según su ubicación de clase, de grupo, en la sociedad, ¿cómo se efectúa la interiorización de las estructuras sociales en los sujetos? Las determinaciones macrosociales no se reproducen automáticamente en los comportamientos de cada uno. Por lo cual debemos partir, en esta segunda parte, de la polémica con las dos concepciones que han tratado de explicar ese proceso.

Es aquí donde resulta útil la teoría del *habitus* de Bourdieu. Según este autor, si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos, no es por la influencia puntual del poder publicitario, de los mensajes políticos, sino porque esas

acciones ideológicas, esas determinaciones sociales, se insertan, más que en la conciencia, entendida intelectualmente como conjunto de ideas, en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, como generalmente creemos los intelectuales, sino en esas relaciones de sentido, no conscientes en gran parte, que se organizan en el *habitus* y que solo podemos conocer a través de este. ¿Por qué habla Bourdieu utilizando la expresión latina *habitus*? Para diferenciarse de la psicología social que ha usado de otra manera la palabra “hábito”. Porque Bourdieu denomina *habitus* a un complejo sistema de disposiciones, de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. O, como lo define de una manera más compleja, “[...] el *habitus* es un sistema de disposiciones durables y trasponibles a nuevas situaciones, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”. Estructuras estructuradas: porque el *habitus* que cada uno lleva dentro ha sido estructurado desde la sociedad, no es engendrado por uno mismo. Cuando adquirimos el lenguaje, la lengua nos preexiste, nos estructura de una cierta manera, para pensar y percibir la realidad en los moldes que ese lenguaje permite. Pero, a su vez, esas estructuras estructuradas están predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, en el sentido de que son estructuras que van a organizar nuestras prácticas, la manera en que vamos a actuar en la sociedad.

De este modo, el *habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas. El *habitus* programa el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a sentir como necesario. [...]. Aun la manifestación

aparentemente más libre de los sujetos, el gusto, es el modo en que la vida de cada uno se adapta a las posibilidades estilísticas ofrecidas por su condición de clase. Lo revela analizando, un poco en broma, un poco en serio, una encuesta que hizo la revista *Paris-Match*, acerca de la imagen que tenían los miembros de las clases populares de los seis principales políticos franceses. Usaron ese juego en el que se pregunta: “Si es árbol, ¿qué es?, si es auto, ¿qué es?”... Las figuras que tomaron fueron Mitterrand, Marchais, Chirac, Giscard d’Estaing, Poniatowski, Servan Schreiber. Respecto a Servan Schreiber, gran parte de la gente dijo: Si fuera árbol, sería una palmera; si fuera coche, un Porsche; si fuera mueble, Knoll. Lo interesante es que Servan Schreiber tiene muebles Knoll en su casa y tiene un Porsche. Lo que sucede, dice Bourdieu, es que aun el que no conoce exactamente la vida íntima, cotidiana, de alguien, tiene una intuición global sobre su estilo de clase. Con unos pocos elementos, por ejemplo, con sus opiniones políticas, con el modo de enunciarlas, se puede inferir una cantidad de otras características de ese estilo que está muy cohesionado por las determinaciones sociales.

Aun en personas de la burguesía como Servan Schreiber, que aparentemente tendrían la mayor libertad en sus elecciones de gusto, ese gusto está programado. Las clases, dice Bourdieu con otro juego de palabras, aparecen como sujetos, pero no sujetos en el sentido idealista, que construyen un predicado, que eligen su destino, sino como “clasificadores clasificados por sus clasificaciones”. Pertenecer a una clase es pertenecer a un sistema de clasificación social. Al mismo tiempo que la sociedad organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, los distribuye de un cierto modo —en algunos barrios sí y en otros no. La sociedad organiza en los grupos y en los individuos la relación subjetiva con esos bienes, las

aspiraciones, la conciencia de aquello que cada uno puede apropiarse y tiene derecho a apropiarse.

Es en esta estructuración de la vida cotidiana que se arraiga la hegemonía. No tanto en un conjunto de ideas alienadas sobre la dependencia o la inferioridad de los sectores populares, sino como una interiorización muda de la desigualdad social, bajo la forma de disposiciones inconscientes, inscritas en el propio cuerpo, en el modo de actuar, en el ordenamiento del tiempo y del espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable.

Sin embargo, las prácticas no son meras ejecuciones del *habitus*. Entre el *habitus* que uno tiene formado desde la infancia y las prácticas que realiza puede haber diferencias. ¿A qué se deben esas diferencias? Para Bourdieu, en una visión sociológica, se muestran no como resultado de la libre elección que a uno le permitiría modificar su *habitus*, seleccionar, elegir aquello que nadie le inculcó, sino más bien en el cambio de condiciones sociales.

Por ejemplo: un migrante que viene del campo, que aprendió un *habitus*, un modo de organizar el tiempo, de gastar el dinero... —es lo que él estudió con los migrantes argelinos—, trasladado a la ciudad, va a tener que adquirir otros *habitus*: otro modo de trabajar, ir a la fábrica, viajar en otro tipo de transportes o viajar en transporte, usar el tiempo y el dinero de otro modo. Es posible que ciertos *habitus* de su origen se reproduzcan en la ciudad, por ejemplo, en villas miserias, donde se plantan árboles tropicales o la gente tiene monos en pleno suburbio de Buenos Aires para rehacer el entorno y los *habitus* que uno tenía en el lugar de origen. Pero esto no elimina la diferencia, tanto respecto del campesino que no migró como en relación con quienes nacieron en la gran ciudad. Porque, incluso en la manera de apropiarse de los bienes urbanos, es perceptible en un villero la diferencia con aquel que no

es migrante, que siempre vivió en la ciudad, que desde chico recibió la inculcación de disposiciones que lo predisponían a usar lo urbano. La diferencia entre las nuevas condiciones y las condiciones de origen puede crear una distancia entre el *habitus* y la práctica. Uno no siempre realiza las prácticas que corresponden a su *habitus*. Pero el tipo de desfase entre uno y otro también puede ser indicativo del carácter de clase o de la pertenencia originaria a un grupo diferente.

Sin embargo, quisiera hacer un comentario para aquellos que conozcan la obra de Bourdieu o se interesen por ella. Creo que el análisis social de estos fenómenos, en Bourdieu, está muy determinado por una visión reproductivista de la sociedad. Su trabajo nos ayuda a percibir cuán poco elegimos, cuán condicionados estamos por una estructura social, por la pertenencia a grupos, a campos, a clases, que nos hacen actuar de una cierta manera. No obstante, hay una cierta estabilidad y falta de movilidad social en la sociedad francesa, el carácter fuertemente reproductor, por ejemplo, del sistema escolar, que es donde él analiza más rígida y estáticamente el fenómeno, ha dado poco lugar en la teoría bourdieana a las prácticas transformadoras. Podríamos decir que falta distinguir entre las prácticas como ejecución o reinterpretación del *habitus*, y la praxis, como transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas.

Bourdieu no examina cómo el *habitus* puede variar según el proyecto reproductor o transformador de distintas clases y grupos sociales. De todas maneras, y anticipando algo que desarrollamos más adelante, me parece que este tipo de análisis nos permite ver cómo las estructuras socioculturales condicionan los cambios políticos. Cómo la potencialidad transformadora de las distintas clases sociales está condicionada por los límites que le pone la lógica del *habitus* de clase,

por el modo en que se insertan en la producción y el consumo. Por ese consenso interior que la reproducción social establece en la cotidianidad de los sujetos. A veces, la atención mayor que prestamos a las manifestaciones de resistencia popular, de desafío al orden, nos hace ser poco sensibles a todo lo que en la sociedad contribuye a la reproducción del orden, y no solo a través de la ideología consciente, sino mediante esta forma inconsciente de la ideología que se expresa en el *habitus*, en el modo en que están organizadas, desde nuestro cuerpo, desde el inconsciente, las prácticas.

Freire y el discurso del poder

(Fragmento¹⁰)

Henry A. Giroux

Freire ofrece una de las concepciones más dialécticas acerca del poder en la teoría social contemporánea. El poder se percibe simultáneamente como una fuerza negativa y positiva; su carácter es dialéctico y su modo operativo es siempre algo más que simplemente represor. Para Freire, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación nunca resulta tan completa como para experimentar al poder solo como una fuerza negativa. Por el otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resistan, luchen o peleen por su imagen de un mundo mejor. En un sentido general, la teoría de Freire sobre el poder y su naturaleza dialéctica sirve a la importante función de ampliar el terreno sobre el cual este opera. En este caso, el poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes. Es más ubicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la ausencia de poder y, por ende, de toda forma de resistencia.

10 Introducción a Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1994, pp. 20-23.

La concepción de Freire sugiere no solo una perspectiva alternativa frente a los teóricos radicales atrapados en la camisa de fuerza de la desesperanza y el cinismo; también subraya que siempre existen quiebras, tensiones y contradicciones en varios ámbitos sociales tales como las escuelas, donde el poder a menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia. Más aún, Freire entiende que el poder como forma de dominación no es simplemente algo impuesto por el estado a través de agentes como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación también se expresa mediante la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a las personas. Pero la sutileza de la dominación no se agota simplemente refiriéndose a aquellas formas culturales que agobian a diario a los oprimidos; también se puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella.

Este es un punto importante del trabajo de Freire que señala las formas en que la dominación se experimenta subjetivamente a través de su internalización y sedimentación en las necesidades mismas de la personalidad. De lo que aquí se trata, en el pensamiento de Freire, es de un significativo intento de examinar los aspectos psíquicamente represores de la dominación y, como consecuencia, los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento y para formas de emancipación social e individual.

La concepción de Freire acerca de la dominación y la forma en que el poder opera represivamente sobre la psique, amplía la concepción del aprendizaje para incluir el modo en que el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y cómo el conocimiento en sí mismo puede

bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo. Esta percepción del conocimiento es importante porque apunta a concepciones radicalmente diferentes sobre el modo en que formas emancipatorias de conocimiento pueden ser rechazadas por aquellos que más podrían beneficiarse a partir de ellas. En este caso, la acomodación de los oprimidos a la lógica de la dominación puede adoptar la forma de modos de conocimiento activamente resistentes, que plantean un desafío a su propia concepción del mundo. Más que una aceptación pasiva de la dominación, esta forma de conocimiento se convierte en una dinámica activa de la negación, la resistencia activa a escuchar, a oír o a afirmar las propias posibilidades.

La cuestión pedagógica que surge de esta concepción de la dominación es: ¿de qué forma pueden los educadores radicales evaluar y abordar los elementos de represión y olvido que se encuentran en el corazón de este tipo de dominación?, ¿cómo se explican las condiciones que producen la negativa a conocer o a aprender con respecto al conocimiento que podría desafiar la misma naturaleza de la dominación?

El mensaje que emerge de la pedagogía de Freire es relativamente claro. Para que los educadores radicales comprendan el significado de la liberación, deben, en primer lugar, ser conscientes de la forma que adopta la dominación, la naturaleza de su situación y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva. Pero un proyecto así sería imposible a menos que uno tuviese en cuenta como punto de partida de tal análisis las particularidades históricas y culturales, las formas de vida social, de los grupos sometidos y oprimidos. He de referirme ahora a este aspecto del trabajo de Freire [...].

Estrategias de poder

(Fragmento¹¹)

Michel Foucault

[El sistema capitalista] tal y como se instauró en el siglo XIX, se ha visto obligado a elaborar todo un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, por mediación de las cuales el hombre se encuentra ligado a una realidad como la del trabajo; todas estas técnicas constituyen un conjunto que hace que los cuerpos y los tiempos de los hombres se conviertan en tiempos de trabajo y en fuerza de trabajo de tal forma que puedan ser efectivamente utilizados para ser transformados en beneficio. Pero, para que haya plusvalía, es preciso que haya subpoder; es necesario que una trama de poder político microscópico, capilar, enraizada en la existencia de los hombres, se haya instaurado para fijar a los hombres al aparato de producción, convirtiéndolos en agentes de la producción, en trabajadores. El vínculo del hombre con el trabajo es sintético, político, es un lazo trazado por el poder. [...] Lo que he intentado hacer es el análisis del subpoder en tanto condición que hizo posible la plusvalía.

Cuando se definen los efectos del poder recurriendo al concepto de represión se incurre en una concepción puramente jurídica del poder, se identifica al poder con una ley que dice

11 Tomado de Michel Foucault, *Obras esenciales*, T. 2, Paidós, Barcelona, 1999, pp. 277-278.

no; se privilegia, sobre todo, la fuerza de la prohibición. Me parece que esta es una concepción negativa, estrecha, esquelética del poder, que era curiosamente aceptada por muchos. Si el poder fuese únicamente represivo, si no hiciera nunca otra cosa más que decir no, ¿creen realmente que se le obedecería?

Lo que hace que el poder se aferre, que sea aceptado, es simplemente que no pesa solo como una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir.

No quise en absoluto identificar poder con opresión. ¿Por qué razón? En primer lugar, porque creo que no existe un único poder en una sociedad, sino que existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas, múltiples, en diferentes ámbitos, en los que unas se apoyan a otras y en las que unas se oponen a otras. En el seno de una institución se logran actualizar relaciones de poder muy diferentes; por ejemplo, en las relaciones sexuales nos encontramos con relaciones de poder, pero sería simplista decir que estas relaciones son la proyección del poder de clase. Incluso, desde un punto de vista estrictamente político, en determinados países de Occidente el poder, el poder político, es ejercido por individuos o por clases sociales que no detentan en absoluto el poder económico. Estas relaciones de poder son sutiles, se ejercen en niveles diferentes, y no podemos hablar de un poder, sino, más bien describir relaciones de poder; tarea difícil y que implicaría un largo proceso. [...] Dicho de forma breve, no estoy de acuerdo con el análisis simplista que considera al poder como única cosa.

Ética funcional

(Fragmento¹²)

Germán Gutiérrez

[...]

La ética funcional de mercado

Escuchamos a menudo que el neoliberal es el capitalismo más destructor y salvaje, sin moral, sin ética; más aún, antiético e inmoral. Se dice esto porque la idea de ética nos remite a conceptos como dignidad y derechos humanos, respeto por el otro, reconocimiento entre sujetos, solidaridad, cooperación, humanismo, bien común, etcétera, todo lo que el neoliberalismo quiere acabar y está acabando en muchas partes, en muchos ámbitos de la vida social.

Esta idea comporta una gran verdad, pero al mismo tiempo oculta otra. La verdad que afirma es que el capitalismo salvaje neoliberal es un orden económico destructor y deshumanizante. La verdad que oculta es que el neoliberalismo no es un sistema antiético e inmoral. Lo que está en juego no son nuestras percepciones fundamentales, sino los conceptos con los cuales las organizamos. No se trata de un simple asunto académico, sino de la manera de cómo vemos la realidad y por lo tanto, también, de cómo problematizamos las alternativas.

12 Tomado de *Pasos*, Ecuador, no. 74, pp. 15-24.

Existe hoy un único sistema ético universal sobre cuyo trasfondo se declaran el pluralismo y el relativismo ético como inevitabilidad empírica y teórica. Se encuentra afirmado por las relaciones económicas y es el tribunal supremo y el principal pedagogo moral de la sociedad civil. Su reino no es del mundo académico, sino del mundo empírico del cual es hoy soberano. Ese sistema es la ética del mercado, que es apenas una forma de ética funcional.

Ubicado este tipo de ética, nuestra comprensión de la ética puede variar mucho, y del mismo modo nuestra comprensión de las alternativas. Para mostrarla mejor, podemos recurrir a una pequeña historia del tema, en la cual la protagonista es la teoría económica.

Economía y economía

[...] la economía se refiere a las acciones humanas con vistas a la reproducción y desarrollo de la vida o, en otros términos, a la consecución de los medios materiales para la satisfacción de las necesidades humanas vitales (del tipo que sean). En esta perspectiva, un sistema económico se juzga desde su capacidad para garantizar esa reproducción, a partir de un criterio de racionalidad que es la sostenibilidad y desarrollo de la vida humana y natural. Podemos llamar a esta racionalidad “reproductiva”, o racionalidad material fundante.¹³ Una ciencia económica, desde esta perspectiva, tendrá por objeto el análisis de las acciones e instituciones humanas orientadas a esta fina-

13 Cf. Hinkelammert, 1995 y 1996. Decimos racionalidad material fundante para distinguirla de la racionalidad material de Max Weber (racionalidad de valores y fines), como del carácter material de las costumbres, fines, ideas de bien y de virtud presentes en las éticas materiales comunitaristas. A diferencia de estos conceptos de “materialidad”, la racionalidad reproductiva aquí es considerada universal y al mismo tiempo concreta.

lidad de la reproducción, a la luz del criterio de racionalidad anotado.

En su significado formal, la economía refiere a las acciones e instituciones humanas de tipo instrumental medio-fin, que en el ámbito de la producción material apuntan a maximizar el uso de los recursos materiales y reforzar la institucionalidad más adecuada a la maximización buscada. En otras palabras, se trata de la obtención del mayor producto posible a partir de los medios materiales y humanos al alcance.

[...]

En la teoría económica predominante hoy, este segundo significado ha tomado carta de ciudadanía y se ha impuesto como paradigma dominante. De este modo, problemas como la pobreza y la exclusión mundiales, o la debacle ecológica y ambiental, están situados fuera del ámbito de esa ciencia. Se trata de problemas externos del “entorno”, asuntos de valor o, en el mejor de los casos, de política, y no refieren en ningún momento a la racionalidad o irracionalidad del orden económico.

En el propio concepto de economía como ciencia que “estudia el uso alternativo de recursos escasos” se contiene ya el sentido de que no hay para todos (escasez), y de que siempre habrá, en medio de la escasez, recursos alternativos (naturaleza infinita). Teorías críticas que denuncien la irracionalidad (es decir, el carácter suicida) del orden económico actual, son declaradas formulaciones que se sitúan fuera del ámbito de la ciencia (ética, ideología, filosofía o teología).

[...]

Declarar el mercado como un orden maravilloso y perfecto, correspondiente al despliegue de la libertad natural, que permite vivir de una manera civilizada y cada vez con mayor bienestar a la gran mayoría de los seres humanos, y declarar al

mismo tiempo que la pobreza era un fenómeno residual, marginal e inevitable del mercado, hizo posible el desarrollo del enfoque formal y tautológico del automatismo de mercado. [...].

La afirmación sustantiva de tipo empírico que abre el camino para el desarrollo de la ciencia formal es siempre una puerta abierta para el examen de su verdad o falsedad, y de su consistencia o inconsistencia. Debe, pues, asegurarse metodológicamente que consideraciones de orden sustantivo (materiales y posteriormente definidas como valorativas) queden fuera del marco de la ciencia. Este argumento “sustantivo” o “material” en términos de Weber, solo se empleará en lo sucesivo en la crítica al opositor (socialismo).

[...]

En la primera postura (Smith), la acción moral del sujeto pierde toda relevancia desde el punto de vista social por su infinita pequeñez, sobre todo, por la incapacidad de ser evaluada en sus efectos indirectos. Todavía más importante es el surgimiento de un mecanismo social que realiza el bien común independientemente de la intencionalidad de los actores. En la segunda, al declarar argumentos sustantivos problemas de valores y de moral, y definirse como ciencia formal del ámbito medio-fin, la teoría económica se independiza del mundo de la moral y la ética y se consagra como ciencia neutralmente valorativa.

En ambos casos, y por caminos diversos, la ética en tanto referencia a la acción y compromiso del sujeto, queda fuera del ámbito de la economía. En el primer caso, porque la ética es realizada ahora por un sistema anónimo y al mismo tiempo producido y reproducido por la acción de todos: el mercado. En el segundo, porque la ética es un ámbito de la vida social del que se ha independizado la economía. En el pensamiento

neoliberal se recupera el enfoque smithiano pero se lo radicaliza invirtiendo todos los términos.

Existe [...] una complementariedad en los tres casos (liberalismo clásico, neoclásico y neoliberalismo) entre la teoría económica y la ética de buenas intenciones, pero ineficaz, de la que todos tenemos noticia que es el paradigma ético en que nos hemos socializado. Paradigma compartido por el sentido común occidental, la ciencia moderna y la llamada Cristianidad.

[...]

El fundamento de la ética funcional

El núcleo duro de la ética funcional del mercado no aparece como ética. Está oculto a los ojos de la superficial mirada de una moral exclusivamente personalista. Como resultado de la fuerza compulsiva de los hechos generada por el modo como la sociedad reproduce su vida en los marcos de determinadas relaciones sociales de producción, no aparece como producto humano sino como realidad exterior. Por ello, todos los tradicionales términos y presupuestos de la ética (intersubjetividad, libertad, conciencia, responsabilidad) aparecen aquí trastocados.

En el marco de esta normatividad básica se desplazan los discursos de valores, la normatividad y legalidad jurídico-política y las mediaciones necesarias, a menudo complejas y tensas, con las culturas, los sistemas religiosos, de tradiciones y costumbres que acompañan a las sociedades concretas.

Una vez que esta ética funcional se ha impuesto en una sociedad y ha sometido al conjunto de la vida social, sus normas básicas se ocultan todavía más porque el discurso público sobre normas y valores entra a ser ocupado por los

discursos espiritualizados del sistema y por otras mediaciones culturales (míticas, religiosas, nacionales, étnicas, entre otras) que esa ética permite. Por ello, cuando tales normas básicas son explicitadas (como en el caso de algunos economistas) no se someten al mismo tratamiento que las otras normas morales, porque no se definen como discrecionales u optativas. Se definen como las mejores posibles, pero ante todo como imprescindibles para la vida social (necesarias), producidas por la evolución y totalmente indiscutibles e inamovibles (inevitables).

La ética funcional del mercado promueve, por si fuera poco, la fuerza de su imposición objetiva (por vía de la fuerza compulsiva de los hechos), un discurso de naturalización de los valores (componente fundamental de las ideologías y el pensamiento espiritualizado de los sistemas sociales) para consumo público, y también se introduce en el ámbito de la intelectualidad asumiendo los patrones en uso de los restantes discursos éticos, lo que refuerza el ocultamiento de su verdadero carácter al presentarse (por ejemplo, como utilitarismo, o cierto tipo de formalismo ético) como un discurso más.

La ética funcional de mercado es una ética social sistémica. No puede medirse con los parámetros de una ética personal, aunque impone normas de comportamiento individual y propone un sistema de valores al individuo. No es producida por acuerdo social. Es producida y reproducida por la propia dinámica de la reproducción social y el sometimiento de los sujetos atomísticos del mercado; culturalmente se enriquece con el trabajo de intelectuales e ideólogos del sistema y se fortalece con el respaldo de toda la industria cultural capitalista.

Así, las normas básicas de esa ética funcional son reproducidas a diario por todos y cada uno de los sujetos, porque ellas determinan el ámbito de reproducción posible de la vida en

ese sistema. Los sujetos deben vivir y si solo pueden hacerlo en marcos institucionales que no han escogido y frente a los cuales no tienen capacidad de transformación individual, es común que se sometan a esos mecanismos de fuerza mayor, que consideren esos mecanismos como naturales o imposibles de comprender o transformar, y que busquen, por consiguiente, desarrollarse en los ámbitos de libertad y decisión que esos marcos estructurales les ofrecen o permiten. En este sentido podemos decir que el sistema y su ética fundante se mantienen y fortalecen no gracias a una supuesta capacidad autorreguladora autónoma y sistémica, sino producto de la racionalidad reproductiva de los sujetos *en condiciones de sometimiento*, es decir, de la racionalidad reproductiva abstraída de la totalidad social y natural; una racionalidad reproductiva reducida a lucha por la sobrevivencia (pulsión reproductiva). En este punto de nuevo se manifiesta el carácter parasitario de todo formalismo, y su carácter deshumanizador.

Este circuito de muerte parasitario y autodestructor de la acción reproducida en marcos de sometimiento sistémico, no tiene importantes variaciones mientras cada uno se mantiene en su microparcela de libertad y moralidad privadas. Esta privacidad, como única dimensión de la moralidad y la ética, es perfectamente funcional al sistema porque encubre o invisibiliza la ética funcional. Lo paradójico es que entre mayor es el autocentramiento del sujeto atomístico en sí mismo (solip-sismo narcisista), mayor es la negación de sí y mayor el poder del sistema sobre el individuo.

La ética funcional determina todo el campo de las relaciones entre los seres humanos. Ella decide qué tipo de relaciones son posibles y qué tipo de relaciones no. Bajo su canon se reproducen las relaciones de dominio, los espacios de reconocimiento entre personas, las relaciones de inclusión y de exclusión y los

ámbitos de libertad de los sujetos. La definimos como ética porque es producto humano, norma la acción humana y, aunque no lo parezca, podemos decidir sobre ella, liberarnos de ella o transformarla. Solo que no lo podemos hacer cada uno de manera aislada. Precisa una reflexión reproductiva referida a la totalidad social, es decir, precisa el concurso de la razón y el análisis y, en el terreno práctico, de la organización colectiva, comunitaria, y de una lucha que pasa por el campo de lo político. Por ello se requiere de una distinción fina sobre el tipo de racionalismo que confrontamos y el tipo de racionalidad por recuperar.

La exterioridad y poder de la ética funcional del mercado es la de todo fetiche. Toda vez que los seres humanos reconozcan que tal poder no es otra cosa que un producto de sí mismos, se revela el fetiche como lo que realmente es: una inmensa estatua con pies de barro. Porque en rigor, el sistema descansa en la sumisión y el sometimiento de los sujetos. Los sistemas sociales son productos de la acción humana y constantemente son reproducidos por ella. Son objetivaciones de la acción de sujetos, que se imponen a cada uno de ellos como poderes externos. Sin sujetos no hay sistema, ni ética de trabajo, ni ética funcional. Si no hay reproducción de la vida de los productores, no hay sociedad ni sistema social posible.

Solo que en este caso la soberanía de los sujetos sobre su obra trascienden sus voluntades particulares. Aquí la conciencia, la responsabilidad y el acto de libertad no pueden ser individuales si pretenden eficacia. Y de allí la urgencia y necesidad de la organización social y la acción política.

Frente a la ética funcional nada podemos en tanto individuos aislados, pero como fuerza social podemos transformarla y limitar sustancialmente su poder coactivo. Podemos buscar estructuras institucionales más acordes con las necesidades

humanas, y sobre todo, forzar a las instituciones a una mayor apertura a las necesidades e interpelaciones de los sujetos y de los organismos sociales.

Si no es posible la producción consciente de las relaciones sociales de producción, es decir, si no es posible prescindir de normas constitutivas del ordenamiento social y de sus institucionalidades e instituciones correspondientes, no es posible sustraernos a algún tipo de ética funcional. Que no podamos prescindir de la ética funcional no quiere decir que no podamos prescindir de una determinada forma de ella, o que no podamos limitarla o impedir las tendencias a la totalización que ella comporta. En ese sentido, el concepto de liberación no significa el fin de la heteronomía que impone toda ética funcional, sino consiste en un modo de relación con ella, en un marco complejo de interacciones entre diversos tipos de institucionalidades que comportan lógicas distintas (mercado, estado, autogestión comunitaria), y organizaciones sociales de diverso alcance (locales, regionales, nacionales e internacionales), carácter (clase, étnico, género, raza, cultural, religioso, entre otras) y grado de organicidad (partido, movimiento, red, opinión...).

¿Por qué fracasó el socialismo del siglo xx?¹⁴

Ariel Dacal Díaz

La lección capital del fracasado intento socialista del siglo xx estuvo en no comprender que de lo que se trata no es de sustituir al capitalismo sino de superarlo. La adulteración del objetivo socialista estuvo en reducir la socialización del poder y la propiedad con la estatalización, limitándose así la complejidad y profundidad de lo que Marx había entendido como superación del modo de producción capitalista (*producción material y apropiación* subjetiva).

En materia política el modelo soviético no superó al capitalismo. No se dio paso a un mecanismo más eficiente de participación ciudadana en la toma de decisiones políticas en los distintos espacios de realización, ni tan siquiera en el debate respecto a la conformación de estas. La clase trabajadora se constituyó en objeto y no en sujeto de la actividad económica y política de la sociedad.

El modelo autoritario aplicado en el socialismo histórico y su expansión mimética a otras experiencias, obnubiló el intento de un verdadero poder de los trabajadores y del pueblo, no ya como fuerza motriz en la toma del poder sino como sujeto activo en su reproducción. La monopolización del poder por el partido-estado negó los avances que, mediante sus luchas, los

14 Texto inédito actualizado para esta edición.

oprimidos habían logrado dentro del capitalismo en diferentes niveles y períodos, incluida de modo imprescindible la propia experiencia de los soviets que pasaron de órgano espontáneo de lucha de las masas a adquirir funciones de estado.

La lenta muerte de la Revolución de Octubre comenzó cuando los soviets (órgano de poder del pueblo) pasaron a ser un espacio decorativo dentro del sistema político soviético. Con el advenimiento del stalinismo la oportunidad de lograr la participación política de las masas, incluyendo los mecanismos de movilización, real y autónoma, fue cercenada. En ese proceso, las organizaciones políticas de los trabajadores y ciudadanos sufrieron una considerable atrofia que generó un tipo específico de cultura política (pasiva, reproductiva) entre los ciudadanos en general y entre los trabajadores en particular.

Como elemento distintivo del modelo político del socialismo real, el sistema requirió de una extrema supremacía del Partido Comunista mediante la supresión de todas las fuerzas sociales que no estaban controladas y subordinadas a él, o al menos de sus posibilidades de acción autónoma, creativa, crítica y propositiva dentro de los diferentes sectores y espacios sociales. El partido fundió en su actividad práctica al aparato administrativo y sus instituciones, se hizo del gobierno y cumplió las funciones de este (razón por la cual se le conoce como el partido-estado). A esto se añade que la dinámica interna del partido se estructuró en estamentos jerárquicos verticalistas. Funcionaba como una pirámide de poder que generaba desde la cima las decisiones que se abrían al resto de la estructura partidista y social.

En la sociedad política y civil no hubo una instancia de carácter masivo que estuviera fuera del alcance del partido-estado; todas eran reproductoras de los dictámenes políticos y seguían al pie de la letra las directrices de este sin que hubiera el más

mínimo asomo de presión o contraposición al régimen. Indiscutiblemente, fueron efectivos dispositivos de control político en lugar de funcionar como fuerzas autónomas de la sociedad civil. Se violentó de manera errática y costosa la función social del partido y el estado dentro de la sociedad en edificación.

Esta práctica dio como resultado que los órganos y las instituciones estatales se convirtieran en simples ejecutores de las directrices centrales sin ser responsables de lo que sucedía en el proceso productivo y político.

Desde este modelo de relaciones de poder se intentó diluir la individualidad en un colectivo cada vez más abstracto, con enmarcado irrespeto a lo distinto, se esquematizó un modelo de ciudadano recio, inflexible, como si el hombre “nuevo” pudiera realizarse por decreto. Todo lo que tuvo de fondo una concepción demasiado simplista del ser humano, que ignoraba completamente la psicología y sus modificaciones en atmósferas diversas que desatendía la diversidad misma.

Prueba aberrante de esta práctica fue el espíritu de autocrítica —otra deformación del ideal inicial— a la que se sometían individuos e instituciones. Siempre y en todas partes, la autocrítica acusaba a los organismos de ejecución de la escala inferior, a los que vituperaba como indignos de los organismos superiores de decisión. El método era efectivo, pues, distrajo durante décadas la atención a los problemas estructurales y de principio que presentaba el régimen, y ponía en manos de las masas la “solución” a problemas de baja escala, más bien a solucionar consecuencias mientras las causas permanecían intocables.

La unidad poder-verdad que tipificó el modelo socialista de matriz stalinista tuvo nefastos resultados. La falta de diálogo y de construcción conjunta, en lugar de la cual prevaleció la revelación de justezas en el discurso oficial y la adecuación

de los planteamientos que sustentaban ese discurso, trajeron como resultado un profundo resentimiento hacia valores antes compartidos, desesperanza en la posibilidad de influir en el cambio y la apatía desmovilizadora.

Tampoco se trata de asumir el debate como vehículo de escape en espacios periféricos a las decisiones políticas, sino como revelación de las distintas aristas de la verdad, entendida en tanto proceso permanente de penetración en el complejísimo mundo social contemporáneo y su transformación.

La cultura socialista sin participación se atrofia y genera contradicciones contraproducentes a las posibilidades de cambio del sistema, lo cual contiene un nuevo orden para las relaciones de poder. La experiencia socialista del siglo xx tuvo como corolario en los años ochenta que la población supiera lo que no quería, pero no lo que quería, pues no estaba “entrenada” en organizarse, formarse y movilizarse para la consecución de sus intereses.

Consecuente con la desnaturalización del proyecto socialista, el marxismo se desnaturalizó y se esgrimió como una doctrina rígida, inmutable, justificadora más que aclaratoria. El pensamiento social se metió en una camisa de fuerza, se impidió la confrontación con otras corrientes (de modo científico) y el propio enriquecimiento de las teorías desarrolladas por Marx. Se cercenó el carácter científico de la teoría, valga decir su inmanencia.

El pensar de otra manera fue un peligro para los privilegiados del socialismo del siglo xx. La dirigencia no solo reveló su incapacidad de mantener con vida el espíritu revolucionario en el proceso de enfrentamiento a las circunstancias históricas en que interactuaron, sino que imposibilitó cualquier vestigio de pensamiento divergente, crítico, desafiante de la autoridad. Por esa razón, como ha señalado el filósofo

cubano Jorge Luis Acanda, *la consigna de la libertad de pensar de otra manera le era indigerible*.

Mientras la lógica del capitalismo se manifiesta en la concentración de la propiedad en pocas manos, a la par que socializa los sueños de alcanzar la prosperidad, aun a quienes viven en las peores condiciones, es un hecho que, sin omitir su contra lógica, devela eficiencia en el ejercicio hegemónico de la clase dominante. Sin embargo, en la experiencia del socialismo del siglo xx se socializaron los bienes materiales y se privatizaron los sueños, de ese modo se redujo a un grupo de personas la capacidad de construir la alternativa social.

Una visión de conjunto de las razones expuestas hasta aquí conduce a concluir que no existió una sustitución cultural en el nuevo sistema, pues, no superó los aspectos distintivos del capitalismo circundante, dominador, jerárquico, excluyente, elitista, donde la política estaba “privatizada” por un grupo social reducido.

En resumen, los elementos esenciales del modelo político del socialismo de matriz stalinista fueron: a) la centralización estatal extrema; b) la deformación de la función del partido en la sociedad; c) la capacidad de decisión sobre todos los aspectos de la sociedad quedó en manos de una reducida élite; d) la inmovilidad de los conceptos por la atrofia del pensamiento social crítico; y e) la anulación de los criterios divergentes, incluso mediante la violencia. Por tanto no se dio paso a un mecanismo más eficiente de participación de los trabajadores y los ciudadanos en la toma de decisiones políticas en los distintos espacios de realización, locales y sectoriales, ni tan siquiera en el debate respecto a la conformación de estas.

Aunque se establecieron nuevas estructuras económicas, nuevas tendencias políticas y éticas no hubo una sustitución histórica real del modo de producción capitalista, lo que hizo

posible que, al menor descuido de los “preservadores del régimen” las fuerzas del capitalismo subyacentes por décadas vieran la luz y se adueñaran del poder político para cambiarlo todo a su alrededor. En realidad, el “socialismo real” no solo fue incapaz de revertir al sistema antagónico, sino también de resistir a su desafío económico, tecnológico y cultural en sentido general.

La lucha por el socialismo, que implica no la sustitución sino la superación del modo de producción capitalista, adquiere una demanda histórica inmanente: *el socialismo desde abajo contra el socialismo desde arriba*. En otros términos, los trabajadores en particular y el pueblo en general, dado el mecanismo sistémico erigido en su nombre, no fueron los creadores de su propia emancipación. Los trabajadores fueron despojados del poder, su participación política no se hizo efectiva, sufrieron una enorme atrofia política por los años dictadura de la burocracia, caracterizada por la incapacidad para articular sus propios intereses mediante la organización consciente y poder realizar una revolución política desde abajo.

A la vuelta de la historia, como resultado totalizador del sistema y concepción del socialismo del siglo xx, se reiteró la conducción política en nombre de los oprimidos sin la participación directa y creciente de estos. Marx había develado este problema como un desafío esencialmente revolucionario: “Los trabajadores del mundo han esperado durante demasiado tiempo que algún Moisés les conduzca fuera de su cautiverio. Tal Moisés no ha llegado ni llegará. Yo no os sacaría de él, aunque pudiera; pues si pudierais ser sacados, también podríais ser llevados de nuevo a él. Yo aspiro a convenceros de que no hay nada que no podáis hacer por vosotros mismos”.

El Sistema de Dominación Múltiple

(Fragmento¹⁵)

Gilberto Valdés

Si se piensa en alternativas reales, de trascendencia desenajadora, a la civilización rectoreada por el capital, es imprescindible determinar las formas históricas de opresión que se entrelazan en la crisis civilizatoria de finales de siglo xx y principios del xxi. Nos parece oportuno, en esta dirección, asumir la categoría de Sistema de Dominación Múltiple (SDM).

[...]

Con esta categoría podremos visualizar el conjunto de las formas de dominio y sujeción, algunas de las cuales han permanecido invisibilizadas para el pensamiento crítico, y favorecer el acercamiento entre diversas demandas y prácticas emancipatorias que hoy aparecen contrapuestas o no articuladas, y evitar de esta forma viejos y nuevos reduccionismos ligados a la predeterminación abstracta de actores sociales a los que se les asignan *a priori* mesiánicas tareas liberadoras. El contenido del SDM abarca las siguientes prácticas de:

- *Explotación económica y exclusión social* (Aparecen nuevas formas de explotación de las empresas transnacionales de producción mundial, a la vez que se acentúan las prácticas tradicionales de explotación económica y

15 Tomado de *Ecología política. Selección de lecturas*, t. I, Editorial Caminos. La Habana, 2010, pp. 49-54.

trabajo precarizado y a esto se agrega la exclusión social que refuerza las primeras).

- *Opresión política en el marco de la democracia formal* (Política-espectáculo neoliberal: contaminación visual y “pornografía” política, irrelevancia decisoria del voto ciudadano, vaciamiento de la democracia representativa, corrupción generalizada y clientelismo político, secuestro del estado por las élites de poder).
- *Discriminación sociocultural* (étnica, racial, de género, de edades, de opciones sexuales, por diferencias regionales, entre otras).
- *Enajenación mediático-cultural* (Alta concentración de los medios como forma de dominio del capital sobre la sociedad, su conversión en espacios de toma de decisiones políticas y de contrainsurgencia frente las alternativas y las resistencias populares que pongan en peligro su hegemonía, su papel como puerta “estetizada” del mercado capitalista, antesala visual de la plusvalía, paralización del pensamiento crítico a través de la velocidad de la imagen fragmentada y del simulacro virtual, hiperrealista de las televisoras, lo que el subcomandante Marcos llama, con razón, “el Canal Único del neoliberalismo”).
- *Depredación ecológica* (en el sentido de que la especie humana, colocada como “responsable” y no como “dueña” de la tierra, ha contraído una deuda ecológica, al no haber podido impedir la proliferación de modelos utilitarios de intervención en la naturaleza, que han destruido los ecosistemas).¹⁶

16 Véase Raúl Leis: “El sujeto popular y las nuevas formas de hacer política”, *Multiversidad*, no. 2, Montevideo, marzo de 1992 y Gilberto Valdés Gutiérrez: “El sistema de dominación múltiple. Hacia un nuevo paradigma emancipatorio”, Tesis de doctorado, Fondo del Instituto de Filosofía, La Habana, 2002.

El despliegue de esta categoría nos facilita el análisis integral de las prácticas de dominación, y por ende, permite debatir los problemas de la emancipación en clave más compleja. De ahí la necesidad de abordar la crítica a las prácticas de dominio y sujeción acendradas en la sociedad contemporánea vinculadas al examen de los problemas actuales de la articulación de las demandas libertarias y emancipatorias en el movimiento social y popular de América Latina y el Caribe.

II. Visiones de la emancipación

*La libertad es como el genio, una fuerza que brota
de lo incógnito; pero el genio como la libertad se pierden
sin la dirección del buen juicio, sin las lecciones de la experiencia,
sin el pacífico ejercicio del criterio.*

José Martí

Rol de la educación en la hegemonía del bloque popular¹

María Gracia Núñez

El filósofo uruguayo José Luis Rebellato (1946-1999) dedicó varios artículos a reflexionar sobre los aportes del pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937), de quien destaca como sustantivos los aportes relacionados con la confianza en las capacidades de los sectores populares de constituirse como nuevo bloque histórico, la integración de lo personal y lo colectivo, la elaboración de un pensamiento comprometido, y la tarea militante del intelectual.

Rebellato considera que las relaciones de dominación son mucho más amplias que la explotación económica. En este sentido, concibe, como Gramsci, al estado como un conjunto de organismos propios de un grupo, que disciplina, unifica y concentra la potencia de clase, que trasmite su concepción del mundo y crea las condiciones para la reproducción de la clase social hegemónica. De este modo, la vida estatal se concibe como un continuo formarse y superarse de equilibrios inestables (dentro del ámbito de la ley) entre los intereses del grupo dominante y los grupos subordinados.

