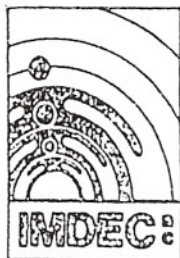


Carlos Niñez H.

Educar para transformar,
transformar para educar

"Educar para transformar, transformar
para educar"

pag: 1 a 71



- 1a EDICIÓN
IMDEC, A.C., México, octubre 1985
- 2a EDICIÓN
"TAREA", Perú, mayo 1986
- 3a EDICIÓN
Editorial Humanitas, Argentina, junio 1986
- 4a EDICIÓN
"TAREA", Perú, enero 1987
- 5a EDICIÓN
"TAREA", Perú, mayo 1987
- 6a EDICIÓN
CEDECO, Ecuador, 1987
- 7a EDICIÓN
CEP, ALFORJA, Costa Rica, julio 1989
- 8a EDICIÓN
IMDEC, A.C., México, julio 1989
- 9a EDICIÓN
IMDEC, A.C., México, septiembre 1992
- 10a EDICIÓN
IMDEC, A.C., México, julio 1996



D.R. 1996
Editado por el
Instituto Mexicano para el
Desarrollo Comunitario, A.C.
Pino 2237, Col. del Fresno
Tels. 811 09 44 / 810 45 36
Fax 811 07 14 / C.P. 44900
Guadalajara, Jalisco, México.

Mi agradecimiento a todos los compañeros de IMDEC, de Alforja y de la Red Mexicana de Educación Popular, quienes me han nutrido de experiencias y conocimientos.

Gracias especialmente a Efrén Orozco, Graciela Bustillos y a Roberto Antillón, quienes colaboraron en la revisión y discusión de este texto.

A Graciela, quien con su cariño, su sensibilidad y su compromiso, siempre ha sabido orientarme en esta búsqueda común.

A Juan Carlos, Marisa y Marimar, quienes a pesar de su tierna edad, comprenden, apoyan y viven nuestro compromiso.

INDICE

A manera de Introducción	11
Educación popular	
Antecedentes históricos en Latinoamérica	
Sandino	
Mariátegui	
El movimiento obrero	
Algunos antecedentes en México	
El cardenismo	
El desarrollismo	
El Desarrollo de la comunidad y la ALPRO	
La teoría de la marginalidad vs. la promoción popular	
Pauló Freire y la "Educación liberadora"	
De la teología del desarrollo a la teología de la liberación - La Reunión de Medellín	
El movimiento del 68	
La Educación Popular en cuanto tal	
La Educación Popular. Un concepto que se define en la praxis.....	53
Diferencias con:	
Educación de adultos	
Educación a distancia	
Educación no formal	
Educación permanente	
Extensionismo, etc., etc.	
Qué entendemos por Educación Popular	

Su concepción	
Su sentido de clase	
Su vinculación con la organización popular	
La metodología de la Educación Popular	
Concepto de metodología	
Componentes	
Coherencia	
El componente lógico	
Lógica dialéctica - Metodología dialéctica	
El punto de partida	
Qué significa "partir de la práctica"	
El triple diagnóstico	
	Realidad
	Concepción
	Práctica
Lo objetivo y lo subjetivo	
El "punto de entrada"	
La teorización	
Diagnóstico: inicio de teorización	
Los conceptos operativos	
Qué significa "teorizar"	
Regreso a la práctica	
La práctica renovada	
	conocida
	interpretada
	transformadora
La vuelta a la práctica, algo más que "eventos educativos"	
La pedagogía y la didáctica de la educación popular	73
La necesaria coherencia entre contenido y forma	
Coherencia entre concepción teórica, pedagogía (métodos y didáctica, técnicas o herramientas)	
La participación total, pedagogía de la Educación Popular	
Qué son las técnicas educativas	
Papel de las técnicas	
Su carácter de "código"	