No existe clase hegemónica que pueda asegurar durante largo tiempo su poder económico solo con el poder represivo: la cultura cumple una función social indispensable para

1 Tomado de *Rebelión*, 10 abril 2003 (www.rebellion.org/uruguay).

el mantenimiento y reproducción del sistema. Los grupos dominantes ejercen la función de dirección cultural, de transmisión ideológica, a través de un conjunto de organizaciones e instituciones que organizan y divulgan la interpretación de la realidad que responde a sus intereses. Los aparatos ideológicos del estado transmiten el intento por justificar y reproducir las estructuras y relaciones de dominación: valores, símbolos y comportamientos que aparece representado en el arte, la filosofía, el derecho, la religión, las ciencias sociales, los medios de comunicación, entre otros. La ideología genera hábitos, es decir, sistemas de disposiciones, esquemas básicos de percepción, comprensión y acción y ellos son estructurados por las condiciones de producción y la posición de clase, pero también son estructurantes.

La supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos: como *dominio* y como *dirección intelectual y moral*; estas dos funciones existen en cualquier forma de estado, según cada sociedad y la correlación de fuerzas entre clases sociales, y en los niveles económico, político, ideológico y militar. El poder popular supone quebrar esa relación de subordinación: exige una distribución de poder, basada en la participación directa de los sectores populares, como sujetos de lucha, de pensamiento y de historia.

Rebellato afirma que no hay acción política verdaderamente transformadora si no es generada a partir del ejercicio del poder popular y a favor de las clases oprimidas, con lo que plantea la conformación de una voluntad política colectiva, un nuevo poder con capacidad de unificar las fuerzas dispersas en partidos, sindicatos, concejos vecinales y otros. Los sectores populares deben constituirse en un nuevo bloque histórico, opuesto al bloque dominante. Tal unidad supone un proyecto

alternativo común que nace de la colaboración de todos los grupos subordinados.

La hegemonía del bloque popular conlleva una instancia cultural o actividad práctica colectiva que funciona sobre la base de una misma y común concepción del mundo, una unidad cultural-social que reúne una multiplicidad de voluntades disgregadas. Así, el bloque histórico tiene una dimensión orgánica y estructural, no meramente teórica. Es orgánico porque alude al carácter estructural de los fenómenos sociopolíticos, concebidos como históricos y dinámicos, en oposición a lo coyuntural, a lo burocrático o a lo mecánico, y también porque se distingue de la conciencia corporativa y la de clase. Esta hegemonía no se logra solo accediendo al poder político, sino también creando y difundiendo una nueva concepción del hombre y la sociedad. Es decir, realizando una transformación radical, un cambio sustancial en las estructuras de la conciencia, lo que Gramsci llamó “reforma intelectual y moral” (o sea cultural). Y este proceso no debe ser entendido cronológicamente como algo que se desata “a posteriori” del proceso político. Como Gramsci lo expresa, la transformación cultural se da antes, durante y después de que los sectores de cambio han asumido la dirección de una nueva sociedad.

La cultura actúa en la organización cotidiana de prácticas de dominación en la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones y la organización del espacio y el tiempo; genera hábitos, conjunto de disposiciones, esquemas de percepción, comprensión y acción en determinadas condiciones de producción. Asimismo, la cultura está estructurada en torno a relaciones sociales y redes comunicacionales, supone la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno, de la naturaleza y de los demás. Una determinada manera de interpretar la producción

del conocimiento, el reconocimiento o la negación de las propias potencialidades. En este sentido, la cultura es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguajes, hábitos y relaciones sociales en la que se reproducen las relaciones de dominación-dependencia vigentes en la sociedad.

La noción *cultura popular* hace referencia a los contenidos impugnadores, a las resistencias, a los códigos que se contraponen a la cultura hegemónica: es el conjunto de expresiones y concepciones que manifiestan la posición subalterna.

Sin la intervención del elemento subjetivo, no hay posibilidad alguna de transformación. Por tanto, la relación entre estructura y cultura no puede ser interpretada en forma determinista y unilateral. Ambas deben ser pensadas como la forma y el contenido, conformando el bloque histórico. Es a través de la historia, de las prácticas sociales, de las reglas de poder/saber que se constituyen las diversas formas de subjetividad. El sujeto en sí es sustituido por la subjetividad producida a través de los discursos y dispositivos de poder. Si el saber y el poder no pueden separarse, se requiere conocer las relaciones de lucha y de poder, la dominación de unos hombres sobre otros, para comprender la producción de conocimiento. Las estructuras políticas y las condiciones de existencia no se imponen a un sujeto sino que son constitutivas de este. Ellas conforman un saber: de ahí la necesidad de hablar en términos de “poder epistemológico”. Rebellato afirma que el poder tiene contenidos muy precisos:

1. desarrollo del poder en los múltiples espacios y canales de comunicación;
2. reconocimiento de que ya no es posible continuar hablando tan solo *en nombre de*, sino que es preciso aprender a hablar *con*;

3. superación de la distancia existente entre la organización y los sectores en nombre de los cuales la organización supone hablar;
4. construcción de un estilo diferente de hacer política;
5. vigencia de la pregunta, como condición de la existencia humana;
6. poder entendido como participación;
7. articulación de poderes populares.

Ética, política y educación son tres dimensiones fundamentales de los procesos de construcción de poder: la educación es política y está siempre sostenida por una opción ética; la política desempeña un papel educativo, en tanto actúa sobre las conciencias, impulsando determinados valores éticos y bloqueando otros; la ética no puede nunca permanecer en el plano de la abstracción, sino que se concreta en formas de acción política y desarrolla procesos de aprendizaje y desaprendizaje. Se habla de pedagogía del poder afirmando que el poder no debe identificarse con una comunicación monológica, sino que ha de convertirse en un dispositivo de aprendizaje dialógico, lo que nos pone en contacto con la multiplicidad de redes de participación, comunicación y organización.

Rebellato considera que los movimientos populares no son sujetos históricos por puras razones objetivas, es decir, por el hecho estructural de ser explotados económicamente, sino que se constituyen en tales a través de un proceso de lucha, de maduración y autoeducación. En este sentido, la educación popular inscribe su proyecto en la línea estratégica de transformación de los movimientos populares en sujetos colectivos portadores del poder popular, por lo que la tarea del educador consiste en crear las condiciones para que los sectores populares se constituyan en sujetos del poder a nivel político, económico y cultural.

La educación popular parte de un enfoque del saber que presenta una postura antiautoritaria contra la dominación, la explotación y la exclusión; emplea una metodología que procura despertar la iniciativa, el sentido crítico y la creatividad, tratando de que los sujetos sean protagonistas de la interacción educativa. Así, la educación popular tiene proyecciones éticas, políticas y culturales. Le compete llevar adelante una lucha contra los proyectos hegemónicos ligados al neoliberalismo y a la globalización. En este sentido, una educación popular que impulsa una búsqueda, necesariamente rigurosa y creativa, guiada por la convicción de que la cuestión del poder sigue vigente: *la apuesta continúa siendo la del fortalecimiento del poder (de decisión, de control, de negociación, de lucha) de los sectores populares.*

Bibliografía

- Rebellato, J. L., "Gramsci: transformación cultural y proyecto político", en *Trabajo Social*, Montevideo, no. 3, 1986, pp. 52-59.
- _____, "El marxismo de Gramsci y la nueva cultura", en *Para comprender a Gramsci*, Nuevo Mundo, Montevideo, 1988, pp. 102-131.
- _____, "Algunas reflexiones sobre educación popular, sociedad civil, autonomía popular", en Francisco Vio Grossi (ed.), *Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo*, Aconcagua-CEAAL, Santiago de Chile, 1988, pp. 103-114.

La esencia del diálogo²

Paulo Freire

[...] nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno a la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos respecto al mismo tema en *La educación como práctica de la libertad*.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra —de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tal que, sacrificada aunque solo fuera en parte una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.³

2 Tomado de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1977, pp. 99-109. Reproducido en *Diálogos con Paulo Freire*, Col. Educación popular, no. 4, Ed. Caminos, La Habana, 1997, pp. 36-45 y en *¿Qué es la educación popular?*, Ed. Caminos, La Habana, 2008, pp. 87-96.

3 Algunas reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. De tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por el contrario, se subraya o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la *praxis* verdadera e imposibilita el diálogo.

Palabras $\left\{ \begin{array}{l} \text{a) acción} \\ \text{b) reflexión} \end{array} \right\}$ praxis sacrificio $\left\{ \begin{array}{l} \text{a) de la acción: palabras, verbalismo} \\ \text{b) de la reflexión: activismo} \end{array} \right\}$

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.

Los hombres no se hacen en silencio,⁴ sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

4 No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en las que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para “admirarlo” en su globalidad, pero continuando en él. De ahí que estas

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, y no se agota, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo, y los que la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que, al *pronunciar* el mundo, los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y

formas de recogimiento solo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de "realidad" y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de "esquizofrenia histórica".

humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.⁵ Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En esta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en

5 Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que se hace sin una teoría de la revolución y, por lo tanto, sin conciencia, tiene en esta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres, es hecha en nombre de su humanización. ¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que estos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra *amor* en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silenciarán su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el “riesgo de parecer ridículo”, no temió afirmarlo: “Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad”. Ernesto Che Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, México, 1967, pp. 637-638.

quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con la cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes

todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido por ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, solo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y de saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por ello, existe aun antes de que este se instaure. El hombre dialógico tiene la fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo,

en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.⁶

Si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaure en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza, significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir

6 Para Freire, la concepción “bancaria” de la pedagogía sería aquella en la que el educador, de manera verticalista, “deposita” en el educando sus conocimientos sin promover el intercambio, sin intención de diálogo entre su saber y los saberes de los educandos. (Nota del editor en *Diálogos con Paulo Freire*, Editorial Caminos, La Habana, 1997).

una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar de humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven estos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, y por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, este no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción sino que se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve “[...] el tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado”,⁷ de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vista a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, “[...] la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndose al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual solo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción”.⁸

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él, y al negar así la temporalidad se niega a sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en la que los sujetos hacen incidir su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con estos. Esa inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

7 Fragmento de una carta de un amigo del autor.

8 Pierre Furter, *Educação e vida*, Editorial Vozes, Petrópolis, Río, 1966, pp. 26-27.

Para el “educador bancario”, en su antidualogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada.⁹

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, sobre la base de los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. “El humanismo —dice Furter— consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto”.¹⁰

9 En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: “Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo; debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión”. André Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, París, 1967, p. 531. En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el que no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

10 Pierre Furter, *op. cit.*, p. 165.

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza, del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles “conocimientos”, como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de “buen hombre” en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres a quienes dirigen su programa, a no ser como meras incidencias de su acción. Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.

Lamentablemente, sin embargo, en este “engaño” de la verticalidad de la programación, “engaño” de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria.

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo.

Todos somos filósofos

(Fragmento¹¹)

Antonio Gramsci

[...]

Es preciso destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Se requiere, por tanto, demostrar que todos los hombres son “filósofos”, y definir los límites y los caracteres de esta “filosofía espontánea”, propia de “todo el mundo”, esto es, de la filosofía que se halla contenida: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados y no simplemente de palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente “folclore”.

Después de demostrar que todos son filósofos, aun cuando a su manera, inconscientemente, porque incluso en la más mínima manifestación de una actividad intelectual cualquiera, la del “lenguaje”, está contenida una determinada concepción del mundo, se pasa al segundo momento, el de la crítica y el

11 Tomado de *¿Qué es la educación popular?*, Ed. Caminos, La Habana, 2008, pp. 183-186.

conocimiento; esto es, se plantea el problema de si es preferible “pensar” sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, “participar” de una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de los tantos grupos sociales en que uno se encuentra incluido automáticamente hasta su entrada en el mundo consciente (y que puede ser la aldea o la provincia, que puede tener origen en la parroquia y en la “actividad intelectual” del cura o del vejete patriarcal cuya “sabiduría” dicta la ley; de la mujercita que ha heredado la sabiduría de las brujas o del pequeño intelectual avinagrado en su propia estupidez e incapacidad para obrar), o es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad.

Nota I. Por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar. Se es conformista de algún conformismo, se es siempre hombre masa u hombre colectivo. El problema es este: ¿a qué tipo histórico pertenece el conformismo, el hombre masa del cual se participa? Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, sino ocasional y disgregada, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masa, y la propia personalidad se forma de manera caprichosa: hay en ella elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, groseramente localistas, e intuiciones de una filosofía del porvenir que será propia del género humano mundialmente

unificado. Criticar la propia concepción del mundo es tornarla, entonces, consciente, y elevarla hasta el punto al que ha llegado el pensamiento mundial más avanzado. Significa también, por consiguiente, criticar toda la filosofía existente hasta ahora, en la medida en que ha dejado estratificaciones consolidadas en la filosofía popular. El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.

Nota II. No se pueden separar la filosofía y la historia de la filosofía, ni la cultura y la historia de la cultura. En el sentido más inmediato y determinado, no se puede ser filósofo, es decir, tener una concepción críticamente coherente del mundo, sin tener conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella representada, y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones. La propia concepción del mundo responde a ciertos problemas planteados por la realidad, que son bien determinados y “originales” en su actualidad. ¿Cómo es posible pensar el presente, y un presente bien determinado, con un pensamiento trabajado por problemas de un pasado remoto y superado? Si ello ocurre, significa que se es “anacrónico” en relación con el tiempo en que se vive, que se pertenece a los fósiles y no a los seres modernos. O, por lo menos, que se está “compuesto” de manera caprichosa. Y, realmente, ocurre que grupos sociales que en determinados aspectos expresan la modernidad más desarrollada, en otros se hallan en retraso con su situación social y, por tanto, son incapaces de una total autonomía histórica.

Nota III. Si es verdad que cada idioma tiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura, también será verdad que el lenguaje de cada persona permite juzgar acerca de la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. Quien habla solamente el dialecto o comprende la lengua nacional en distintos grados, participa necesariamente de una concepción del mundo más o menos estrecha o provinciana, fosilizada, anacrónica en relación con las grandes corrientes que determinan la historia mundial. Sus intereses serán estrechos, más o menos corporativos o economicistas, no universales. Si no siempre resulta posible aprender más idiomas extranjeros para ponerse en contacto con vidas culturales distintas, es preciso, por lo menos, aprender bien el idioma nacional. Una cultura puede traducirse al idioma de otra gran cultura, es decir: un gran idioma nacional históricamente rico y complejo puede traducir cualquier otra gran cultura; en otras palabras, puede ser una expresión mundial. Pero con un dialecto no es posible hacer lo mismo.

Nota IV. Crear una nueva cultura no significa solo hacer individualmente descubrimientos “originales”; significa también, y especialmente, difundir verdades ya descubiertas, “socializarlas”, por así decir, convertirlas en base de acciones vitales, en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y de forma unitaria la realidad presente es un hecho filosófico mucho más importante y original que el hallazgo, por parte de un “genio” filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales.

Ética de la vida

(Fragmento¹²)

Germán Gutiérrez

[...]

La crítica a la ética funcional: ética de la vida

Así como hay una complementariedad entre el imperio de la economía formal, el privatismo moral, la ética funcional y la neutralidad valorativa de la ciencia empírica, así mismo existe una fuerte complementariedad entre el carácter sustantivo de la economía, la ética comunitaria y social de la vida (que es ética de la resistencia y de la liberación en contextos de opresión) y la teoría social crítica y comprometida.

Para este segundo enfoque, la reproducción de la vida es criterio material y universal sobre todo sistema, toda ética y todo pensar con sentido. Es el criterio supremo para juzgar la validez de un sistema ético y la moralidad de todo sistema. No es un valor. Es la fuente y el criterio último de todo valor.¹³

12 Tomado de *Pasos*, no. 74, Ecuador, pp. 15-24.

13 A menudo hablamos del valor de la vida y del derecho a la vida. ¿Por qué? Porque hay negación de la vida por parte del sistema, porque hay víctimas y sacrificios humanos. Esta negación es hoy más evidente que nunca.

Desde la perspectiva del sistema capitalista, la vida del sujeto humano real y concreto es un valor. Un valor como cualquier otro, intercambiable y cuantificable (mercancía). Valen más unas vidas que otras, y hay vidas que no valen. Así, la reproducción de la vida humana no es criterio de valorización y de estructuración de un sistema de valores, sino al contrario, el sistema es

Una ética de la vida es necesariamente trans-sistémica. Refiere al sujeto vivo, real y concreto con anterioridad a todo sistema, pero de manera privilegiada al débil, al pobre, al excluido, porque en ellos la realidad en cuanto vida negada se hace presente como clamor.

El excluido reclama acceso a los medios de vida y reconocimiento como sujeto. Lo hace por necesidad de vida, no por consideración moral; su reclamo es anterior a la consideración de proyectos de vida buena. Su reclamo, podríamos decir, es producto del simple deseo y exigencia de vivir (pulsión reproductiva), es la voz de la necesidad originaria. Sin embargo, la satisfactoria respuesta que su legítima demanda solo puede darse en los marcos de un orden social donde todos pueden vivir. Y para ello la pulsión reproductiva debe dar paso a la racionalidad reproductiva que implica una referencia a la totalidad social y natural. De ahí que el desarrollo consecuente de

el criterio de una valorización de la vida humana. Así, se convierte a la vida humana —fundante— en fundada y determinada por el sistema.

Para el sujeto la vida no es un valor, y menos un valor intercambiable. Tampoco es un derecho. Pero en un sistema que la niega y amenaza, se ve obligado a defenderla a como dé lugar. Como se trata de un sistema de ley, un imperio de ley que se apoya en un estado de derecho, el sujeto tiene que moverse en términos del sistema y constituye la vida como derecho y como derecho la reclama.

Normalmente ese derecho tiene que arrancarlo, pero siempre argumentando que lo que arranca es un derecho, reconociendo con ello que su vida es subsidiaria del imperio de la ley. La necesidad de argumentar el derecho a vivir se presenta porque existe un sistema que le niega la vida, y porque otros sujetos han perdido de vista el problema y se apela a su solidaridad. Porque entre sujetos racionales, sobra la necesidad de argumentar el derecho a vivir, o si la vida es un valor.

Solo porque hay negación de la vida, la vida, fuente de todo valor, se convierte en valor. Ahora todo está invertido. Y a consecuencia de esta inversión es que el tema de la vida se vuelve necesariamente tema de la ética, y ese valor debe ser fundado. La vida, que funda, debe ahora ser fundada. Y el argumento ético es quien tratará de defenderla y posibilitarla.

De ahí la necesidad de algo que en rigor parece un contrasentido: una ética de la vida.

la demanda del oprimido no pueda desembocar más que en un proyecto universal que requiere el concurso de la ciencia social crítica (ya no sistémica). Además, como hemos visto, la acción alternativa eficaz frente a la ética funcional solo es posible de ser realizada mediante la acción colectiva.

A diferencia de la ética funcional que es normativa, formal y abstracta, la ética de la vida es crítica y criterial. No define de manera apriorística principios, normas o valores (aunque no desestima estos temas ni los elude), ni define qué tipo de vida hay que vivir, sino que analiza y juzga la realidad desde la negación de la vida que produce el orden positivo, y se apoya para tal examen en el criterio universal material de la reproducción de la vida y en las ciencias sociales críticas. La ética de la vida dota de criterios toda la acción humana y permite la evaluación de toda norma, acción, valor, institución, sistema social o proyecto utópico. Ofrece criterios para relacionarnos adecuadamente con el mundo de la normatividad y la institucionalidad sin caer en esquematismos ni dualismos maniqueos, como ha sido hasta ahora la tradición de Occidente. Parte del reconocimiento de que su operativización requiere de la mediación y el concurso del análisis social, porque no es posible fundar el discernimiento de carácter social sola ni preferentemente en las estructuras de la intencionalidad humana, sino en el análisis de las estructuras profundas de la vida social y en el estudio de los efectos indirectos de las acciones humanas.

Pero además de su función crítica, la ética de la vida se ubica como discurso constructivo. En ese sentido define claramente que no se trata de elaborar propuestas apriorísticas ni de tipo especulativo y académico, y precisa más bien un procedimiento para su acción constructiva, cuál es el acompañamiento de los procesos sociales reales, el acompañamiento de los actores sociales populares, para, a partir de allí, coadyuvar

con la reflexión a la búsqueda de caminos alternativos y de liberación que esos actores han emprendido.

Por último, la ética de la vida muestra que, aunque la construcción de alternativas pasa por la constitución de un nuevo modo de organización social e institucional, toda institución conlleva siempre la tendencia a abstraerse de la vida humana, y que un mundo humanizado no es posible de construir sobre la base de instituciones perfectas ni tampoco de la pura relación entre sujetos desprovista de toda mediación institucional, sobre todo en las sociedades complejas de hoy. Por lo tanto, la humanización de una sociedad descansa en una adecuada relación entre las estructuras y la acción social consciente de los sujetos. Se trata de pensar y construir modos de relaciones abiertas y flexibles entre sujetos e instituciones. Y esa es la base para desarrollar una nueva comprensión no formal, no institucional, y abierta de la sociedad democrática que todos anhelamos. Se trata de una democracia que antes que régimen político formal sea sociedad donde sea posible la vida de todos, y que, sobre esa base, posibilite la continua movilización e interacción de los grupos sociales y los intereses diversos, sobre la base de la prioridad para los débiles, a fin de que todos aquellos proyectos diversos de “vida buena” que no atenten contra la vida de otros puedan florecer en un diálogo sin fin.

Bibliografía

- Assmann, Hugo, *La idolatría del mercado*, DEI, San José, 1997.
- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación*, 3 t., Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- _____, *Ética de la liberación en tiempos de globalización*, Trotta, Madrid, 1997.

- Hayek, Friedrich, *Derecho, legislación y libertad*, vol. 1, Unión Editorial, Madrid, 1985.
- _____, *La fatal arrogancia: los errores del socialismo*, Unión Editorial, Madrid, 1990.
- Hinkelammert, Franz, *El mapa del emperador*, DEI, San José, 1996.
- _____, *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, DEI, San José, 1995.
- Hume, David, *Tratado de la Naturaleza Humana*, Tecnos, Madrid, 1992.
- Polanyi, Karl, *El sustento del hombre*, Ed. Mondadori, Madrid, 1994.
- Smith, Adam, *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*, FCE, México D. F., 1990.
- _____, *The Theory of Moral Sentiments*, Oxford U. Press, 1986.

La educación liberadora. Construcción de la autonomía de saberes y poderes populares¹⁴

José Luis Rebellato

Desde una perspectiva ética, en la construcción de las alternativas populares el concepto de autonomía se transforma en un valor heurístico e inspirador, de fundamental importancia.

Referirnos a una ética de la autonomía supone necesariamente contraponerla a la reproducción de los valores éticos vigentes, a una ética de la heteronomía. En el centro de ambas éticas está la cuestión de cómo pensamos, vivimos y ejercemos el poder y la autoridad. Poder para gestar poderes, o poder-dominación. Una ética heterónoma da lugar a una *ética autoritaria*, es decir, a una ética donde el valor fundamental es aquel definido por la autoridad. Esta, a su vez, es pensada y aceptada en términos de dominación y dependencia.

Se trata de una ética que, aun en nombre de la libertad, ahoga las posibilidades de crecimiento de la libertad. El poder es ejercido sobre la gente; ya sea un poder físico, económico, cultural, simbólico. Es un poder que conserva y refuerza las relaciones de asimetría. La autoridad se configura como algo distinto de los sujetos. Posee poderes que no están al alcance de nadie. Establece distancias y barreras imposibles de franquear. Es una autoridad que crece en tanto más se separa.

14 Tomado de *¿Qué es la educación popular?*, Editorial Caminos, La Habana, 2008, pp. 187-192.

También puede acercarse, pero si lo hace es para anular al otro. La dependencia no es una situación de la cual se parte, sino que es condición inherente al ser humano; es una dimensión que nunca podrá trascenderse.

Una relación que no es posible superar, sino que es necesario fomentar y fortalecer. La orientación de una ética autoritaria es improductiva, en tanto no busca desarrollar capacidades y poderes. El poder es entendido como *poder sobre*, dominación, anulación, paralización de la vida.

Una ética de la autonomía y de la libertad recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita intimidar, ni explotar ni amenazar.

La autoridad crece en la medida en que se somete a la crítica y al control. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de los actores sociales; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa. La educación adquiere relevancia, no como proceso de sumisión a la autoridad, sino como desocultamiento del poder que la autoridad del educador pretende ejercer sobre los educandos. Un proceso lento, arduo, donde se produce un pasaje de la negación de la propia situación de opresión a su reconocimiento.

Una ética de la libertad tiene necesariamente una orientación productiva, en tanto tiende a la realización de las capacidades de todos y de cada uno de los sujetos. La productividad de los sujetos se asienta en sus poderes. Es una ética que busca desarrollar el poder entendido como *poder de*, o sea, como capacidad y como producción. Para una ética de la autonomía, la anulación de sí o de los otros, la resignación, así como cualquier forma de violación de la integridad personal y colectiva, constituyen actitudes reñidas con los valores éticos.

El sentido de la vida está dado por esta orientación productiva, por el desarrollo de nuestros poderes y por la capacidad de despertar poderes en los demás.

Sin embargo, esta contraposición de modelos podría hacernos caer en la ilusión de que se trata de elegir entre uno y otro y que esa elección es resultado de una decisión racional.

Nada más alejado de la realidad. Puesto que las instituciones en las que vivimos son expresiones de lógicas autoritarias y puesto que nuestro proceso de formación personal, familiar, académico, se ha dado en el seno de estas lógicas autoritarias, podemos decir que la heteronomía y el autoritarismo se encuentran profundamente arraigados en nosotros mismos. El súper yo es una suerte de fortaleza instalada al interior de nosotros.

Entonces, no es para nada obvio que se trate de una elección racional. Por el contrario, es un prolongado proceso, doloroso, pero también gratificante, que permite encontrarnos con nosotros mismos. Un proceso de reconstrucción de vínculos y de reconstrucción de redes. Vínculos y redes que, en la medida en que permiten crecer con autonomía, se convierten en posibilidades de salud. Un proceso de autoanálisis —personal, grupal, colectivo— que trata de remover nuestras dominaciones interiores arraigadas en nuestro consciente y en nuestro inconsciente. Un proceso que busca desenmascarar nuestras ansias de ejercer una voluntad de poder. Nuestra omnipotencia de expertos en la subjetividad.

Se trata de un proceso prolongado de autoformación que nos permita quitar nuestras propias máscaras, aquellas que no nos dejan ser ni pensar por nosotros mismos. Máscaras que encubren la compulsión a la repetición, la reaparición de lo mismo, la reducción de la diferencia a lo idéntico. El predominio de la totalidad que ahoga nuestra originalidad.

Las síntesis que destruyen nuestras búsquedas azarasas. Como nos los recuerda Gilles Deleuze, los disfraces son parte integrante y constituyente de la repetición: “La máscara es el verdadero sujeto de la repetición”. La autonomía supone, pues, un proceso de autoanálisis y una búsqueda prolongada y conflictiva sustentada en el reconocimiento del otro y en el auto-reconocimiento, así como en la recuperación del valor de la dignidad. Autonomía y dignidad de hombres y mujeres nuevos, de comunidades y pueblos nuevos.¹⁵

Es aquí donde emerge con una fuerza inusitada y una actualidad contundente la propuesta y el compromiso éticos de Ernesto Guevara. Centralidad de la construcción de hombres y mujeres nuevos. Hoy, además, añadiríamos, de comunidades, grupos y pueblos nuevos. Centralidad de la subjetividad y de la apuesta ética. La ética del hombre y de la mujer nuevos, de las comunidades y pueblos nuevos no es una ética arrogante y autocomplaciente, como algunos intelectuales de hoy nos quieren hacer creer. Es una ética para nada autocomplaciente, sino profundamente exigente, consciente de los límites, de los procesos, de la necesidad de caminos a recorrer juntos. El hombre y la mujer nuevos no son un modelo perfecto ya construido y a imitar. No lo fueron para el Che Guevara, no lo son para una educación popular liberadora ni para los movimientos sociales.

15 Cornelius Castoriadis, *El avance de la Insignificancia*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1997; Erich Fromm, *Ética y Psicoanálisis*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991; Erik Erikson, *Ética y Psicoanálisis*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967. He desarrollado más ampliamente estas reflexiones en el libro *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*, Ed. Roca Viva, Montevideo, 1997; Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968 (trad. en español, *Diferencia y repetición*, Ed. Júcar, Barcelona, 1988).

Para Guevara la revolución significó una entrega total. Entrega que se expresa en valores muy concretos: la solidaridad, la importancia de los estímulos morales en la construcción de la nueva sociedad, el fortalecimiento de los ideales frente a las leyes de la historia, una profunda crítica y auto-crítica, el desprendimiento, la honestidad, el rechazo de las concepciones mecanicistas, la crítica a la burocracia, el respeto humanitario por el adversario. Pero, sobre todo, la opción por el pueblo. Una ética que conjuga el combate con la ternura.

Se trata de una ética de vida que Guevara fue construyendo a través de su propio proceso personal: a través de su opción por la medicina como servicio a los demás, de su trabajo como médico junto a los leprosos, de su viaje por toda América Latina que significó para él un verdadero descubrimiento de esta América, de su experiencia dolorosa al percibir, a la vez, la arrogancia del imperialismo y la debilidad de una izquierda reformista en el golpe contra Guatemala, de su entrega a la revolución cubana, de su entrega a la revolución internacional, de su muerte en Bolivia.

Una actitud que encuentra en el amor la expresión profunda del ideal revolucionario. Hablando de la revolución nos dice:

En esas condiciones, hay que tener una gran dosis de humanidad, una gran dosis de sentido de la justicia y de la verdad para no caer en extremismos dogmáticos, en escolasticismos fríos, en aislamiento de las masas. Todos los días hay que luchar porque ese amor a la humanidad viviente se transforme en hechos concretos, en actos que sirvan de ejemplos, de movilización.¹⁶

16 Ernesto Che Guevara, "El socialismo y el hombre en Cuba", en *Obras*, Casa de las Américas, t.II, La Habana, 1957-1967, p. 382; Paco Ignacio Taibo II, *Ernesto Guevara, también conocido como el Che*, Ed. Planeta, México, 1997; Giulio

Se trata de una apuesta política donde la subjetividad y la ética ocupan un lugar central. Por eso el humanismo de Guevara no pudo articularse con el marxismo ortodoxo que él también conoció. En Marx, Guevara descubrió la presencia de la humanidad y de la subjetividad. Comentado la obra *El Capital* de Marx, nos dice:

El peso de este monumento de la inteligencia humana es tal que nos ha hecho olvidar frecuentemente el carácter humanista (en el mejor sentido de la palabra) de sus inquietudes. La mecánica de las relaciones de producción y su consecuencia, la lucha de clases, oculta en cierta medida el hecho objetivo de que son los hombres los que se mueven en el ambiente histórico.¹⁷

Su humanismo marxista y ético estaba animado por una irresistible convicción universalista, incompatible con lo que hoy se denomina “ética de mínimos”. Se trata de una ética de la dignidad. Guevara citaba con frecuencia una frase de Martí: “Todo hombre verdadero debe sentir en la mejilla el golpe dado a cualquier mejilla de hombre”.¹⁸

Esta perspectiva de ética centrada en la autonomía como maduración de una identidad crítica de la fidelidad a un proyecto basado en la capacidad de pensar por sí mismo, desplazando la voz de otros que hablan por nosotros, se encuentra en la base de la confluencia entre una marxismo crítico, humanista, popular, libertario y de una educación popular liberadora. Por fuera de esta confluencia queda un marxismo

Girardi, “Dialéctica de amor y odio en la vida y en el combate del Che”, en *Revista América Libre*, 11 (julio), 1997, pp. 36-47.

17 Ernesto Guevara, *ob. cit.*, t. II, p. 252.

18 Michael Löwy, “El humanismo revolucionario del Che”, en *Revista América Libre*, 11 (julio), 1997, pp. 87-91.

determinista, fatalista, triunfalista que cree en la fuerza de las leyes de la historia, desoyendo el protagonismo del pueblo.

Pero queda también fuera una educación popular que apuesta a integrarse dentro de un proyecto de globalización neoliberal; una educación popular que ha aceptado la complacencia del poder y ha renunciado a su discurso y práctica de resistencia. Una educación popular que ha ahogado la voz del pueblo con la voz autoritaria de los técnicos e intelectuales que se han arrogado el derecho de pensar en lugar de la gente.

Una educación liberadora, en tanto construcción de identidades autónomas y un marxismo humanista, ciertamente encontrarán en la metodología de la investigación participativa un camino para escuchar la voz de la gente. Una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales. [...].

Pues, la clave de una investigación es la formulación de las preguntas. Una investigación que se basa en una actitud de confianza en las potencialidades de los sectores populares, sepultadas por un pensamiento único, por un marxismo ortodoxo y por una educación popular que ha renunciado a sus fidelidades liberadoras. Pero también una investigación que no puede transformarse en mitologización de la espontaneidad.

Espontáneamente nuestra voz reproduce la voz de la dominación. De ahí que una tarea clave del intelectual orgánico en la investigación participativa sea enfrentarse y ayudar a que los grupos se enfrenten con la contradicción, mostrar las incongruencias —obviamente también sus propias incoherencias—, descubrir potencialidades como también señalar extrañamientos. Debemos ser investigadores de la esperanza, no de la resignación. Investigadores desafiantes, no meros facilitadores.

La participación: una actitud de diálogo y confianza¹⁹

Martha Alejandro

La noción de participación es una de las más citadas en los últimos tiempos, aunque, en muchos casos, desde distintos puntos de vista que difieren mucho entre sí. Esta categoría está presente en la casi totalidad de proyectos de trabajo comunitario. Se alude a ella, ya sea como finalidad o como pilar metodológico.

Por tanto, tratar el tema de la participación no es una tarea sencilla. Voy a situar algunos supuestos alrededor del tema, no juicios acabados. Las ideas que quisiera compartir se derivan esencialmente de la experiencia en la que he participado con más sistematicidad durante los últimos tiempos: la del Programa de formación de educadores populares del CMLK.²⁰

Es cierto que, con respecto a la participación, todos tenemos algo que opinar, todos tenemos nuestras propias experiencias. Una de las maneras de lidiar con el tema es en la práctica social, donde hemos desempeñado roles diversos. También se vincula con la invitación que les hacemos a otros para que

19 Tomado del boletín *Caminos*, no. 5, CMMLK, La Habana, junio 2000, pp. 10-11.

20 Desde 1993, el Centro Memorial Martin Luther King, Jr. comenzó a trabajar con la concepción de la educación popular, tanto para su planificación estratégica como para sus proyectos de trabajo con la comunidad. En el centro existe un Programa de formación de educadores populares. Se han desarrollado talleres con instituciones y sectores sociales muy diversos del país.

colaboren con nosotros en algo. El amplio universo de sentidos que abriga la participación puede revelar líneas argumentales diversas: eticopolítica, económica y metodológica.²¹

Desde el punto de vista eticopolítico se enfatiza la participación como el paso de las personas a un rol de sujetos y no simples objetos de prácticas externas. Se asocia también a los espacios de poder, a las nociones de protagonismo y autonomía, así como a los derechos de las personas a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados a sus vidas.

La dimensión económica —muy de moda en el mundo empresarial y en los proyectos de colaboración— enfatiza la participación sustentada en criterios de eficacia y de eficiencia. Desde un enfoque metodológico, se usa la participación como una herramienta en el proceso de intervención necesaria para enriquecerse, por ejemplo, con la información que aportan los asistentes y posibilitar la ampliación de nuestros conocimientos y competencias.

Sin embargo, no es extraño hallar que propuestas aparentemente participativas se reduzcan a experiencias puramente asistencialistas, que reproducen la situación de pasividad que poco tiene que ver con una actuación comprometida y responsable de los asistentes con lo que hacen. En tales circunstancias, la participación está limitada a acciones concebidas y planificadas por otros que se autoperciben como los esclarecidos propietarios del saber. Llenos de certezas, dictan lo que es bueno o lo que es malo, lo que se debe o no hacer. La participación, aquí, no es tal: es más declarativa que real.

21 Cf. José Luis Rebellato, “La participación como territorio de contradicciones éticas” en *Ética de la autonomía*, Editorial Roca Viva, Uruguay, 1999. Ver en: “La participación como territorio de contradicciones éticas” en *Antología Mínima*, Colección Educación Popular, Caminos 13, La Habana.

Participar implica un cambio en los valores y actitudes de las personas, pasar de ser producto de las circunstancias a ser actor, protagonista; tener proyectos, sentirse con posibilidad de hacer, lo cual, lógicamente, se entrelaza con la necesidad de experiencias colectivas y solidarias que alimenten estas prácticas. Nos remite a expresiones como pertenencia, roles y decisiones.

Participar es, en primer lugar, *pertenecer* a un todo que comprende y tiene presente al participante. Implica una actitud de compromiso y responsabilidad individual con el todo en el cual está —énfasis la palabra— “incluido”. La participación es algo que se construye también con el aporte de todos.

Un segundo elemento que incorpora el término es el de *roles*, es decir, tener algún desempeño, alguna función diferenciada. En este sentido, supone mecanismos interactivos de asumir y otorgar determinados papeles sociales, procesos de cooperación y competencia, encuentros y desencuentros. La presencia de conflictos es parte también de este proceso, que hace avanzar a los grupos siempre que no se creen situaciones estériles y paralizantes y que se sepa actuar en correspondencia con lo que cada situación demanda.

Corona la idea de lo participativo tomar *decisiones colectivas*, la idea de que se puede y se debe incidir en el curso de los acontecimientos. Encarna en el hecho de compartir o socializar el poder.

Por supuesto, cada comunidad tiene sus singularidades, sus formas tradicionales de participación, identidades, representaciones, temores y prejuicios que no siempre son fácilmente visibles y, por tanto, que pudieran resultar ignorados. Por ello es pertinente interrogarse sobre cómo se da el sistema de relaciones colectivas, qué legítima a esa cotidianidad donde la comunidad se desenvuelve, qué juzgan cómo válido, natural,

esencial. Lo que nos llevaría a preguntarnos hasta qué punto tomamos en cuenta estos elementos, hasta qué punto con nuestras acciones podemos perpetuar temores, desconfianzas e incluso, crear expectativas en la población que no podemos satisfacer.

El trabajo social supone necesariamente encontrarse con la diversidad. No solo la heterogeneidad en la manera de pensar y de actuar, sino la heterogeneidad de códigos, actitudes, hábitos, valores, de modos de vida; en resumen, con la diversidad cultural. No es algo que se añade, sino parte constitutiva de los seres humanos. En todo momento, el encuentro de experiencias, saberes, lenguajes, códigos, representaciones y perspectivas diversas entre sí parece determinante a la hora de pensar la participación. Se trata de la diversidad vista no como dificultad a vencer, sino como posibilidad para enriquecer los procesos y relaciones sociales mediante el concurso de toda esa multiplicidad.

La participación precisa un cambio cualitativo en cada uno de nosotros. Es, ni más ni menos que el proceso por el cual se quiebra la relación de sumisión entre los actores involucrados en un proceso: educando-educador, investigadores-investigados, padres-hijos. De ahí, la urgencia de desestructurar formas de pensar, sentir y actuar que bloquean la participación y el protagonismo de los demás y que se reproducen en la vida cotidiana tanto en el nivel consciente como, sobre todo, en el inconsciente, y que frenan o devalúan nuestras posibilidades. Esas actitudes tienen que ver con experiencias anteriores que reproducen relaciones humanas verticales, no participativas y que en muchas ocasiones se asocian con el temor de que se quiebre la autoridad y se pierda el “control de la situación”.

Consideramos el aprendizaje como espiral, con avances y retrocesos. El cambio de actitudes no es lineal, es fruto de una

acumulación de experiencias y de rupturas. Por ello el trabajo en equipo facilita el camino. Un espacio de reflexión colectiva favorece analizar y focalizar nuestras maneras de actuar en la práctica, detectar nuestros temores, inexperiencias, nuestro propio proceso de crecimiento o retroceso, que de alguna manera refleja cuánto estamos dispuestos a permitir que los demás se transformen en sujetos de pensamiento y acción, de saber y de poder.

En otras palabras, pensamos que la búsqueda de nuevas formas de participación no significa solo la creación o adopción de una nueva metodología, nuevos estilos, nuevas técnicas. Es, en primer lugar, una convicción, una postura y una opción ante la vida, una lectura determinada de lo social.

Pensamos que la participación comunitaria puede y debe ser cultivada. Puede constituirse en un proceso que resulte educativo en sí mismo, cuando produce aprendizajes y crecimientos en las personas, cuando promueve relaciones de horizontalidad y desarrolla capacidades, análisis crítico y compromiso. El aprendizaje supone cierto grado de desarticulación para una posterior articulación renovada.

La comunidad es un espacio concreto de realización de los valores y los sentidos. En ella la participación colectiva no es algo que se cubre o se descubre, yace o se activa cuando hace falta. Es, sobre todo, una opción, una actitud cuyos resortes y elementos se conquistan continuamente. Necesita de decisiones y riesgos, y requiere, ante todo, de una actitud de diálogo y confianza en uno mismo, sobre todo en los demás.

La humanización es vocación histórica

(Glosas a un texto de Freire)²²

Ariel Dacal

*Ser radical es atacar el problema por la raíz
... Para el hombre la raíz es el hombre mismo.*

Carlos Marx

I

La primera condición de la revolución es su carácter permanente. Al tiempo que su contenido esencial es eliminar las relaciones opresivas sobre las que se afirma la sociedad deshumanizada de hombres y mujeres. La meta de la revolución, entonces, es crear un orden social de relaciones humanas en constante proceso de arreglo.

En el camino de la revolución, con esa condición, ese contenido y esa meta, confluyen pensamientos y experiencias históricas diversas. La diversidad de pensamientos y experiencias dejan su traza de acumulación, complementación y ajustes en los conceptos y métodos de la lucha revolucionaria.

En el acumulado de ese largo camino de praxis emancipadora encontramos, en la vida de Paulo Freire, una aguda y complementaria reflexión y acción sobre las condiciones de la opresión. Al tiempo que cuestiona las prácticas revolucionarias que en su prédica y realización no desatan las amarras para una educación liberadora y que mantienen al pueblo, en

²² Tomado de la presentación de *Pedagogía de la autonomía y otros textos* realizada en la Feria Internacional del libro, 2012.

nombre de la libertad, alejado de la posibilidad de constituirse en sujeto pensante crítico y creador de su propio saber político y de su propia realidad para transformarla revolucionariamente.

No es entonces casual que la autoemancipación y el autogobierno del sujeto popular, como condición para su libertad, sean retomadas por Freire del pensamiento de Marx y asumida como centralidad de su propuesta pedagógica liberadora, centralidad, también otorgada por aquel, que ha sido resguardada del alcance de algunas ideologías revolucionarias.

II

“La deshumanización [...] es distorsión posible de la historia pero no es vocación histórica”. Esta certeza alienta el proceso de búsqueda de relaciones sociales justas, solidarias, cooperativas y libres que es la sociedad humanizadora. Tal certeza es la condición de posibilidad histórica de la que parte Paulo Freire para optar, desde una propuesta pedagógica, política y revolucionaria, por la autoliberación del sujeto popular. Un sujeto libre y crítico que se humaniza.

El contenido de la propuesta emancipadora de Freire tributa a la concientización del individuo para, desde la apropiación crítica de la historia y de las condiciones que en ella generan la opresión, forjarse en sujeto histórico de su propia libertad. De ahí que, la exigencia radical sea la transformación de la situación concreta que genera la opresión.

Esta visión hace parte del sentido de la crítica, asumida por Marx como un medio para el cambio. “La crítica —dice este— no arranca de las cadenas las flores imaginarias para que el hombre soporte las cadenas sin fantasías ni consuelo, sino para que se despoje de ellas y pueda recoger las flores vivas”. Es la crítica que desengaña al ser humano para que piense y moldee

su realidad como ser humano desengañado, para que “gire en torno a sí mismo”. Crítica que parte de la certeza de que “el hombre es la esencia suprema de sí mismo”, y por consiguiente, resulta un imperativo categórico que eche por tierra todas las relaciones en la que sea una esencia “humillada, esclavizada, abandonada y despreciable”.

Como centralidad del proyecto emancipador se debe reconocer que en la superación de las contradicciones opresores/oprimidos (que solo puede ser intentada y realizada por estos) está implícita la desaparición de los primeros, en tanto clase que oprime. Freire es enfático cuando destaca que la superación auténtica de tal contradicción no está en el mero cambio de lugares, no radica en el hecho de que “[...] los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen a ser los nuevos opresores”.

III

Esta idea se enlaza constantemente con el análisis del revolucionario y del liderazgo. “Un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él”. Creer en el pueblo y hacer con él: un hilo del pensamiento revolucionario atado con fragilidad a la práctica histórica.

“Decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo [...] es un doloroso equívoco”. Freire insiste en que la acción política junto a los oprimidos debe ser una acción cultural *para* la libertad, y por ello mismo, una acción *con* ellos. “Por lo que al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo”.

Su obra es un llamado de atención a los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” de los opresores, donde las masas son tratadas como “cosa”, como un recipiente

vacío al que se debe llenar con informaciones, datos, conocimientos, programas. “La sociedad revolucionaria que mantiene la práctica «bancaria», se equivocó en este mantener, o se dejó «tocar» por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres”. Con gran agudeza, subraya que la sociedad revolucionaria que cometa este equívoco, “[...] en cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción”.

Ser revolucionario es creer en el pueblo, en su capacidad creadora. Sin este fundamento la obra del revolucionario brasileño sería otra y no la que es. Resulta necesario, entonces, esgrimir algunas de sus tesis sobre la relación del liderazgo con las masas, pues sus ideas al respecto son cuestionadoras de la esencia excluyente, opresora, elitista, desconfiada en relación con el poder creador del pueblo, que pervivieron en la experiencia socialista del siglo xx. En la comprensión de este asunto se encamina un análisis más completo de las causas del fracaso de tal socialismo.

Para el proceso de liberación es imprescindible el diálogo, columna de la pedagogía del oprimido, el diálogo que parte de la confianza, de las palabras diversas con sentidos comunes. Pero solo será diálogo verdadero cuando existe un sujeto de pensar crítico que accione desde este. Desatender en la práctica revolucionaria esta necesidad le pone límites a su contenido revolucionario.

Un liderazgo revolucionario que no sea dialógico con las masas, mantiene la “sombra” del dominador dentro de sí y por tanto no es revolucionario, o está absolutamente equivocado. “Si las masas son adscritas al proceso como seres ambiguos tendrán, simplemente, la impresión de que accedieron al poder”. Entonces la acción revolucionaria aspiraría a ser un simple medio de dominación y no un camino de liberación. Freire es enfático: “[...] el diálogo con las masas populares

es una exigencia radical de toda revolución auténtica. Ella es revolución por esto”.

El liderazgo revolucionario tendrá dificultades al intentar llevar a cabo una revolución para las masas oprimidas, por más bien intencionadas que esta fuera, si es “[...] una revolución en la cual el *con* las masas es sustituido por el *sin ellas* ya que son incorporadas al proceso a través de los mismos métodos y procedimientos utilizados para oprimirlas”. Tal práctica conduce fácilmente a la constitución de burocracias que corrompen la revolución.

Un sujeto popular que piensa críticamente la realidad opresora para transformarla en realidad liberadora, donde el diálogo de saberes es la concepción que describe el camino de su autoliberación, hace que el liderazgo adquiera otra condición en un proceso de transmutación de su rol, que va del *para* el pueblo, al *con* el pueblo hasta llegar a *desde* el pueblo. Esta evolución es un reto para cualquier liderazgo revolucionario pues, de negarles a las masas el diálogo desde el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento. “Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas ni para ellas, sino con ellas”.

No es una cuestión de preposiciones, de ajustes del lenguaje, sino de asumir en la conducta, que es la voz verdadera de la visión del mundo que se porta, el carácter que divide a los revolucionarios en sectarios o radicales. Freire asume la sectarización como reaccionaria, una vez que se apropia del tiempo y el saber. Los sectarios acaban sin el pueblo, que es una forma de estar contra él. Sin embargo, el hombre radical no teme el encuentro con el pueblo. “No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo ni de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos”.

IV

Un problema básico (y postergado) de la praxis revolucionaria es si los mecanismos democráticos liberadores deben ser el punto de partida para alcanzar las condiciones materiales requeridas por la nueva sociedad, o deben ser pospuestos en espera de aquellas condiciones. Las reflexiones de Freire brindan, de manera implícita, nociones para acercar una respuesta a esta. Evitar el diálogo con el pueblo en nombre de la necesidad de “organizarlo”, de fortalecer el poder revolucionario, de asegurar un frente cohesionado es, en el fondo, temer a la libertad, “temer al propio pueblo o no confiar en él”.

De lo que se trata es de concientizar sobre la sociedad emancipadora con métodos emancipadores. No se puede esperar a que las condiciones sean material o políticamente “óptimas” para desarrollar una praxis liberadora, esta tiene que ser la condición de la lucha, desde la que se crea y demuestra la viabilidad del proyecto que supera la sociedad opresiva.

La idea anterior guarda estrecha relación con el lugar del individuo en el proceso de creación de relaciones sociales no opresivas. La sociedad emancipadora no se reduce a un proyecto social, sino que demanda ser un proyecto que parta, obligatoriamente, de lo individual y llegue a lo social como única posibilidad plena de realizar aquel. Generar la individualidad emancipadora, personalidad socialista, nos coloca en un nivel superior al individualismo burgués y no ahoga la riqueza de la individualidad humana, sino que le permite explayar todas sus potencialidades.

Es un hecho no muy asumido que las deformaciones en los proyectos revolucionarios no nacen después, nacen antes, en los métodos para alcanzar su realización. Para alcanzar una sociedad democrática hay que organizar la lucha democráticamente. El problema del poder que entraña este asunto no

puede quedarse para después. El horizonte utópico implícito en la superación de la opresión social será alcanzable en la medida en que el proyecto de organización social no deje para el futuro la realización de los aspectos solidarios, cooperativos, no jerárquicos, donde se distribuyan los recursos del poder, donde la conducta democratizadora sea un sentido común en cada individuo.

Al postergarse la democracia, se cierran las fuentes vivas de toda riqueza y progreso espirituales. El carácter político de la emancipación está en que todo el pueblo participe. La vida socialista exige una completa transformación espiritual de las masas degradadas por siglos de opresión: “[...] los instintos sociales en lugar de los egoístas, la iniciativa de las masas en lugar de la inercia, el idealismo que supera todo sufrimiento”. El único camino al renacimiento pasa por la democracia que es más en la opinión pública ilimitada y amplia.

La inherencia democratizadora de la emancipación es, a la vez que principio, medio. Parafraseando a Julio Antonio Fernández, la democracia es una trinchera inexpugnable que la opresión no está preparada para vencer, sobre todo porque la opresión es, por su esencia, antidemocrática.

Para la acción misma del presente, en sus demandas sociales y en su manera de organizarse un proyecto democrático y popular, es preciso ir avanzando hacia el horizonte trazado desde las formas que se quieren alcanzar, “vivir por adelantado la utopía”. Aquí y ahora, vivir democratizando la cotidianidad de nuestras prácticas.

V

No serían pocos los ejemplos de programas de naturaleza política que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Es decir, no tomaron en

cuenta, en ningún instante, a los hombres y mujeres a quienes dirijan su programa, a no ser como meras incidencias de su acción y no como partícipes de este. En estas prácticas perviven rasgos de la dominación, pues, “[...] quien actúa sobre los hombres (y las mujeres) para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores”.

Sobre este asunto Freire se apoya en Mao Zedong y coloca el tema de la necesidad de las masas como insumo imprescindible para alcanzar un programa revolucionario. “En ese sentido —decía Mao— tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas”.

No son de esperar resultados positivos, a menos que sea ingenuamente, de un programa de acción política que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. “Sin esta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizás con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin”.

Este presupuesto hace parte de la dialéctica que demanda la praxis (teoría y acción) revolucionaria, prevista por Marx en que la idea de que “[...] la teoría (programa) solo se realiza en un pueblo en la medida en que es la realización de las necesidades de ese pueblo [...]”. Solo una revolución de necesidades radicales puede ser una revolución radical”.

La respuesta metodológica de Freire radica en plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. De lo que se trata,

entonces, es de dialogar desde la visión del liderazgo con la visión del pueblo. No se trata de que el liderazgo asuma de manera inalterable la visión del pueblo, sino que se dialogue con ella, que se cree con ella, que se crea en ella, como principio, sí entonces inalterable.

Al final, el contenido programático para la acción política no puede ser de exclusiva elección del liderazgo, sino de este con el pueblo. Es aquí una determinación para la democratización como política que pretenda actualizar la creación de la sociedad emancipadora.

VI

Existe un cúmulo de principios esenciales que tejen la contundencia del pensamiento revolucionario emancipador y que han sido, en el mejor de los casos, dispersados en prácticas políticas diferentes, restándoles fuerza y alcance. En el peor de los casos, han sido celosamente guardados en los anaqueles inaccesibles del dogma.

Autoemancipación, autogobierno, libertad, pensamiento crítico, liderazgo *con* el pueblo no *para* él, conciencia como fragua de la necesidad, creencia en la capacidad creadora del sujeto popular, democratizar democráticamente, humanización... son principios actualizados y colocados por Freire de modo orgánico en la praxis como enfrentamiento a la totalidad opresiva y a sus contenidos dispersos y actuantes dentro de las revoluciones. Rescatar la inviolabilidad orgánica de esos principios es un recurso impostergable para actualizar los *como* de los procesos emancipadores.

Si creemos en el pueblo, si creamos desde el pueblo democráticamente, tendremos el tiempo a nuestro favor para rehacer y refundar nuestra revolución. ¡Intentémoslo!

Refundar la política. Nueva relación partidos/sociedad²³

Javier Díez Canseco

La política parece ser hoy una nave maltrecha que pocos quieren abordar. Para muchos, un bote pirata que navega en un agitado mar, vapuleado por enormes olas de desprestigio, descreimiento, indiferencia social y torva manipulación económica y mediática.

Y claro, hay razones para ello: partidos y líderes políticos han hecho del estado un botín y, peor aún, un instrumento al servicio de transnacionales y grupos de poder que lucran gracias al favor de sus “administradores políticos”, un garante de sus privilegios y no de los derechos de la gente.

Resulta curioso, la política se ha ido convirtiendo en un espacio ajeno a la gente. Ajeno, nada menos que el espacio en el que se toman decisiones sobre la vida en sociedad, decisiones que nos implican y afectan a todos. Son políticas las decisiones que se refieren a nuestros derechos y nuestras garantías fundamentales, a los servicios públicos esenciales, a las funciones y obligaciones del estado, al manejo del presupuesto, de los tributos e inversiones, a las políticas públicas a implementar.

Y nos alejamos, o nos alejan de la política, marcándola como un terreno pantanoso y sucio, el reino de la corrupción, manejado por inmorales y logreros que —curiosamente— deben

23 Tomado de Agenda Latinoamericana, 2009 ¡Muera la política! ¡Viva la política!

seguir manejándola ante nuestra abstinencia o indisposición a intervenir. O, por el contrario, nos apartamos, o nos apartan del tema, al presentarlo como un terreno de especialistas, competencia de profesionales y no de las mayorías, de los hombres y las mujeres comunes de la sociedad. De cualquier forma, al final la política resulta un espacio ancho y ajeno a los intereses, posibilidades, intervención y acción de las mayorías. Cualquiera sea el argumento o la combinación de estos, el resultado es el mismo: alejar a la gente de la cosa pública, del interés en informarse sobre ella, de cualquier afán de intervenir en la toma de decisiones políticas o de controlar a quienes las toman o ejecutan. En el fondo, por vías diversas y a veces, hasta contrapuestas, se trata de que la política sea el feudo de los menos, el coto privado de los operadores que manejan un estado privatizado al servicio de los poderosos.

Renovar la política es devolvérsela a la gente, que las mayorías “de a pie” la recuperen como un derecho fundamental de las personas, limpia de la sucia turbiedad que hoy la envuelve, para darle transparencia y amplitud, recuperarla como un escenario social, no de oligarquías y pequeños cenáculos. Si reconocemos que toda actividad humana tiene implicaciones políticas y que la política nos incumbe a todos, resulta imperativo que la acción política tenga condiciones indispensables como la información oportuna y la transparencia, aceptar que su ejercicio tiene canales diversos y no es privativa de los partidos políticos, así como que estos deben modificar su relación con la gente y las fuerzas sociales organizadas.

Renovar la política requiere aceptar que el ejercicio político puede hacerse por delegación y representación, otorgadas por la gente, mediante partidos y movimientos políticos, representantes y autoridades nombradas por la gente; pero que también se hace política desde la organización y el movimiento social,

desde sus demandas y propuestas —a veces intuitivas— y desde sus búsquedas de soluciones y caminos alternativos. Se hace política desde la intervención de la gente en la toma de decisiones y desde el control que pueden ejercer sobre las autoridades elegidas. Desde la selección de candidatos obligados a rendir cuenta a sus electores y a las organizaciones sociales cuando ejercen el poder, y desde el derecho a revocar el mandato de las autoridades elegidas que deben tener los ciudadanos. La política tiene formas representativas y también directas, canales políticos y también sociales, mediáticos y culturales.

Refundar la política implica que esta sea incluyente, no excluyente; sujeta al escrutinio popular y al control social, no un ámbito del reino de las sombras; un quehacer político participativo, abierto a los marginados y oprimidos de siempre, y no cerrado en pequeñas claques. ¡Qué importante resultó —para renovar la política en Bolivia y abrirla a los pueblos originarios, siempre marginados— la novedosa forja del Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (IPSP), que se prestó el nombre de MAS, y permitió que las principales organizaciones sociales del campo y los pueblos originarios eligieran a sus candidatos a cargos públicos y tuvieran el compromiso y la obligación de rendir cuentas a los movimientos sociales y de ser sus efectivos portavoces! En menos de 10 años conquistaron el gobierno en una creadora combinación de lucha de masas y lucha política electoral que llevó al primer Presidente indígena de Bolivia.

La Palabra del Mudo, tituló Julio Ramón a uno de sus magistrales libros de cuentos sobre los explotados y marginales del Perú, similares a los de la América morena toda. Que tomen la palabra y se abran paso en la toma de decisiones es ya una profunda revolución. ¡Cuánto airearía la política el que los gobiernos municipales, regionales o autonómicos —por ejem-

plo— definieran sus presupuestos y prioridades de gasto, con participación de las comunidades, urbanas y rurales, que estas intervinieran en los comités de gestión o ejecución de las obras que se prioricen y de las licitaciones que se produzcan, controlando el uso de los recursos económicos para que estos no terminen engrosando las cuentas bancarias de quienes hacen de la función pública una corruptela!

Así ocurre en los municipios participativos del Perú, como el de la provincia de Anta, en el Cusco Imperial, donde la Asamblea Comunal-Vecinal (integrada por delegados de todas las organizaciones rurales y urbanas) deciden sobre el uso del presupuesto y hasta fijan el sueldo del alcalde y la dieta de los regidores, además de contar con el 50 % de delegados en los comités de gestión de las obras municipales.

Una experiencia más amplia, aunque todavía limitada, se experimenta en Venezuela con los Consejos Comunales y su capacidad de asignar y decidir sobre una parte del gasto público en las localidades. Ello construye ciudadanía y conciencia, protagonismo político, entre aquellos que siempre han sido mudos e ignorados en la toma de decisiones de gobierno.

Pero no se trata de limitar este proceso a los pequeños presupuestos locales, sino de abrir un proceso participativo nacional, capaz de intervenir en temas de fondo: la distribución del ingreso nacional o el reparto y uso de la renta generada por la explotación de nuestros recursos naturales, como lo plantean los movimientos sociales de Bolivia, Venezuela y Ecuador.

Nuevas formas —participativas y transparentes— de hacer política, nuevos agentes políticos ajenos a los poderes fácticos, nuevas estructuras y partidos políticos no prendados a los grandes grupos de poder y los monopolios mediáticos, nuevos nortes que pongan en el centro a las mayorías y sus problemas, buscando resolverlos con su intervención, son

conquistas fundamentales a lograr. Re-socializar la política y devolvérsela a la gente parece ser uno de los enormes retos de la refundación de la política que muchos anhelan.

Ello exige una nueva relación partidos-sociedad, partidos-movimientos sociales. Se trata de construir partidos articulados, en diálogo y relación, con los movimientos sociales, abiertos a su intervención en la política (con mayúscula), no como correa de trasmisión de los partidos, sujetándose estos al control social. Para muchas de las izquierdas ello implica redefinir su papel. Si antes se sentían dueñas de la verdad y la ciencia, de la conciencia histórica de la clase trabajadora y en capacidad de “bajar la línea” a los movimientos sociales, hoy deben construir su programa, su estrategia y su táctica en relación y diálogo con las fuerzas sociales y populares. Una aproximación a la política que valora de otra forma a las clases populares, sus organizaciones y movimientos.

Se trata de construir nuevas formas de ejercicio del poder, con participación de la gente, lo que exige información oportuna y veraz, capacidad de aprehenderla y manejarla por las fuerzas sociales, abrir espacios para discutir propuestas y para intervenir en la toma de decisiones y en la ejecución de estas. Una visión incluyente y participativa del poder.

Querimos partidos y movimientos políticos que se constituyan como escuela de gobierno y centros de propuesta y liderazgo, en estrecha relación con los movimientos sociales y los sectores populares. Fuerzas políticas y líderes capaces de gobernar obedeciendo, como gusta decir Evo Morales, de mandar escuchando y atendiendo a los pueblos. En ese diálogo y articulación en el quehacer de una nueva política, entre partidos y movimientos sociales, está una de las llaves de ese Otro Mundo que es posible, pero que —como bien decía José Carlos Mariátegui— no será ni calco ni copia, sino creación heroica.

Espiritualidad y educación ecológica²⁴

Leonardo Boff

El Universo es cooperativo porque todos los seres son interdependientes. En la evolución de los seres vivos, la ley orientadora no es la sobrevivencia del más fuerte (si fuese así, los dinosaurios estarían, todavía entre nosotros), sino la sinergia, la capacidad de ser simbiótico, esto es, la capacidad de relacionarse con todos en vistas del equilibrio dinámico que crea espacios para todos. El propósito de la vida no es solo la simple sobrevivencia, sino la relación de las potencialidades presentes en el universo y que quieren expresarse.

Tememos de aprender del Universo la convivencia con todas las diversidades, en una verdadera *biocracia y democracia cósmica*. Esto nos obliga a ser humildes y fraternos, a renunciar a toda arrogancia que nos hace situarnos encima de las criaturas y no junto a ellas, como hermanos y hermanas. [...]. Cuanto más entramos en esta comunión, más nos tornamos integrados y enriquecidos.

Es fundamental considerar todos los seres, especialmente los vivos, sujetos, no objetos. Todos son portadores de espíritu y de mensajes. Todos tienen una sacralidad fundamental que impone límites a nuestra voluntad de dominación. Todos

24 Citado en el texto de Marcelo Barros y Frei Betto, *El amor fecunda el Universo. Ecología y espiritualidad*, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 2011, pp. 162-163.

tienen derecho de existir porque todo lo que existe y vive merece continuar existiendo y viviendo. Si los tratamos como sujetos, dialogamos con ellos y escuchamos lo que nos tienen que decir, entonces los amamos, veneramos y respetamos. Alimentamos compasión por aquellos que sufren y procuramos curarlos. Si los tratamos como objetos, como hace nuestra sociedad industrial, nosotros los irrespetamos y rompemos la ley más universal que existe: la solidaridad de todos con todos.

Finalmente, el Universo nos remite continuamente al ser Creador. La espiritualidad nos debe tornar capaces de captar, en todas las criaturas, en su dinámica evolutiva, en su diversidad inmensa y en su complejidad, un mensaje espiritual de belleza y de irradiación de amor universal. La misión del ser humano es ser capaz de escuchar los millares de ecos que vienen de esta gran Voz, celebrar su grandeza y unirse a la canción [...] que todas las cosas hacen al ser Creador. El ser humano es llamado a ser sinfónico y a reconocer al Maestro de esa orquesta cósmica, Dios, fuente de vida y atracción unificadora de todo. Solamente el ser humano puede realizar lo que dejó dicho el poeta inglés y místico, William Blake: “Ver el mundo en un grano de arena, el cielo en una flor silvestre, contar el infinito en la palma de la mano y la eternidad en una hora”.

Por una cultura revolucionaria de la política²⁵

Jorge Luis Acanda

1. Lo primero es destacar la polisemia del término socialismo. Ha sido y es utilizado para designar fenómenos muy distintos. En algunos casos es sinónimo de socialdemocracia, y por ende de reformismo. En una época se le agregó el adjetivo de “real” y se le identificó con el sistema social implantado por Stalin en la Unión Soviética y que, en lo esencial, copiaron los países del autodesignado “sistema socialista mundial”. En otros casos, al término socialismo se le ha añadido apellidos étnicos (“africano”, “árabe”) para designar proyectos políticos nacionalistas (lo cual no es poco, pero aún no es suficiente). Incluso se llega a utilizar para enmascarar un proceso de construcción acelerada del capitalismo, como es el caso actual de China.
2. Voy a emplear el concepto de socialismo en la acepción en que lo pensaron Marx, Engels y Lenin. Es decir, como período de transición al comunismo. Por ende como etapa en la que coexisten características, relaciones, instituciones, procedentes del capitalismo, con elementos de la futura sociedad comunista. Esta interpretación permite destacar algunos elementos capitales:

25 Tomado de [http://: letrajoven.wordpress.com](http://letrajoven.wordpress.com)

- a) El socialismo hay que pensarlo desde el comunismo. No es un objetivo en sí mismo.
- b) El socialismo constituye, necesariamente, una sociedad contradictoria, conflictiva, desgarrada. Por lo tanto, debemos descartar la perversa intención de alcanzar una “conducción científica y armoniosa” de esta (y lo de perverso no lo digo por gusto).
- c) No debemos lamentar su carácter contradictorio. Las contradicciones son la fuente del desarrollo, verdad de ABC del marxismo a la que los marxistas, cuando están instalados en el poder, suelen huirle como a la peste.
- d) Su carácter contradictorio legitima que se le entienda como una revolución permanente, constante proceso de ruptura, y por ello de búsqueda, de invención, de ensayo.
- e) Por ello mismo está necesitado no solo de proyecto, sino de la existencia de fuerzas, instancias e instituciones encargadas de la constante confrontación del proyecto con la marcha de los procesos reales para lograr su permanente rectificación, afinación, mejoramiento. Sería mejor decir que necesita proyectos.
- f) Ello implica la realización de una reforma cultural profunda, encaminada a la creación de un individuo capaz de lograr lo que hasta ahora ningún tipo de sociedad ha deseado: no solo que sea capaz de pensar con su cabeza, sino que quiera hacerlo.
- g) La crítica fundamental de Marx al capitalismo residía en su efecto unilateralizador y constriñente sobre la subjetividad humana y sobre la reproducción ampliada del sistema de necesidades del ser humano. Y entendía al comunismo, en tanto desenajenación progresiva

del ser humano, como un sistema en el que se garantizaría el desarrollo multilateral de la subjetividad.

- h) En los países del autodenominado “socialismo real”, la dictadura del proletariado, cuando existió, fue sustituida por el poder de un grupo que, presentándose a sí misma como gobernando en nombre del pueblo, implantó realmente lo que se ha denominado como “dictadura sobre las necesidades”: se le dictó a la gente lo que necesitaba saber y lo que no necesitaba saber, lo que necesitaba o no necesitaba leer, comer, vestir... Ese modelo de socialismo no garantizó la reproducción ampliada y multilateral de las necesidades, sino todo lo contrario. Estaba condenado por la historia.
3. La transición socialista es una tarea muy compleja. No puede ser realizada por un solo agente, o sujeto, o un solo centro de poder. La transición socialista no puede ser estado-céntrica, ni estadolátrica. Lo ha demostrado la experiencia histórica. Con genial previsión, Marx, Engels y Lenin no llamaron a adaptar o mejorar al estado para los fines del socialismo —lo cual es una típica consigna socialdemócrata— sino a debilitarlo gradualmente hasta su extinción. El estado y las relaciones monetario-mercantiles son necesarias durante la transición socialista, pero tienen que serlo cada vez menos. La transición socialista tiene que ser un proceso pluricéntrico, en el que participen variados sujetos de la acción histórica. Es eso precisamente, lo que la hace ser un proceso de subversión cultural, civilizatorio.
4. Todas las revoluciones burguesas encontraron su término. Lo mismo ha pasado con las revoluciones socialistas. En ambos casos, en las revoluciones burguesas como en

- las socialistas, la termidorización no fue provocada por agentes externos, sino por procesos y fuerzas internas. En los países del autodenominado “socialismo real” fue la *nomenklatura* en el poder la que, con toda alevosía y premeditación, condujo a la derechización y muerte de la revolución. La historia ha demostrado donde está el peligro.
5. Antes destacó la necesidad de pensar el socialismo desde el comunismo. Con ello no solo alcanzamos mayor precisión conceptual sobre el socialismo, sino que nos obligamos a repensar el comunismo, recordando que Marx lo entendió como la superación de la enajenación y la construcción de un modo de apropiación material y espiritual de la realidad verdaderamente humano.
 6. En un texto de Marx al que los marxistas se han empeñado en no leer, los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Marx criticó a la ciencia económica por considerar al trabajo solo como actividad económica, solo como producción de bienes materiales. Marx destacó que en el trabajo los seres humanos se producen a sí mismos, producen el sistema de relaciones sociales, producen la subjetividad social. Con ello rechazó la concepción unilateral que interpreta a la sociedad como simple yuxtaposición de espacios autónomos, y que identifica en exclusiva a la economía con la producción de plusvalía, a la cultura con el arte y a la política con las prácticas encaminadas a obtener y/o mantener el control sobre las estructuras públicas represivas. Cultura y producción son dos conceptos tan interrelacionados que a veces no vale la pena ni diferenciarlos. Se producen, reproducen, difunden y consumen objetos culturales en el trabajo, en la escuela, en el mercado... No hay un solo objeto que no sea también, y sobre todo, un objeto cultural.

7. Marx destacó la centralidad del trabajo. No solo, ni principalmente, porque en él se crea lo que comemos o vestimos, sino porque en él nos creamos, creamos nuestra espiritualidad, creamos aquello en lo que creemos. La transición socialista solo será exitosa si se esfuerza en lograr la desenajenación del trabajo, que no es algo tan simple como algunos manuales de procedencia soviética afirmaron. Mucho se ha hablado sobre el papel de los incentivos “morales” y “materiales” para aumentar la productividad de los trabajadores y su nivel de conciencia. Pero poco hemos hablado los marxistas sobre el papel que en este campo pueden desempeñar los incentivos que pudiéramos llamar “políticos”, tales como el control democrático de la economía, el estado y la sociedad, en el que los trabajadores mismos son los que controlan el trabajo. Conforme a esta perspectiva, es solo mediante la participación y el control de su vida productiva que la gente desarrolla un interés y un sentido de responsabilidad por lo que hacen para ganarse la vida de día en día. Solamente así les puede llegar a importar y a dar un comino por lo que hacen. Es en este sentido que la democracia obrera se considera tanto un bien en sí —el que la gente esté en control de su propia vida— como una fuerza económica verdaderamente productiva. La democratización de la producción, tanto de la artística, como de la pedagógica como de la económica, es un proceso profundamente cultural, y por ello político, en la acepción más amplia del término.
8. El capitalismo, como modo de producción, no ha sido nunca un sistema solo económico, ni siquiera esencialmente un sistema económico. A lo largo de los siglos ha sabido tejer una red englobadora de relaciones sociales, colocando al arte, la ciencia, el trabajo, la escuela, la religión

y otros, en función y al servicio de la producción de plusvalía. Marx destacó que el capitalismo, en tanto modo de producción, es un modo de producción de las necesidades materiales y espirituales del ser humano, y un modo de producción de las representaciones y la satisfacción de esas necesidades. Es un fenómeno social complejo. Cultural, en el sentido más amplio y profundo del término. El capitalismo es englobador. Pero genera un pensamiento (tanto a nivel empírico cotidiano como a nivel teórico) parcializador, unilateral y positivista.

9. Durante demasiado tiempo muchos marxistas adoptaron ese mismo tipo de pensamiento para entender el capitalismo y también al socialismo y al comunismo. Como sabemos por experiencia propia, se ha interpretado al socialismo esencialmente desde una perspectiva estrechamente económica y estrechamente política.
10. Se ha difundido la idea de que nadie sabe lo que es el socialismo. Es cierto, pero solo hasta cierto punto. Después de 90 años de práctica social, podemos saber —si queremos— dónde están los errores. Sabemos lo que no puede ser el socialismo. Y tenemos un punto de partida: el socialismo tiene que significar socialización de la propiedad y socialización del poder. Democratización del poder y de la propiedad. Recuerdo que un día alguien, en un seminario, quiso llevar la angustia al paroxismo y afirmó que tampoco sabemos lo que eso puede significar. Es curioso que se afirme que no sabemos lo que es la libertad o la democracia, cuando es evidente que todos notamos enseguida su carencia o constreñimiento. Esta tesis sobre el socialismo como socialización o democratización creciente permite sentar las siguientes afirmaciones:

- a) Estatalización de la propiedad no es socialización. El capitalismo de estado no es transición socialista.
 - b) En tanto el estado es una institución burguesa, burocratizada por su propia esencia, la ilusión de un estado desburocratizado socialista es falsa. Por ello es imprescindible empeñarse en crear un sistema institucional en expansión, espacios y prácticas que sean antagónicas a la tendencia burocratizante propia del aparato estatal y que coadyuven a su extinción.
 - c) La idea anterior es la que permite entender la dramática importancia de la exhortación leniniana a mantener la separación entre el partido y el estado.
 - d) De ahí la urgencia y necesidad de alcanzar el difícil equilibrio entre centralismo y democracia al interior del partido, y también de mantener y desarrollar una relación democrática entre el partido y las demás instituciones y espacios sociales.
 - e) Ello explica la necesidad de desarrollar las formas autogestionarias de producción y propiedad. Descentralización y autonomía de todas las instancias tiene que ser un objetivo.
 - f) Revolución ininterrumpida, democratización y socialización crecientes, significan protagonismo de la sociedad civil (entendida no en su acepción liberal, sino en el sentido en el que Gramsci le asignó a este concepto).
11. Pensar al socialismo desde la cultura no significa excluir el pensarlo desde la economía o desde la política. Significa pensar la cultura, la economía y la política de una manera distinta a como se las representa y las presenta el pensamiento positivista predominante. Una concepción amplia,

multilateral, de la cultura, la política y la economía permite comprender su interrelación orgánica.

12. La transición socialista consiste en una lucha constante por la edificación de espacios, instituciones y prácticas sociales contrahegemónicos. Es decir, que sean consustancialmente antagónicos con aquellos que han cimentado durante siglos el dominio de la burguesía. Significa una subversión total del sentido común, de lo que siempre se ha considerado como “natural” y “lógico”. Es la construcción de una lógica diferente por subversiva. Es un fenómeno esencialmente cultural.

Los elementos antisistémicos

(Fragmento²⁶)

Gustavo Castro Soto

Elementos antisistémicos de otros mundos

Cuando hablamos de una experiencia antisistémica nos referimos al discurso y práctica unidos en un individuo o colectivo social, con características distintas o diametralmente opuestas a las que alimentan al sistema capitalista.

Las expresiones y experiencias antisistémicas siempre han existido. Unas con mayor o menor impacto, con mayor o menor presencia social, con mayor o menor duración histórica. Sin embargo, ellas no lograron conformar un sistema hegemónico que globalizara las reglas de vida de toda la humanidad, como lo ha hecho el sistema capitalista, porque su esencia es la diversidad.

Curiosamente, otros mundos subsistentes no capitalistas se encuentran entre diversas culturas indígenas del orbe, y las alternativas antisistémicas emergentes surgen, por lo general, en las zonas rurales o entre la población excluida de los supuestos beneficios del sistema dominante actual. Los que reciben alguno cuidan que ese interés se mantenga, se perpetúe y mejore; por lo que es difícil encontrar expresiones antisistémicas entre este

26 Tomado de: "Otros Mundos", A.C./Chiapas, México. (www.otrosmundoschiapas.org, www.otherworldsarepossible.org)

sector de la población, sino, más bien, expresiones reformistas o de argumentos de “humanización” del capitalismo, del capital humano, etcétera.

Otros mundos no capitalistas subsistentes y las alternativas antisistémicas emergentes tendrán que experimentar varias de estas características. Mientras más experimenten más antisistémicas serán y, por tanto, más se acerca a una alternativa al capitalismo:

1. *Participación.* Contraria a la competencia capitalista. La población participa de manera activa y creativa para construir su mundo, sin el detrimento de que otros queden rezagados en el camino.
2. *Distribución.* Contraria a la acumulación. Este mundo reparte lo que sobra, los excedentes. Nadie acumula y el valor de compartir sobrasale, por lo que se contraponen al valor del acumular. El rico no tiene cabida en este sistema-mundo. Los bienes alcanzan para todos: agua, tierra, alimentos, entre otros.
3. *Diversidad.* Contraria a la homogeneización. La diversidad complementa y enriquece; la diversidad biológica y cultural alimenta los mundos; la diversidad une y no separa.
4. *Colectividad.* Contrario a la relación dueño y desposeído, el proyecto mundo es de la colectividad. No hay patrón, hay iguales.
5. *Perspectiva de género.* Contraria al sistema patriarcal, es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Elimina las causas de la opresión de género (desigualdad, injusticia y jerarquización de las personas). Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, la superación y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en la cual las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, los

- mismos derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social, en los ámbitos de toma de decisiones.
6. *Necesidades*. A diferencia de la especulación, las necesidades reales marcan la producción y reproducción de la vida.
 7. *Democracia*. Sin totalitarismos, imposiciones o decretos para imponer voluntades de pocos, la participación informada y activa construye futuro y dignidad.
 8. *Solidaridad*. No hay deudas que pagar, hay solidaridad que expresar.
 9. *Para todos, todo*. A diferencia del empobrecimiento de la mayoría y enriquecimiento de la minoría, la riqueza material, cultural y de cualquier tipo alcanza para todos y todas: es de todos y todas.
 10. *Igualdad*. A diferencia del racismo y los privilegios que genera, se expresa y se vive las relaciones de igualdad en derechos, pero también de obligaciones colectivas.
 11. *Ecología*. Contrario al ecocidio, respeta la naturaleza y vive en armonía con ella. Hace uso razonable y sustentable de los recursos naturales.
 12. *Soberanía*. Contrario al control monopólico sobre los bienes, la capacidad de definir por sí mismo el rumbo y el camino que se quiere tomar para vivir en plenitud.
 13. *Equidad*. A diferencia de la explotación, las relaciones y el bienestar de unos no es a costa del sufrimiento, el hambre y la pobreza de otros.
 14. *Justeza*. Sin necesidad de generar necesidades artificiales que consuman desproporcionadamente el sistema, se usa lo que se necesita con justeza.
 15. *Público*. No convierte todo lo que ve y encuentra en propiedad privada, sino que garantiza el beneficio de todos y todas.

16. *Autonomía*. Sin dependencia parasitaria, sino unidad en la diversidad de visiones y modos propios de autogestión y en libertad.
17. *Paz*. Contraria a la guerra, alimenta la vida y la economía con la diversidad, la autonomía, la soberanía en tanto sinónimos de paz, que no se entiende como la mera ausencia de balas o conflictos armados o la mera pacificación mientras sigue existiendo el hambre y la violencia institucionalizada, sino la paz con justicia, equidad y felicidad para todos y todas.
18. *Nuevo lenguaje*. Una nueva forma de llamarle a las cosas en el nuevo sistema-mundo que no repita o solo reformule la conceptualización capitalista.
19. *Visión política*. Clara conciencia de querer vivir y expresar otros mundos diferentes al capitalismo.
20. *Derechos Humanos*. En los que toda persona, su felicidad y su plenitud, sea el objetivo central del proyecto político. No como una dádiva o regalo, sino como los elementos esenciales para poder vivir esa plenitud. No como un mero derecho, sino también como una obligación que liga con la sociedad.

La falta de total coherencia en la aplicación de estas características no invalida la experiencia antisistémica. Estamos convencidos de que la construcción de alternativas para que otros mundos sean posibles es un proceso. Por ello, no se puede vivir una mutación genética sociopolítica de manera inmediata, espontánea y radicalmente distinta al sistema hegemónico capitalista, sino como parte de un desprendimiento de la vieja piel para cubrirse de otra. Esta transición implica, por tanto, incoherencias, contradicciones, pero con una direccionalidad por medio del desprendimiento, para dar origen a otros mundos.

III. Educación popular

*Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su propia
producción o construcción.*

Paulo Freire

Orígenes

Paulo Freire y la educación popular¹

Alfonso Torres

El título de este artículo puede parecer una redundancia: es imposible pensar a Paulo Freire por fuera de la educación popular (EP); es imposible concebir a esta sin hacer referencia a su creador y principal exponente. Sin embargo, dado que no necesariamente todo el mundo tiene claro de qué modo la pedagogía freiriana dio origen y nutrió la corriente educativa popular, juzgué pertinente escribir este sencillo artículo en torno al aporte del pedagogo brasileño en la configuración de los discursos y las prácticas educativas críticas en América Latina.

En primer lugar, haré una breve referencia al contexto y trayectoria de Freire, para luego detenerme en los que, a mi juicio, serían los pilares de su pensamiento en la fundamentación de la educación popular; finalmente desarrollaré algunos planteamientos acerca de la actualidad de esta corriente pedagógica, entre quienes aún consideramos que desde la educación es posible generar y construir “otros mundos posibles”. El escrito se alimenta de la lectura de textos de y sobre Freire, así como de mi propia experiencia y reflexiones como educador popular.

1 Tomado de Alfonso Torres Carrillo, *Formar militantes cambiar el mundo*, Colección Educación Popular-Del mundo, Ed. Caminos, La Habana, 2007, p. 71.

Breve referencia a Paulo Freire y su praxis

El educador brasileño nació en 1921, en Recife, en el nordeste brasileiro, donde vivió una niñez y juventud signada por la premura económica y el contacto con campesinos y trabajadores de esta región del país. Siendo estudiante de derecho, se casó con Elza, maestra de escuela, quien lo acercó al trabajo educativo, en particular la enseñanza del portugués, actividad con la que costeara sus estudios y colaboraba en el sostenimiento de su hogar.