Factor de distanciamiento y proceso de descodificación	
El procedimiento en la aplicación de las técnicas y su importancia	
El "tema generador" y el "eje temático"	81
Qué es un "tema generador"	
Características del "tema generador"	
Qué es el "eje temático"	
Papel del "eje temático" en el proceso educativo	
Ejemplos de "ejes temáticos"	
"Características de ejes temáticos:	
continuos	
convergentes	
secuenciales, etc.	
Ejemplos de "paquete metodológico" o "cuadro síntesis"	
El rol del coordinador, promotor y/o educador	99
El promotor/educador ¿agente externo? o agente "ajeno"?	
El promotor/educador: un intelectual orgánico	
Promotor/educador y papel de las vanguardias	
Neutralidad o compromiso; papel de la conducción	
Características de un buen coordinador	
El "lenguaje" de la Educación Popular	111
Lenguaje: manifestaciones de la cultura expresada en códigos	
Características del lenguaje popular	
Influencia ideológica dominante vs. resistencia cultural	
La "cultura del pueblo"	
La "cultura popular" y la "militancia cultural"	
Ejemplos de lenguajes/códigos. Cuadros de clasificación	
Comunicación, educación y cultura popular	125
Aspectos complementarios de una concepción integral	

Relación comunicación/educación
Qué es comunicación popular?
Comunicación y educación "alternativa" o
alternativa de comunicación y educación
Comunicación e instrumentos de comunicación
Niveles de comunicación:

- inter-personal
- grupal
- colectivo
- masivo.

Comunicación, educación y organización popular
Comunicación masiva o lo masivo
de la comunicación

Recuperación crítica y devolución sistemática
La "re-utilización" o "vitalización" cultural
Comunicación, educación y lucha ideológica
Los "momentos culturales": su concepción
identificación
utilización

Del "momento cultural" a la "coyuntura
ideológico/cultural"

Algunos ejemplos

Características de un buen modelo de
comunicación/educación

Metodología dialéctica y trabajo directo de base 153

Alcance del concepto y práctica de Educación
Popular

Concepción global, integradora y metodología
dialéctica

Proceso continuo y metodología dialéctica

Ejemplo de un proceso hipotético, ideal, en
contraposición a prácticas tradicionales que
se mencionan

El "punto de partida", el "auto-diagnóstico" y la
"investigación participativa"

Investigación participativa, investigación acción,
investigación militante

El punto de entrada - la reivindicación
la coyuntura
la recuperación histórico-
cultural

La teorización y los procesos de capacitación

La vuelta a la práctica y los "proyectos" de
desarrollo

La planificación y la auto-evaluación

La sistematización

Representación gráfica del proceso metodológico

Apéndice 177

Comunicación Popular: la dimensión masiva de
la Educación Popular

Análisis de una experiencia concreta -el caso
"Sta Cecilia".

Introducción

Consideraciones metodológicas

Sta Cecilia: un típico fraccionamiento popular

IMDEC: un intento de respuesta

El proyecto y su metodología

Síntesis global

Descripción y análisis crítico de sus etapas

Comunicación y educación

Resumen metodológico de las diversas etapas

El nivel interpersonal

La comunicación como apoyo

La comunicación: educación en sí misma

Comunicación y organización

Organización y lucha política

La comunicación masiva

Comunicación y lucha ideológica

Comunicación y cultura popular

Consideraciones finales

Anexo gráfico a manera de ilustración 223

Educación Popular, movimientos ciudadanos e instituciones democráticas	269
---	-----

ponencia presentada al I Simposio Internacional
"procesos socio culturales y participación"

Introducción

"América Latina y democracia"

Breve referencia histórica

El desarrollo de la comunidad

Concepción metodológica dialéctica y educación popular

Síntesis conclusiva

Introducción

Cada vez con mayor intensidad, la necesidad de capacitación, apoyo y asesoría en educación popular, se va haciendo presente en nuestro país. Igual sucede en muchos otros países; y es que los límites y los fracasos de concepciones y prácticas desarrollistas o incluso con gran dosis de carga política —aunque más de voluntarismo— se van haciendo evidentes.

Los fracasos histórico-temporales de muchas prácticas y modelos de transformación surgidos y ensayados en nuestro Continente, en las últimas décadas, sacudieron de raíz a muchísimos cuadros políticos, dirigentes populares y promotores.

Los "micro proyectos" aislados, pronto llegaron a límites que la mayoría no pudimos o no supimos resolver; fueron coptados por el sistema o por algunas fuerzas políticas, que en su oportunismo, acabaron de hecho destruyendo mucho de lo que con tanto esfuerzo se había venido construyendo, tratando de vincularlo socio-educativo y económico, con lo político en cuanto tal.

De estas experiencias frustradas —o al menos limitadas— y del desarrollo de condiciones objetivas que provocaron el impulso al movimiento popular organizado, se fortalecieron las nuevas opciones; que en nuestro país se manifiestan más claramente a partir de 1968 y más precisamente, con la Reforma Política.