A partir de su experiencia en el Movimiento de Cultura Popular, de sus estudios sobre el lenguaje popular y del análisis crítico de la educación brasileira de mediados del siglo xx, Freire creó un método de alfabetización que en la medida en que los iletrados aprendían a leer y escribir, iban dialogando sobre problemas de su realidad y buscando alternativas para transformarlos. La novedosa y efectiva propuesta fue conocida en 1963, por Darcy Ribeiro, ministro de educación, quien le pidió a Freire coordinar el Plan Nacional de Alfabetización.

En 1964, cuando se estaban formando los cientos de cuadros que pondrían en práctica la propuesta, vino el golpe militar y Freire fue llevado a prisión acusado de “subversivo internacional”. Al salir de la cárcel se exilió primero en Bolivia y luego en Chile, donde sistematizaría su experiencia en los libros *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*; en ellos desarrolla sus tesis sobre la conciencia dominada, lo opresivo de la educación, la concientización, el diálogo y el proceso de liberación.

Mientras Freire iniciaba en 1970, una segunda etapa de exilio en Europa, los Estados Unidos y África, sus ideas y su propuesta educativa eran acogidas con entusiasmo por parte de educadores y educadoras progresistas, religiosos y religiosas

y activistas sociales, en un contexto de radicalización de las luchas sociales en América Latina. En efecto, la década que comenzaba se caracterizó por el fortalecimiento de los movimientos sindicales, campesinos, pobladores urbanos, artistas y educadores comprometidos, así como del auge de partidos y movimientos de izquierda política; en la mayoría de los países del continente, fueron dándose golpes militares y estableciéndose regímenes autoritarios que buscaron terminar a sangre y fuego este auge del movimiento popular.

Volvió al Brasil para “reaprender” su país en 1980; allí se desempeñó como profesor en las Universidades de Campinas y São Paulo, participó en programas de formación de maestros, con educadores de la calle y en movimientos de educación popular, que por ese entonces se desarrollan en su país y en América Latina; en la década de los 80 publica varios libros y concede numerosas entrevistas en las que enfatiza la dimensión política de la educación.

En 1989, fue nombrado secretario de educación de São Paulo, el estado más poblado del Brasil. Durante su mandato realizó una importante tarea para llevar a la práctica sus ideas, revisar el programa de estudios bajo el lema de una escuela pública popular y democrática y mejorar los sueldos de los educadores brasileños. Como balance reflexivo de su experiencia en la construcción de una escuela pública popular y democrática, escribe el libro *Pedagogía de la ciudad*.

A lo largo de los 90, sin abandonar su práctica como educador e investigador en las Universidades de São Paulo y Recife, y de asesor en muchas experiencias concretas, Freire se dedica a sistematizar su trayectoria pedagógica en libros como, *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Política y educación* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) *Cartas a quien pretende enseñar* (1994),

A la sombra de este mango (1997) y *Pedagogía de la autonomía* (1998).

El 2 de mayo de 1997, después de conceder una entrevista a estudiantes de la Universidad de São Paulo donde ratifica sus convicciones pedagógicas, éticas y políticas, Paulo Freire muere. En el año 2001, su viuda publica el libro en que estaba trabajando al momento de su muerte: *Pedagogía de la indignación* (2001), en el cual hace una crítica radical al neoliberalismo y reafirma su postura: “En cuanto presencia en la historia y en el mundo, luché esperanzadamente por el sueño, por la utopía, en la perspectiva de una pedagogía crítica”.

Aporte de Freire a la pedagogía crítica

La amplia obra escrita de Freire y sus innumerables presentaciones públicas, configuran un rico universo de reflexiones acerca de la educación, la pedagogía y la ética liberadoras. Asimismo, no hay que perder de vista que a lo largo de su periplo intelectual de casi medio siglo sus ideas sufrieron modificaciones. Sin embargo, esto no impide hacer lecturas de la obra del pedagogo brasileño en función de preguntas específicas; en este caso, pretendo hacer un balance de su aporte a la configuración de la educación popular.

Para Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”; en torno a esa acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. Con base en esta síntesis de sus planteamientos, en un primer momento desarrollaré las ideas básicas sobre cada una de estas cuatro dimensiones referidas:

- Educar es conocer críticamente la realidad.
- Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
- Educar es formar sujetos de ese cambio.
- Educar es diálogo.

Educar es conocer críticamente la realidad

Desde sus primeras experiencias y reflexiones, la educación es considerada como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra.² En efecto, su método de alfabetización surge de la exigencia de una investigación por parte de los educadores de la realidad de los educandos y de la lectura que estos hacen de esta, expresada en el lenguaje. Ya en el proceso de alfabetización, se parte de la apropiación problematizadora de la realidad y de la discusión de las lecturas “ingenuas” de los educadores y educandos; con el método Freire, a través del diálogo sobre problemas significativos, los iletrados aprehenden críticamente su mundo, a la vez que aprenden a leer y escribir.

En oposición a la concepción bancaria de la educación, para Freire el conocimiento de la realidad no es un acto individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico y que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo. Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos conocimientos.

2 Paulo Freire, *El acto de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1983, p. 51.

La famosa frase de Freire “Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”, debe leerse en este sentido constructivista (“quien enseña aprende y quien aprende enseña”) y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo que deben jugar los educadores.

Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías.

Este proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo; más bien siempre es inacabado, dado que el mundo no está dado, determinado, sino dándose, cambiando; también los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos y sus preguntas. Por ello, los productos del conocer no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionar, de discutir y cuestionar. Se requiere más una pedagogía de la pregunta y no una de la respuesta.

En un plano más práctico, la preocupación acerca de qué conocer está asociada directamente con los contenidos y las metodologías (qué conocer y cómo sé conocer). Estas preocupaciones, a su vez, están subordinadas a otras preguntas fundamentales como: para qué conocer, a favor de quién y para quién conocer; es decir, a los propósitos de esa práctica educativa. Responderlas, nos conduce a otra idea central del Freire: toda actividad educativa es intencional, por tanto, política.

Educar es una práctica política

Para Freire, la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Por ello, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas:

En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado.³

La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético-político por la construcción de un mundo más justo. El educador ve la historia como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover

3 Paulo Freire, *Pedagogía de la ciudad*, 1989, p. 95.

la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, de imaginarse utopías realizables (“el inédito viable”).

Por ello, para Freire, la realidad no es solo el punto de partida de la educación sino también su punto de llegada. Si la realidad no está dada, sino dándose, la finalidad de la educación liberadora es contribuir a transformar en función de visiones de futuro que superen la existencia de opresores y oprimidos, de explotadores y explotados, de excluyentes y excluidos; es superar los obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impiden la realización de los educandos como seres humanos.

Las prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales transformadoras, hacen posible que la gente escriba su propia historia, es decir, sea capaz de superar las circunstancias y factores adversos que lo condicionan.

Educar es constituirse como sujetos

Para Freire la educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres somos seres inacabados que si lo reconocemos, necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

De este modo, para Freire, el diálogo no es un mero recurso metodológico o una estrategia didáctica, sino que es la condición de posibilidad de constituirnos como sujetos; solo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura el otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, sino como

sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de modificar desde otros valores, sentidos y utopías.

Ahora bien, para Freire no puede haber búsqueda sin esperanza. Perder la esperanza es perder la posibilidad de constituirnos como sujetos, de transformar el mundo y por tanto de conocerlo. Por ello, plantea una “pedagogía de la esperanza” que supere la ideología del fatalismo, del conformismo, de la desilusión que el poder dominante quiere imponer a toda costa. Frente al “no hay nada que hacer”, hay que anteponer el derecho a soñar que “otro mundo es posible”, lema del Foro Social Mundial y de las luchas antiglobalización. En términos del propio Freire:⁴ “En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos”.

Por ello, la pedagogía crítica debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio. Freire, desde su palabra y su práctica fue testimonio de constructor creativo de ello y por eso logró incidir en miles de educadores desde la década de los 70 hasta la actualidad. En torno a la discusión y puesta en acción de sus planteamientos surgió en América Latina una corriente educativa comprometida con los sueños, proyectos y movimientos de liberación social y cultural: la educación popular.

4 Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001, p. 43.

De Freire retoma y radicaliza su planteamiento de que la educación no es neutra, que debe: partir de una crítica profunda a la realidad de injusticia, ponerse en función de utopías de cambio y contribuir a la construcción de los sectores populares como sujetos de cambio. Para ello debe ayudar a la formación de una conciencia crítica, y debe hacerlo a partir de metodologías dialógicas y democráticas.

Educación es diálogo

La educación popular retoma y potencia la pedagogía de Freire

En el contexto de las décadas del 70 y 80, la EP se fue configurando como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba organizaciones, luchas y movimientos de resistencia y liberación. Con la influencia del marxismo y de otros críticos de la escuela capitalista como Bourdieu, Passeron, Illich y Vasconi, se radicalizaron los cuestionamientos al sistema escolar, se evidenció el carácter político de las prácticas educativas y se generaron propuestas pedagógicas alternativas.

Esta “politización de la educación” y “pedagogización de la política”, originó el llamado discurso fundacional de la EP, cuyos rasgos distintivos (con las variaciones propias de los diferentes contextos nacionales), podemos sintetizarlos así:⁵

1. Lectura crítica de la realidad social, en particular de las injusticias generadas o acrecentadas por el sistema capitalista, y del papel reproductor del orden social que juega el sistema escolar.
2. Opción ético-política emancipadora, al identificarse con la construcción de una sociedad en la cual se superarían

5 Esta idea la he desarrollado en otros textos. Alfonso Torres, “Ires y venires de la educación popular en América Latina”, en *La Piragua*, no. 18, CEAAL, México, 2000.

- las injusticias e inequidades actuales, proyecto que se identificaba con el socialismo.
3. Contribución a la constitución de los sectores populares como protagonistas de esta transformación social, a partir del fortalecimiento desde la educación, de sus organizaciones y movimientos.
 4. Lo educativo como formación de una conciencia crítica en los educandos populares, entendida como toma de conciencia de la realidad injusta y de la necesidad de transformarla.
 5. Creación de metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la acción.

La identificación de estos rasgos comunes no significa que la EP sea una corriente homogénea; como toda construcción histórica asumió matices y énfasis en cada contexto nacional. Así por ejemplo, bajo la dictadura militar, la EP en Chile asumió como bandera el restablecimiento de la democracia; en Centro América de los años 80, estuvo asociada a los procesos insurreccionales y en Bolivia y Perú asumió la bandera de las luchas campesinas e indígenas. Asimismo, las particularidades históricas de cada contexto llevaron a que la EP inspirara prácticas en alfabetización, educación en derechos humanos, educación de género y educación intercultural. De este modo, la EP, más que un cuerpo doctrinal monolítico, se fue conformado como un campo pedagógico diferenciado de otras prácticas y corrientes pedagógicas.

Bajo estas ideas surgieron en América Latina, infinidad de organizaciones culturales, centros de educación de adultos, comunidades eclesiales, círculos de alfabetización y centros especializados en su promoción y apoyo a las experiencias

de base.⁶ Algunas redes latinoamericanas como CELADEC y el Consejo de educación de adultos de América Latina (CEAAL), así como las revistas *Cultura Popular*, *Tarea*, *La Piragua* y *Aportes*, contribuyeron a que circularan reflexiones, ideas, experiencias y contribuciones metodológicas a nivel continental.

Al finalizar la década de los 80, la EP se había convertido en un movimiento educativo y en una corriente pedagógica crítica sostenida en la proliferación de redes y espacios de encuentro a nivel nacional y continental. Pero también empezaban a surgir cuestionamientos y nuevas ideas que proponían la necesidad de un replanteamiento de algunos presupuestos y planteamientos de la EP.

La llamada “refundamentación” de la EP

Desde los últimos años de los 80 y especialmente durante la primera mitad de los 90, empezó a visibilizarse cierta insatisfacción con algunos de los presupuestos y contenidos del discurso “fundacional” de la EP; los cambios en el contexto político mundial y latinoamericano (caída del socialismo soviético, derrota sandinista, fin de los regímenes militares e inicio de procesos de democratización), así como el reconocimiento de límites en las propias prácticas educativas (activismo y falta de sistematización, descuido de lo pedagógico, cambio de los sujetos educativos, escasa discusión con nuevos paradigmas), llevaron a que algunos educadores insistieran en una necesaria y urgente “refundamentación” de la EP.

En verdad, este replanteamiento de la EP ya había comenzado antes en varios países, de cara a las exigencias planteadas por los cambios en el contexto o la discusión de los aportes

6 En Colombia, por ejemplo, CINEP, CEPECS, Servicio Colombiano, CEPALC, el IPC y Dimensión Educativa.

políticos y pedagógicos de algunos autores; fue el caso de la recepción en los 80 de autores como Antonio Gramsci y la relectura de Paulo Freire, las cuales permitieron revalorar la cultura en la política y en la educación, al incorporarse en la discusión conceptos como el de hegemonía y diálogo de saberes. En todo caso, y a modo de síntesis, los principales desplazamientos que se dieron en la última década del siglo xx en cada uno de los núcleos discursivos del discurso fundacional fueron:

1. A la lectura clasista de la sociedad latinoamericana y reproduccionista de la educación, se incorporaron otros aportes y conceptos como hegemonía, política cultural, movimientos sociales, sociedad civil, entre otros y se empezó a reivindicar la escuela como espacio de innovación pedagógica.
2. De un imaginario de poder identificado con el aparato estatal y de cambio político asimilado a la revolución, se pasó al reconocimiento del poder como una relación presente en todos los espacios sociales y a reivindicar la democracia como modelo político deseable y viable para los países del continente; ello estuvo asociado a la reivindicación de lo cotidiano, de lo público, la búsqueda de incidencia en políticas públicas y educativas y la participación en gobiernos locales.
3. De una concepción economicista y politizada de los sectores populares, a un reconocimiento de la pluralidad de actores que los constituyen y de su densidad histórica y cultural; de ese modo, categorías abstractas como clase trabajadora, pueblo o movimiento popular fueron adquiriendo rostro concreto como pobladores, mujeres y jóvenes populares.

4. De un énfasis en el desarrollo de una conciencia crítica de clase, a una valoración de la subjetividad de los actores populares y la potenciación de todas las dimensiones que los constituyen como sujetos: cultura, cuerpo, emociones, valores, voluntad, pensamiento crítico e imaginación creativa.
5. De la seguridad de sentirse en la posesión de un método (la dialéctica), a la construcción abierta e incierta de propuestas pedagógicas basadas en el diálogo de saberes, la interculturalidad y la discusión con otras corrientes pedagógicas.

Estos cambios en la concepción política y pedagógica de la EP se expresaron en la redefinición de prioridades y énfasis de la práctica de muchos centros y redes de educación popular en América Latina, a finales de los 90 y los primeros años de la actual década. De una estrecha relación con los movimientos y organizaciones populares, se pasó a la colaboración a nuevos los gobiernos nacionales o municipales que remplazaron los regímenes autoritarios; algunos educadores populares pasaron a asumir responsabilidades gubernamentales en materia social o educativa en sus países.

Por otra parte, en el contexto de reformas educativas impulsadas por los gobiernos que sucedieron los regímenes militares o como resultado de procesos de democratización política, algunas ONG se especializaron en apoyo y asesoría a procesos de innovación curricular y didáctico en las escuelas y a la capacitación de maestros en ejercicio; otras a promover esa democratización y la consecuente formación ciudadana, a incidir en la definición de políticas educativas e incidir en la política pública. Incluso, algunos educadores y ONG llegaron a plantear que en el nuevo contexto, la educación popular ya

no es vigente y que propuestas, como la de la educación ciudadana y en los derechos humanos son más incluyentes.

Este entusiasmo en torno a los procesos de democratización en casi todos los países del continente se ha venido resquebrajado frente a la evidencia de las crecientes desigualdades e injusticias sociales, que ha traído la implantación generalizada del modelo neoliberal. Transcurridas dos décadas de la aplicación de las políticas de ajuste, los indicadores de desigualdad social se han disparado en todos los países; el desempleo y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral; poder jubilarse o acceder a servicios de salud constituyen un privilegio en vía de extinción, mientras que la pobreza y la indigencia alcanzan las dos terceras partes de la población del continente.

Vigencia de Freire y la EP en los umbrales del siglo XXI

Frente a este deterioro de las condiciones de vida de la mayor parte de la población de América Latina o frente a viejas y nuevas formas de opresión y exclusión, desde la última década del siglo XX y en lo que va del XXI se han reactivado las más diversas expresiones de protesta. El continente se empieza a despertar con los movimientos indígenas y campesinos en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia y México; en Argentina, los piqueteros, las asambleas barriales y la movilización de las clases medias y populares contra el sistema financiero, renuevan las esperanzas en torno a la acción colectiva. El Foro Social Mundial que se reúne en Porto Alegre desde el 2000, expresa y aglutina estos aires de cambio en torno a la consigna “Otro mundo es posible”.

Este incremento y diversificación de estrategias de resistencia, de luchas sociales y emergencia de nuevos actores sociales, así

como de reactivación de la izquierda social política a lo largo y ancho del continente, han planteado a la educación popular el desafío de reasumir su papel como pedagogía crítica y alternativa. Los movimientos y organizaciones sociales le demandan la formación de sus dirigentes y bases sociales, las iniciativas de economía solidaria y de desarrollo alternativo involucran lo educativo, los movimientos indígenas y campesinos, así como el trabajo con jóvenes, mujeres, con emigrantes y desplazados por la violencia exigen propuestas educativas acordes con sus especificidades, entre otras.

Estas nuevas demandas a la EP se expresaron en la reciente VI Asamblea General del CEAAL en Recife (Brasil) donde acudieron más de dos centenares de educadores populares de América Latina, para ubicar los desafíos actuales de la EP y las líneas de acción al futuro inmediato y mediano. A continuación resumo estos ineludibles mandatos acordados en la Asamblea y sus implicaciones para instituciones formadoras de educadores como es el caso de nuestra universidad:

1. Mayor articulación de la EP con los movimientos sociales, como contribución a la construcción democrática; ello implica generar sinergias entre los centros de EP y entre los movimientos sociales entre sí. Para potenciar la formación de sujetos individuales y colectivos de cambio, deben establecerse alianzas entre centros educativos populares y movimientos sociales en torno a proyectos educativos pertinentes. La experiencia de la Universidad Indígena en Ecuador y los convenios de algunas universidades brasileñas con el MST, pueden mostrar pistas para concretar la idea de una “universidad popular” planteada en la Asamblea.
2. La EP debe retomar su papel en la generación de conocimiento y pensamiento crítico desde su especificidad

- pedagógica. Siguiendo la senda iniciada por Paulo Freire se le pide a la EP contribuir en la construcción de paradigmas alternativos al discurso hegemónico neoliberal, desde lo que le es propio: el campo educativo. Para ello, se le sugiere animar la sistematización de experiencias y saberes educativos y el diálogo creativo con otras perspectivas de pensamiento y acción crítica como el género, la teología de la liberación, la justicia alternativa y la ecología.
3. La EP debe reactivar los espacios y procesos de formación de educadores populares de base. Al constatar que los centros y organizaciones históricas que hacen EP tienen, en promedio, dos y tres décadas, y que buena parte de los animadores y activistas de los movimientos sociales son jóvenes, se le planteó al CEAAL el desafío de generar estrategias amplias de formación de educadores en torno al enfoque y metodologías de EP. Para posibilitar una cobertura continental se tendrá que acudir a las nuevas tecnologías de la comunicación.
 4. Reposicionar las perspectivas de género, de derechos humanos y ambientalistas dentro de las prácticas y discursos de la EP. La especialización de campos de acción de la EP, llevó en algunos casos, a la fragmentación de las prácticas educativas y a que se delegara la problemática de género, de los derechos humanos y ambientales a redes y centros especializados en estos temas, dejándolos por fuera en las demás acciones. Más que “transversales”, estas temáticas deben estar explícitas, tanto en las prácticas educativas como en la vida cotidiana de los centros educativos y movimientos sociales.
 5. Continuar con las líneas de acción en torno a las cuales la EP ha venido trabajando: democracia, ciudadanía y

poder local, incidencia en políticas públicas, en particular en educación, multiculturalismo e interculturalidad. Asimismo, según las particularidades de cada país y región, la EP tiene sus desafíos específicos, como es el caso de Colombia, donde el conflicto armado y la violencia generalizada han llevado a que surjan experiencias de educación en derechos humanos, educación para la paz y la convivencia y con desplazados.

Las facultades de educación y las universidades pedagógicas de América Latina, como centros de investigación pedagógica, formación docente y proyección socioeducativa tienen en estos desafíos actuales de la EP, una oportunidad y responsabilidad ineludibles. Al reconocer que la educación no solo está presente en los contextos escolares sino en la multiplicidad de espacios sociales en los que actúa la EP, la formación de maestros debe involucrar estas problemáticas a lo largo de sus planes de estudio; asimismo, las universidades en su conjunto deben abrirse a las dinámicas y actores sociales y culturales en las que se desenvuelve la educación popular.

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo (Primera parte. Fragmento⁷)

Marco Raúl Mejía J.

*La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político
indicotomizable del quehacer político-pedagógico, esto es, de la
acción política que envuelve a la organización de grupos y de
clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.*

*Una de las tareas de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar
y legitimar el sueño ético-político de una realidad injusta... es defender
una práctica docente en la cual la enseñanza rigurosa de los
contenidos jamás se haga en forma fría, mecánica y mentirosamente neutra.*

Paulo Freire⁸

Esta cita, tomada del libro que escribía el maestro de la educación popular, Paulo Freire, en el momento de su muerte, bien nos sirve a nosotros para comenzar este texto, donde damos cuenta de la vigencia de un pensamiento que, en su acumulado

7 Tomado de la revista internacional *Fe y Alegría*, vol. 3, Venezuela, 2002, pp. 60-80 (primera parte).

8 Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora da UNESP (FEU), Fundacion, São Paulo, SP, 2000.

histórico, intenta reconstruirse para volver a construir impugnación y empoderamiento de excluidos, segregados y discriminados del nuevo proceso de dominación capitalista.

La educación popular, una acción de impugnación y transformación

Breve visión histórica

Si bien las discusiones de la educación popular, como educación escolarizada para todos, están en el corazón del proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distinción de lugar y origen pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela que sea construida para todos (también presente en el ideario educativo de San Juan Bautista de La Salle), ese nombre adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792, da forma a una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, será la base de lo que hasta ese momento se llamó educación popular.⁹

Esa discusión es ampliada cuando llega a América y es retomada por los pensadores que dieron forma a las nacientes repúblicas americanas (Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí). Por ello podríamos reconocer diferentes troncos históricos¹⁰ en nuestra realidad:

9 Benigno Cáceres, *Histoire de l'éducation populaire*, Editions du Seuil, Paris, 1964.

10 Marco Raúl Mejía, "La Educación Popular en construcción. Retos, puertos y extravíos de una búsqueda", Tesis para optar el grado de Magister en Educación, presentado a CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

1. En los pensadores de las luchas de independencia; Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, es el más claro de este período. Habla explícitamente de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características: nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores; educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos; hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
2. En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo xx en América Latina; las más notables son las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades: educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer real la educación; los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia; construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
3. En las experiencias latinoamericanas de transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad. Una de las más representativas fue la escuela Ayllu en Bolivia, promovida por Lizardo Pérez. Entre sus fundamentos están: existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura, por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social; se constituyen las “escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo; la escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su pro-

puesta educativa, de ahí su afirmación de que “más allá de la escuela estará la escuela”.

En este sentido, el P. Vélaz y su intento por construir una escuela desde la educación popular como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, se inscribiría en esta tercera corriente con particularidades propias.

El resurgir de la educación popular en la década de los 60

Esta década está trazada por una manera de intentar modificar las relaciones desiguales a nivel mundial, y la recepción de esta indagación en América Latina marca muy fuerte las corrientes y grupos que alimentan la búsqueda de transformación social y a su vez la construcción de un proyecto educativo coherente con esos ideales de cambio, y que va a tomar el nombre de educación popular.

Las principales dinámicas gestadas en el continente que alimentaron y generaron un proceso de constitución de la educación popular fueron:

1. La revolución cubana, que en su momento significó la posibilidad de construir formas de organización social en el continente con un signo diferente al de la égida capitalista norteamericana y que animó desde una visión antiimperialista las luchas de liberación, así como la respuesta de las élites, quienes trazaron para el continente como respuesta una política de reformas agrarias y de modernización de los estados.
2. La teoría de la dependencia, especie de lectura tercermundista y latinoamericana del fenómeno del imperialismo, en la cual los aspectos de atraso y pobreza de nuestros países eran derivados de causas externas en las cuales sobresalía, fundamentalmente, la dependencia

- durante mucho tiempo como colonias y la forma semi-colonial que para esa década del 60 mostraba como manifestación la presencia de esos países del primer mundo en los países del tercer mundo. [...].
3. La teología de la liberación, lectura cristiana desde América Latina y desde los grupos oprimidos que exigen una lectura radical del cristianismo manifestado como crítico de la iglesia como institución reaccionaria, que hace imposible la reconciliación del amor cristiano con la explotación de los seres humanos, planteando su esperanza en el Dios de la historia y de los pobres donde la encarnación de Jesús se convierte en hecho central, y por lo tanto su proyecto es que el reino de Dios debe instaurarse ya en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación. Allí están autores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, John Sobrino y muchos otros.
 4. La investigación-acción. Diferentes grupos de sociólogos, especialmente de América Latina y Asia, retomando algunas teorías norteamericanas de la acción (Kurt Lewin, entre otros), plantean que el único conocimiento que se produce no es el acumulado a través de la academia, sino que existe la posibilidad de recuperar una serie de saberes que se convierten en conocimientos paralelos al conocimiento académico o “verdadero”. Para ello diseñan metodologías en las cuales la relación entre sujeto-objeto es transformada radicalmente, por una en la cual el sujeto queda inmerso en el conocimiento que se produce en el proceso investigativo. Esta posición lleva a instaurar una crítica a la forma positivista del conocer en las ciencias sociales. Allí hay autores como Orlando Fals-Borda, Vera Gianotten, Anisur Rahman.

5. Protagonismo de la sociedad civil. Igualmente en el continente comienzan a encontrarse expresiones de la sociedad más allá de las simples organizaciones gremiales que se mueven en el esquema clásico de económico-político, dando paso a infinidad de formas de organización comunitaria de procesos en torno a grupos de fe, que en algunos casos adquieren núcleo en la conformación de las organizaciones no-gubernamentales (ONG). Estos procesos van teniendo una visibilidad en la sociedad que los coloca como una especie de tercero en la discusión y que abre un espacio para la construcción de esa sociedad civil en el continente, aparecen con fuerza los grupos de derechos humanos, de género, de grupos étnicos.
6. Freire representaría la consolidación de un pensamiento latinoamericano y tercermundista, que bien podría representar la sexta de estas corrientes y que retomando la idea de educación popular¹¹ se convierte en pensamiento que jalona procesos sociales en América Latina, sectores de Asia y África, y luego se abre más universalmente a latitudes del mundo del norte.¹²

Desde esos seis troncos básicos se abren caminos de búsqueda, que siguen intentando construir especificidades desde nuestro contexto. Allí están, La filosofía latinoamericana de la

11 Adriana Puiggrós, *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Editorial Nueva Imagen, México, DF, 1988. Esta idea tiene su antecedente escrito más fuerte en Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, quien en un texto de 1806 llamaba a construir una educación popular caracterizada: por ser americanos y no europeos; por formarnos para el trabajo creativo y no servil; y para una autonomía que nos haga libres.

12 Hoy comienza a ser leído en algunos autores alemanes y sajones, como el propiciador del cuarto paradigma pedagógico de la modernidad, el latinoamericano o de la educación popular, al lado del francés, el alemán y el sajón.

liberación (E. Dussel), *La comunicación popular* (M. Kaplún) y *el teatro del oprimido* (Gonzaga).¹³

Como vemos, igualmente a lo largo y ancho del continente se inicia un proceso en el cual la incidencia de una cierta “latinoamericanización” se da desde las más diversas expresiones, que cuenta con variedad de matices y representación a través de fenómenos sociales con manifestación pública, así como con hechos teóricos que entraban a disputar en el campo del saber y el conocimiento, haciendo que cualquier pensamiento desarrollado en la época tuviera que entrar en diálogo, en discusión, y en algunos casos con influencia de ellas. Están todavía poco desarrollados, por los afanes de estos tiempos de globalización, los análisis de estas incidencias, pero ya en la recepción norteamericana de Freire se le da mucha fuerza a la teología de la liberación.¹⁴

Ebullición educativa

Otro aspecto interesante de mirar en el mapa latinoamericano de la época, es la manera como la educación popular emerge en un momento determinado y es influenciada, y desarrolla su pensamiento desde y en contradicción con una serie de corrientes en el campo educativo. En ese sentido, ella no es algo totalmente originario e inédito, sino que es un punto de inflexión que redefine la educación y específicamente la educación que existía con sectores populares en ese momento, en donde las principales serían:

1. La educación de adultos, que viniendo de una tradición más europea y americana de la posguerra se instaure en nuestro continente en la década de los 50 a través de

13 Podríamos enumerar muchos otros; siempre que se hacen menciones alguien queda por fuera. No es nuestra intención, pero nos haríamos muy extensos.

14 Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Piados, México, DF., 1992.

- procesos remediales de tipo lectoescritor, matemático y de capacitación productiva. Este sector, cuando se plantea la educación popular, la formula como procesos no formales y orientada a sujetos adultos, quienes serían los propiciadores de las transformaciones.
2. La educación comunitaria, que viniendo también de experiencias de sacerdotes obreros en el mundo europeo busca una inserción en el medio social latinoamericano desde la vida de los pobres. Va a ser allí donde los sectores con una orientación de educación popular van a hacer su enfoque metodológico, que tiene como corazón la participación (con incidencia fuerte de las dinámicas de grupos) y la construcción de comunidades organizadas para que ellos sean gestores de su propio destino.
 3. La extensión rural, que conformada por científicos sociales, especialmente del campo de la sociología y del trabajo social, asesoraron los procesos de reforma agraria que se instauran en América Latina, haciendo énfasis en procesos de capacitación productiva y en un saber hacer técnico, que les daba a los grupos populares del agro, las posibilidades de gestionar sus propias empresas campesinas.
 4. La educación político-sindical que realizaban sectores de la izquierda latinoamericana como componente de la formación a su militancia y a los cuadros obreros, en la que buscaban conformar procesos organizativos que tenían como fundamento producir una opción política de transformación revolucionaria de las estructuras sociales, económicas y políticas.

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una educación popu-

lar como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde distintas perspectivas se intentó construir la educación popular; por ello surgieron propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba. Esos disímiles caminos vinieron a enriquecer una propuesta que creció y se consolidó durante 40 años en el continente, y que luego se debilita con los elementos de crisis propios de los finales de los años 80 y comienzos de los 90 (caída del socialismo real, auge del neoliberalismo, globalización unipolar). [...].

Educación popular y cambio social en América Latina

(Fragmento¹⁵)

Oscar Jara H.

Introducción

En los últimos 50 años, los países latinoamericanos han sido objeto de constantes cambios en las concepciones y estrategias de los sistemas educacionales. Estos cambios pretenden fomentar la idea de que la educación y el conocimiento son factores esenciales para nuestro desarrollo. Sin embargo, esto no ha producido resultados significativos de mejora para nuestros pueblos.¹⁶ Desde los años 80, las reformas neoliberales impuestas por los organismos financieros internacionales, agudizaron los viejos problemas y produjeron un quiebre de las estructuras educacionales profundizando la inequidad educativa.

La experiencia latinoamericana requiere que reflexionemos sobre cuáles son los objetivos principales de la educación y qué tipo de conocimientos y habilidades serán necesarios para hacerles frente a los problemas, los desafíos y las nuevas situaciones a nivel local, nacional y global. ¿Cuál es el lugar de lo

15 Tomado de Ariel Dacal (comp.), *Educación en y para la libertad: el desafío de la educación popular*, Ed. Caminos, La Habana, 2011, p. 41.

16 J. Rivero, *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*, 1999.

educativo en este contexto de cambio? Hoy, más que nunca, debemos repensar nuestra visión de la educación y ahondar en los factores sustantivos que pueden constituir una propuesta educativa alternativa. Los esfuerzos dirigidos hacia la transformación social deben girar en torno a los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de un paradigma educacional.

Debemos desarrollar una educación completa que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas, basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente. Se requiere una ruptura epistemológica y una afirmación política que suponga “optar por el pueblo como sujeto”, como lo expresó el filósofo uruguayo José Luis Rebellato, capaz también de construir “[...] la historia como posibilidad [...] porque [hombres y mujeres] no somos simplemente objetos de la historia, sino igualmente sus sujetos”.¹⁷

En el contexto actual, una ética solidaria y la posibilidad de un nuevo mundo solo tiene sentido y viabilidad si nacen de las personas excluidas, quienes podrían asumir “[...] la responsabilidad planetaria orientada no a la supervivencia de la especie, sino a la consecución de una vida realmente humana, radicalizando la democracia en la sociedad mundial”.¹⁸ En este nuevo milenio, la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no son solamente temas de análisis y estudio, sino una exigencia teórico-práctica decisiva que requiere de nuestra acción. Por consiguiente, debemos ser capaces de responder, desde nuestro contexto y nuestros desafíos, a la pregunta ¿qué educación necesitamos para qué tipo de cambio social?

17 Paulo Freire, educador brasileño.

18 Alfonso Ibáñez, filósofo peruano.

Educación y cambio social

La noción de “cambio social” ha sido estudiada y definida de muy diversas formas desde varias disciplinas. Puede ser considerado como un concepto multidimensional, un proceso de múltiples fuerzas en movimiento. Existe un consenso en considerar que el cambio social no puede ser producido por un solo factor o fenómeno. Diferentes definiciones coinciden en que la sociedad es un sistema de relaciones múltiples y diversas, por lo que el cambio social hace referencia a la modificación de esas relaciones. Estas definiciones se diferencian entre sí, principalmente, por el tipo de modificación que enfatizan. [...].

Giddens señala que pese a que ningún planteamiento mono-causal puede explicar la naturaleza y diversidad del cambio social a lo largo de la historia de la humanidad, sí es posible identificar “[...] los factores que han influido de forma persistente en el cambio social: el medio físico, la organización política y los factores culturales”.¹⁹ La interrelación entre los distintos factores es decisiva, ya que en cada época su rol y peso en la modificación estructural de las relaciones del sistema social puede adquirir características diferentes. Se puede afirmar que “[...] los cambios que se están produciendo en el mundo actual hacen a todas las culturas y sociedades más interdependientes que nunca”.²⁰

[...]

Marcados entonces por los dilemas contemporáneos señalados y por los desafíos teóricos que ellos nos plantean, retomamos la pregunta sobre el lugar de lo educativo en esta época de cambios. Claramente surgen dos visiones y perspectivas en confrontación. La primera afirma que necesitamos una edu-

19 A. Giddens, *Sociología*, 1984, p. 68.

20 *Ibídem*, p. 80.

cación que se adapte a este mundo cambiante. Es la propuesta de los organismos financieros internacionales, del discurso neoliberal predominante, del paradigma de la racionalidad instrumental, desde la cual se ve a la educación como una mercancía más que debe contribuir a cualificar los recursos de capital humano para que las sociedades enfrenten con éxito los retos de la competencia y la innovación. La segunda, por el contrario, afirma que necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo. Esta es la perspectiva desde la cual se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación. Es la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora.

Una educación popular

En esta segunda perspectiva se inscriben las búsquedas de la educación popular latinoamericana. En este contexto se entiende lo popular, en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo (2006). Por un lado, se basa en la noción de “pueblo social” (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación...); y, por otro, en la noción de “pueblo político” (cualquier sector que lucha por eliminar esas asimetrías). Así, una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.

La educación popular (EP) es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica. La educación popular se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, sicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas.

Con frecuencia, la EP ha sido considerada solamente como una modalidad de educación o una propuesta didáctica basada en la aplicación de métodos y técnicas activas y participativas. Sin embargo, por sus fundamentos ético-políticos, sus propuestas pedagógicas, la diversidad y riqueza de experiencias, así como la extensa bibliografía producida en torno a ella, también es considerada como una corriente educativa, un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir diversas modalidades posibles y abarcar múltiples niveles de prácticas educativas (comunitarias, grupales, formales, no formales, con personas adultas, con niños, niñas y jóvenes, entre otras).

Educación popular en América Latina (1960-2009)

Durante las décadas de los 60 y 70, la educación no formal de adultos tiene su desarrollo más importante y significativo

a partir del impacto causado por la revolución cubana. En esos años se da un extraordinario impulso a una educación de adultos marcada con la perspectiva del “desarrollo de la comunidad”. Asimismo, surge la Pedagogía de la Liberación como llamaría Freire originalmente a su propuesta. Los caminos cruzados (similitudes y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas siguientes.²¹

En ese contexto, en Brasil, antes del golpe militar de 1964, se gestan el Movimiento de Educación de Base y los Centros Populares de Cultura. Paulo Freire²² formula una filosofía educativa basado en sus prácticas que plantea una forma innovadora de establecer las relaciones entre la educación y el ser humano, la sociedad y la cultura. El concepto de “concientización” del efecto negativo de una educación bancaria y domesticadora es fundamental en esta filosofía; en otras palabras, la noción de que la educación se centra en el estudiante y no en el resultado de la interacción entre el estudiante y el maestro. A partir de ahí surgió el concepto de la pedagogía liberadora, la ideología que marcaría decisivamente el pensamiento y las prácticas futuras de la educación popular.

[...]

Durante los años 80, esta propuesta se expande por todos los rincones de América Latina y se vincula con los procesos organizativos de los movimientos sociales urbanos y rurales. Se crean coordinadoras nacionales y continentales de educa-

21 Carlos Brandão, “Los caminos cruzados: forma de pensar y educar en América Latina” (1981), que introduce la relación entre educación permanente (influencia europea), educación de adultos y educación popular (influencia latinoamericana). Afirma “[...] que representan el retorno de la educación de las clases populares y de toda educación a su condición de movimiento [...]”.

22 Para una extensa referencia sobre su vida, obra y estudios acerca de su pensamiento ver: Paulo Freire, *Uma bio-bibliografia*, Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire, São Paulo, 1996.

ción popular y se realizan múltiples eventos de encuentro y de debate. Algunos de los contenidos más representativos de este período tienen que ver con temas como la alfabetización y la educación básica, con una combinación entre educación popular y organización popular, concepción metodológica dialéctica, derechos humanos, educación política, salud, comunicación popular, sociedad civil y estado, e investigación-acción participativa.

En los años 90, el cambio del contexto mundial remece las propuestas sociales y políticas transformadoras en América Latina y se produce una etapa de crisis, desencantos, abandonos, búsquedas y críticas. También fue un interesante período de reflexión teórica y de debate al interior del campo de la educación popular, caracterizado por la incorporación de nuevos referentes teóricos y el agotamiento del discurso político-ideológico que la había distinguido desde los años 70. Los vacíos y contradicciones se hacen evidentes. Surgen temas nuevos con una postura reflexiva dirigida hacia el debate y la formulación de alternativas. La discusión sobre la problemática educativa aumenta, incentivada además por las perspectivas abiertas por la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990. Se produce, así, una nueva mirada a las relaciones entre la educación popular y la pedagogía, las políticas públicas y la educación formal.

Por otra parte, la dinámica de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos, íntimamente vinculados con procesos de educación popular, genera un abanico muy rico de nuevos enfoques sobre temas como la educación popular y la ciudadanía, el género, el desarrollo y el poder local, y el medioambiente. Movimientos de enorme importancia e impacto en esos años, como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil y el Movimiento Zapatista en México,

así como experiencias de descentralización municipal, presupuestos participativos y presupuestos sensibles al género en varios países de América Latina, estuvieron casi siempre acompañados de procesos de educación popular.

El cambio de milenio encuentra las experiencias e instituciones que trabajan en educación popular en América Latina en una nueva dinámica de proyección renovadora, luego de que se generasen importantes reflexiones e intercambios sobre su vigencia en este nuevo momento histórico. Esto llevó al llamado a una refundamentación de la EP. Las iniciativas de educación popular se dan a la búsqueda de nuevos paradigmas orientadores de las prácticas, los métodos y las reflexiones conceptuales.