Con "legalidad" instituida o sin ella, las organiza-

ciones populares crecen y se multiplican a una velocidad verdaderamente inusitada; partidos, movimientos, frentes, bloques, coordinadoras y toda suerte de organizaciones clasistas, se disputan —con todavía poco éxito— la clientela política, a veces simplemente electoral.

Paralelamente a esta situación, van sucediéndose en el resto del Continente muy graves acontecimientos; el fracaso de modelos "democráticos" formales que se agotaron en la lucha partidaria a ultranza, provocaron enfrentamientos hegemónicos que acabaron cediendo el espacio al no poco hábil, voraz y sanguinario enemigo.

Los modelos reformistas de izquierda, impulsados algunos desde instancias francamente insólitas —como p. ej. ciertos sectores militares— pronto agotaron sus posibilidades y fueron poniendo fin a tantas fantasías idealistas que comprometieron a cientos de militantes e intelectuales.

La cancelación brutal y represiva del avance popular fue —y todavía continúa siendo en algunos países— la respuesta del imperialismo y sus lacayos criollos a los peligros que las alternativas populares han significado. Junto a esto, la inoperancia de los modelos ensayados y la debilidad de un proceso popular fuertemente jaloneado, boicoteado y dividido por algunas posiciones vanguardistas, —cada una depositaria de "la verdad"—, cancelaron muchas expectativas y sacrificaron no pocas vidas. Provocaron por un lado, angustia, duda, frustración, pérdida de rumbo, por otro, conciencia crítica, sentido de los límites, búsqueda de nuevas alternativas, rechazo a las ortodoxias y a las verdades absolutas y en algunos, hasta humildad y reencuentro con una ética perdida en el calor de los enfrentamientos "fraternales".

A la par de éstas y tantas otras circunstancias (que no vamos a analizar en esta breve introducción) p o-

cesos innovadores —y yo diría, hasta inéditos— se fueron desarrollando en Centroamérica.

Nicaragua representa a nuestro juicio, la realidad histórica de un proceso popular hecho revolución y una revolución triunfante, que sigue siendo auténtica y profundamente popular.

Agredida y boicoteada con toda intensidad por el país más poderoso del mundo y sus aliados incondicionales, se mantiene, avanza y se profundiza, sostenida, defendida e impulsada por todo un pueblo y su auténtica vanguardia: el FSLN. En su práctica histórica de liberación y reconstrucción, ha venido ofreciendo con los hechos (y dentro de las circunstancias tan difíciles) alternativas reales en la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas por las crisis de tantas experiencias tanto a nivel micro, como —y sobre todo— a nivel macro.

Sin mitificaciones y dentro de las lógicas contradicciones que un proceso así genera, creemos —y hemos podido constatarlo— que muchas de las cuestiones fundamentales están siendo afrontadas con auténtico sentido revolucionario, con honestidad, con realismo histórico, con creatividad, con alegría (dentro del dolor ya tan largamente sufrido) y con fraternidad.

~~***~~ Se valoran y respetan críticamente las manifestaciones culturales; arte, costumbres, creencias, conocimientos etc., son puntos de referencia cotidianos.

Existe en síntesis una nueva concepción, que sin romper con lo fundamental, es esencialmente científica, porque es realista y no ortodoxamente idealista, repetitiva y por tanto anticientífica.

Su vanguardia es real, porque es del pueblo y al pueblo sirve; no se autoproclamaron dirigentes, sino que la lucha y el compromiso les da todos los días el título, que ejercen con una nueva —¿o eterna?— ética y más que esto: una nueva moral revolucionaria.

A Nicaragua como proceso global y a El Salvador y Guatemala en muchas de sus manifestaciones revolucionarias, se suman cada día más y más procesos y experiencias a muy diversas escalas y niveles a todo lo largo y ancho de nuestro continente.

Inspirados en la propia práctica sistemáticamente reflexionada, en los aprendizajes que modelos y prácticas pasadas han dejado y en la inspiración que la revolución centroamericana —particularmente Nicaragua— está ofreciendo, se genera un movimiento de búsqueda de las nuevas alternativas que América Latina requiere y está construyendo.

Es la búsqueda creativa por la concretización histórica de una concepción científica que oriente los procesos de verdadera transformación social.

Es la negación de las ortodoxias y sus dogmas, muchos de cuyos seguidores sin embargo se complacen en recitar y repetir hasta el cansancio y la inoperancia total. Se consideran los dueños de la verdad, como si ésta existiera como un nuevo "depósito de la fe" que ha sido confiado por quien sabe que personajes todopoderosos, a los autonostrados vanguardias de un proceso que camina muy lejos y muy a pesar de sus nuevos ritos y liturgias pretendidamente revolucionarias.

Frente a esta anticientífica, ahistórica y absurda posición, las nuevas alternativas que se tratan de construir no niegan el aporte y la orientación de la teoría y la ciencia, sino por el contrario, la toman en serio y en su justo significado, pues nada hay más ajeno al quehacer científico, que el dogmatismo y su consecuencia inevitable: el sectarismo. Basándose en los aportes de la ciencia marxista, aprendiendo de las experiencias pasadas, en contacto perenne con la realidad, partiendo de ella y teniéndola siempre como referente único, tratan de interpretar la sociedad real y la historia bajo un modelo científico, que permita su

transformación profunda y radical, de acuerdo a las estrategias viables que se van elaborando.

En esta nueva praxis, la realidad *latinoamericana* —y la particular expresión que adopta de país en país, de región en región y de coyuntura a coyuntura es tomada *integralmente* como punto de partida del proceso de transformación; por ello, lo cotidiano, los aspectos sociales, económicos, los valores y formas culturales, las creencias etc., son realmente *considerados*, pues *son* la realidad única que *existe*.

No se inventa e idealiza una sociedad que no existe y unos hombres que tampoco existen; no se interpreta esa realidad inexistente con una teoría dogmatizada y por tanto, anticientífica. No; se elabora y re-elabora la teoría todos los días, mediante la sistematización de la práctica que es confrontada críticamente con los aportes del pensamiento científico, desarrollado en otros contextos y épocas históricas, de indudable y definitivo aporte y orientación.

Esta propuesta trata de reencontrar el equilibrio entre lo social y lo político, tantos años divorciado por las categorías "científicas" y/o profesionales que han hecho pensar a muchos que lo social es una categoría pedestre y de segunda clase donde se refugian los que no son elegidos para la tradicional militancia.

Y obsérvese que hablamos de la "tradicional" militancia, pues creemos que una nueva y eficaz militancia, debe saber comprender, manejar e interpretar esa realidad *real*; histórica y cotidiana; pedestre y cotidiana; vital y cotidiana; la única realidad existente, que es una, compleja y múltiple, social, política... y económica y... cultural.

No puede haber entonces, a nuestro juicio, una práctica divorciada y estratificada en categorías; éstas serán útiles solo en la medida que ayuden a entender y mejorar las múltiples prácticas e intervenciones sobre

la realidad, para transformarla mediante una nueva praxis integradora.

No se trata de inventar nada exótico y mágico, sino de buscar una alternativa real, que interprete y recoja la realidad única, múltiple y compleja, en una **nueva forma de hacer política.**

No importan mucho las diferentes formas organizativas particulares que se vayan ensayando; importa la concepción y la práctica científica; importa una auténtica praxis revolucionaria.

En esta búsqueda y este intento de re-encuentro con nuestra propia identidad revolucionaria latinoamericana; aprendiendo de nuestra propia experiencia y práctica sin negarla, despreciarla, o mucho menos condenarla, (si no extrayendo de ella nuestro aprendizaje actual); fuertemente impactados por los aportes de la Revolución Nicaragüense, nos encontramos cada vez más y más hombres, mujeres, fuerzas, organizaciones y centros que reconocemos el gran esfuerzo y compromiso fraternal y unitario que debemos hacer para sumarnos a la urgente tarea de construcción de la alternativa popular de transformación.

Ubicados dentro de esta complejísima perspectiva histórica, hemos aprendido —en una ya larga experiencia— que un modesto pero necesario, y yo diría indispensable—aporte, tiene que ver con el "Cómo Hacer" para intentar sumarse a una nueva forma de enfrentar el trabajo socio-político, cómo manejar coherentemente la relación entre lo social y lo político, entre lo educativo y lo ideológico-cultural; entre lo reivindicativo y lo organizacional. **Cómo lograr el conocimiento, análisis e interpretación de la realidad por parte del propio pueblo, —sujeto estratégico de la historia— y de sus sectores más avanzados, sus verdaderas vanguardias. Cómo lograr estrategias conductivas que no se separen de los intereses reales de la población?**

Cómo manejar un adecuado "instrumental" de trabajo que permita la formulación de objetivos, la elaboración de metas, de conocimiento sistemático de la realidad, la planificación de acciones transformadoras, la evaluación constante de estas prácticas, que al ser referidas a un modelo científico de interpretación de la historia, permitan su pertinente interpretación teórica.