Los años que siguen han estado nutridos de muchos debates sobre temas directamente relacionados con los nuevos contextos, espacios e inquietudes presentes en el trabajo de educación popular. En particular, estos debates han sido impulsados por el Consejo de Educación de Adultos en América Latina, CEAAL, de cara a sus asambleas latinoamericanas²³ y se encuentran recopilados en la revista del CEAAL, *La Piragua*.²⁴

Estos debates vinculan la práctica con la teoría y analizan experiencias concretas con una mirada crítica a los desafíos globales, utilizando nuevos conceptos, categorías y marcos de interpretación. El campo de esta reflexión se enriquece gracias al énfasis que se le da a la necesidad de la sistematización de las experiencias, como fuente para la teorización desde las prácticas. Estas prioridades llevaron al surgimiento del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias en CEAAL, que ha desarrollado una serie de eventos y

23 En Recife, 2004 y en Cochabamba, 2008.

24 Ver www.ceaal.org / *la Piragua*, no. 18-29 y en particular los números 20 y 21: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular.

reflexiones sobre el tema, y se constituyó en un importante recurso virtual.²⁵

Educar para democratizar las relaciones de poder

En el campo de la EP se ha hablado con frecuencia de la “dimensión política” de la educación y también se ha puesto énfasis en las prácticas educativas. Sin embargo, algunos consideran que no se trata de que lo político sea “una dimensión” de la educación popular, sino que esta es, en sí misma, política. Hace algunos años se pretendió mostrar que la contradicción entre lo político y lo pedagógico era, en realidad, el tema que diferenciaba las concepciones en el debate entre educadores y educadoras populares de América Latina. Al respecto, Freire señaló su postura: “Para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”.²⁶

Por otra parte, Freire también contribuyó a romper el mito de que la educación popular era opuesta a la educación formal. Basado en su experiencia como secretario de educación de São Paulo, Freire exploró cómo la lógica de una educación popular liberadora que generara la capacidad de formarse como sujetos transformadores de la historia, podría ser puesta en práctica desde el sistema educativo formal; claro, transformándolo radicalmente y no reformando algunos de sus aspectos secundarios. Esfuerzos similares se habían hecho ya durante el gobierno sandinista de los años 80 en Nicaragua cuando se declaró que “[...] toda la educación de

25 www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

26 Tomado de una conversación entre Paulo Freire, Oscar Jara y Carlos Núñez en su hogar en São Paulo, en 1987.

la nueva Nicaragua, de todos los niveles y formas, debería ser una educación popular”.^{27 28}

El sentido de lo político hace referencia a las relaciones de poder que constituyen un entramado plural y disperso de todas las relaciones humanas y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en sujetos sociales e históricos de transformación. En la acción educativa se ejercen, por tanto, relaciones de poder que tienen consecuencias directas en el desarrollo de las capacidades humanas o en su inhibición. Una educación democrática, crítica y liberadora contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo. Una educación domesticante, alienadora y autoritaria inhibe la construcción de sujetos autónomos.²⁹

En resumen, todas las formas de educación como acción cultural y política contribuyen con la construcción de una determinada cultura, una manera de pensar y sentir, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica, y busca ampliar el consenso desde el sentido ético que impulsan los espacios organizados de la “sociedad civil” (en el sentido gramsciano) o, como diríamos actualmente, de una “ciudadanía activa”.³⁰ No puede, por tanto, eludir este rol que le compete, bajo ninguna pretendida neutralidad.

Ética, política y educación constituyen así una tríada interdependiente en la que la educación está destinada a ser el

27 F. Cardenal, Sacerdote en la revolución-Memorias, 2008, p. 160.

28 Fernando Cardenal, Ministro de Educación, “Seminario Nacional en La Palmera”, Diriamba, 1985.

29 P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970 y *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e otros escritos*, 2000. También ver Bourdieu y Passeron, *La Reproducción*, 1998; M. Apple, *Educación y poder*, 1982; H. Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, 1995.

30 P. Pontual, “Construyendo una pedagogía democrática do poder”, 1995.

factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar (con base en una perspectiva utópica) condiciones más humanas para la gente y su entorno. Por ello es que la educación y su rol en la historia van mucho más allá de la enseñanza, el aprendizaje, el sistema escolar, las razones, los juicios y el discurso verbalizado; los maestros/as y alumnos/as, las normas y los reglamentos.

De ahí que las búsquedas éticas, políticas, pedagógicas de los distintos esfuerzos de educación popular latinoamericana apuntan a la construcción de un paradigma educativo distinto al actualmente dominante. En ese paradigma hombres y mujeres son protagonistas de los cambios, representan la esperanza de una sociedad diferente, y un modo diferente de educación que le permite al cambio social edificar “otro mundo posible” en el que se ejerzan relaciones de poder democráticas y equitativas, en todos los órdenes.

Conclusiones

Los procesos de educación popular en América Latina hoy se plantean propuestas acerca de un tipo de educación que nos permita construirnos como sujetos y actores con ciertas capacidades fundamentales. En primer lugar, la capacidad de romper con el orden social imperante que se nos impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal). En segundo lugar, la capacidad de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas). En tercer lugar, la capacidad de aprender y desaprender permanentemente. La educación popular permite apropiarse de una capacidad de pensar. En cuarto lugar, la capacidad de imaginar y

de crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos en el hogar, la comunidad, el trabajo, el país, la región, y la capacidad de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana. Finalmente, tal educación ofrece la capacidad de afirmarnos como personas autónomas pero no autocentradas, sino como seres que podemos superar el antagonismo entre el yo y el/la otro/a y desarrollar las potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres.

Esto también requiere superar la socialización de género patriarcal y machista y construir nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y en el sistema de relaciones sociales, políticas y culturales.

Toda esta búsqueda activa y de construcción alternativa se realiza en muy diversos espacios y modalidades: formación de líderes; organización comunitaria; programas de participación ciudadana en ámbitos municipales, regionales o nacionales; escuelas primarias y secundarias; institutos técnicos y universidades; programas de incentivo al protagonismo de las mujeres; proyectos de economía social y solidaria; alfabetización de jóvenes y personas adultas; formación política; incentivo a la creación de innovaciones pedagógicas; formación magisterial; fomento al protagonismo de las poblaciones indígenas originarias; comunicación participativa utilizando medios de comunicación tradicionales y nuevas tecnologías, formación a distancia; formación de educadores y educadoras de redes nacionales o internacionales, entre muchas otras.

La educación popular en América Latina vive así, transformándose críticamente a sí misma, los desafíos de la transformación social que cada momento histórico nos exige en cada época. La educación popular está siempre en construcción.

Educación popular: acercamiento a una práctica libertaria³¹

Wenceslao Moro

Si se acepta lo existente y lo dado como lo que debe ser, no existe el horizonte utópico capaz de indicar el para qué, o lo que es lo mismo, que indique el futuro a construir, se arranca a los hombres el timón de la historia en cuanto a posibilidades de inventar un futuro diferente del presente. Se puede, sí, realizar cambios intrasistémicos que no cambian los aspectos sustanciales de lo existente. Y aunque parezca paradójico, lo pretendidamente neutro, adquiere un carácter ideológico y político a favor del mantenimiento del status quo.

Paulo Freire

Introducción

La educación popular (EP) es una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en América Latina. Es decir, tiene una identidad propia marcada por una realidad histórica y sociopolítica. La EP asume matices particulares: ya se trate de los procesos de lucha contra las dictaduras, ya de los procesos de democratización en el Cono Sur, el acento en lo étnico y lo indígena en los países andinos —cuando estuvo asociada a gobiernos revolucionarios como en Nicaragua— o

31 Tomado de <http://www.nodo50.org/> y reproducido en *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*, t. 2, Ed. Caminos, La Habana, 2004, p. 35.

en las iniciativas de organizaciones independientes frente a los partidos políticos en las actuales democracias neoliberales.

La lógica de la EP como corriente educativa y como movimiento cultural no es unidireccional ni deductiva, es decir, no hubo un momento inicial en el que se propusieron unos fundamentos, unos principios generales, unas bases conceptuales o doctrinales, desde las cuales se generaron prácticas posteriores. La lógica de los movimientos culturales no es esa; se habla de un discurso fundacional de la EP para referirse a los rasgos que la identifican desde finales de los años 60 hasta comienzos de los 80, los cuales no equivalen propiamente a una fundamentación.

Simultáneamente, la educación popular se alimenta de varias dimensiones de la realidad: referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas. La EP se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas.

Así es que la educación popular asume caras diversas de acuerdo con los diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos.

Orígenes

Se puede hablar de un momento fundacional de la EP a finales de los 70, en el cual esta llegó a convertirse en un discurso educativo y en una corriente colectiva cuyo inmediato y principal antecedente era Paulo Freire, pedagogo brasileño. Aunque él no habló en sentido estricto de EP, sino que utilizaba otras expresiones: “educación liberadora”, “educación para la libertad”, “educación concientizadora”, “educación dialogal”...

su reflexión educativa y su propuesta pedagógica influyeron notablemente.

Sin embargo, muchas de las prácticas que se engloban bajo este nombre comenzaron a ocurrir antes de eso. Para ser exactos, tendríamos que ubicar la EP en un conjunto de discusiones y de prácticas que se plantea la izquierda latinoamericana a partir de la segunda mitad del siglo xx. Las discusiones son difíciles de reconstruir; las prácticas, algo más sencillo. Entre ellas están: el triunfo de la revolución cubana en 1959, que viene a repensar y desarrollar un socialismo latinoamericano, que aproveche lo mejor del marxismo, pero que a la vez cuestiona los dogmas que escapan a nuestra realidad; el surgimiento de la teología de la liberación, que coloca a la izquierda ante el desafío de la construcción política a partir de los sectores populares y sus necesidades (esta corriente cristiana representa un verdadero diálogo con el pueblo, supera posturas a partir de las cuales este es pura alienación y falsa conciencia, y construye una alternativa desde lo que el pueblo trae); y la crisis del modelo soviético, que viene a plantear la importancia de articular el socialismo con formas auténticamente democráticas de organización y lucha.

En estas circunstancias históricas se fue configurando la EP, simultáneamente a otras propuestas culturales como la investigación-acción, la comunicación popular y otros campos de las ciencias sociales que recibieron la influencia del marxismo, con las cuales se ha venido mutuamente alimentando.

Todos estos componentes históricos, culturales e ideológicos van a unirse en un enfoque común a través de las prácticas, espacios y actores.

Nicaragua y la revolución sandinista, con sus límites y aciertos, representará el momento cumbre donde lo popular, lo revolucionario, lo socialista y lo cristiano se van a encontrar.

Es en ese contexto, donde se empieza a hablar de EP con más claridad.

Rasgos fundacionales

Una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante

Leer la realidad. En un primer momento, esta lectura de la realidad se hizo desde el materialismo histórico, con ayuda del cual se abordaba críticamente la injusta y conflictiva realidad, con un marcado signo clasista. Hoy, se ha desarrollado el núcleo interpretativo crítico. Por un lado, el estructuralismo marxista se vio cuestionado y ampliado por otras tendencias dentro del marxismo, como las provenientes de Gramsci y de la Escuela de Frankfurt. Se comienza a reconocer que no existe una única fuente desde la que se puede ser crítica. Otras corrientes que se incorporaron a la lectura de la realidad son, por ejemplo, el análisis que hace Foucault sobre el poder...

Abunda información: faltan ideas para analizar esa información. ¿Qué es lo que está pasando con el país, con nosotros? ¿Hay injusticias o no? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son sus causas? ¿Quiénes son los responsables?

Una lectura del mundo nos permite analizar la conflictividad inherente en la sociedad capitalista y la posición o rol que tenemos en esa conflictividad. Si no se analiza la realidad en la que uno vive es muy probable que se caiga en una postura ideológica, que lleva a realizar una práctica de adoctrinamiento en los sectores populares.

La lectura o comprensión de la realidad es fundamental para que las personas puedan desarrollar políticas. La comprensión de la realidad parte siempre de una verdad que las personas y grupos tienen acerca de la realidad, de la sociedad en que viven. Esa verdad puede ser incompleta, distorsionada, limitada, pero

existe, y es el punto de partida de cualquier proceso de formación y de lucha.

Conocer para actuar, y actuar para afianzarnos en lo que nosotros podemos hacer y en la indignación frente a lo que ellos hacen.

La comprensión de la historia como posibilidad y no determinismo sería ininteligible sin el sueño, así como la concepción determinista se siente incompatible con él, y por eso lo niega... Siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adverbiales, ya porque será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir, para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha única en la que existe la esperanza. No hay lugar para la educación, solo para el adiestramiento.

Intencionalidad política emancipadora

La política es entendida como acción liberadora. La educación busca promover el cambio social, en vez de la estabilidad social, es un instrumento para el cambio. Sin embargo, la EP no busca el cambio de unos por otros, es decir de explotados por explotadores, sino superar esta contradicción y aspira a una sociedad en la que no haya opresores ni oprimidos.

El acento en la emancipación o liberación consiste en que los seres humanos puedan desligarse de las dependencias que lo hacen ser “seres para otros” antes que “seres para sí”.

Aparece el concepto de liberación como contrapuesto a una situación de no libertad, a una necesidad de ser libre, de “ser más”. Esta situación da cuenta de la opresión en que viven (o mejor dicho, vivimos) todos los hombres: situación que en

general no es problematizada sino que es vivida como “natural” (lo cual dificulta la posibilidad de modificarla).

Debido a que la realidad es opresora, y la realidad es producto de la acción de los hombres (quienes en la medida que son sujetos activos son constructores de la historia, al mismo tiempo que esta hace a los hombres que la hacen), consecuentemente ellos, en tanto hacedores, protagonistas de la historia, son responsables de su propia liberación.

Toda situación que niegue a los hombres su vocación de ser seres para sí, de ser más, puede ser considerada opresora. Y romper con esa situación es la liberación auténtica del hombre.

Paulo Freire ha expresado que: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión”. Busca contribuir a la construcción de un orden social justo que supere el actual.

Consideración de que son los sujetos populares los actores protagonistas de su emancipación

Lo popular en la EP no es un simple adjetivo, sino un sustantivo. De ese modo, lo popular en la EP tiene que ver con la intencionalidad y con el lugar social desde donde se realiza el proyecto. Con vista a la creación de un poder popular que encarne los propios intereses de los sectores populares y no de quienes tienen intereses creados distintos a ellos.

La emancipación no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más; es praxis, que implica reflexión y acción transformadora.

Un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos

Esto se refiere a la concientización (en un primer momento hacía referencia a la conciencia racional de la situación); es

decir, un proceso educativo a través del cual se quiere lograr algún cambio en las estructuras de pensamiento, en la manera de ver las cosas y de actuar en la vida cotidiana, independientemente de que se estén tratando otros temas como pueden ser los derechos humanos o cualquier otra área específica.

En la actualidad hablar de subjetividad significa muchas cosas distintas. *Subjetividad de personas integrales*. Nos referimos a que las personas que participan en las luchas comienzan a ser comprendidas como integrales, capaces de actuar y pensar, pero también de sentir y sensibilizarse.

Subjetividad como memoria histórica. A veces, subjetividad quiere decir la recuperación de las tradiciones populares y las expresiones culturales populares. Estas constituyen símbolos de unidad, de lucha, resistencia y rebeldía frente a la cultura dominante que intenta hacer desaparecer todas estas expresiones.

Subjetividad y mística. La mística consiste en hacer que la gente se sienta bien en la lucha y a la vez, que se vivencie colectivamente el deseo de cambiar las cosas. A veces nos olvidamos que la lucha es también alegría, la alegría de quien obtiene lo que es suyo y la alegría del que levanta la cabeza y encuentra a un compañero.

Una metodología de trabajo apropiada a las anteriores características

Conjunto de técnicas participativas y activas, dialógicas, diálogo de saberes, el diálogo cultural. Privilegia la ruptura con el verticalismo y el verbalismo de la educación bancaria, se busca a través de dinámicas grupales trabajar los temas, llevar el mensaje. De esta forma se pretende que la metodología de trabajo no sea a partir de los objetivos previamente trazados

por otros, sino que se busca un diálogo y un protagonismo de todos en la formación de una idea.

Diversidad de la educación popular

Hoy en América Latina, la educación popular es un fenómeno complejo y plural atravesado por corrientes diversas. En este punto lo que se busca es plantear los principales debates que se dan en torno a la relación entre educación, sociedad y política.

Educación y sociedad

La concepción de la EP depende mucho de los *a priori* sobre el lugar y la especificidad de la educación dentro de la estructura social.

Desde una posición —influenciada por L. Althusser—, la educación es la expresión de la superestructura como parte de la ideología y como aparato ideológico del estado. De esta manera, la educación juega un papel de medio para la reproducción social del sistema.

Una segunda posición —vinculada al pensamiento de A. Gramsci— postula la incidencia de la educación en la transformación social; es un espacio donde se juegan grandes tensiones sociales y políticas. Se utiliza la palabra educación como sinónimo de proceso político-pedagógico. Insiste sobre la importancia de la educación en la construcción de la hegemonía de una clase o de un bloque social sobre los otros.

Existen múltiples interacciones entre las diferentes esferas de la práctica social de modo que el proceso educativo no está completamente determinado por lo económico ni es tampoco autónomo, como la afirmarían una perspectiva idealista.

Educación popular y política

Dentro de una coyuntura política, económica y social basada en la desigualdad y la no participación, es engañoso pretender inaugurar unas relaciones humanas democráticas y horizontales por el solo medio de la educación popular; hay que pensar en una estrategia política más global. La relación entre lo pedagógico y lo político es íntima: las relaciones de saber son siempre relaciones de poder.

De forma muy general, hay por lo menos dos maneras de enfocar la relación entre la educación popular y la política.

La primera busca una acumulación de fuerzas para cambiar la situación de dominación: se pone el énfasis sobre la organización y sobre la unidad de los diferentes sectores que constituyen el movimiento popular. Aquí, la EP insistirá sobre el marco teórico, sobre la estrategia política, sobre la caracterización del enemigo. Se planteará directamente frente al estado. El acento es puesto sobre un cambio sociopolítico inmediato, sobre la recuperación de la democracia o la insurrección; es una estrategia de asalto del estado.

Esta postura corre el riesgo de un nuevo tipo de autoritarismo ligado a un vanguardismo; la vanguardia, que supuestamente posee ya la verdad y el saber, los impone. Eso da lugar a unas prácticas que, persiguiendo los fines revolucionarios, dejan en un segundo plano la conciencia y las posibilidades reales de los sectores populares. Así como volver a prácticas de dominación de unos sobre otros.

El otro modelo insiste sobre un trabajo más lento, sobre una recomposición y un fortalecimiento de la sociedad civil. Se pone el acento sobre la organización de la base a partir del conocimiento de la realidad popular. Su objetivo es reconstruir el tejido social teniendo en cuenta los problemas de disgregación o falta de integración, sin un proyecto

de integración al estado ni tampoco de inclusión dentro de un aparataje político preestablecido. Se pone el acento sobre la constitución del sujeto más que sobre el proyecto; la educación no está ahí directamente ligada a la política en su aspecto de lucha por el poder. Este modelo corre el riesgo de llegar un punto donde no se sabe para dónde ir y no tener en cuenta la conflictividad social existente.

Además del vanguardismo y de la reconstrucción del tejido social se encuentran dentro de la EP en América Latina otras tendencias ligadas a la restauración étnica y cultural y otras.

La educación popular y su campo específico de acción o dimensión

Se entiende a veces la educación popular como un campo específico de acción conformado por diversas prácticas educativas más o menos institucionalizadas: alfabetización, instrucción escolar, formación técnica, animación cultural, formación sindical o política, lectura y animación de textos.

Otros la consideran como una dimensión educativa de las acciones y de luchas sociales protagonizadas por los sectores populares. En este caso la EP no se limita a las relaciones formales de enseñanza-aprendizaje. Hay una descentralización escolar y educativa; la educación se vuelve un espacio de producción, de intercambios y de consumo de saberes y rebasa el marco de las prácticas y de las instituciones llamadas educativas. Esta tendencia de la EP considera los acontecimientos y los procesos de cambio como hechos educativos; explicita el carácter formador de la práctica social. “La EP convierte la realidad y el proceso de transformación en hechos educativos en sí mismos... convierte en hechos referentes educativos los

triumfos y las derrotas, los avances y los retrocesos, los problemas internos y externos”.

Hay que tener que tener cuidado al definir la EP como un campo específico, pues, se corre el riesgo de perder de vista la globalidad de la realidad social y las interrelaciones entre las esferas del juego social, o, al contrario, de considerarla como la dimensión educativa de otro campo, por ejemplo el político, con el peligro de no poder reconocerle una especificidad.

Actores sociales

Durante mucho tiempo se ha reducido la concepción de pueblo por herencia de un marxismo ortodoxo. Se pensaba que el único agente de cambio era la clase obrera, el proletariado industrial, y que los otros sujetos populares tenían un aporte en la medida en que se alineaban con esa vanguardia. Desde esta lectura clasista, lo que se valoraba era la dimensión económica de los sujetos populares de acuerdo con el lugar que ocupan dentro del sistema de producción y de la división del trabajo. Pero esta concepción fue ampliándose a otros sujetos dentro del ámbito de sectores populares.

El concepto de pueblo varía según la coyuntura y según las relaciones de fuerzas dentro de una formación social dada. El pueblo es un bloque de clases sociales subalternas con identidad histórica y política, cuyos intereses convergen hacia un proyecto común de liberación. El concepto de pueblo debe entenderse en su aspecto dinámico y amplio. Implican relaciones sociales pues se habla de oprimidos (en vez de pueblo), de empobrecidos (en vez de pobres) o de marginalizados (en vez de marginados).

Se utilizará el término de sectores populares en lugar de pueblo, preservando así la multiplicidad y el carácter movedido de

esta realidad, la cual debe ser constantemente redefinida en función del contexto y de las condiciones económicas, políticas y culturales.

Los sectores populares son el conjunto plural de los grupos sociales explotados y excluidos tanto de la administración de poder político como de la distribución de los excedentes económicos. Son un conjunto multiforme y no organizado de la clase obrera, de los pequeños campesinos y de los agricultores sin tierra, de los indígenas y de las naciones oprimidas, de diferentes estratos de la pequeña burguesía, de los desocupados, de las mujeres dentro de una sociedad machista. Se definen según relaciones de opresión tanto a nivel económico, como de género, de raza, de edad...

Los sectores populares son los primeros protagonistas de la EP. Hay quienes consideran que es el fruto de una producción espontánea, es decir, que los sectores populares llegan a ser sujetos políticos por sí mismos e identifican a la EP con el saber popular. Postulan en última instancia una autoformación y autoliberación populares.

O, por el contrario, es fruto de una intervención externa, y se reconoce en la práctica de la EP la presencia de actores o agentes no propiamente pertenecientes a los sectores populares. A ellos se refiere la expresión de intelectuales orgánicos. Aquí la EP consiste en acompañar y relacionar diversas formas de saber y de organización para que los diferentes sujetos que participan en un mismo proyecto de transformación social se comuniquen entre sí. Los actores o agentes externos ponen su capacidad al servicio de los sectores populares o promueven unos proyectos propios dentro de un diálogo con los principales interesados.

Finalmente, puede ser que participen de la EP protagonistas ligados al estado, a gobernaciones, a municipios. A su vez,

puede desarrollarse en diversos ámbitos: partidos políticos, sindicatos, asociaciones barriales, organizaciones no gubernamentales, entre otros. De ahí surge la pregunta sobre las fronteras de la EP.

La educación no es “popular” por el solo hecho de ser realizada por los sectores populares o estar dirigida a ellos. No basta definirla a partir de sus actores. De hecho, una educación compensatoria, elaborada y pensada para los sectores excluidos de la cultura escolar no es popular por sí misma.

La cuestión de saber si la EP está ligada a grupos de una determinada edad es controvertida. En un primer momento, la EP estuvo relacionada con la idea de una tarea realizada con adultos. Sin embargo, los/as niños/os están incorporados desde muy temprano a los mecanismos de explotación y opresión.

Otro aspecto que se da es el reconocimiento de la singularidad e individualidad de los sujetos de la EP: educandos/as y educadores/ras, ellas/os y nosotros/as. Puesto que antes el acento estaba puesto en lo económico y lo político, sin darle mayor importancia a las relaciones humanas, a las relaciones cara a cara. Pero la EP siempre trabaja con grupos, no con individuos aislados.

Finalidades

La EP se sitúa dentro de las tensiones entre el individuo, el grupo social y el estado o la sociedad; pretende influir sobre esas relaciones y transformarlas. Por lo tanto sus intenciones rebasan un marco estrictamente pedagógico.

El desarrollo de la concientización no se sigue en forma lineal, porque el individuo no se encuentra privado de vínculos sociales y porque la comunidad está determinada por las rela-

ciones de dominación social (particularmente por las relaciones de producción). La constitución del grupo no es anterior a la idea del estado, es simultánea.

Según J. Bengoa, la tipología de las finalidades se basa en cuatro principios. Postula que los educandos piden cuatro cosas fundamentales a la educación. En primer lugar quieren saber quiénes son: el principio de *identidad*. Se interesan también por su funcionamiento individual o colectivo y por mejorarlo: es el principio de *participación*. En tercer lugar, los educandos buscan algún tipo de transformación individual o colectiva. Esta se puede dar dentro de la búsqueda de la movilidad o del ascenso social, es entonces el principio de *modernización (desarrollo)*. Se puede dar también por la vía de una transformación que implique un cambio en la posición del grupo social en relación con los otros; en ese caso es el principio de *cambio social*.

Según las finalidades perseguidas, los educandos se apegan más o menos a uno de esos principios o a las diferentes combinaciones posibles entre ellos. Dentro del contexto de la EP, la participación tiene que ver con el aprendizaje, la formación y el ejercicio de la democracia en el seno del mismo grupo. La identidad es un valor que buscan particularmente los sectores sociales desintegrados o excluidos por el sistema. Está ligada con los procesos de autoconciencia, con el énfasis sobre la cultura, con la formación de la comunidad. La modernización se refiere a la formación para un trabajo productivo, a la adquisición de conocimientos rentables que permitan un ascenso social.

El cambio social es una dimensión siempre presente en la EP, aun si parece utópica dentro de una sociedad autoritaria y conservadora.

El acento unilateral sobre uno solo de estos aspectos conlleva diversas deformaciones.

El acento sobre la participación puede llevar al populismo.

El énfasis sobre la identidad hace proclive al comunitarismo o al corporativismo.

El acento sobre la modernización está ligado al tecnocratismo. Finalmente, el acento sobre el cambio social conduce fácilmente al ideologismo.

Contenidos

En sí, no es posible describir los contenidos de la educación popular. Se encuentra entre la oferta y la demanda educativa y no posee gran autonomía. Dependen del lugar de la educación popular en la sociedad, de los protagonistas de las finalidades y del método. Se pueden clasificar los contenidos en función de las finalidades propuestas y vincularlos con la identidad de un grupo social, con la participación, con la modernización y con el cambio social.

Los contenidos se establecen a partir de encuestas y de investigaciones que permiten a los hombres y mujeres intercambiar su respectiva visión del mundo.

Es necesario que los educadores populares conozcan y se interroguen sobre la articulación entre los sistemas sociales, familiares o extra familiares de transferencia del conocimiento; sobre las relaciones entre saber y poder. La EP tiene que tomar estas preguntas en serio si no quiere funcionar como una nueva colonización destructora de los intercambios internos entre saber y poder.

Muchas veces la EP funciona como enemigo cultural de los sectores populares, al desconocer el saber popular. Ya que muchos programas de EP están contruidos más sobre la imagen que sus responsables se hacen de los sectores populares, que sobre un conocimiento profundo de la cultura y de

la conciencia de estos. El desconocimiento no asumido de la realidad del otro autoriza a percibirlo como yo quiero y actuar sobre él, transformándolo según la imagen y el horizonte que, *a priori*, mi conciencia eligió para él. Se hace del otro un yo.

Generalmente se percibe la cultura popular como fragmentaria, descompuesta, dispersa, sin rigor lógico... como si fuera un conjunto de restos de un pasado colonizado.

No se puede definir la EP a partir de los contenidos de los programas hechos en su nombre. Los contenidos no son populares en sí sino en función de los actores, de las finalidades y del método.

Metodología

Cuando se pone el acento sobre la consolidación de la identidad de los protagonistas populares, de sus sistemas de valores de sus culturas... el método es prioritariamente inductivo. Busca descubrir la racionalidad que surge de las prácticas populares vinculadas con la producción, la distribución y el consumo del conocimiento. Cuando, por el contrario, el acento está puesto sobre el proyecto ideológico y político, el método es más deductivo. Apunta a transmitir, a explicar, a divulgar los conocimientos que los formadores juzgan mínimos y necesarios para la transformación de la sociedad.

Un elemento fundamental en la metodología de la EP es el papel que juega la teoría dialéctica del conocimiento. De esta manera se parte de la práctica, o sea del saber popular, de lo que la gente vive y siente, y se desarrolla un proceso de teorización sobre esas prácticas, no como un salto a lo "teórico" sino como un proceso sistémico, ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes. El proceso de teorización, así planteado, permite ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y

parcial, dentro de lo social y lo colectivo. Considera al conocimiento como una actividad indesligable de la práctica.

Es en la práctica social de donde surgen los conocimientos, y es en la transformación de esa práctica donde se constata la objetividad, la realidad, la verdad del conocimiento. Por ello es que, si bien la práctica sirve de base a la teoría, la teoría, a su vez, sirve a la práctica para entenderla y transformarla... Partir de la práctica, teorizar sobre ella, para regresar nuevamente a la práctica; partir de lo concreto, realizar un proceso de abstracción, para volver de nuevo a lo concreto; partir de la acción, reflexionar sobre ella, para nuevamente volver a la acción, de ahí la lógica del proceso de conocimiento.

De esta manera permite regresar a la práctica con nuevos elementos que posibiliten que el conocimiento inicial, la situación, el sentir del cual participamos, ahora nos lo podemos explicar y entender, integral y científicamente.

Esta articulación entre las manos (actuar) y la cabeza (pensar) es la yunta que impulsa al carro de la historia.

El núcleo del método dialéctico —acción-reflexión-acción o práctica-teoría-práctica— se ha complejizado y enriquecido con elementos como la cultura, lo subjetivo, lo particular, las estrategias de aprendizaje, de construcción de conocimientos y de valores, entre otros.

Hay que tener cuidado de no partir de un *a priori* ideológico. Otra cuestión es la de aplicar mecánicamente este método sin poner de relieve las tensiones que hay entre educadores y educandos.

Definiciones

La historia de la educación popular no es lineal: no se entiende a partir de la sucesión de la sustitución de un modelo por otro.

Todos los diferentes modelos presentan variaciones y contradicciones internas y se encuentran imbricados los unos en los otros.

Como ya dijimos antes no basta que los destinatarios sean miembros de los sectores populares, así como tampoco, si está relacionado con su participación o no en el sistema formal de educación. Implica algo más: es todo un estilo educativo diferente a aquel elitista, reproductor del sistema social de injusticia, que genera hombres y mujeres que se amolden a la sociedad sin transformarla, sin ser agentes de cambio.

El propósito es contribuir, ser una herramienta, un aporte a un proceso complejo y de largo plazo, y constituirse como uno de los medios que colaboran en la construcción de una alternativa cultural y política de sociedad. “Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará”.

Estableceré tres definiciones que parten de diferentes tendencias, ya se trate de una *definición ideológica y política*, otra que pone el acento *sobre una forma de autoeducación de los sectores populares*, y finalmente una definición que insiste sobre *la reconstrucción del tejido social*.

1. Entendemos por EP un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. Para ello, la EP debe verse como parte de (y apoyo) un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política; es decir, desarrollando las condiciones subjetivas —la conciencia política

- y la organización popular— que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico (M. Peresson, G. Mariño y L. Cendales).
2. La EP es un espacio para que las propias capas populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoricen) colectivamente su conocimiento, sus formas de aprender y explicar los acontecimientos de la vida social. Es el conocimiento que brota de la experiencia de vida y de lucha de las capas populares, que es elaborado por ellas mismas y que refuerza su poder de transformar la sociedad: es ese conocimiento lo que aumenta su capacidad de discernir y rechazar las reglas de dominación, y lo que fortalece su poder de decidir cuáles son las luchas y formas de organización más capaces de concretar nuevas reglas de vida social (Beatriz Costa).
 3. La EP entendida como educación para los movimientos sociales, tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad en una sociedad dada; es, por lo tanto, parte de un gran movimiento de transformación histórica. La educación para los movimientos sociales es un subsistema de educación programado e informal, orientado a complementar el conjunto de actividades educativas y formativas existentes en la sociedad (J. Bengoa). Llegado al final de esta ventana hacia la educación popular se entiende esta como un proceso de formación y capacitación desde una opción por los sectores populares para que con ellos, a través de una acción organizada, se logre romper con los esquemas de dominación (opresores y oprimidos) con el objetivo de construir una sociedad de Hermanos y Hermanas unidos en la fraternidad.

Bibliografía

- Boff, Clodovis, *Cómo trabajar con el pueblo*, Editora Vozes, Petrópolis, Brasil, 1986.
- Colectivo de autores, *Saber popular y educación en América Latina*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, Argentina, 1984.
- Diccionario de ciencias sociales y políticas*, Emece, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- Dimatteo, Javier, “¿Qué es la educación popular?”, texto extraído de la página de internet: <http://www.geocities.com/suredpop/>.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1970.
- _____, *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, Madrid, España, 1997.
- Granda, Verónica Liliana, “Educación popular: una praxis liberadora”, texto extraído de la página de Internet: <http://usuarios.arnet.com.ar/caminante>.
- Preiswerk, Matthias, *Educación popular y teología de la liberación*, CELADEC, Buenos Aires, Argentina, 1995.
- Vargas, Laura y Graciela Bustillos, *Técnicas participativas para la educación popular*, Editorial Lumen-Humanutas, Buenos Aires, Argentina, 1996.

De los orígenes y hoy: la educación popular en Cuba

Entrevista a Esther Pérez³²

Por María López Vigil

I parte

María López Vigil: Quisiera empezar pidiéndote una síntesis histórica que ubique a los no cubanos —y también a los cubanos— en el porqué de la introducción en Cuba de la educación popular, siendo este un país en el que se ha desarrollado durante tantos años un sistema educativo formal y también informal. ¿Cómo se fue abriendo paso la educación popular?

Esther Pérez: Esa historia tiene que ver con el curso mismo de la revolución cubana. Los primeros años 60, cuando triunfa la revolución y empieza a desplegarse lo que después algunos han llamado el proyecto original de la revolución cubana, son un momento de una creatividad social muy alta.

No existía siquiera el Paulo Freire que conocemos hoy. Él estaba en esos momentos haciendo sus primeros intentos de alfabetización allá por un rincón de Brasil. No se habían publicado sus libros ni estaba sistematizada su experiencia. Si tú tomas, por ejemplo, la campaña de alfabetización cubana, ves que ella usa palabras generadoras.

32 Tomado de revista *Caminos*, no. 9, La Habana, 1998, pp. 62-73.

¿Cuáles son las palabras generadoras de aquel tiempo?

La primera palabra que trabajaba la cartilla de alfabetización era “OEA”. Esta era una palabra generadora en esos momentos porque, si recuerdas, ya estaba sobre el tapete la cuestión de si a Cuba la expulsaban de la OEA. Había un cantico que se repetía mucho: “con OEA o sin OEA ganaremos la pelea”. OEA era una palabra de todo el mundo en el país. Y era la primera que utilizaba la cartilla. El analfabetismo cubano estaba bastante concentrado en las zonas rurales, y muchas de las imágenes que empleaba la cartilla eran de gente trabajando en el campo. Las palabras se vinculaban con eso: hablaban de reforma agraria. El núcleo de la alfabetización utiliza algo que después Paulo Freire va a sistematizar: las palabras generadoras.

Además, está la forma en que se desarrolla la campaña. Eso de “el que sabe enseña, el que no sabe aprende”; eso de que los muchachos se van para el campo y de que se conciba como una gran escuela para los muchachos de ciudad. Era consciente de que los muchachos estaban aprendiendo tanto como lo que estaban enseñando. Eso también está muy cerca de la matriz de la educación popular.

¿Eso lo supo Freire? ¿Freire llegó a conocer que aquí se empezó a hacer algo como lo que él iba a hacer después?

Al menos yo se lo comenté y seguramente otros también. Freire tuvo grandes amigos cubanos. Aunque llegó a Cuba bastante tarde: en los años 80 por primera vez personalmente. Sus escritos también tardaron bastante en llegar a Cuba. Pero conoció las características de la campaña. Yo misma llegué a comentar esto de las palabras generadoras.

Te digo lo de la campaña de alfabetización porque la educación popular no es un invento. A mi juicio, es un descubrimiento. Uno descubre lo que ya está ahí y uno inventa lo que no. La educación popular es un descubrimiento de cosas que siempre han estado en la historia, en las prácticas de la gente. De lo que se trata es de mirar esos momentos de alta participación, de alto compromiso; tratar de analizarlos y ver cómo es posible reproducirlos de una manera intencionada.

Se puede decir que en los años 60 en Cuba ya había un germen de la educación popular, aunque no ese nombre ni la conciencia de que eso se llamara así.

Así es. La revolución cubana tiene una cosa interesante. Se suele ver como si fuera un continuo y se dice: “desde hace cuarenta años”; pero en realidad ningún proceso social es un continuo, y menos una cosa prolongada en el tiempo y un proceso tan complejo como la revolución cubana.

La revolución cubana tiene momentos, y uno de ellos son los años 70. La revolución cubana no se expande, no se multiplica hacia América Latina —lo que era uno de los pilares de la ideología y de la práctica revolucionaria cubana y latinoamericana de los 60. Eso no ocurre, sino que aborta. Un hito es la muerte del Che en Bolivia, un punto de viraje.

¿Un cierto fracaso del latinoamericanismo que tenía la Revolución en su proyecto?

Exactamente. Y un fracaso de proyectos de grupos latinoamericanos en su manera de llevar hacia delante los procesos revolucionarios en América Latina. Un fracaso multicausal, pero por ahora vamos a dejar fuera las causas. Lo cierto es que sucede.

El otro punto problemático para Cuba es que no se produce el despegue económico al que se apostó tan fuertemente en los años 60, con un modelo de desarrollo económico determinado, bastante autosostenido, basado en el desarrollo, la industrialización y la diversificación de la producción. Ahí también el hito sería la famosa Zafra de los Diez Millones de 1970, cuando se reconoce que no se van a producir las capacidades de autosostenimiento a las que estaba apostando la Revolución.

Los años 70 son muy contradictorios. Aquí uno puede percibir de manera muy gradual —no como un corte— un acercamiento cada vez mayor a las experiencias del socialismo euroriental y a la URSS; un hecho, a mi juicio, bastante determinado por la necesidad. Cuba juzga que en ese momento no tiene más remedio que acercarse económicamente al CAME; pero después el acercamiento se va expandiendo a otros campos de la sociedad hasta llegar muy fuertemente a las ciencias sociales, la reproducción ideológica, la educación. Nos alejamos de una matriz latinoamericana que había estado muy cerca de nuestros pensamientos en los años 60. Primero nos alejamos y después empezamos a hacerle la crítica, lo cual es peor. Recuerdo haber oído hablar de Paulo Freire como un idealista. Idealista en Cuba en esa época significaba el peor de los insultos.

El equivocado total.

Absolutamente. Recuerda que cuando se empezó a hacer la crítica de nuestros propios años 60, lo que se dice es: “cometimos errores de idealismo”. El idealismo es una palabra muy marcada como error. Por tanto, el idealista era una persona que estaba exactamente en el camino erróneo.

¿Cómo marca ese “copismo” soviético la educación en Cuba? ¿Cómo se empieza a caracterizar en el sistema educativo formal y también en la educación informal, que siempre existe?

En el caso de la educación formal no se produce quizás una tercera revolución que la educación cubana necesitaba. La educación cubana tuvo grandes revoluciones. Una fue la campaña de alfabetización y la otra el “seguimiento” —menos famoso, pero muy importante, porque lo que ocurre con muchas campañas de alfabetización es que la gente después regresa a niveles de analfabetismo funcional. En Cuba eso no sucedió gracias al seguimiento. Fue el fijador que tuvo la campaña de alfabetización.

Otra gran revolución fue la universalización de la educación. Hay que recordar que en nuestros países, cuando ocurren procesos de cambio social, hay tareas civilizatorias aún no cumplidas. Eso Marx no lo previó. Según él, las revoluciones iban a ocurrir en países en los que el proceso civilizatorio ya estaba completo y lo que iba a haber era una superación. Pero aquí no, ni en Nicaragua ni en otros países, ni en Rusia en su momento, porque el proceso civilizatorio no está completo y la revolución es llamada a completarlo, lo cual es muy complejo y peligroso. La universalización de la educación en Cuba no había sucedido.

A mi juicio, no se dio la tercera, que hubiera supuesto superar el modelo verticalista del profesor que enseña y el alumno que recibe (lo que Paulo Freire va a llamar “educación bancaria”). Personalmente, pienso que eso no sucedió, y entonces se reprodujeron modelos educativos centrados en la trasmisión de conocimientos.

En el campo no formal el problema era el mismo, con el agravante de que hubo mucha más reproducción de los modelos de las escuelas de cuadros (las escuelas de formación política

de los países del llamado socialismo europeo). Ahí hubo bastante intercambio y bastante nivel de copia de programas, de currículos, de fórmulas. Mucha gente que enseñó en esas escuelas fue formada en centros similares de los países socialistas.

En ese contexto, sucedió una especie de división de los contenidos entre lo que algunos han llamado “lo sacro” y “lo profano”. De manera que tú cogías una tesis, a veces de problemas interesantísimos; pero siempre tenía primero una parte llamada “marco teórico”, donde se citaban al pie de la letra los textos de Marx, Engels y Lenin, entre otros. Podía no haber siquiera una referencia creativa al marxismo, es decir, tratar de poner a conversar al marxismo con tu práctica.

Los años 70 están marcados por esa situación un poco más rígida, demasiado orientada a la trasmisión de conocimientos. Ya en ese entonces Freire comienza a correr por América Latina y a Cuba no llega.

Es un proceso gradual, pero creciente. Empieza a modificarse a mediados de los años 80 debido a un conjunto de acontecimientos mundiales y nacionales demasiado conocidos para repetirlos aquí. Ya a mediados de los 80, en Cuba empieza a ser perceptible lo que después va a suceder en los países de Europa Oriental y la Unión Soviética, y empieza el “proceso de rectificación”.

No entro en detalles sobre el proceso de rectificación porque lo conoces bien. Creo que desata en una serie de sectores de la sociedad cubana preocupaciones y angustias que estaban como sofocadas, pospuestas. Salen a la luz un conjunto de cosas interesantes, y sobre todo, una preocupación bastante grande por las organizaciones de masas. El sistema de enseñanza también es objeto de críticas en ese momento.

En esa época se produjo un congreso juvenil donde el sistema de educación fue bastante criticado. Los muchachos y los maestros dijeron: “necesitamos una educación que nos enseñe a pensar”. No utilizaban las palabras de la educación popular, no hablaban de educación bancaria, de educación liberadora; pero se trata básicamente de lo mismo. Reclamaron una educación que los enseñara a pensar, no una que le pusiera contenidos en la cabeza. Aludieron al problema de la especialización, al llamado perfil estrecho: “necesitamos que nos formen con un perfil más amplio”.

Pero lo de las organizaciones es también importante, porque son agencias educativas para el conjunto de la población. Un momento muy alto de debate social y político en el país fue la discusión del Llamamiento al IV Congreso del Partido, que a mi juicio concientizó en el mejor estilo freireano.

Creo que ahí hay que incluir que las revoluciones que no se dieron en los años 60 se dieron en el 79 en Nicaragua. A mi juicio, Nicaragua marca, es importante. En Nicaragua a veces decimos que más influencia de fondo tuvo Nicaragua sobre Cuba que Cuba sobre Nicaragua. Eso le decimos a los que vienen con el argumento de que los cubanos moldearon a la revolución sandinista. Creo que es al revés. ¿Tú qué piensas?

Yo no puedo juzgar hasta qué punto Cuba influyó en Nicaragua. Eso es algo que probablemente solo los nicaragüenses pueden hacer. Creo que Nicaragua sí influyó bastante sobre Cuba y de maneras variadas.

En primer lugar, fue un impacto emocional tremendo para los cubanos ver, en 1979, a veinte años del triunfo de la Revolución, cosas que para nosotros eran enormemente simbólicas en la Plaza de la Revolución de Managua o en la Plaza de la

Revolución de Cuba. Ver a esos muchachos jóvenes, como las imágenes inolvidables del Che, de Camilo, de los jóvenes guerrilleros. Verlos allí dirigiendo la Revolución nos impactó muchísimo en ese sentido simbólico, emocional.

Y nos impactaron también varias características de las que trató de dotarse la revolución sandinista. Por ejemplo, en relación con la religión y los cristianos. Esto impactó enormemente en Cuba; incluso es uno de los antecedentes de lo que va a suceder finalmente con la modificación de los estatutos del Partido, la Constitución, el encuentro con los creyentes, por ejemplo. Muchos cristianos cubanos van a Nicaragua a cortar café y algodón, se organizan viajes...

También impactó la capacidad de la revolución nicaragüense —como siempre sucede con una revolución que triunfa después; las revoluciones que van triunfando van incorporando cosas que las precedentes no tuvieron— en el sentido de incorporar la idea de la educación popular y su práctica, hasta donde se pudo llevar. Esa idea nos resultó impactante. Lo más importante fue que nos permitió volver a nadar hacia América Latina.

Yo sí me atrevería a juzgar la influencia de Cuba en Nicaragua y la de Nicaragua en Cuba. Considero que la balanza pesa más. Porque Nicaragua influyó en Cuba en cosas muy de fondo. Los cubanos formaban a los soldados nicaragüenses, al Ministerio del Interior, pasaban algún tipo de técnica, tenían una visión gigantista de la agricultura para su transformación, evidentemente equivocada. Pero lo de fondo vino de allá para acá.

Yo lo que sentí muy fuertemente —además, en un momento en que muchas de estas cosas que iban a aflorar en Cuba a mediados de los 80, de alguna manera ya estaban ahí en germen—, es que nos hizo concentrar nuestra mirada sobre América Latina.

Hay que preguntarse también qué cosa es América Latina para nosotros los cubanos. Nosotros tenemos un sentimiento doloroso, una herida no cerrada con América Latina. Hemos seguido de manera ambiciosa, esperanzada, cada proceso latinoamericano. Allende, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Granada... Lo hemos hecho con nuestra esperanza puesta, con nuestro ser entero. Nicaragua fue una venganza que la historia por fin nos daba. Imagínate todo lo que representaba.

Algunos dicen “quiero tener una hermana” cuando tienen veinte años. Hijo único y le nace una hermanita a los veinte años.

Pero una hermana que uno ha estado deseando, tratando de que la mamá no tome pastillas para que la conciba. Fue una cosa realmente esplendorosa.

Te repito: nos hizo mirar hacia América Latina. No quiere decir que en Cuba fuera totalmente desconocido esto, pero para la gran masa de la intelectualidad cubana que se había formado en estos años, para la gran masa de jóvenes que había accedido al pensamiento, era bastante desconocido el pensamiento que se había estado gestando en América Latina durante los últimos años. Que además es impresionante. Yo creo que América Latina ha sido una de las grandes fuentes de pensamiento en nuestra época. Entonces, de pronto, con el triunfo de la revolución en Nicaragua, nos topamos con la teología de la liberación, con pensadores que estaban haciendo la antropología, la politología y la sociología latinoamericanas con un nivel fantástico y, además, hablando en español. Nicaragua fue una puerta de entrada para todo eso. No quiero decir que todo estuviera concentrado en Nicaragua, pero fue nuestra puerta de entrada.

Por Nicaragua sí pasaban todos. En Nicaragua no estaba concentrado nada —porque era muy débil—, pero era la plaza del mundo, la plaza central del mundo.

Para un conjunto de educadores populares latinoamericanos comprometidos muy fuertemente con el proceso nicaragüense, fue una oportunidad de mirar a Cuba. Hasta ese momento, Cuba estaba excluida; inclusive muchos compañeros no hablaban de Cuba. “Cuba es otra cosa, está en el mar Adriático, está por allá, posiblemente se hable un idioma eslavo”. Era una exageración, pero también hablaba de las imágenes sobre Cuba.

El hecho de que Cuba y los educadores populares se encuentren en el terreno de Nicaragua hace que empiece a haber un interés de compañeros latinoamericanos —tanto de educadores populares como de otro giro— por el país.

Ocurrieron también todas las reuniones de la deuda externa en 1983, 1984 y 1985. También son importantes, porque comienzan a venir al país personalidades que empiezan a darnos otra América Latina. En aquella época recuerdo que decía: “tenemos una América Latina de retraso”. A partir de ahí, empezamos a dejar de tener esa América Latina de retraso.

También fueron importantes ya para los comienzos de la educación popular en Cuba los compañeros de Brasil y Centroamérica. Hay una persona a la que siempre hay que referirse: Frei Betto.

Betto ya tenía una multiplicidad de vínculos con Cuba. Entonces él empieza a hablar con una serie de cubanos y cubanas y a decirles que la educación popular tendría sentido en este país. Fue tratando de sensibilizar a gente de todos los pelajes: gente que estaba trabajando en la base, y también en el gobierno y el estado cubanos. Una de las personas que se sensibiliza es Armando Hart, entonces ministro de cultura. Hart

se vuelve hacia la Casa de las Américas y le pide organizar un encuentro de educadores populares latinoamericanos. Y la Casa de las Américas lo hace.

Te estoy hablando del año 1983. Se sabía muy poco de la educación popular, había una idea tan vaga de qué cosa era... Cuando releí los papeles del año 1983, me di cuenta de que los compañeros pensaban que aquel era un encuentro entre religiosos. Había una comisión de trabajo sobre comunidades eclesiales de base y teología de la liberación y otras cosas similares. Creían que si se trataba de Frei Betto y participaban monjas y curas, aquello tenía que ser de religiosos.

La Casa de las Américas ya estaba haciendo grandes esfuerzos por vincular la religión popular latinoamericana al acervo cultural cubano. Habían venido Ernesto Cardenal, Miguel D'Scotto y todo un grupo de sacerdotes y creyentes nicaragüenses y de otras partes de Centroamérica. Así que se acoge esto como: “seguimos con los religiosos”.

Y ocurre el encuentro de 1983, y un segundo encuentro tres años después. Estos dos encuentros —por lo que he podido reconstruir a partir de los testimonios de la gente que participó y de los papeles que quedaron— fueron una especie de vitrina, una especie de demostración de aquella gente que venía de América Latina y actuaba delante de los cubanos.

¿Actuaban en el sentido de contar qué es lo que habían hecho, narrar la historia?

Narraban, hacían tallercitos ahí mismo en la Casa de las Américas. Y los cubanos mayormente decían: “en América Latina eso funciona, pero en Cuba no, aquí tenemos otro nivel educativo”. Creo que pesaba bastante la idea de la educación popular como educación compensatoria para adultos exclui-

dos del sistema educativo o para “grupos atrasados” porque no habían tenido acceso a la educación. También se consideraba una forma de lucha antiestatal en el caso de sistemas donde la lucha contra el estado formaba parte del proyecto revolucionario, o se le acusaba de ser antipartido.

Como un proceso de concientización política para luchar contra.

Básicamente, parece que eso fue lo que pasó en 1983 y 1986. Después hubo una pausa, porque Trinidad Pérez, la compañera que llevaba esto en la Casa de las Américas, fue a cumplir otras tareas. Viene Betto en el año 1987, y vuelve a hablar con Hart. Ya nos conocíamos, en ese momento yo era vicepresidenta de la Casa de las Américas y Betto me dijo: “Tengo una misión para usted”. Me lo dijo casi como si fuera una misión divina. Hubo una especie de complot Hart-Betto, y entonces me incluyeron para revitalizar esta idea de los encuentros de educación popular.

Yo no sabía de qué se trataba y empecé a buscar los papeles. Descubrí entonces que en el encuentro del 86 se había creado una Coordinadora continental: eran cuatro personas de América Latina. Me dije: “Lo primero que tengo que hacer es hablar con esas cuatro personas para ver de qué se trata”. Las invitamos a venir, vinieron y estuvimos diez días trabajando mañana, tarde y noche. Complicadísimo.

¿Quiénes eran?

Valeria Rezende, una paulista que vive en el nordeste de Brasil desde hace muchos años; Manuel Iguíñez, de Perú; Oscar Jara, de Centroamérica; y Pedro Milos, de Chile. Nos reunimos, empezamos a tratar de comunicarnos. Cuando a mí me

parecía que ya entendía, descubría que no entendía nada. Me sentía cada vez más bruta.

¿Tú eras la alumna de los otros cuatro?

Yo era la alumna que se suponía estaba tratando de organizar aquello; y cuando me había parecido que ya entendía de qué se trataba, empezaban otra vez con la jerga. Ellos acababan de salir de una reunión de CEAAL; yo no entendía nada. Pero de todas maneras me creó como ciertas preguntas básicas. Yo decía: “lo que está haciendo esta gente a mí me interesa; la manera como se lo están planteando, la manera como trabajan”. Lo que más me impresionó en el primer momento fue lo último.

¿En qué sentido?

Todo el mundo participaba en aquella reunión en pie de igualdad. Los hombres, las mujeres, todos; incluso yo, que evidentemente sabía menos de la mitad, tenía la misma oportunidad de participar, y eso me embullaba. Si hubiera sido en otro ambiente, probablemente no hubiera hablado nada. Sin embargo, me sentía compelida a hablar. Incluso a decir “no sé nada, no entiendo nada, vamos a volver a empezar”.

De alguna manera estabas siendo acogida dentro de un estilo, de una manera de trabajar.

Exactamente. Este estilo quizás fue lo primero que me enganchó. Después hubo otra cosa. Yo sentía que los temas que esa gente se planteaba tenían que ver con mis preocupaciones acerca de Cuba; que podían enganchar, aunque ellos no

estaban hablando de Cuba. Pero podían articularse con todas esas preocupaciones de la rectificación. Y yo decía: “esto puede servir. Yo no sé bien cómo, pero puede servir”.

Una de las cosas importantes que salió de esta reunión fue el acuerdo de que uno de los objetivos del próximo encuentro de educación popular fuera un diálogo entre cubanos y no cubanos. “Hay que intencionar un diálogo y entonces vamos a ver cómo dialogar, que esto no sea lo que ustedes nos vienen a decir, vamos a ver cómo logramos conversar”. Fijamos un encuentro con un año de plazo y quedamos obligados, cada uno de nosotros, a reunir un grupo en nuestra región y empezar a “calentar” este encuentro haciendo primero intercambios en nuestros países.

A mi juicio, Cuba fue uno de los países que cumplió con más seriedad su papel de empezar a reunir gente. Lo que hice fue dirigirme a algo que llamé en aquel momento “experiencias afines a la educación popular”. Empecé a buscar toda la gente que en Cuba trabajaba más o menos con grupos sociales, con experiencia en algún trabajo de ese tipo. Invité gente de todas las organizaciones de masas, del Parlamento, los que hacían trabajos culturales, los que estaban empezando a hacer lo que después sería el trabajo comunitario... todo el que se me ocurrió. Y se fue conformando un grupo.

¿Cuánta gente?

Alrededor de cuarenta. Al final quedó un grupo como de quince personas, diría yo, más o menos estable. Nos reuníamos todos los meses. Cuanta persona pasaba por Cuba que a mí me parecía interesante, yo la llevaba a este grupo. Le decía “yo no sé de qué, pero hablen ustedes”. Y ahí fuimos preparando todo ese potencial en función del encuentro. También dijimos:

“vamos a ir preparándonos en función de los temas sobre los que nos gustaría dialogar”; nos dividíamos los temas y decíamos: “prepara tú dos páginas sobre lo que te gustaría conversar de esos temas”; y la gente iba teniendo responsabilidades. Se “calentó” bastante aquello. Y por fin llegó el encuentro.

El eje fundamental del encuentro estaba en las relaciones entre educación y organización, que en aquel momento era un tema dominante en ciertos círculos de la educación popular latinoamericana, y en particular en Brasil y Centroamérica. Pero nos venía como anillo al dedo, educación y organización fue el eje.

Hubo momentos en que hizo falta traducción simultánea del español al español. Sí, porque los latinoamericanos sabían muy bien cuando se referían a un término, pero los cubanos nos quedábamos en blanco. Entonces había que preguntar: “¿cuándo ustedes dicen tal cosa, a qué se refieren?... Ah, claro, nosotros le llamamos a eso de tal forma”; y ya empezábamos a utilizar las palabras.

¿Tú eras la moderadora?

No, una dialogante más. La organización era bastante descentralizada. Cada una de las personas de esta Coordinadora tenía un momento en que dirigía, coordinaba. Pero también ahí mismo se fue eligiendo gente. Cada uno en su región había hablado con la gente.

¿Cuántos latinoamericanos vinieron a dialogar con los cubanos?

Tengo la impresión —y me puedo estar equivocando, porque no hay nada más traicionero que las impresiones— de que eran veinte o treinta latinoamericanos. Dependía también de las

relaciones que cada uno de los miembros de la Coordinadora tenía, porque las invitaciones las hizo cada uno en su región. Oscar Jara invitó a los centroamericanos y a los mexicanos que conocía. Y así todo el mundo. En Cuba obtuvimos referencias del Caribe e invitamos a personas de la República Dominicana y Puerto Rico.

El encuentro fue intensísimo, larguísimo, duró como diez o doce días. Internos todos en un hotelito ubicado en un pueblo de las afueras de La Habana que se llama Machurrucutu. El próximo encuentro intencionó los temas de trabajo con sectores juveniles, porque coincidía con ese momento de la juventud que antes te mencionaba. Entonces dijimos: “traigan a gente que trabaje con jóvenes para que conversen con la juventud acá”. Le pedimos su hotelito a la gente de la Unión de Jóvenes Comunistas para hacerlo allí mismo.

Y dijimos: “vamos a dar un pasito más, ya no solo dialogar con los cubanos, porque ya estamos en mejores condiciones”. La gente se había seguido comunicando ya sin la Casa de las Américas; los sindicatos de acá se estaban comunicando con quienes hacían trabajo sindical aquí o allá. Ya la Casa de las Américas comenzaba a quedar al margen, lo que para mí era el gran éxito. En este segundo encuentro se nos ocurrió hacer una discusión durante cinco días; sugerimos que el resto del tiempo los latinoamericanos se dividieran por intereses y se les presentaran tres experiencias cubanas. Mostrarles lo que estábamos haciendo, para que nos ayudaran.

Escogimos tres experiencias cubanas: la primera, un trabajo de barrio (estaban surgiendo en aquel momento los Talleres de transformación integral). Ya había tres talleres: uno estaba en La Güinera, un barrio habanero. Fue una experiencia en la que dijimos: “los que estén interesados en ver un trabajo de barrio a partir de la vivienda, aquí está La Güinera; se van para allá

con la gente de La Güinera, la recorren, conversan y les explican lo que están haciendo; todo el mundo da opiniones acerca de qué les parece”; otra fue con la escuela de la Federación de Mujeres Cubanas, un taller de formación de liderazgo femenino que ellas estaban tratando de impulsar. Dijimos: “los que estén más interesados en formación de liderazgo se van con el grupo de la FMC”; otro grupo fue a la Escuela Superior del Partido “Nico López”. En ese momento personas de esa institución estaban con la idea de hacer modificaciones al diseño curricular, buscar cosas más activas... Estaban muy interesados en lo que se llamaba la enseñanza problémica, que tenía puntos de contacto con todo esto, y entonces dijimos: “si ustedes están dispuestos, nosotros ponemos allí la tercera experiencia; que vayan allí los educadores populares latinoamericanos y conversen y miren esos planes de estudio que ustedes quieren, a ver qué sugerencias les pueden dar”.

¿Hicieron juicio a fondo? ¿Hicieron críticas y aportes los latinoamericanos?

Creo que bastante. Limitado, porque de todas maneras era una experiencia artificial. Lo que se puede conocer del contexto real en que se está moviendo todo eso en un plazo de cinco días es relativamente pobre. Todavía nos movíamos en un ámbito de excesivo respeto; o quizás no excesivo, sino que efectivamente había una época de mucho respeto, de decir las cosas, pero con cuidado.

Sin embargo, lo definitivo es que de aquí salieron vínculos concretos entre experiencias cubanas y latinoamericanas que siguieron funcionando hasta el día de hoy. Después los encuentros se interrumpieron, por el período especial y porque también quizás habían agotado su esencia.

II parte

La misma sociedad cubana entraba en una etapa nueva con la crisis económica...

Hasta aquí es la historia de ese esfuerzo centrado en la Casa de las Américas. A pesar de que terminaron los encuentros de educación popular, los cubanos que habíamos quedado formando esa especie de coordinación dijimos: “bueno, tenemos que seguir reuniéndonos nosotros”. Y ¿qué se les ocurre a dos educadores populares cuando van a hablar?, ¿de qué van a hablar? De intercambio de experiencias.

Una de las cosas que salía con fuerza a partir de los encuentros de educadores populares era que los mismos cubanos no conocíamos entre nosotros lo que estábamos haciendo. Había un montón de experiencias interesantísimas, pero sin suficiente divulgación.

Entonces dijimos: “intercambio de experiencias”. Nos seguíamos reuniendo en la Casa de las Américas y entonces...

¿En esa época tú fuiste absolutamente liberada para eso?

No.

¿Hacías muchas otras cosas?

Como te dije, en esa época yo era vicepresidenta de la Casa de las Américas y eso supone una cantidad de trabajo administrativo, de relaciones sociales que no te puedes imaginar. Pero era la tarea de más contenido y la que verdaderamente me fascinaba. Tanto me fascinaba que terminó sacándome de la Casa de las Américas.

Nos reuníamos para intercambiar experiencias. El grupo se fue ampliando. Porque gente se fue enterando, y entró gente que todavía está junto a nosotros.

Ya había un conjunto de compañeros latinoamericanos muy comprometidos con ayudar los esfuerzos de la educación popular en Cuba. Y una de las formas en que se concretó esta ayuda fue durante dos años seguidos (si mal no recuerdo, en 1991-1992 o 1992-1993) se efectuaron unos talleres de formación que ya no los organizó la Casa de las Américas. Fueron talleres nacionales, porque se daban simultáneamente en tres provincias. Venía gente de Centroamérica a implementar estos talleres en La Habana, Santa Clara y Bayamo (las regiones occidental, central y oriental del país). Venían seis, se dividían por parejas y daban estos talleres.

Los talleres se dedicaban a temas clásicos de formación de educación popular; sistematización, evaluación, planificación, autodiagnóstico. Los organizó en una ocasión la Federación de Mujeres Cubanas (FMC). La federación corrió con toda la logística e invitó a gente de muchos lugares. En otra ocasión, el Ministerio de Educación corrió con este taller, invitando a otros. Tuvieron un peso bastante fuerte de personas que trabajaban en experiencias de formación, de maestros —tanto de la enseñanza formal como de escuelas de cuadros. Yo diría que el ochenta por ciento de la gente que participó venía de ahí.

En ese esfuerzo fuimos muy ayudados por compañeros latinoamericanos. Después vino otra historia que va a encarnar en varios lugares. Uno es el Centro Memorial Dr. Martín Luther King, Jr. Hay otro que se llama Centro de Intercambio Educacional, también un centro de educación popular.

¿De quiénes dependen?

Es un grupo que estuvo primero adscrito a una ONG que se llama CIERI, y que actualmente está adscrito a otra ONG, la Asociación de Pedagogos. Ellos trabajan fundamentalmente con maestros. O sea, hacia el campo de la docencia.

¿Para familiarizarlos con la metodología de la educación popular?

Sí. Trabajan bastante el intercambio de experiencias en el sentido de hacer conscientes a las personas de lo que están haciendo, de rescatar las cosas que se están haciendo a partir de los maestros, las escuelas y en términos de capacitación a diversos niveles.

Quiere decir que esa semilla inicial está hoy tal vez donde uno no se lo imagina. Porque llegó a mucha gente y habrán hecho uso de ella en uno u otro sentido.

Yo creo que sí, que ha tenido diversos niveles de extensión. Esto también se ubica en un contexto. Como consecuencia del proceso de rectificación, empieza a surgir de muchos ámbitos de la sociedad la palabra “participación”. “Es necesario incrementar los niveles de participación”, “hace falta que la gente participe”. Entonces, en ese contexto, la gente empieza a responder desde la idea de que la participación con cosas diferentes y comprensiones diferentes de qué es la participación.

Según lo veo, en Cuba en estos momentos hay espacios de capacitación que se apoyan en metodologías europeas, norteamericanas, entre otras, que han oído hablar de la educación popular y que tratan de conversar con ella: “yo que estoy

haciendo esto, ven y cuéntame lo que tú haces”. Ese sería un primer nivel de socialización, de diseminación.

Relativamente extendido a estas alturas.

Relativamente extendido, y yo diría también que relativamente externo. O sea: “yo tengo una y tú tienes otra y no conversamos demasiado. Respeto la tuya y tú respetas la mía”. Ese es un primer nivel.

Después hay mucha gente que ha oído hablar de la educación popular y tiene ideas más o menos precisas sobre ella. Están quienes piensan que es un conjunto de juegos, de técnicas, y que de lo que se trata es de animar para que las cosas no sean tan aburridas y solemnes. Yo no lo descarto totalmente; si las cosas son menos aburridas son mejores; si son menos solemnes, son mejores y probablemente ayude más a la gente. La solemnidad tiene sus momentos; pero no todos los momentos son de solemnidad. Esta manera de ver la educación popular tiene un techo muy bajo. Porque cuando ya animaste tres cosas de la misma manera, te conviertes en el vulgarizador de la animación. Tiene un techo muy bajo en cuanto a lo que libera de las personas.

Por último, hay gente que está tratando en sus ámbitos de hacer cosas nuevas, de estar más enterados. Pienso que hay niveles diversos de contacto con la educación popular y, en general, un esfuerzo de los que están más enterados por hacer algo autóctono. Por no copiar lo que viene de otros ámbitos, porque no funciona demasiado. La educación popular es, por definición, contextualizadora. Trata de partir de la realidad.

Ahí es donde quisiera profundizar, porque tú tienes experiencia, tanto por el conocimiento de protagonistas de la educación

popular en América Latina —que también ha sido un proceso— como por lo que se hace en Cuba. Seguramente tú tendrás un poco ordenadas algunas diferencias y algunos aportes que se hicieron a Cuba y otros que ves son los aportes que Cuba hace. ¿Qué diferencias ves?, ¿qué variantes? Tanto en la metodología como en la forma de recibir.

Primero una cuestión curiosa. El desfasaje de Cuba con la educación popular no solo se produce en sus momentos iniciales; es decir, que no llegó a Cuba cuando al resto de los países. A mi juicio, estamos viviendo otro desfasaje —y es muy curioso. En este momento en América Latina la educación popular está en una especie de repliegue en muchos países: ya no existe el interés de antes. Hay una especie de concentración en otros temas por parte de muchos núcleos de educadores populares: por ejemplo, en la cuestión pedagógica, en perfeccionar la pedagogía de la educación popular o ver la educación popular solo como pedagogía, o en los temas de negociación, mediación y resolución de conflictos —influencias de otros medios que se hacen sentir también sobre la educación popular. Quizás el pasado de los educadores populares en la América Latina sea nuestro presente.

En el Centro Memorial Martín Luther King. Jr. estamos desarrollando en Cuba las escuelas metodológicas. No les llamamos así, pero son escuelas metodológicas. Y ello ocurre en un momento en que América Latina está pasando por problemas de financiamiento, entre otras cosas. América Latina ha dejado de estar en el centro de las agencias internacionales. Nosotros estamos haciendo algo que no es lo que en este momento caracteriza a América Latina.

Están surgiendo como centro de nuestra atención problemas que los compañeros latinoamericanos tuvieron en el centro en

otro momento: el problema, por ejemplo, de qué cosa es política y cómo hacer política desde lo cotidiano. El problema de que el núcleo de nuestro trabajo sea cómo hacer más protagonistas a los grupos en los procesos sociales en los que participan. Es una preocupación importante, central para nosotros, y yo no siento que sea tan importante para la educación latinoamericana hoy.

Todo este tema de la subjetividad, la mística, el compromiso, para nosotros se está revelando como central y en América Latina no parece ser el eje. Lo cual es bueno, porque nos permite tener un diálogo más rico.

El diálogo ha continuado.

Sí, nunca se ha interrumpido. Se ha enriquecido y profundizado. Tenemos un diálogo rico en el cual recibimos estas cosas en las que están concentrados los educadores populares latinoamericanos, lo que nos permite preguntarnos hasta qué punto son cosas que tendríamos que perfeccionar. Y nos permite también hacer un aporte en el sentido de: “no olviden que nuestros temas son estos otros, y que quizás no dejen de ser de todos y no haya que abandonarlos por completo, sino seguirlos tratando a la altura de lo que ya sabemos”.

¿El énfasis cubano estaría puesto en la metodología, en que la gente haga suya esta metodología?

Probablemente hay diferentes énfasis en diferentes ámbitos cubanos. Unos grupos están trabajando con un fuerte énfasis en lo metodológico, incluso en lo pedagógico —lo cual me parece una preocupación legítima. Desde mi punto de vista, la educación popular tiene que perfeccionar su pedagogía

sin que implique olvidar lo demás y volcarse solamente en la pedagogía. Quienes le reclaman a la educación popular una pedagogía mejor, instrumentos mejores, tienen su grano de verdad. Hay espacios cubanos en los que se está haciendo un fuerte énfasis en lo metodológico.

¿Cuál es el énfasis del Centro Memorial Martin Luther King, Jr.?

Nuestro énfasis es el que te refería antes. Para decirlo con palabras de moda, queremos contribuir al “empoderamiento” de los sujetos sociales. Por varias razones: en primer lugar, nuestro sujeto principal de trabajo no son los docentes. Nuestra práctica se dirige, sobre todo, a gente insertada en organizaciones de la sociedad, y que trabajan con grupos de personas en proyectos diversos. Lógicamente, entonces no es tanto lo metodológico lo que nos preocupa sino más bien la concepción con la que estamos trabajando.

El que acude aquí es una persona con un cierto nivel de influencia en la comunidad y una responsabilidad social. Ese es el denominador común.

Para mí, cada vez más la educación popular se me presenta no como una disciplina. Lo más interesante no es —sin desconocerlo— lo que aporte como técnica o como metodología, como pedagogía, sino lo que aporta como algo que no me queda más remedio que denominar “concepción”.

Como yo lo veo, eso está muy claro en los primeros trabajos de Freire. Quizás no queda tan claro en otros aportes más metodológicos, más de sistematización. Pero hay un aporte fortísimo en los primeros escritos de Freire —y después te los encuentras por aquí, por allá en otros autores. A veces te caen

en las manos en Cuba de manera casi casual. Me los he encontrado, por ejemplo, en autores brasileños. Casi por casualidad llegó a mis manos un trabajo de un autor brasileño, Joao Bosco Pinto, al que no conocía, que me resultó muy revelador. Se llama “Las ambigüedades de la participación”. Él dice: “Nos piden el método, nos piden metodología. No hay método para el trabajo social”. Y a partir de ahí hace una reflexión interesantísima y muy radical.

Yo encuentro en el primer Paulo Freire y en algunos otros autores una reflexión casi filosófica, de concepción, a la hora de entender el poder y las relaciones sociales. Para mí eso es lo importante y el aporte específico de la educación popular, plasmado en prácticas concretas. Y es así como esto se entronca con la metodología, y es ese el entronque que me gusta. Cómo puede uno posibilitar —como decía un muchacho— que salga lo mejor de nosotros mismos en un taller. Somos los mismos que estamos en la calle, pero se trata de cómo el taller puede lograr que salga lo mejor de nosotros mismos: lo más comunicativo, lo más participativo, lo más respetuoso del otro y lo más tolerante —en el buen sentido de la palabra. Para mí, ese sería el núcleo más importante de la educación popular.

Te voy a hablar más acerca de la práctica nuestra en el Centro Memorial Martín Luther King, Jr., porque es la que más conozco.

Cuando empezamos, todo ese discurso sobre la participación estaba en el ambiente. Eso facilitó mucho las cosas. Obviamente, también todos los altares que se cayeron en la polvareda del Muro de Berlín. Eso abrió una brecha. El hecho de que se percibiera internamente que la participación era un elemento a rescatar no solo abrió la brecha, sino que nos empujó por ella. Nos hizo montarnos en una especie de ola.

Siempre estuvimos conscientes de que podíamos despertar resistencias. El hecho de tener un ámbito de actuación que no

es el usual, puede despertar muchas resistencias, aunque lo hagas desde un compromiso esencial con el proyecto cubano. Mara Manzoni³³ y yo no teníamos ninguna representatividad política. No nos presentábamos diciendo: “Yo vengo aquí enviada por el Comité Central del Partido”. Además, estábamos insertadas en un centro de inspiración cristiana, con todas las implicaciones que eso tenía y aún tiene en Cuba.

Estábamos muy conscientes de todas las resistencias que podíamos despertar y trabajábamos con ellas en el sentido de no violentarlas demasiado y de explicitarlas, de revelarlas cuando sentíamos que alguna estaba funcionando, trabajarlas también con la gente. Sin embargo, en los años 1993-1994 trabajamos con la mayor diversidad de grupos imaginable: mujeres del barrio, dirigentes sindicales de la provincia de Villa Clara, un grupo de cuadros del Partido a nivel municipal, gente de la UJC, el Centro de Estudios de la Juventud, la FMC.

Pero al cabo de un año, nos dimos cuenta de que no era suficiente. Superamos lo que yo llamo la etapa ingenua, en la que creíamos que sería relativamente simple “trasmitir” nuestras convicciones a las organizaciones existentes.

Porque antes eran ustedes las que iban...

Nosotras íbamos a los centros. Trabajábamos además con grupos homogéneos. Generalmente una semana.

¿Ese grupo se dispersaba?

Cuando trabajamos con los investigadores del Centro de Estudios de la Juventud, por ejemplo, se trataba de personas

33 Educadora popular brasileña. Fue coordinadora del Centro de educación popular “Sedes Sapientiae” de Brasil.

que trabajaban juntas. Cuando trabajamos con los sindicalistas de Santa Clara había una dispersión relativa. Se dispersaban territorialmente, pero era un cuerpo que se reunía.

¿Dónde estaba el problema entonces, en lo homogéneo?

A mi juicio, primero había un problema de elección de los grupos. Estábamos intencionando bastante los grupos sobre los que pensábamos influir; pero quizás no estábamos haciendo la mejor elección, no estábamos trabajando con los grupos más porosos, ni con los de más capacidad ni más necesidad de cambio. Selección deficiente de los grupos, por un lado. Por otro, de todas maneras seguíamos siendo agentes externos; éramos como dos maestras que íbamos, dábamos la clase, desaparecían. Por consiguiente, la capacidad de profundización disminuía bastante. Nosotras nunca llegábamos a introducirnos totalmente en la dinámica, en la lógica y el funcionamiento de los grupos con los que estábamos trabajando.

En tercer lugar, comenzamos a percatarnos de que nuestro trabajo se inserta en el terreno de la cultura, que tiene tiempos de asimilación y fructificación mucho más largos. La acumulación cultural tiene tiempos mucho más prolongados.

Entonces dijimos: “¿Y si lo hacemos al revés?”. Primero, que la gente tenga que expresar su voluntad de venir a aquí. Cuando, además, al individuo su centro de trabajo lo libera durante tres semanas, le paga un salario, etcétera, algo va a querer de esto. Además, ya viene con una motivación. Nos lo planteamos, sobre todo, en términos de tener gente más motivada. Este es un primer asunto. Decíamos: “Bueno, si vamos a traer gente a un proceso de formación más largo, más continuado, vamos a tener la oportunidad de que hagan cosas en los lugares de los

que proceden y las discutan acá”. El poder de profundización era mayor. Entonces empezó esta experiencia de los talleres.

Primero pensábamos hacer un taller con veinte personas, y yo me hubiera sentido feliz si lográbamos veinte personas. Curiosamente, recibimos más de cien planillas y después de seleccionar terminamos con un grupo como de treinta y cinco personas. Quisimos incluir la mayor cantidad de organizaciones posible, por lo cual había uno de aquí y otro de allá. A partir del segundo año tratamos de que fueran por lo menos dos personas de cada lugar, porque cuando una persona está sola en un centro tratando de exponer una idea nueva, es más difícil. Así empezó la historia de los talleres.

Se confirmó que era mejor pasar para los locales del Centro.

Ahora se nos están acercando a pedirnos apoyo gente que ha pasado por los talleres y nos dicen: “Yo quiero esto y esto”. Entonces estamos volviendo atrás un poco, pero sobre otra base. Ya tenemos gente convencida y capaz en muchos lugares. Cuando una institución nos pide ayuda, no dirigimos esos procesos en esos grupos. Los apoyamos, vemos con ellos cómo se les ha ocurrido hacerlo y le decimos más o menos: “Bueno, yo entraría por acá o por allá; trataría al mismo tiempo de hacer esto”.

¿Hay un proceso de seguimiento con los talleristas que terminan las tres semanas? Porque de alguna manera ellos se sienten vinculados al Centro.

Hay varias fórmulas de seguimiento que han ido sugiriendo. Una primera que se nos ocurrió de inmediato, desde 1996, fue ver qué cosa pasaba en la práctica de la gente de nuestros talleres, porque eso es lo fundamental. No lo que pasa aquí, sino

lo que pasa después. Ese mismo año planificamos dos talleres con los talleristas del año 1995, para saber qué habían hecho, qué no habían podido hacer, qué cosa del taller les resultó más útil en la vida, qué menos útil, por ejemplo.

¿Qué han descubierto?

En primer lugar, la gente quería más capacitación en temas más específicos (temas que se les revelaron como útiles pero no suficientemente agotados en el taller). Eso nos hizo montar un programa de segundo nivel con algunos de estos temas: comunicación, evaluación, trabajo con grupos y otros.

En segundo, los participantes querían seguirse comunicando. De ahí ha salido la idea de una especie de red en la cual nosotros somos un eslabón. En la red ya no tendríamos un papel central, sino que ayudamos, apoyamos. Se nos pidió si podíamos hacer un directorio de todos los participantes. Lo hemos hecho ya y lo mandamos. La idea es que los que quieran se escriban, se carteen, se visiten y eventualmente puedan solicitar el apoyo del Centro para llevar adelante sus proyectos. Porque hay que recordar que el Martin Luther King tiene un área de proyectos que se llama Área de servicio a la comunidad, y que pretende actuar como eso, como un servicio a proyectos sociales que surjan de las bases y no con una lógica paternalista o asistencial.

¿Y descubrieron niveles de frustración?

Diversos. Y en los más disímiles planos. Los talleristas nos las han rebotado en forma de preguntas, ansiedades, demandas. Por ejemplo, es muy frecuente que la gente tenga la idea de que hay un ansia de participación latente en las comunidades y

que la varita mágica de un educador popular cargado de buenos deseos inscribe en esa tabla rasa su trabajo, y que la comunidad y sus relaciones cambian de la noche a la mañana. O que haya frustraciones porque las instituciones en las que están insertados no cambien su lógica del día a la noche. O porque se insertan en procesos en los que necesariamente participan otros actores que no comparten la lógica de acumulación de un trabajo educativo. Y hasta ansiedades más personales: si la gente cambia, quiere que su relación de pareja, la convivencia en la familia o en su edificio también cambien.

Cosas como estas nos llevaron a profundizar en la psicología, en el trabajo grupal, en temas de desarrollo institucional y otros.

A mí el taller que presencié me recordaba un retiro espiritual. Es lo más parecido que yo encuentro. Y lo que más impacta —como siempre, como en todo— es lo subjetivo. Me recuerda mucho a un retiro espiritual o a una convivencia espiritual, como se le llama en el ámbito cristiano. Yo no sé en qué medida ustedes han reflexionado que esto es algo religioso.

Es muy curioso que me digas eso.

No sé si tú lo ves así, pero para mí todo tenía una dimensión religiosa.

Te explico por qué me parece muy curioso. Yo no soy una persona religiosa; no me describo a mí misma como una persona religiosa —tampoco como una atea, pero ese es otro problema.

Esther, ese sí es el problema. Porque tú sí eres una persona religiosa. Cualquier persona que busque en su subjetividad motivaciones, lazos de relación con los otros, es religiosa, aunque no se considere como tal. La religión no es la fe. Nada tiene que ver con una determinada institucionalidad o con una determinada práctica, sino con la capacidad de mirarse uno y, desde uno, mirar a los otros de una forma diferente...

“Ama a tu prójimo como a ti mismo”. Esa sería según esta concepción, una de las máximas fundamentales de la religión. O: “Ama y haz lo que quieras”.

Claro, y todas son de una filosofía de la solidaridad, todas tienen que ver con una filosofía humanista, con una filosofía del entendimiento. En el taller me parecía asistir a algo que conozco por otras vías también. La única diferencia —y eso sería lo más rico— es que no hay demarcaciones: ni el Partido (porque no supe quién era militante), ni Dios (porque no supe quién era creyente), sino desde uno mismo, desde la dignidad interior, desde lo que se llama “alma” o como lo quieras llamar.

Yo hablé de alma en este taller. ¿Te acuerdas? Pero cuando se diseñó esta primera semana, las personas que incidimos en su diseño, las que lo hemos ido retrabajando, no tenemos una confesión religiosa, en el sentido de una explicación sobrenatural acerca de la vida y el mundo. Si consideramos religión lo que tú dices, probablemente todos tengamos muchísimo de eso. No veníamos de una práctica de haber conocido los retiros, así que no tratábamos de incorporar esa experiencia. En ese sentido, fue pura coincidencia llegar a ella.

Es algo que tú misma me describías. En Cuba se hacía educación popular en los años 1960. Existía esa semilla y eso estaba funcionando de otra manera, en otro sitio. Pero, mirado desde afuera, se trata de una experiencia religiosa.

Evidentemente tiene que ver con la subjetividad, con la espiritualidad, con el alma, con el crecimiento humano. Y también con la demostración práctica, la trascendencia. Yo creo que la trascendencia es una cosa estrictamente humana. Un día le refería eso a una persona y le decía: “Mira, los únicos seres humanos que conozco que no tienen un afán de trascendencia —expresenlo como lo expresen—, son las personas con problemas mentales muy serios. Todas las personas que conozco que tienen capacidades mentales normales tienen un afán de trascendencia. La gente busca trascender su limitada experiencia humana. Sabemos que esa es una de las angustias mayores del ser humano, que la experiencia humana individual es frágil, corta”.

Eso es algo muy revolucionario.

Yo me atengo a una frase de Fidel en uno de los momentos más duros del período especial. Él decía que cuando cada uno de nosotros se convenza de que él o ella es la Revolución, entonces las cosas marcharán mejor. Y yo me lo tomé en serio. Yo me creo que yo soy la Revolución. Trato, sin embargo, de que esto no quiera decir que tenga una interpretación de la Revolución cerrada y que las de los demás me reboten.

Desde este punto de vista, hay una diferencia con lo que sería una actividad muy similar en América Latina. No sería igual el impacto de lo novedoso. No porque allí esté más incorporado

todo esto; pero sí una familiaridad mayor que atraviesa distintos espacios: la escuela, la parroquia, la comunidad de base, el grupo promotor, entre otros. Estamos ya tan familiarizados, que no sabemos cuándo oímos hablar por primera vez de educación popular.