↖ Cómo lograr todo esto —y mucho más— con plena conciencia y participación y con un lenguaje culturalmente apropiado, son problemas que pasan en mucho por el dominio y uso de una correcta metodología de trabajo.

No queremos dejar la falsa idea de que en este problema reside toda la problemática de la práctica transformadora en América Latina; sería absurdo reducir el complejísimo espectro internacional y nacional, y la formulación de estrategias globales, a un problema metodológico. **Simplemente afirmamos que un aspecto de gran importancia y trascendencia, lo es el de la concepción y la práctica teórico-metodológica con que se aborda el trabajo popular.**

Y hablamos de *trabajo popular*, tratando de superar esas visiones reduccionistas que nos plantean el campo de las diferentes disciplinas y profesiones como aislados uno del otro y como capaces de actuar válidamente en forma independiente, paralela y a veces hasta contradictoria, en una —insistimos— sola, única y compleja realidad.

✓ Lo específico del aporte profesional —expresión operativa de diversas tecnologías que expresan acercamientos científicos a la transformación de la realidad— no debiera confundir el plano tecnológico, con el metodológico.

Cuando un modelo de interpretación científica y un compromiso histórico-común colocan en el mismo campo de acción a cuadros, dirigentes, militantes y/o

profesionales ó intelectuales, *nada justifica* que la realidad y la práctica transformadora socio-política, sea vista y asumida desde una perspectiva profesional de carácter reduccionista.

La interpretación y la práctica global deben ser una y una sola la acción (no hablamos obviamente a nivel de cantidad o de exclusividad), por más que en el diagnóstico, interpretación y práctica específica transformadora, el aporte —también específico y especializado— de las diferentes profesiones, habilidades y conocimientos que se tengan, aporten en profundidad su capacidad de intervención, con sus propios métodos y sus propias herramientas tecnológicas, pero sobre la base de *sumar* y tratar de *integrar* lo que de hecho es integrado, pero que la sociedad y particularmente el mundo universitario y académico nos ha hecho ver tradicionalmente como separado en enfoques y prácticas profesionales especializadas.

Que un médico, arquitecto, abogado, trabajador social, etc. etc., con una posición conservadora, actúen socialmente en forma individual y profesionalizada, no tiene nada de extraño. Pero que un dirigente o un profesional comprometidos políticamente adopten la misma posición fragmentaria y "especializada" en su práctica política, es realmente absurdo, y constituye —y ha constituido a nuestro juicio uno de los más grandes errores metodológicos, pues abusando de sus métodos y su instrumental técnico, parcializan la realidad, fragmentan la práctica y niegan un principio fundamental del modelo científico de interpretación y transformación de la realidad que dicen sustentar. Confunden metodología con métodos y técnicas y desarrollan diversas metodologías, que siendo válidas en cuanto a sus componentes específicos, chocan y son contradictorios con su marco teórico.

Incluso, cuando un cuadro o un dirigente popular

pretende generar acciones transformadoras en lo socioeconómico o en lo ideológico, educativo, comunicacional o cultural (facetas todas en un mismo proceso), acuden a especialistas y/o adoptan también ellos esa concepción y esa práctica, ya no sólo especializada, sino en verdad "funcionalizada", de la realidad.

Este problema se hace evidente en situaciones límite, como en un proceso revolucionario real donde muchos cuadros intermedios y profesionales militantes, adoptan en su práctica profesional, desde las estructuras de un estado popular, una actitud francamente tradicional y en ocasiones hasta reaccionaria, pues toda su formación profesional siguió la clásica visión que hemos venido cuestionando.

Así, p. ej., algunos comunicadores revolucionarios, son en realidad al mismo tiempo militantes revolucionarios y publicistas comerciales y tradicionales. Un arquitecto que se enfrenta a los colosales retos de hacer realidad una revolucionaria reforma urbana y habitacional, lo hace lleno de mística y compromiso revolucionario, pero cargado de actitudes y prácticas aprendidas en las universidades norteamericanas que contradicen de hecho y obstaculizan en la práctica los planteamientos revolucionarios que se sustentan —hasta la muerte si es necesario— en el terreno político.

De todas estas y muchísimas experiencias más de trabajo directo, de capacitación y asesoría en muchos lugares de nuestro continente, hemos podido deducir la enorme importancia que adquiere en la práctica real, el problema METODOLÓGICO, pues sin pretender presentar su solución como la llave maestra hacia la revolución, su desconocimiento sí ha constituido en muchas ocasiones, sin embargo, un callejón sin salida para muchas buenas intenciones.