Pero la diferencia fundamental es el impacto objetivo. Aquí es infinitamente superior. Aquí uno imagina que la herramienta que se pone en manos de la gente es más transformadora que allá. Porque esta es una sociedad trabajada, organizada, con un proyecto asumido, con un sentido de pertenencia importante. Tú das un martillo, pero ya uno se imagina los clavos donde va a golpear ese martillo. En América Latina tú das el martillo y a veces uno siente que el nivel de frustración va a ser muy grande porque no hay ningún clavo para ese martillo. Eso marca la frontera entre lo que Cuba hace y experimenta y lo que América Latina viene haciendo y experimentando con esfuerzos muy grandes.

Aquí hay más herramientas —más impacto objetivo— y más impacto subjetivo. Allá es menos impacto subjetivo y menos herramientas. Aquí hay una capacidad humana instalada que solamente hacía falta estallar. Allá la falta de capacidad instalada limita cualquier novedad metodológica o filosófica que la educación popular tiene.

Probablemente hay otro factor que diferencia a Cuba. Hace poco estuve en el nordeste de Brasil. Allí vi gente impedida de pensar, llevada prácticamente a un estado animal. Gente que no sabe lo que es el mundo, que no tiene el concepto de mundo. Para mí fue un impacto. En un lugar no lejano de una población importante, me pongo a conversar con una campesina, una mujer inteligente que, además, se estaba alfabetizando. De pronto, la mujer me pregunta dónde yo vivo.

Le respondo que en Cuba y me doy cuenta de que el dato no significa nada para ella: me pregunta si es más allá de un pueblito que quedaba por ahí. Yo le digo: “Cuba no está en Brasil”. Brasil ya para ella no tenía significado. Ella sabe que hay un territorio arriba del que ella está y que arriba de ese territorio hay otros territorios que se llaman de otra manera. Pero el concepto de mundo, países, continentes no existe para ellos.

Esos son mis hermanos, los conozco. Y ese proceso se ha acelerado. Por eso yo decía que ustedes no saben lo que tienen.

Aparte de esas capacidades instaladas —que son absolutamente ciertas—, en estos momentos en la sociedad cubana la intelectualidad cubana está multiplicada por mil. Cuando yo era chiquita no era fácil encontrar a una persona intelectual en un barrio. Mis padres eran caciques del barrio porque los dos eran maestros. Hoy tú vas a un barrio cubano y todo el mundo es maestro, médico, ingeniero. Y esa intelectualidad cubana tiene capacidades para buscar y sabe más o menos en qué terreno buscar, puesto que ha vivido una práctica histórica determinada y está enfrentada a un cambio importante de esta sociedad y las interrogantes que eso plantea. Y surgen entonces muchos dilemas.

Entonces la crisis potencia más todavía lo que ustedes están haciendo. La capacidad instalada lo potencia, la novedad lo potencia, la crisis lo potencia.

Yo creo que nosotros estamos en el centro de un problema. Estamos desarrollando una estrategia de trabajo que es la que la vida nos ha ido diseñando. Estamos trabajando en el terreno de la cultura, de la transformación de valores, de hábitos, de la reproducción. Eso es central en este momento.

Orígenes de la educación popular en América Latina³⁴

María Isabel Romero

La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud.

José Martí

Desde la década del 60 del siglo xx, la educación popular se ha convertido en una corriente pedagógica y un movimiento ético, político y cultural con fuerte presencia en América Latina. Bajo la influencia del pensamiento y la práctica de Paulo Freire surgieron organizaciones sociales, comunidades eclesiales de base, e incluso programas estatales en torno a la alfabetización que coexistían, cuestionaban, e influían en una serie de prácticas en el campo educativo tales como: la educación de adultos, la educación comunitaria, la extensión rural y la educación político-sindical.

Este trabajo tiene el objetivo de indagar en los orígenes de esta propuesta, no para describir todas las prácticas que se llamaron de “educación popular” en el continente, si no aquellas que de alguna manera revelan su carácter emancipatorio.

Estudiosos de los orígenes de la educación popular consideran que este término aparece por primera vez en las discusiones de la asamblea francesa, cuando se estaban definiendo las tareas de la revolución de 1789, bajo la influencia del Movimiento de la Ilustración, motor ideológico-cultural que acompañó a esa revolución.

34 Texto adaptado especialmente para esta publicación.

La Ilustración influye en el conjunto de las sociedades europeas y genera las bases para la construcción de sociedades organizadas no desde principios religiosos y divinos, sino a través de la participación para concebir un modelo representativo democrático. Desde estas intencionalidades este movimiento se planteó educar a los individuos en pos del progreso, el bienestar colectivo e individual. Ese intento de dar escuela a todos/as como base de una construcción de igualdad social, va a ser la plataforma de lo que hasta el momento se llamó educación popular y tuvo amplia repercusión en el continente europeo y en el americano.³⁵

En América Latina, para finales del siglo XVIII y principios del XIX, se estaba organizando la lucha independentista y gestando la formación de los estados independientes. En este contexto, los debates del liberalismo pedagógico que nacen en el viejo mundo encuentran correspondencia con los nuevos paradigmas educativos que se consideraban apropiados a la coyuntura de emancipación colonial. Dos referentes han sido significativos en el continente por el valor de sus ideas para la educación popular: el maestro venezolano Simón Rodríguez (1771- 1854) y el apóstol cubano José Martí (1853-1895).

Simón Rodríguez, quien tuvo como discípulo al libertador Simón Bolívar, bajo las influencias intelectuales de las experiencias vividas en el continente americano y en Francia a partir de la irrupción del movimiento político-intelectual que fue la Ilustración, considera que la educación popular ha de constituir una herramienta para formar ciudadanos latinoamericanos y no europeos; de ahí su frase célebre “o inventamos o erramos”, al referirse a la necesidad de crear un proyecto

35 Jorge Luis Acanda, “Educación, ciencias sociales y cambio social”, en *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*, Ed. Caminos, La Habana, 2004.

político-social propio, sin imitaciones, a la vez que la educación popular debe dotar de habilidades a los seres humanos para permitirles ganarse la vida por sus propios medios.

Su propuesta era combinar la educación con el trabajo, promover la creación de escuelas técnicas y agrícolas (escuela-taller), que formaran ciudadanos preparados para desarrollar el país, sin tener que recurrir a Europa. Intencionaba así, generar una identidad propia, creativa y construir una nación sustentada en los recursos humanos y naturales disponibles.

Su pensamiento encuentra en la educación la clave para el nacimiento de una República hasta entonces incipiente, asumiendo que el modelo educativo ha de crear una masa ciudadana que luche por la emancipación del modelo colonial y que esté preparada para el progreso y las nuevas formas de organización política que se empezaban a desarrollar en el continente europeo y americano.

La perspectiva de Simón Rodríguez plantea la ruptura con el discurso pedagógico europeo burgués dominante y propone una pedagogía verdaderamente democrática que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana. Por el contrario, los intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales optarían por identificar educación popular con “instrucción pública”, idea vinculada a que en nuestros países el progreso tendría como condición el triunfo de la civilización contra la barbarie, lo que significaba asumir un modelo educativo con contenidos importados de Europa, y desconocer la tradición cultural de los pueblos de nuestra América.³⁶

José Martí aportó ideas avanzadas en cuanto a la educación a partir de su estancia en Europa y México. Los debates entre el romanticismo y el positivismo sostenidos en el Liceo Hidalgo,

36 Adriana Puiggrós, “Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana”, *Revista Nueva Antropología*, vol. VI, no. 21, México, 1983.

en 1875, tuvieron una gran influencia en su pensamiento. Otras dos figuras contribuyeron a sus ideales pedagógicos y revolucionarios, su maestro Rafael María de Mendive y el intelectual José de la Luz y Caballero. Ambos dejaron en él una profunda vocación hacia las letras y en especial hacia el magisterio, labor que comenzó a ejercer cuando tenía 18 años.³⁷

El discurso pedagógico de la época en que le tocó vivir, veía a la educación como sinónimo de instrucción; Martí sin embargo, explica sus diferencias planteando que la educación alude a los sentimientos, mientras que la instrucción es relativa al pensamiento. Asimismo, reconoce que no hay buena educación sin instrucción y que: “[...] el pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque”.³⁸

Enfatiza en que, cada tiempo necesita de instituciones y propuestas educativas contextualizadas “Al mundo nuevo corresponde la escuela nueva [...]”³⁹ y el acto pedagógico ha de ser una relación concreta de seres humanos alimentada por el amor y la creación. Aboga por el establecimiento de un cuerpo de maestros ambulantes, “dialogantes”, que enseñaran a partir del intercambio con los educandos y tomaran en cuenta sus experiencias. En este sentido señala: “Se debe enseñar conversando, como Sócrates, de aldea en aldea, de campo en campo,

37 Ricardo Nassif, “Perspectivas”, *Revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, no. 3-4, París, 1993, pp. 808-821.

38 Ramiro Valdés Galarraga, *Diccionario del Pensamiento Martiano*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2007, p. 145.

39 *Ibíd.*, p. 147.

de casa en casa”⁴⁰ y “[...] en campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza”⁴¹

Para José Martí: “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales”.⁴² Afirma además, “Pero en los pueblos está la gran revolución. La educación popular acaba de salvar a Francia [...]”⁴³

Como vemos su concepción sobre la educación popular descansa en la idea de que la educación es para todos y todas, que ha de contribuir a la rebeldía, al cambio social, que el acto educativo ha de ser un acto de amor, un acto creador, en el que el maestro, en diálogo con los educandos, recupere sus saberes, por lo que juega un rol esencial en el proceso de conocimiento.

Al concluir el siglo XIX latinoamericano, el concepto civilizador de “instrucción pública” reinaba en los programas educativos de todos los gobiernos oligárquico-liberales, la educación general, común, laica, obligatoria y estatal fue considerada sinónimo de educación popular. En la pedagogía dominante hasta la II Guerra Mundial, el concepto de sistema escolar fue considerado sinónimo de sistema educativo lo cual demuestra la gran influencia del racionalismo iluminista sobre la educación latinoamericana.⁴⁴

En la década de 1920, surgen experiencias de universidades populares que tuvieron en común constituir espacios en los

40 *Ibidem*, p. 145.

41 *Ibidem*, p. 148.

42 *Ibidem*, p. 145.

43 *Ibidem*, p. 146.

44 Adriana Puiggrós, *ob. cit.*

cuales se intentó una vinculación entre los intelectuales y las masas mediante relaciones educativas democráticas que llegaron a convertirse en algunos casos, en una educación autogestionaria. La Universidad Popular González Prada, en el Perú; la Universidad Popular José Martí, de Cuba; la Universidad Popular de San Salvador y la de Ilopango, ambas en San Salvador y universidades populares chilenas constituyen ejemplos a considerar en el continente. Esta educación estaba caracterizada por dotar a los obreros de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia y la propuesta de construcción de organizaciones con estos grupos para la consecución y defensa de sus intereses.⁴⁵

Durante esta década se desarrolla también una vertiente pedagógica popular, democrática y nacionalista, pero no marxista, entre las que se destaca la extraordinaria experiencia de Augusto César Sandino, en Nicaragua. Las distingue, su carácter antiimperialista y democrático, la puesta en práctica de formas educativas surgidas de las características e interpelaciones de sus propios pueblos, como es el caso del programa de alfabetización, de educación primaria y de adultos y de capacitación técnica, desarrollado por Sandino, que funcionó como sistema educativo contrahegemónico.

El político y pedagogo peruano José Carlos Mariátegui aporta a la construcción de una pedagogía popular, nacional y latinoamericana, desde un marco teórico-marxista. Preocupado por la creación de un socialismo peruano y una pedagogía que sintetizara los discursos populares de raíz indígena, de la clase obrera limeña, de la intelectualidad con una concepción nacional; propone como tarea político-pedagógica, la vinculación de la voluntad nacional popular con la lucha de clases. Las luchas

45 Marco Raúl Mejía y Miriam Inés Awad, *La educación popular hoy en tiempos de globalización*, Ediciones Aurora, Bogotá, 2007.

educacionales, sindicales, estudiantiles, de los maestros, tienen un enorme valor político, pues, se proponen la transformación de la sociedad de clases. Desde esta perspectiva, la tarea del intelectual-maestro se reconstituyó en el curso de su vínculo con las clases populares peruanas. Se opuso a un modelo pedagógico en el que el pueblo solo tuviera un papel de destinatario.⁴⁶

Otras expresiones de la educación popular interesadas en transformar la escuela y colocarla al servicio y los intereses del pueblo, emergen en la década de 1930. Una de las más representativas es la promovida por Elizardo Pérez en Bolivia. Fundador y director de la escuela Warisata, el modelo que proponía, combinaba el *ayllú* inca con los principios educativos socialistas —escuela-taller, educación integral y politécnica, educación política— y desarrolló una forma político-organizativa, profundamente democrática, que rescataba la tradición de la comunidad indígena. Esta experiencia tuvo 10 años de labor continua y su influencia sobre la educación indígena latinoamericana fue notable.⁴⁷

Al mismo tiempo, los movimientos populistas de las décadas del 40 y el 50 procuraron introducirle a la educación un carácter nacionalista y democrático, y exaltar las culturas populares autóctonas y las capacidades creativas del pueblo. José Domingo Perón, en Argentina; Haya de la Torre, en el Perú; Lázaro Cárdenas, en México; y Jorge Eliécer Gaitán, en Colombia, vieron en la educación y la cultura un espacio adecuado para el desarrollo de sus movimientos.

En los años 60 resurgió esta propuesta educativa a propósito de la aparición de grupos y corrientes que buscaban la transformación social y a la vez, la construcción de un proyecto

46 *Ibídem.*

47 *Ibídem.*

educativo coherente con esas necesidades de cambio, proyecto que tomó el nombre de educación popular.

Esta década se caracteriza por la emergencia de acontecimientos históricos, políticos e intelectuales que pretenden transformar las condiciones de opresión en las que estaban inmersos muchos países de América Latina y que estimularon a pensar en un modelo político, social, educativo y transformador.⁴⁸

Se cuentan entre esos acontecimientos: a) la revolución cubana, que mostró que era posible la construcción de una sociedad anticapitalista, antiimperialista, animando las luchas de liberación en el continente; b) la teoría de la dependencia, que mostró que el atraso y pobreza de los países latinoamericanos eran derivados de causas externas, entre ellas, la dependencia durante mucho tiempo como colonias de los países del primer mundo, por lo cual sugería abolir la relación que se mantenía con las antiguas metrópolis para lograr la superación de la posición en que se encuentra América Latina con respecto al resto del mundo; c) el desarrollo de la teología de la liberación, que imprime una lectura cristiana desde América Latina y los grupos oprimidos en contra de la iglesia como institución reaccionaria, depositando su esperanza en el Dios de la historia y de los pobres, por lo que su proyecto pretende que el reino de Dios sea instaurado en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación; d) el desarrollo de la investigación-acción participativa, que plantea que el único conocimiento que se produce no es el acumulado a través de la academia y que existe la posibilidad de recuperar otros saberes que están en el pueblo, para lo cual diseñan metodologías en las cuales la relación sujeto-objeto es transformada radicalmente, constituyendo una crítica a la forma positivista de conocer en

48 Marco Raúl Mejía y Miriam Inés Awad, *ob. cit.*

las ciencias sociales; e) el desarrollo de la sociología del conocimiento, que aportó concepciones sobre la construcción de la realidad desde la vida cotidiana, asumiéndola en sus dimensiones objetivas (estructura social) y subjetivas (interiorización de esa estructura), revalorizando el papel del actor social, del sentido común, del lenguaje, en esa construcción.

Paulo Freire (1921-1997) es considerado el precursor de la educación popular latinoamericana al conceptualizarla, como pedagogía de los oprimidos. En su obra se aprecia una clara influencia del humanismo cristiano, de la psicología, la pedagogía y de diversas corrientes del marxismo, en particular del pensamiento del filósofo italiano Antonio Gramsci.

Autor, entre otros títulos, de *La educación como práctica de la libertad* (1967), *La pedagogía del oprimido* (1969), *Acción cultural para la libertad* (1968), *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), el maestro expone y profundiza cada vez más en las relaciones entre educación y política y considera la educación, camino imprescindible para la liberación de los pueblos.

Gracias a sus estudios sobre el lenguaje popular y el análisis crítico de la educación brasilera de mediados del siglo xx, así como su experiencia en el Movimiento de Cultura Popular, creó un método de alfabetización que consistía en dialogar sobre los problemas de la realidad y la búsqueda de alternativas para transformarlos, al tiempo en que se aprendía a leer y escribir. La novedosa y efectiva propuesta fue conocida en 1963, por el ministro de educación, quien le pidió a Freire coordinar el plan nacional de alfabetización.

Cuando se estaban formando los cientos de cuadros que pondrían en práctica la propuesta, en 1964, vino el golpe militar y Freire es llevado a prisión acusado de “subversivo

internacional”; al salir de la cárcel se exilió primero en Bolivia y luego en Chile, donde sistematizaría su experiencia en los libros *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*; en los que desarrolla sus tesis sobre la conciencia dominada, lo opresivo de la educación, la concientización, el diálogo y el proceso de liberación.⁴⁹

El prominente pedagogo brasileño, en su conocida obra *Pedagogía del oprimido* analiza cómo el modelo educativo bancario domestica a los educandos castrándolos de la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su realidad y de autoconstituirse como sujetos protagonistas de la historia con el fin de perpetuar el sistema capitalista.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia; que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. Desde esta perspectiva los seres humanos son vistos como seres de la adaptación y del ajuste.⁵⁰ En este modelo educativo, la formación es el acto de depositar, de transferir valores y conocimientos lo que impide aportar y crear para la transformación de la realidad, el modelo pretende “[...] transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.⁵¹

Refiere el pedagogo brasileño que interesa a la educación “bancaria” afianzar la contradicción educador-educando en

49 Alfonso Torres Carrillo, “Freire y la educación Popular”, en *Formar militantes, cambiar el mundo*, Ed. Caminos, La Habana.

50 M. I. Romero y C. N. Hernández, *Selección de Lecturas de Concepción y Metodología de la Educación Popular*, Ed. Caminos, La Habana, 2004.

51 Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64.

tanto perpetúa la cultura de la clase dominante subestimando y desconociendo la cultura popular. En este modelo:

- El educador es siempre quien educa; el educando es el que es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- El educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.⁵²

A partir de la crítica a la educación bancaria, el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, apuesta a una educación *liberadora* que se propone la *concientización* de la situación de opresión

52 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México DF, 1977, pp. 71-95

de los sectores populares. Constituyen estas, dos categorías centrales en su propuesta. Concientizar significa contribuir a que los sectores populares tengan conciencia de su situación de opresión, de las razones históricas, ideológicas y culturales que explican tal condición y las transformen. Liberar significa acabar con toda forma de dominación y exclusión social lo que implica transformar la estructura económico-social que genera esas relaciones opresoras.

Al respecto Paulo Freire señalaba:

[...] la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos. Uno primero, en el que los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con la transformación, y un segundo en el que, ya transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación.⁵³

Otra de sus categorías esenciales es el *diálogo*, condición esencial del quehacer educativo, construcción colectiva desde la praxis de los sujetos involucrados. Su fin es producir reflexiones para luego volver a la práctica transformada por las nuevas visiones, por los nuevos aprendizajes. Es interesante señalar aquí que Freire apuntaba: “[...] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”⁵⁴

Esto significa también incorporar la pregunta como herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico,

53 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, en Colección Educación popular, no. 23, Editorial Caminos, La Habana, 2009.

54 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1997, p. 47.

para el cuestionamiento de la realidad y para la formulación de las propuestas de transformación.

Estas categorías fueron evolucionando en el transcurso de su pensamiento. En sus textos iniciales, Freire defendía la transformación social a partir de cambios individuales, aludía al concepto de libertad al referirse al individuo (sus visiones, sus concepciones); sin embargo, en los años 70 del siglo xx, se constata una evolución hacia el concepto de liberación con una clara concepción de la imperiosa necesidad de transformar el sistema capitalista, como vía de superación de los conflictos de clases.⁵⁵

Asimismo, en los inicios, Freire consideró el diálogo como una acción interclasista, que implicaba comprensión y armonía entre los seres humanos para transformar el mundo y más adelante, asume el concepto como interacción entre “los iguales y diferentes (oprimidos) contra los antagónicos (clases que oprimen)”, y la lucha de clases como necesaria para el cambio social.

Considera la acción cultural como práctica social que implica la dialéctica entre la denuncia de todo lo que deshumaniza al sistema social capitalista y el anuncio de la posibilidad de una nueva sociedad, que según Freire, debe construirse pluralmente por la vía socialista, pero necesariamente democrática. Luego, el nuevo sujeto histórico es el encargado de producir “pedagogía de la resistencia”, “pedagogía de la autonomía”.

Quiere decir que la educación popular liberadora presupone saber usar el poder desde otros patrones y modelos que no reproduzcan las posiciones de dominado y dominante, de objeto y sujeto. Se trata de apostar por transformarlo en un poder que se comparte, que diluye las jerarquías y convida a

55 Alfonso Celso Scocuglia, “La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire”, en <http://www.clacso.com.ar> en <http://www.clacso.com.ar>

la horizontalidad, que promueve participación en el proceso de construcción colectiva de propuestas. Un poder basado en el servicio, la solidaridad, la equidad y la justicia social. Un poder que propone la constitución del sujeto popular, la refundación de la esperanza y la construcción de alternativas populares profundamente anticapitalistas y antiimperialistas. En ese camino andamos.

Horizontes y desafíos

Paulo Freire: constructor de sueños

*Cátedra Paulo Freire-ITESO*⁵⁶

[...] sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño.

Paulo Freire

Proceso de conocimiento

Me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe. La imparcialidad de los científicos, tampoco.

[...] enseñar hace parte del proceso más grande de conocer y enseñar implica necesariamente aprender [...] podemos decir que la educación o que la práctica educativa es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica siempre [...] la mejor manera de uno acercarse es distanciarse del punto de vista de la teoría del conocer [...] es muy difícil para que uno sea, si los otros no son, que es el educador [...]. El educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan. Aunque las tareas de ambos sean específicas, el educador tiene que educar, el profesor tiene que enseñar y el educando tiene que aprender. La cuestión es saber cómo se dan estas relaciones de tal manera que sea una práctica democrática. [...] pero depende de ciertas cualidades que el profesor tiene que crear como es no

56 Transcripción de la cinta de video Paulo Freire: Constructor de sueños, Cátedra Paulo Freire-ITESO, Guadalajara, México, febrero, 2000.

tener vergüenza de no saber, de no conocer alguna cosa que el educando le pregunta, como por tanto la cualidad de la humildad [...].

[...] hoy día tenemos muy bien clara la cuestión de la razón, pero yo incluyo en todo esto la pasión, los deseos, los sentimientos [...] y todo esto tiene que ver con la cuestión de conocer [...].

Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias en forma crítica.

Pedagogía

Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero.

La otra cuestión es preguntarnos cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender. Y fue exactamente a partir de ahí que yo hice la crítica a lo que llamé “educación bancaria”.

[...] tú no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar [...] la única forma que tú tienes de enseñar a amar, es amando [...] yo creo que el amor es la transformación definitiva [...] esto me dice nuevamente que hay que partir, hay que saber partir del nivel donde el educando está o los educandos están, esto es un nivel cultural, ideológico, político [...] y por eso el educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte [...] el educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona,

no puede, yo no puedo entrar en ti e irrespetarte. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos [...].

Pero yo debo también tocar esos miedos como ese terapeuta hace a veces [...] el psicoanalista.

Si tú vives, si tú trabajas con un grupo metido en el silencio hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio [...].

Pero a la vez nosotros no encontramos realmente, no hay recetas para esto, no encontramos el camino [...]. Cierto, el camino cierto para alcanzar el meollo del silencio [...] si el grupo me quiere escuchar, no puedo negarle mi voz; pero enseguida yo demuestro que necesito también de su voz porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo [...] y lo invito y lo desafío [...].

[...] el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder.

Una de las tareas del educador es rehacer esto [...] en el sentido en que el educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo [...].

*Asumir el miedo es no esconderlo,
solamente así podremos vencerlo [...].*

Mediación del mundo

*Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo
la imposibilidad de una cierta coherencia absoluta.*

[...] porque cuando Dios dijo: “Nombrarás las cosas” esto es, darás nombre a las cosas, me perdone esto ahora porque yo tengo que pedir primero perdón a Dios de hacer análisis de contexto, análisis del texto es gran osadía, solo es posible dar

nombre después que se hacen las cosas. [...] cuando dijo: “darás nombre a las cosas” él dijo: “Transformarás el mundo para que puedas dar nombre a las cosas”.

Y es esta cosa que a veces la propia iglesia olvida, y desarrolla una ideología inmovilizante que obstaculiza que los hombres y las mujeres rehagan el mundo. La ideología inmovilizadora es contra esta afirmación del libro del Génesis [...] es así que asumimos la coautoría de su obra. Si no nos tornamos en coautores, Dios sería bancario y él no podría ser bancario porque él no podría contradecirse [...].

*El tolerante no renuncia a su sueño por el que lucha
intransigentemente, pero respeta al que
tiene un sueño distinto al de él.*

Dimensión política de la educación

*Como educadores y educadoras somos políticos,
hacemos política al hacer educación.*

[...]. La educación solo gana fuerza en la medida en que reconociéndose flaca se entrega a la labor de la educación de clarificación de las conciencias para que los individuos se asocien, se movilicen, se organicen para transformar el mundo malo [...] nosotros aquí como educadores y educadoras o somos un poquito locos o no haremos nada. Ahora, segundo, si sin embargo, fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos también nada haríamos. Solo hay un camino para hacer algo, es ser sanamente loco o locamente sano.

[...] este educador que ama, que por lo tanto es loco y sano, va a tener el deber de ir poco a poco mostrando las consecuencias de un proceso crítico del conocimiento del mundo [...].

[...] la ideología dominante siempre involucra metodologías bancarias. Cuanto más tú castres la capacidad de pensar cierto, que implica capturar la esencia de los hechos que se dan, cuanto más tú sugieras a las personas que la realidad es un puro dado, un puro dado, tanto más tú domesticas [...] porque existen también los autoritarios en la democracia [...]. Fue por esta razón y no porque yo estaba metido con la alfabetización, que fui a la cárcel o que pasé dieciséis años fuera de Brasil. No era porque hacía alfabetización, porque la alfabetización que yo hacía implicaba esta comprensión crítica del mundo, era esto. La transformación del mundo e incluso es hecha para que se tenga poder y para que se tenga libertad [...].

Y que asegura la adquisición de poder aun cuando existe una dimensión individual con relación al poder, es una tarea social que implica una combinación de esfuerzos, movilización de esfuerzos, una organización de tácticas para la lucha sin lo que no es posible aumentar las esferas del poder.

[...] la única manera de aumentar el mínimo de poder es usar el mínimo poder. Mientras si [...] vamos a admitir que tú tienes solamente diez centésimos [...] un metro de espacio, si no lo ocupas, el poder mayor te ocupa este metro [...] la transformación del mundo pasa también por esta aprehensión conscientemente crítica del mundo [...] lo que hay es un proceso contradictorio, permanente movimiento contradictorio en que la conciencia si reconociéndose condicionada, es capaz de intervenir en el condicionante [...] yo puedo luchar por la libertad porque estoy condicionado, pero no determinado.

Esto es, el ser condicionado, yo me reconozco condicionado y entonces peleo contra las fuerzas que me condicionan.

[...]. No se trata de sacar los dominantes de ahora para hacerlos dominados y poner en su lugar a los dominados de ayer para ser dominantes ahora.

Para hacer esto te confieso que me quedaría en casa. Toda la gente que me dice que no hacen nada por la transformación, porque la transformación tiene en sí este riesgo, yo digo, este es la mejor manera que tú tienes de no hacer nada [...] y porque en cualquier momento, si existo, me arriesgo [...].

*La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia
obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.*

Ética-utopía-poder

*Es posible la vida sin sueño, pero no la
existencia humana y la historia sin sueño.*

[...] hay que hacer una opción, una opción ética, una opción política, una opción de quienes quieren ser también sujetos [...] esta utopía es realizable, en que no haya opresores ni oprimidos en que haya niveles diferentes de poder y de responsabilidad porque también, la utopía cierta para nosotros no podría ser aquella en que llegáramos a una especie de reino de la irresponsabilidad, en que toda la gente usase su libertad para hacer lo que quiere, no es posible [...] no hay vida sin límites y la existencia de los límites establece la necesidad de ciertos poderes que no cabe a todos.

Me gustaría decirles que a veces se afirmó o se afirma que Paulo Freire redujo educador y educando a un mismo nivel. No. Si educador y educando fueran la misma persona, no

habría por qué hablar de uno y de otro, porque uno no sabría del otro [...] reconozco que sin límites no es posible vivir. Pero hay series de límites que yo rehúso y rehúso por cuestiones éticas, políticas, culturales, entre otras [...] la tarea pedagógica no es tanto insistir para que se cambien límites, pero para dejar claro que cambiarlos implica transformar más cosas [...].

*Podemos equivocarnos, podemos
errar. Mentir nunca [...].*

Reforma educativa

*Otro saber necesario a la práctica educativa,
es el que se refiere al respeto
debido a la autonomía del educando.*

[...] porque miren, las escuelas no se transformaron a partir de ellas ni tampoco se transformaron [...] si no entran [...] si no aceptan el proceso de cambio.

Entonces, el proceso de cambio no puede dejar de venir de afuera, pero no puede dejar de partir de dentro, no. Es dialéctica la cuestión [...] pero hay una resistencia del autoritarismo, incluso, del autoritarismo que se piensa y se proclama progresista. El argumento es este, que no hay tiempo [...] el diálogo atrapado [...] se echa a perder, dificulta [...]. El lugar [...] para mí el raciocinio sería otro. Sería, si la estructura como está no permite el diálogo, hay que cambiar la estructura y no decir que no puedo. Yo también sé que no se puede hacer diálogo así.

Por esta razón hay que cambiar el currículo, tomando el currículo como la totalidad de la vida dentro de la escuela.

*No hay cambio sin sueño, como
no hay sueño sin esperanza.*

*Querido Paulo, porque tu pensamiento
y tu vida nos han marcado para siempre,
pienso, que en verdad estás aquí, entre nosotros,
inspirándonos para fortalecernos en la lucha
por la verdadera revolución todavía
inalcanzada: La Revolución Ética.*

Arq. Carlos Núñez Hurtado
El Paulo que conocí.

Educación popular: significados necesarios⁵⁷

EPAEL

El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza. La educación no apunta solo a la instrucción, al aprendizaje de conocimientos, sino al análisis del conjunto de las estructuras e instituciones que condicionan la formación de la subjetividad, los procesos de socialización e individuación, el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las personas.

Dentro de esta tendencia general, el objetivo de la educación popular es contribuir a la emergencia de subjetividades comprometidas con las luchas anticapitalistas, portadoras de valores de justicia, equidad, solidaridad, cooperación. Se basa en la confianza de que el cambio social es un imperativo porque vivimos en un mundo determinado por modelos de desarrollo propuesto y construido desde la perspectiva capitalista, los que suponen destrucción y exclusión de vidas humanas y la depredación de la naturaleza.

Los modelos capitalistas potencian un sentido común legitimado que acepta esta sociedad como algo natural e incambiable. Es por eso que uno de los contenidos de la educación popular es la lucha contra el capitalismo como sistema de

57 Tomado de Ariel Dacal (comp.), *Educación en y para la libertad. El desafío de la educación popular*, Ed. Caminos, La Habana, 2011, pp. 13-18.

dominación múltiple, en el que confluyen la opresión política, la discriminación sociocultural, la enajenación mediático-cultural y la depredación ecológica.

De cara a este desafío resulta imprescindible crear nuevas concepciones de la realidad, nuevas maneras de interpretar el mundo para que emerja, como fruto de la construcción colectiva, una sociedad emancipada, desenajenada, autogestionaria. A ello apuesta la educación popular.

Analizar críticamente el sentido común-popular para descubrir sus puntos progresistas e intentar sustituir la hegemonía de la dominación por una hegemonía de la libertad, debe ser un ámbito de reflexión y transformación.

Gramsci postuló la urgencia de estudiar la cultura como campo donde se construyen, perpetúan y perfeccionan las claves de la hegemonía de la clase dominante, constructora de un “sentido común”, que siendo popular es funcional a esa dominación. A la vez nos alerta sobre la necesidad de buscar en el complejo entramado de la cultura popular los elementos de “buen sentido” que puede funcionar como suelo nutricio para desafiar al poder opresor y para construir nuevos modos espirituales de apropiación de la realidad.

Al mismo tiempo, deben ser motivo de análisis las maneras en que opera el poder, las causas de la persistencia de una cultura de la dominación que cuenta con siglos de existencia, y que es excluyente, discriminatoria, tanto por razones de atributos y diferencias físicas de las personas, como por otras de orden económico, cultural o simbólico.

El poder como forma de dominación se une a la tecnología y la ideología para producir formas de conocimientos, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a las personas. Pero la sutileza de la dominación no se agota refiriendo a aquellas formas cultura-

les que agobian a diario a los oprimidos y oprimidas, también se le puede hallar en la forma en que ellos y ellas internalizan su propia opresión y por ende participan de ella. Se trata de la dominación introyectada, de manera inconsciente, a través de los diferentes canales de socialización, a través de las instituciones sociales y que tiene dimensiones múltiples.

Para comprender el significado de la liberación, objetivo de la educación popular, debemos, en primer lugar, ser conscientes de las formas en que la dominación se expresa y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva, premisa para incidir en las maneras de concebir el poder dentro de nuestras relaciones sociales. Esto no significa renunciar al poder, sino saber usar nuestro poder desde otros patrones y modelos que no reproduzcan las posiciones de dominado y dominante; de transformarlo en un poder que circula, que se comparte, que diluye las jerarquías y convida a la horizontalidad y la participación en el proceso de construcción colectiva de propuestas.

Frente a esta realidad, la cultura para la liberación se constituye a partir de datos culturales preexistentes, pero también mediante la creación de un tejido de ideas y valores. Una teoría para la liberación tiene que ser un sistema de valores, acompañado de una metodología crítica, que permita una permanente y activa verificación en la práctica concreta de los diversos grupos sociales.

En el mundo de la vida cotidiana se forman valores, circulan discursos, se viven relaciones intersubjetivas que, mediadas por las diversas identidades sociales, reproducen la cultura de la dominación. Al mismo tiempo, conviven en esas subjetividades maneras de percibir e interpretar la realidad que devienen enclaves de resistencia contrahegemónicos.

Es en la cotidianidad, según Pierre Bourdieu, donde se conforma el *habitus* (esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción) que constituye estructuras estructuradas desde la sociedad y que al mismo tiempo son estructuras estructurantes, pues, organizan las prácticas de los individuos y grupos, las maneras en que se va actuar en la sociedad.

Esta visión muestra que si los sujetos no interiorizan a través de un sistema de hábitos, el orden social, este no puede producirse solo, necesita reproducirse en la interioridad de los sujetos; esta dimensión simbólica, subjetiva y objetiva a la vez, es central para entender las lógicas desde las que opera la cultura de la dominación.

Hay una realidad a la que nos enfrentamos hoy como educadores y educadoras populares, el reduccionismo de lo político a espacios y esferas que no tienen en cuenta lo cotidiano. El trabajo político, sin embargo, tiene que incorporar la cotidianidad, las maneras de relacionarse, pensar y actuar de las personas con el propósito de desarrollar capacidades organizativas, de análisis crítico, de propuesta y vivir democráticamente en las prácticas concretas.

El desafío civilizatorio que entraña esta realidad implica que solo como proceso consciente es posible estructurar una cotidianidad liberadora. Al mismo tiempo, solo partiendo de la capacidad para leer críticamente la sociedad será posible superar los contenidos estructurados de la dominación y esto será posible desde la formación que intencione el pensar crítico, transformador y liberador.

La construcción de la nueva sociedad es posible, pero requiere de la transformación revolucionaria del sistema social, del desarrollo de formas económicas nuevas, y de nuevas subjetividades, portadoras también de nuevos valores que encarnen en el conjunto de la sociedad. Esto supone asumir al sujeto como hacedor de su historia cotidiana. Sujeto que no es

solo un sujeto relacionado, es sujeto producido en una praxis, determinado en y por una red de relaciones sociales.

Trabajar en la conformación de subjetividades contrahegemónicas requiere: asumir procesos de formación que enfatizan en la dialéctica como enfoque para entender e interpretar los procesos sociales; beber de la praxis de grupos y movimientos alternativos que optan por la ética de la liberación; asumir referentes emancipatorios, tales como el marxismo, que nos estimulen a repensar el papel de la cultura en la construcción de alternativas apostando al protagonismo de los sujetos populares, articulando las diversidades, construyendo un movimiento social popular.

Una finalidad expresa de la formación política que potencia la educación popular es el desarrollo de un pensamiento crítico que contribuya al desmontaje de la cultura de la dominación introyectada en los individuos y grupos. La educación popular como movimiento cultural, ético y político supone la constitución del sujeto popular en sujeto de saber y poder. Supone refundar la esperanza y construir juntos alternativas populares profundamente liberadoras, contraria a todo tipo de dominación.

Son prácticas educativas que incorporan el saber popular y los aportes de las ciencias sociales comprometidas con proyectos liberadores, creen en la reinención del poder a partir del sueño de que es posible una nueva sociedad sin opresores ni oprimidos, asumen una metodología que propicia el diálogo de saberes, la participación y un arsenal técnico que privilegia el trabajo con la subjetividad en el proceso de aprendizaje.

Un desafío importante en este sentido sería, lograr la coherencia entre las prácticas liberadoras y democráticas, que se viven a nivel micro, y su influencia en el funcionamiento del sistema social en su conjunto, lo que tributaría a la creación de un orden social que socialice el poder y el saber de contenidos liberadores.

En otras palabras, la socialización del poder y el saber requiere que pasemos de ser objetos a ser sujetos de los procesos de innovación social, lo que implica renunciar a métodos bancarios: unidireccionales, jerárquicos, negadores y excluyentes para superar la subestimación de las personas en tanto agentes transformadores de su realidad e incorporar en la vida cotidiana, micro y macro social, valores como: la horizontalidad en las relaciones sociales, la cooperación, el colectivismo, la equidad, la diversidad, el compromiso social.

Pero el proceso de transformación no es lineal. Freire registra la dificultad de que los cambios culturales se den al mismo tiempo que las transformaciones sociales, y afirma entonces, la importancia de la educación para la conformación de una nueva subjetividad. Al respecto señala:

Uno de los grandes problemas que una revolución tiene en su transición, en sus primeros momentos de vida consiste en que la historia no se hace mecánicamente; la historia se hace históricamente. Esto significa que el cambio, las transformaciones introducidas por la revolución en su primer momento, adecuadas al nuevo modo de producción [...] no se construyeron de la noche a la mañana. Se cambia el modo de producción y lo que hay de superestructural en el dominio de la cultura, incluso del derecho, y sobre todo de la mentalidad, de la comprensión del mundo —de la comprensión del racismo, por ejemplo, del sexo—; la ideología, en fin, queda veinte años por detrás del modo de producción cambiado, porque está forjada por el viejo modo de producción que tiene más tiempo histórico que el nuevo modo de producción socialista.⁵⁸

58 Paulo Freire, Esther Pérez y Fernando Martínez, *Diálogos con Paulo Freire*, Ed. Caminos, La Habana, 1997, p.16.

Convencido de la centralidad de la cultura como campo de acción y cambio social, Freire consideró la educación un ejercicio de la libertad, un camino hacia la emancipación de las personas y los pueblos oprimidos, una opción a favor del protagonismo de las clases populares, un acto de creación y recreación, de construcción y deconstrucción, de transformación social.

El alcance transformador de la educación popular, y ámbito general de su desafío, está en ser consustancial al ideario socialista, basado en ideas de igualdad, autogobierno y comunidad. Tal ideario sigue siendo el fundamento de una práctica política alternativa a la existente. Es un imperativo reconstruir los imaginarios colectivos, fuente de partida para argumentar y realizar la superación socialista del capitalismo, es decir, para realizar la superación de la opresión por la liberación.

Educación popular y poder popular. El debate necesario de nuestras experiencias⁵⁹

Claudia Korol

O inventamos o erramos.

Simón Rodríguez

La educación popular nació en Nuestramérica como pedagogía de “los oprimidos” que se enfrentan a la explotación capitalista, y como práctica de la libertad. Al caminar se volvió también pedagogía de “las oprimidas” que desafían al patriarcado, como pedagogía de la descolonización cultural, de la resistencia, de las rebeldías, de la esperanza, y de la insubordinación frente a las instituciones que ponen chaleco de fuerza a los procesos transformadores.

En su concepción metodológica, la educación popular intenta ser y rehacerse como pedagogía del diálogo, de la relación teoría-práctica, como dialéctica de la diversidad y la unidad en la creación de un proyecto histórico de emancipación, como ejercicio de poder popular. Se recrea para ello constantemente, en la interpelación de los movimientos populares hacia una hegemonía que se constituye de múltiples opresiones.

Entendemos entonces a la educación popular como una pedagogía política, que pretende revolucionar y revolucionarse de manera permanente, integrando en los procesos de enseñanza-aprendizaje las diferentes dimensiones posibles de conocimiento: desde los saberes críticos que se elaboran

59 Tomado de *Rebeldía* www.Taringa.net (revisado 8/1/2013).

y legitiman en los ámbitos académicos, hasta aquellos que se amasan en la experiencia popular, así como las posibilidades que aportan las dimensiones lúdicas, artísticas, creativas, de investigación y estudio.

Debatir actualmente los sentidos de la educación popular, y su lugar en la creación de nuevas dimensiones de la política, requiere analizar el contexto de este momento histórico, en el que se cierra el ciclo de movilización social de tono antisistémico abierto en el 2001, y se instala coyunturalmente como escenario la pragmática apuesta al “mal menor”, legitimando opciones acotadas, de acuerdo con las lecturas interesadamente dicotómicas de los procesos sociales.

La energía desatada una década atrás, parece acorralada en los discursos en los cuales un recorte de las superganancias de los sectores oligárquicos, es presentado como la “reforma agraria”; o los planes asistencialistas como “redistribución de la riqueza”. Los gestos simbólicos crean una malla que dificulta el análisis de los cambios reales en las relaciones de fuerzas, de los reagrupamientos en el poder, o de los desafíos a las políticas capitalistas y patriarcales hegemónicas. La división y cooptación de los movimientos populares se acompaña del secuestro del lenguaje, de las palabras, e incluso de los sueños.

Sin embargo, seguimos soñando un mundo diferente, humanizado por nuestras acciones. Pero como no nos gusta soñar sin actuar para ver el sueño realizado, revisamos una y otra vez críticamente nuestras prácticas y creencias sobre estas, volvemos sobre nuestros propios pasos.

Desde la instalación en el país de una democracia de baja intensidad —a partir del repliegue de la dictadura—, los sucesivos gobiernos de turno nos enseñaron a optar por “lo posible” y a descartar “lo deseable”. Una transformación que respondiera a nuestras necesidades y búsquedas, a cambios

profundos que revolucionaran los fundamentos de la explotación y de las diferentes opresiones, era inmediatamente descalificada desde el realismo pragmático de los años 80 y 90 en nombre de correlaciones de fuerzas “desfavorables” frente a las cuales deberíamos ponernos de rodillas. Por este camino, esas correlaciones de fuerzas posibilistas se constituyeron como sólidos pilares de nuestra sociedad, como “sentido común” y como práctica política de los movimientos populares y las izquierdas.

Desacostumbrarnos a la elección del mal menor es un ejercicio que requiere actuación colectiva y reflexión sobre esa acción. Precisamente a eso apuestan los procesos de educación popular, concebidos no como un brazo “amable” del asistencialismo, sino como una dimensión pedagógica de la resistencia y de la creación de alternativas de poder popular.

Durante la última década se ha producido una multiplicación de experiencias que se reconocen como de educación popular: alfabetización, talleres de oficios, bachilleratos populares, educación en contextos de encierro.

En ese amplio abanico se inscriben propuestas desafiantes de la institucionalidad reproductora del capitalismo patriarcal y neocolonial. Diversas organizaciones sociales —especialmente después de 2001—, han inventado caminos de recuperación de algunos derechos arrebatados por la exclusión, y han realizado ejercicios de autonomía.

Desde la educación popular participamos en experiencias de recuperación del trabajo —con la modalidad de fábricas sin patrones, de cooperativas, de emprendimientos sociales—, en experiencias de salud comunitaria —que se realizan simultáneamente con la socialización de saberes ancestrales—, en propuestas de recreación y comunicación popular que se alejan del pasatismo promovido por los grandes medios de comuni-

cación. También somos parte de las batallas de defensa de los bienes comunes, de los territorios, del medio ambiente, frente a las políticas depredadoras y expropiatorias del capital. Junto a las mujeres y a los colectivos de la diversidad sexual desafiamos el avasallamiento de nuestros cuerpos, de nuestras subjetividades, de nuestra sexualidad realizado sistemáticamente por el machismo y por la heteronormatividad impuestos con violencia por la cultura patriarcal.

En algunas de estas experiencias nos encontramos también e interactuamos con sectores académicos, de docentes y estudiantes comprometidos y comprometidas con los esfuerzos dirigidos no a la “integración subordinada” en el sistema, sino al fortalecimiento y proyección estratégica de los movimientos sociales.

Sin embargo, necesitamos debatir con otras propuestas que también se autodenominan de educación popular, y que se inscriben en las políticas fondomonetaristas de “contención del riesgo social”, de disciplinamiento y domesticación “a bajo costo” de quienes son descartados o descartadas por el sistema. Toman de la educación popular un grupo de dinámicas participativas, una ficción de democratización de los procesos pedagógicos, y omiten su fundamento desafiante de la opresión, de develación de los responsables de esta, y de creación de fuerzas sociales que se rebelen conjuntamente y se constituyen en esos procesos de teoría-práctica como sujetos históricos. Se eluden así los procesos de creación colectiva de conocimientos que parten de la lectura crítica de la realidad, y la búsqueda de saberes que permita fortalecer las prácticas sociales de resistencia.

Son experiencias que tienen un fuerte anclaje asistencialista —sobre todo aquellas que están siendo promovidas desde el estado y desde los gobiernos (nacional, provinciales, municipales),

o desde instituciones de este estado. Tienden en su conjunto a legitimar el orden, a profundizar la fragmentación, y a ofrecer una educación degradada, dirigida a generar algunas “habilidades” prácticas para participar de oportunidades laborales en el contexto de la precarización. En muchos casos, los mismos educadores y educadoras están precarizados, con lo que se va creando un “acostumbramiento” a estas políticas de “sobrevivencia”. También se va generando el “acostumbramiento” a una concepción de la educación, en la que se fragmentan los saberes hasta el punto de decidirse de manera pragmática cuáles deben ser “transmitidos” en procesos que más de formación, vienen a resultar de “adiestramiento” para algunas labores.

En el camino de soñar un país y un continente que camine hacia su emancipación, es mucho lo que podemos aportar desde las experiencias de educación popular. Pero esto exige, a mi entender, un profundo debate sobre sus contenidos y metodologías, sus objetivos y las dinámicas políticas en las que se inscriben.

Rechazar los procesos de cooptación de estas propuestas, nos coloca muchas veces en los límites testimoniales del ejercicio crítico... pero aceptar una vez más la subordinación a las lógicas ideológicas y simbólicas del poder, nos arrastra a un terreno abonado por el cortoplacismo y la mediocridad (cuando no como socios/as subordinados/as de corruptelas escandalosas).

Sueño entonces con que recuperemos la totalidad de nuestros sueños, y no sus fragmentos pasteurizados.

Sueño que construyamos colectivamente una pedagogía política que tenga como sustento no las imposiciones de las agendas del poder (desde el oficialismo o la oposición conservadora), sino las necesidades históricas de nuestro pueblo, de los oprimidos y oprimidas, de su capacidad de lucha y de organización, de sus maneras de pensar el mundo y de intentar cambiarlo.

Sueño que la educación popular siga siendo una de las dimensiones de la creación de una cultura rebelde, revolucionaria... que no se institucionalice como socia menor, como dimensión asistencial de un proyecto hegemónico, por más menos malo que este sea o quiera ser.

Sueño que logremos entrar con los procesos de educación popular a los lugares donde los juntavotos no llegan. Allá donde las heridas no cicatrizan. Allá donde sigue habitando el olvido y la impunidad. Pero que entremos no para consolar, no para aliviar el sufrimiento, sino para volver ese sufrimiento rebelión.

Sueño que estas experiencias no estén aisladas de una propuesta emancipadora creada colectivamente. Una propuesta que aún no existe, y que por ello necesitamos inventar y sembrar, cuidar, ayudar a crecer... desde el abono que constituyen todas las experiencias que hemos realizado históricamente en más de quinientos años de resistencia indígena, negra, feminista y popular.

Sueño que los compañeros y compañeras que dieron sus vidas en estos quinientos años se sientan bien acompañados con nuestra cotidiana renovación de proyectos, con nuestra necia manera de empezar una y otra vez el camino, y con la certeza que no son solamente bandera, sino ejemplo en el que nos buscamos y nos encontramos.

Sueño que dialoguemos críticamente con quienes hicieron camino en nuestra historia, no para repetirla sino para aprender de sus esfuerzos.

Sueño que un día caminaremos con muchos compañeros y compañeras que quedaron enredados en las telarañas del poder, y si no es con ellos o ellas, será con sus hijos, o será con sus antiguos sueños. Será también con nuestras madres, y con quienes sigamos creyendo y sosteniendo que “la única batalla que se pierde, es la que se abandona”.

Educar para transformar. Transformar para educar

*Carlos Núñez*⁶⁰

De acuerdo con lo expresado, tenemos que dejar bien claro lo que entendemos por educación popular, pues, como ha sucedido históricamente, el término, más que la concepción, empieza a ser aplicado como palabra de moda para referirse a viejas fórmulas que han sido inventadas e inducidas en América Latina por muy diversas instancias e intenciones.

Así, tenemos que diferenciarla de la educación no formal, es decir, una educación que rompe los moldes rígidos de la escuela tradicional en los aspectos formales, pero continúa transmitiendo con los mismos enfoques y procedimientos una serie de conocimientos previamente diseñados y organizados por expertos.

Es la superación del aula, pero dentro de la misma escuela, y casi siempre está vinculada a programas oficiales. La relación educador-educando se mantiene con todo el verticalismo del maestro-alumno. Dentro de esta categoría pueden quedar los programas de educación a distancia, educación abierta y acelerada, entre otros.

Otro modelo que empieza a ser llamado educación popular —y ciertamente está más cerca— es la llamada *educación de adultos*; es decir, educación dirigida a sectores no atendibles

60 Tomado del Capítulo II del libro homónimo, reproducido en *¿Qué es la Educación Popular?*, Ed. Caminos, 2008, pp. 199-214.

—por razones de edad— dentro de los programas establecidos en el sistema educativo formal. El contenido de esta educación versa muchas veces en torno aspectos propios de la escuela formal, aunque no tenga validez académica oficial. La mayoría de las veces se enfoca a tratar temas relacionados con la vida familiar, social y de la comunidad; así, educación para la salud, relaciones familiares, educación sexual, artesanías, habilidades y oficios son característicos de este tipo de programas.

En muchísimos casos, los métodos de trabajo son muy tradicionales y prácticamente escolares. Las academias parroquiales, los centros de desarrollo comunal del Desarrollo Integral de la Familia (DIF)⁶¹ y muchos otros similares, son muestras clásicas de este tipo de programas.

En ocasiones, y debido a esos espacios de inserción en el mundo oficial o internacional, algunos programas adquieren modalidades mucho más cercanas a un auténtico trabajo popular, tanto en orientación y contenido, como en métodos y técnicas.

Pero son los menos, y la mayoría de las experiencias novedosas —oficiales o privadas— de este tipo, lo son por la relativa utilización de métodos y técnicas participativos y de ciertas herramientas didácticas.

El énfasis en lo pedagógico y/o lo didáctico hacen a muchos definir sus programas como de educación popular e identifican el uso de audiovisuales, películas, dinámicas y otros medios con las características esenciales de la educación popular.

Todos estos enfoques y muchos otros similares, como el *extensionismo*, son, según creemos, parciales, por cuanto dejan de lado explícitamente la intencionalidad política del modelo

61 Institución de cobertura nacional con múltiples programas típicamente asistenciales.

educativo con que se trabaja. Muchas veces, aunque el sector beneficiado sea el pueblo, la orientación en contenido y forma no responde a sus intereses en cuanto a clase.

Y aquí está, para nosotros, la característica esencial de la educación popular: si bien puede incorporar algunos de los elementos de los otros modelos, su definición está dada por su concepción y compromiso de clase y por su ligazón orgánica con el movimiento popular, definido en términos políticos — no necesariamente partidarios.

Por eso, para nosotros la educación popular es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, para lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo con sus intereses.

Educación popular es el proceso continuo y sistemático, que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar esa práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica. Así, una práctica de educación popular no es lo mismo que impartir cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos períodos de su práctica para formarlo, sino tomar la propia realidad —y la práctica transformadora sobre esa realidad— como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente. Es recorrer dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión, sistemática, histórica, global y científica, sobre esta relación entre teoría y práctica. De esa forma, los conocimientos producidos sobre otras prácticas, los eventos formativos como tales, los materiales de apoyo, el intercambio de experiencias, adquirirán su justa dimensión.

Debemos reiterar nuestra posición y alejarla de cualquier criterio espontaneísta o basista, según el cual todo lo que haga el pueblo —la sola acción y cualquier acción— resulta válido y verdadero. Esto no niega en absoluto el valor que la misma práctica tiene como hecho educativo en sí, pero trata de ubicar el reto que significa asumir esa práctica con plena conciencia y sentido histórico.

Tampoco creemos en una posición “vanguardista”, en la que unos pocos intelectuales, sin contacto con el pueblo y su proceso, dictan las normas de verdad y las pautas a seguir.

Entendemos que ni una posición basista o espontaneísta ni una posición vanguardista, sino una auténtica praxis,⁶² sustentan, orientan y desarrollan una verdadera tarea de educación popular.

Esto no significa la mitificación de una tarea importantísima, como lo es la lucha ideológica, en perjuicio de una práctica política que la acompañe, sustente y fortalezca. Pero esa práctica política no puede ser tampoco asumida en forma tradicional, con métodos verticalistas y autoritarios, que la hagan caminar al margen de la realidad objetiva de las masas y de su pertinente análisis y comprensión a nivel ideológico.

El sentido de educar no es, entonces, entendido a la manera escolar, según la cual el que sabe —aunque sea “de política”— informa y educa al que no sabe; es un proceso continuo y sistemático de interacción entre práctica y teoría, impulsado

62 Los términos se vulgarizan y empiezan a ser utilizados sin propiedad tanto por sectores que comparten la posición ideológica o la concepción teórica que los genera, como incluso por quienes se sitúan en posiciones antagónicas; así ha pasado con la famosa “concientización”, “cambio de estructuras” y otros, como praxis, que hoy día muchos utilizan como un sinónimo “elegante y de moda” para hablar de práctica. Queremos entender por praxis la concepción que integra en una unidad dinámica y dialéctica, a la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica, a la relación entre la práctica, la acción y lucha transformadora y la teoría que orienta y ayuda a conducir la acción.

y acompañado por aquellos compañeros que tengan mayor nivel y capacidad de análisis, reflexión e información.

Y este criterio sitúa lo popular en su justa dimensión, puesto que no se utiliza como sinónimo de beneficiario, sino en función de su carácter protagónico como clase.

De modo que la educación popular no solo debe entenderse como *concienciar* o desarrollar la conciencia crítica, sino darle a este hecho el sentido de conciencia solidaria —en términos de solidaridad de clase: se vuelve práctica transformadora, en la medida que se convierte en solidaridad organizada de clase.

Por ello, el desarrollo de la conciencia de clase no puede darse al margen o por encima de la práctica transformadora de la clase, que se vuelve tal al ser colectiva, organizada e histórica. Y es histórica en la medida que logre teorizar su práctica, es decir, ubicarla, interpretarla y proyectarla dentro de la perspectiva científica de transformación, de acuerdo con el proyecto histórico de la clase explotada en su lucha organizada.

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización La deconstrucción: una estrategia para lograrlo

(Segunda parte. Fragmento⁶³)

Marco Raúl Mejía

Agenda de transición difícil

Quizás en estos años nos estamos jugando la existencia dinámica de la educación popular en cuanto las nuevas preguntas de la realidad exigen de nuevas respuestas. De esa capacidad de readecuación a nuevas realidades dependerá la posibilidad de dar un salto cualitativo, que nos permita encontrar una forma de intervención más concreta, más clara, más rigurosa y ante todo, más transformadora.

En ese sentido, hablamos de transición difícil, ya que se abre un período en el cual es prioritario desarrollar una serie de tareas que van a permitir mantener la nave a flote a pesar de la tormenta. Dotando a la educación popular de nuevos instrumentos posibilitaremos que pueda seguir haciendo grandes travesías. Por ello no basta con repetir la educación popular de los años 60. Es necesario hacer un ejercicio de deconstrucción que nos permita recuperarla y reconstruirla para estos tiempos de globalización y la dote de la nueva crítica y la nueva acción transformadora. Observemos algunas de esas tareas prioritarias en este período de transición.

63 Tomado de la revista internacional *Fe y Alegría*, vol. 3, Venezuela, 2002, pp. 60-80 (segunda parte).

Reconocer su origen histórico variado y contradictorio

Si miramos hacia atrás, reconocemos troncos refrendadores de la educación popular en infinidad de prácticas: los métodos alfabetizadores, los grupos cristianos, los procedentes de la academia, los procesos productivos, los movimientos culturales, los procesos políticos y muchos más. Esta variedad de orígenes produce una cierta dispersión en los elementos constitutivos de la educación popular; razón demás para que sean analizados y así buscar la manera de construir —desde ese acumulado histórico, en ocasiones contradictorio— la nueva práctica de la educación popular.

Esto significa superar una práctica excluyente y descalificadora que ha hecho carrera entre los educadores populares, quienes han convertido las diferencias en antagonismos irreconciliables; sin duda, esas diferencias son más explicables en sus supuestos teórico-ideológicos de origen o en los énfasis en procesos específicos que en los procesos educativos concretos.

La tarea central consistirá en retomar todas esas tradiciones históricas, analizar lo que le han aportado a la educación popular y construir una nueva identidad; esto es, permitir una recomposición temática que no sea la suma de todas las tradiciones sino la ampliación de ellas en lo que hoy es vigente. Así será posible reorganizar su campo de tal manera que construyamos un horizonte con el legado histórico acumulado, haciendo un ejercicio de desechar, pero por vía de la vigencia histórica en este contexto.

Construir un campo de saber práctico-teórico

Derivado de lo anterior, podríamos afirmar que uno de los problemas centrales de la educación popular ha sido la dificultad para acumular saber. Cada educador popular, cuando inicia alguna de sus prácticas, pareciera creer que está inventando el mundo ya inventado por otros.

Es necesario superar una vieja actitud empirista que hace de la práctica no solo el único criterio de verdad posible, sino que además, la hace aparecer como si desde ella se produjera el conocimiento y no la reflexión sobre esta. En ese sentido, es necesario hacer de la reflexión una práctica más allá del levantamiento abstracto de lo cotidiano, permitiéndonos construir una abstracción de un nivel diferente, que no niegue la abstracción de la realidad, sino que la complemente y la enriquezca.

Estas prácticas van a exigir procesos de sistematización profundos y de encuentro con el saber constituido, que serán base para que la educación popular pueda construir un cuerpo conceptual teórico-práctico, referido a acciones práctico-teóricas; podrá entonces ir ganando posibilidades de generalización, replicabilidad y conceptualización, que apunten hacia una visión de saber integral, en cuanto va a ser un saber no solo definido y conceptualizado sino también en construcción permanente, y referido a los saberes preexistentes y a la acción inmediata de sus practicantes.

[...]

Reconstruir la pedagogía liberadora

La tensión entre lo pedagógico y lo político siempre ha sido el núcleo central de la educación popular. Intento sintetizar esa tensión en la frase de Freire⁶⁴ con la cual inicio este texto, es decir, la opción es por sacar a la educación de la pura esfera técnica —como si ella estuviera exenta de intereses, como si no tuviera concepciones del conocimiento que le subyacen (epistemología), como si no tuviera contextos específicos en los cuales realiza su actividad (recontextualización); como si su resolución metodológica no fuera un juego de poderes

64 Se refiere a las palabras de Freire incluidas en la primera parte de este texto. Remitirse a la página 153.

(empoderamiento), como si sus participantes fueran solo alumnos y no sectores sociales (redemocratización social).

La pedagogía en la educación popular tiene opciones muy claras por construir un mundo sin exclusiones. En ese sentido hace un tránsito entre las pedagogías críticas y activas de la tradición ilustrada, y va hacia las pedagogías liberadoras y para la transformación, que asume las preguntas por la manera como se produce la exclusión y la segregación en la sociedad y son trasladadas estas al ámbito educativo y escolar, y por tanto propone romper las jerarquías y divisiones sociales, no solamente en el acto educativo, sino también en la sociedad.

Por ello es una pedagogía para la acción, que no solo recupera la crítica y la propuesta transformadora, sino que hace del hecho educativo una propuesta de modificación de mundos sobre los que el sujeto tiene incidencia, no solo en el sentido de una pedagogía activa en los procedimientos, sino ante todo comprometida con las tareas de un mundo injusto que debe ser transformado, no solo por la acción global, sino por la opción-acción inmediata de quien participa en la actividad educativa. Una transformación con valores que anticipa el principio de la utopía: mi realidad puede ser modificada por mi acción y mi acción colectiva puede transformar la sociedad.

Pensar la pedagogía de la educación popular y sus consecuencias en cualquier acto educativo, escolar o extraescolar exige pensarnos como sujetos de acción, no solamente como unos nuevos tecnócratas del conocimiento, que desde la objetividad de nuestra acción construimos escenarios de disputa y control social, donde se disputa el poder, a través de concepciones disciplinarias o pedagógicas que encarnan visiones del mundo y apuestas sobre el lugar de lo humano y el futuro de la humanidad.

La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones

(Fragmento⁶⁵)

Claudia Korol

La educación popular (EP) es parte de la experiencia de resistencia y de rebeldía de los movimientos sociales y políticos que en [...] América Latina vamos buscando y creando alternativas frente a la crisis del capitalismo en el orden mundial, y al impacto de sus consecuencias sobre nuestras sociedades.

El sistema capitalista en nuestro continente es —como el patriarcado y el racismo— producto de siglos de colonialismo, neocolonialismo e imperialismo.

[...]. Es necesario precisar a qué proyectos de EP estamos interpelando, porque bajo este nombre se cobijan diferentes concepciones, enfoques y prácticas, desde aquellas que pretenden —aun con dificultades— seguir siendo pedagogía de los oprimidos y oprimidas, pedagogía revolucionaria, y otras que han disociado las dinámicas y algunas técnicas participativas de la propuesta liberadora, y tienden a utilizarlas para instituir —en nombre de la educación popular— un espacio de contención social, de gobernabilidad, de “control del riesgo”, y de inclusión subordinada en la dominación.

[...]

65 Tomado de Ariel Dacal (comp.), *Educación en y para la libertad. El desafío de la educación popular*, Ed. Caminos, 2011, pp. 75-88.

La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones

Es una pedagogía de la rebeldía, de la esperanza, de la libertad. Una pedagogía que tiene en su horizonte el socialismo —no como calco ni copia, sino como creación heroica de los pueblos (tal como lo concebía José Carlos Mariátegui). La entendemos por lo tanto en clave de revolución permanente, de desafío a todas las opresiones, de proceso y de proyecto libertario.

Desde esta práctica participamos del debate y del diálogo con distintas experiencias existentes en el campo de la educación popular, y también con ciertas concepciones de formación política de corrientes que estigmatizan a la EP, la caricaturizan, y que incluso, desde un discurso que se presenta como revolucionario tienden a reproducir viejos y nuevos dogmatismos.

Nuestra concepción de educación popular

Trataremos ahora de explicitar algunos elementos de nuestra propuesta y de nuestra experiencia.

Concebimos a la educación popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, y no como pedagogía para los oprimidos y oprimidas

Esta posición está en polémica con quienes realizan prácticas que consideran de EP, que tienen fuertes componentes de asistencialismo y clientelismo, promovidas fundamentalmente desde algunos espacios gubernamentales, ONG e iglesias, con el objetivo de “contener” a los sectores sociales excluidos. Contención que funciona en clave de adaptación: se trata de “contentar” y de “contener” en el corralito de las políticas de sobrevivencia —por lo general se reducen a propuestas de “entrenamiento”, de “capacitación” en algunos saberes necesarios para no morir, lisa y llanamente, en el circuito de la exclusión.

Entender la educación popular como pedagogía *de* los oprimidos y oprimidas, significa pensar en el protagonismo del sujeto popular en la creación histórica revolucionaria. Es una pedagogía que se realiza *desde* las organizaciones en lucha, y tiende a fortalecer a su militancia, a sus dirigentes, en los distintos ámbitos que tienen de estudio y de análisis crítico de la realidad.

Aquí polemizamos con quienes conciben a la educación popular como una “metodología” adecuada para la formación de militantes “de base”, en procesos de los que quedan exceptuados “los cuadros”.

Proponemos a la educación popular como teoría del conocimiento, que sustenta los distintos proyectos de estudio y de reflexión sobre la práctica, o de debate teórico.

Es una pedagogía *de* los trabajadores y trabajadoras, que abarca también a quienes sufren otro tipo de opresiones, producto del racismo, del colonialismo, del patriarcado.

Es una pedagogía *de* los sujetos organizados, o que tienden a organizarse para luchar contra la opresión. La dimensión *organizativa* es parte esencial de esta teoría del conocimiento, basada en el trabajo grupal, y en la convicción de que la única manera de transformación del mundo es a partir de la lucha organizada de los oprimidos y oprimidas.

Es una pedagogía que se desenvuelve en el contexto del conflicto social, de las luchas sociales y políticas, de la movilización popular.

Es una pedagogía cuyos contenidos, métodos, propuestas, no se deciden por fuera del grupo social que forma parte del proceso educativo, sino que se va realizando junto y como decisión del grupo. En este sentido, se aleja de aquellas concepciones de algunas izquierdas que creen ser poseedoras de verdades que deben “enseñar” a “la clase”; posición que

se acerca a la educación que Paulo Freire caracterizó como “bancaria”, porque sigue suponiendo que en un lugar está “el saber”, y en otro está “la ignorancia”, considerando que el acto educativo se limita a “transferir” o “depositar” ese saber, para “iluminar” a los que no lo tienen.

A diferencia de esta mirada, la educación popular se propone procesos de creación colectiva de conocimientos, de descubrimiento del mundo, de diálogo de saberes.

Es una pedagogía de la descolonización, del develamiento de las marcas eurocéntricas y occidentales de la cultura dominante

En nuestro continente, marcado a fuego por los genocidios propiciados por la cultura capitalista, patriarcal, racista, impuesta por la conquista, la colonización y la recolonización, es imprescindible pensar —cuando hablamos de la dimensión política de la EP— en una mirada profundamente crítica del eurocentrismo y de sus lógicas racionalistas, basadas en ideales como el “desarrollo”, el “progreso”, la “civilización”.

Es necesario plantearnos —en el contexto de la crisis del capitalismo “desarrollado” y del que fue llamado “socialismo real”— la necesidad de dar una vuelta radical en las maneras de pensar y pensarnos, de sentir, de crear, haciendo del reconocimiento de la multiculturalidad una oportunidad de crecer en la diversidad, y de encuentro de pistas que permitan detener la destrucción del planeta.

Esto nos obliga a cuestionar nuestras propias ideas sobre las formas de vida deseables, tanto en su dimensión colectiva como individual, los modelos pensados de socialismo, los proyectos populares en los que nos involucramos.

Esta concepción propone un debate tanto al modelo hegemónico de educación —esencialmente colonialista—, como a las propuestas de algunas corrientes de izquierda que han hecho

del paradigma europeísta y occidental de desarrollo su principal fuente de inspiración. Sin renunciar a los aportes que puedan provenir de todos los saberes existentes en el mundo, es necesario pensar la realidad desde América Latina, desde nuestra historia, desde los sujetos que la constituyen, desde nuestra identidad indoamericana, desde nuestros saberes, desde nuestros sueños, desde nuestros cuerpos sometidos, y desde nuestros cuerpos rebeldes.

Polemizamos con algunas construcciones coloniales sostenidas desde la izquierda que llevan a negar las raíces culturales y políticas de los movimientos populares del continente, reducen el conjunto de contradicciones de una sociedad a la contradicción clasista (jerarquizada como contradicción principal, y considerada en muchos casos como única y prioritaria).

Fundamentamos nuestro pensamiento en el marxismo, e intentamos despojar a este de las connotaciones que provienen de interpretaciones sectarias, dogmáticas, que esterilizan su mayor potencia: capacidad crítica, dialéctica revolucionaria, metodología de análisis de la realidad con el objetivo de su transformación.

[...]

La educación ha sido —desde el momento de la conquista— y es —hasta la actualidad— una de las armas fundamentales en la creación de consenso a las políticas dominantes. Es también un escenario de disputa de sentidos.

Los aportes de Paulo Freire, de la pedagogía de los oprimidos y oprimidas, así como los de diferentes corrientes de la pedagogía crítica, permiten forjar alternativas a esta acción cultural disciplinadora.

Esto significa —al menos— dos desafíos inmediatos: una reflexión profunda sobre nuestra historia, y la manera en la que se enseña en escuelas y universidades, y la crítica de las

bases epistemológicas de todas las ciencias, que han vuelto a las universidades dependencias de las grandes empresas.

La colonización de los saberes es especialmente visible en las prácticas académicas, que cada vez más se han colocado al servicio de los intereses de las corporaciones transnacionales, como se expresa en la aceptación de fondos por parte de muchas universidades de mineras como La Alumbreira, o de “donaciones” de transnacionales del agronegocio como Monsanto.

[...]

Desde nuestra experiencia interactuamos con aquellas franjas del movimiento universitario que tejen sus compromisos con los movimientos populares, y contribuyen con seriedad y profundidad al develamiento de los intereses que están hoy en juego en aquellas disputas.

También tejemos redes con las educadoras y educadores que en los diferentes niveles del sistema de educación pública, intentan abrir paso a una pedagogía crítica, cuestionadora del statu quo, transformadora y desafiante de las lógicas que esperan de este espacio la mera reproducción de los saberes de la dominación.

Descolonizar nuestras maneras de estar y de sentir, de pensar y de vivir, exige un enorme esfuerzo que tenga signos claros de cambio, de crítica, de re-educación; que desafíe lo “aprendido” en la “socialización” en la que nos hemos de-formado. Es un esfuerzo que solo puede concretarse en la lucha, en la praxis transformadora, en la fuerza que se reúne en el gesto colectivo.

Es un proceso fundante de nuevas identidades, de nuevas prácticas, de proyectos de creación de poder popular, de soberanía, de independencia, de libertad, de socialismo, que seguramente no podrán realizarse tan solo en términos de un grupo —por más amplio que este fuera—, ni siquiera de un pueblo-nación;

sino que tendrán que ir forjándose en una perspectiva continental, indoamericana, desde nuestra América mestiza.

Se trata de la posibilidad de ir proyectando la integralidad de la lucha, superando los mecanismos de fragmentación y dispersión de los esfuerzos populares.

[...]

Es una pedagogía que apunta a superar las dicotomías trabajo manual-trabajo intelectual, y teoría-práctica

La educación liberal y su pedagogía han ido creando sucesivas disociaciones. Una de ellas es la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, en la cual es subvalorado el trabajo manual. Esta experiencia conduce a la distancia entre “los que hacen” y “los que piensan”, entre los “intelectuales” y “los trabajadores”. Estas dicotomías, al tiempo que privilegian el pensar sobre el hacer, también priorizan el pensar sobre el sentir, y la “mente” sobre “el cuerpo”.

El sistema dicotómico escinde no solo a los grupos, sino también a las personas, y son un factor de alienación de los seres humanos.

Cuando se traslada esa dicotomía, en los grupos populares queda de un lado la teoría y del otro la práctica. De ahí surge una concepción elitista de la elaboración teórica, que deposita en los intelectuales esta tarea, supuestos “portadores del saber”. La teoría queda fuera del movimiento, y debe ser “trasmitida” a este, se pierde la capacidad de que el movimiento popular en sí se constituya como intelectual colectivo, en el cual los “intelectuales orgánicos”, al decir de Gramsci, sean parte —y no aparte— de este.

En nuestra concepción de educación popular, la clave del proceso educativo es la batalla contra la alienación que escinde a las personas, y por la constitución de los movimientos populares

como intelectuales colectivos. En ellos aportan de manera destacada los intelectuales “orgánicos”, tanto los que provienen de la academia y se acercan a los movimientos, como los que se han formado en el mismo movimiento. La integración en la praxis cotidiana permite a los intelectuales y a los movimientos —intelectuales colectivos— ganar capacidad de comprensión de la realidad que quieren transformar.

La sistematización de los procesos de lucha, de debate, la relación práctica-teoría-práctica, enriquece los análisis y es en sí mismo un momento educativo por excelencia.

Al mismo tiempo, el proceso pedagógico se vuelve un lugar de exploración, en la búsqueda de superación de esa dualidad trabajo manual-trabajo intelectual, se integra al conjunto del colectivo que es parte del proceso, en calidad de educadores/as o de educandos/as, como actores de tareas “manuales” que tienen el mismo peso y densidad en la educación de nuestros cuerpos en lucha.

Aporta a esta reflexión el concepto de “hombre nuevo” que propiciaba el Che, cuando creía en el trabajo voluntario como camino para su formación, en el contexto de la lucha revolucionaria. El Che analizaba que, en la educación anticapitalista era imprescindible librar una batalla cotidiana contra la enajenación producida por el trabajo convertido en mercancía. Veía al trabajo voluntario como una de las posibles expresiones de un tipo de trabajo liberado de la coacción del capital.

[...]

En el plano de la relación teoría-práctica, el tema es aún más complejo, ya que esta disociación conduce claramente a la dogmatización de la teoría.

Desde nuestra experiencia, concebimos a la educación popular como un momento fundamental de elaboración teórica colectiva. Si esto funciona así se vuelve un camino para la cons-

titución de los movimientos populares como sujetos históricos, como intelectuales colectivos, que construyen en el marco de su praxis una reflexión en la que la ideología previa, la teoría acumulada por el movimiento popular, dialoga con los nuevos desafíos que se presentan en la lucha de clases, en las batallas antipatriarcales y anticoloniales.

En estos procesos políticos pedagógicos no solo aspiramos a la integración del movimiento popular como intelectual colectivo, sino como un tipo de intelectual que incorpora en sus análisis diferentes pensamientos que nacen de la diversidad de experiencias que constituyen las batallas emancipatorias.

Diversidad de saberes, de lenguajes, de memorias, forman el imaginario y la trama de la subjetividad en la que se rehacen una y otra vez las ideas que los seres humanos tienen de sí mismos, de sus vínculos, de sus posibilidades de transformación —o de reproducción— de la existencia.

Es en esta perspectiva, que nuestra concepción metodológica incluye no solo los momentos de estudio de textos, de análisis mediados por la razón, sino también, el espacio lúdico que favorece la intervención de otros sentidos, códigos y posibilidades, como la presencia de los cuerpos completos en el acto pedagógico. Razón, y también sentimientos, cuerpos, deseos, comprometidos con la revolución.

Es una pedagogía anticapitalista, antiimperialista, de liberación nacional e internacionalista

Frente al ascenso de las movilizaciones populares que se enfrentan a las políticas de saqueo y destrucción de nuestras sociedades, estimuladas por el deterioro en el imaginario social del mito publicitario de los años 90, sobre los supuestos beneficios de las políticas neoliberales, la respuesta desde las fracciones del poder es el resurgimiento y fortalecimiento de

tendencias militaristas, guerreristas, con las que se disponen a defender, reproducir y profundizar la explotación de los pueblos oprimidos.

Se exacerban así y asumen nuevos contenidos, el racismo, la opresión patriarcal, la xenofobia, los fundamentalismos religiosos. [...].

La educación popular tiene el desafío de asumir un aporte concreto en las batallas de liberación nacional, de defensa de la soberanía, en los procesos antiimperialistas locales, regionales y continentales, en la gestación de alternativas frente a los bloques de poder mundial.

Como dimensión específica de la lucha anticapitalista, la batalla antiimperialista implica conocer mejor las modalidades que asume hoy esta dominación, y en particular, sus mecanismos de generación de consenso y de cooptación de las fuerzas sociales y de los centros de producción de conocimiento.

El poder mundial disputa e intenta apropiarse de todo el campo de los saberes, desde los saberes académicos, generados en los centros propios de investigación, hasta los saberes populares, a los que no solo aspira a “conocer”, sino también a “poseer” y a “patentar”.

Desde la educación popular realizamos una valorización del saber popular en la lucha contrahegemónica, que tiende a resguardar los conocimientos acumulados por los pueblos originarios, las comunidades campesinas, las mujeres de los sectores populares, como parte de las “armas” de la resistencia, de su capacidad de sobrevivencia y de gestión de alternativas.

Al mismo tiempo, es importante la posibilidad de aportar actualmente en la creación de espacios de formación política y educación que los movimientos populares van organizando como parte de una disputa de saberes, y de capacidades de comprensión y de transformación del mundo.

El internacionalismo, en las condiciones de globalización del capitalismo, es una exigencia de nuestro proyecto político pedagógico.

[...]

Es una pedagogía feminista, socialista, libertaria, del “buen vivir”

En la experiencia de educación popular que venimos realizando, fuimos aprendiendo la íntima relación existente entre las diversas propuestas emancipatorias. No alcanza con la lucha por una u otra reivindicación. No alcanza con enfrentar una u otra opresión. No compartimos las propuestas que encorsetan el proyecto de educación popular en prácticas de reintegración en el sistema capitalista, patriarcal, colonial. No compartimos las propuestas que agotan su campo de acción en lo local o en lo corporativo.

Sabemos que todos estos esfuerzos son fácilmente asimilables por la dominación, y hasta pueden resultar funcionales a esta. Nuestra meta es crear colectivamente, en un diálogo fraternal con los diferentes colectivos de lucha, un proyecto que permita el encuentro de las propuestas emancipatorias, libertarias, que los pueblos han ido inventando en su marcha.

No se trata de la suma de demandas, sino del ensanchamiento del horizonte de nuestros sueños.

Como pedagogía feminista es también una acción política de cuerpos en movimiento, de sujetos colectivos, de socialización de los saberes y de las esperanzas, de creación de nuevas relaciones entre los diversos géneros, y de los seres humanos con la naturaleza.

De alguna manera, el paradigma libertario anima nuestras iniciativas, cada vez que pensamos a la educación “como práctica de la libertad” —de acuerdo con las primeras búsquedas

“humanistas” de Paulo Freire. Y es desde esa libertad que imaginamos la posibilidad de que la humanidad vuelva a plantearse como meta el proyecto socialista. Un proyecto que, necesariamente, tendrá que enamorar la lucha anticapitalista con la lucha antipatriarcal y anticolonial. Que requiere de la mirada crítica de todas las experiencias realizadas hasta el momento, en nombre del socialismo.

[...]. Nos resulta sumamente auspiciosa la multiplicación de experiencias de EP que vienen desplegando diferentes movimientos sociales: las búsquedas que se realizan en los bachilleratos populares, promovidos fundamentalmente por movimientos de trabajadores y trabajadoras de empresas recuperadas, movimientos piqueteros, los esfuerzos de creación de la Universidad de los Trabajadores, las experiencias de educación campesina, y otras iniciativas que están en curso. También valoramos la gran batalla que están dando los educadores y educadoras que defienden la educación pública, como espacio fundamental de lucha política y pedagógica.

[...]

La educación popular está en una encrucijada. Si se conforma con ser una metodología “democrática” de intervención social, con fines de inclusión de los marginados y marginadas, quedará atrapada en las redes fuertes y resistentes del poder, que se rehacen a cada paso.

Quisiéramos pensar que en sus diferentes expresiones, tenderemos a multiplicar la experiencia desde el lugar de la rebelión, de la insubordinación frente a todas las dominaciones. A hacer de la educación popular el lugar donde la indignación, la rabia, el deseo y las esperanzas de cambiar la vida encuentren no solo su lugar, sino también un camino posible.

La educación popular es —intenta ser— una pedagogía de la revolución y una pedagogía de la vida cotidiana; una pedagogía

de las estrategias y una pedagogía de las tácticas, una pedagogía de lo colectivo y una pedagogía de lo individual en los procesos sociales. Es una mirada comprometida de lo subjetivo y de lo objetivo.

Es una manera de estar en la vida, que tiene un signo grupal, una voluntad revolucionaria, y una fuerte apuesta a los procesos creativos de las organizaciones, de los movimientos, de quienes creen que los cambios se harán como resultado de la acción común voluntaria de los pueblos, con componentes también de espontaneidad, de sorpresa, de imaginación, que buscamos estimular desde las propuestas políticas y lúdicas de la educación popular.

No creemos que la revolución será un acto espontáneo, pero nos entusiasma la posibilidad de desequilibrio de fuerzas que provocan las irrupciones del pueblo en la historia.

Sin embargo, advertimos que la “popularización” de la educación popular, la ha colocado actualmente en un laberinto. El sistema de dominación intenta cooptar lo que no controla y volverlo útil para seguir dominando. Se apropia de símbolos, de ideas, de técnicas y los pasa por un tamiz de disciplina y de buenas costumbres, los “pasteuriza”, los corrompe.

Se supone que cuando esto sucede con una propuesta, es porque está molestando al sistema; y esto en sí es un éxito. Pero ahí comienza un tipo de disputa más compleja, en la que no alcanza con mantener islas de pureza dentro de un mar que se nombra con nuestros mismos nombres.

La propuesta hoy es revolucionar nuevamente la educación popular. Para que aun las experiencias de cooptación sientan molestias, sean cuestionadas, y quienes se suman a ellas —incluso con cierta ingenuidad— puedan repensarlas críticamente. Revolucionar la educación popular, para que las corrientes que se han valido de ellas como dimensión pedagógica de

sus proyectos organizativos puedan fortalecer su palabra y multiplicarla en acciones, en el eco amplio que se les ofrece hoy.

El lugar de la educación popular, finalmente, la tierra en la que se planta, es la de las organizaciones que cuestionan al sistema, que lo combaten, que lo transforman, sin legitimar las opresiones de ningún tipo. No son los ministerios, no son los programas asistenciales, no son las políticas de contención del riesgo. Pero sabemos que las propuestas revolucionarias, también pueden y deben horadar la piedra.