Y no se trata solamente de trabajar con una meto-

dología —es decir con coherencia entre marco teórico y los elementos del proceso— sino con *qué* clase de metodología.

Dentro de una concepción y práctica científica, no podemos trabajar con cualquier metodología, pues sólo lograremos la coherencia pretendida mediante el dominio y aplicación de la lógica dialéctica al proceso de conocimiento y transformación de la realidad.

Por eso es que, ubicados en lo que hoy —y desde hace varios años— se conoce como Educación Popular, pretendemos ofrecer nuestros modestos aportes, obtenidos éstos como resultado de una rica y múltiple praxis colectiva de más de veintidós años.

En los últimos 5 años, el interés por conocer esta práctica ha venido aumentando; junto a los esfuerzos de capacitación que se han venido desarrollando, la sistematización y la reflexión constantes nos han llevado a la necesidad de poner un poco en orden tantas ideas y tantos aprendizajes y al compartirlas, poder enriquecernos nuevamente de las críticas, comentarios, dudas y señalamientos que conduzcan a la búsqueda común por resolver —con los hechos también comunes— tantos puntos todavía oscuros.

Este documento pues, no pretende más que poner al servicio de tantos trabajadores populares, una visión de conjunto de los múltiples aspectos que son tocados por separado en diferentes eventos de capacitación o intercambio de experiencias en los que intervenimos constantemente. Muchos de estos puntos de reflexión han sido escritos con anterioridad en forma de ponencias, artículos o documentos de trabajo; la mayoría han tenido un uso muy restringido, pues han quedado a nivel de mimeógrafos, que por tocar temas aislados pierden un poco su utilidad en cuanto *documento de apoyo* al proceso creciente de capacitación en la línea de aplicación de una concepción

dialéctica, con una pedagogía de la plena participación.

En respuesta a la constante demanda recibida de contar con un texto de apoyo, fue que nos decidimos a recoger un poco más ordenadamente muchas de las ideas que se trabajan en esta tarea de "Educación Popular". En nuestro enfoque —como lo apreciará el lector— se pretenden integrar todas las modalidades del trabajo popular, superando el enfoque restringido al campo ideológico en el que algunos colocan a la Educación Popular.

Frente al conocimiento ha sido pues, nuestra personal experiencia de trabajo directo de campo, primero en el medio rural y después, con énfasis en el suburbano; junto a este trabajo directo de "promoción" (como se le ha llamado también), fue haciéndose presente la dimensión de apoyo y capacitación en múltiples disciplinas propias del trabajo popular, como son los aspectos de investigación, planificación y evaluación, o lo referente a la llamada comunicación popular y/o alternativa, que nos introdujo activa y fascinadamente al mundo del teatro, la música, prensa y tantas otras herramientas que recogen con más eficacia los elementos culturales de nuestro pueblo, para así convertirlos en formas de expresión y de lucha ideológica.

La Revolución Popular Sandinista nos ha ofrecido la generosa oportunidad histórica de encontrarnos sistemáticamente con una experiencia tan rica, que nos ha ayudado a mejor situarnos en esta ya larga búsqueda.

En todo este proceso, decenas de compañeros se han comprometido en el referente institucional desde el cual hablamos: IMOC. De todos ellos hemos aprendido en forma constante, al igual que de tantos otros fraternales compañeros que a lo largo y ancho de nuestro continente, hemos venido coincidiendo, en

forma circunstancial al principio, y de manera decidida y políticamente coordinada, a partir del triunfo sandinista en 1979.

La Red Alforja de coordinación centroamericana en educación popular, ha sido el referente constante y sistemático de aplicación de las diversas experiencias conjuntas en esta nueva expresión orgánica.

El rompimiento y superación del "capillismo", sin perder cada quién sus referentes locales o nacionales, ha significado un salto cualitativo de incalculables riquezas en esta tarea común. Por ello, la Red Nacional de Educación Popular de México, al irse conformando como una instancia de coordinación operativa en la misma línea y con plena participación en el esfuerzo regional centroamericano, ha venido asumiendo tareas y compromisos conjuntos en las áreas de capacitación, sistematización y producción de materiales de apoyo para la educación popular.

Este documento fue concebido como un apoyo a la tarea particular de educación popular que desarrollamos cada uno de los diversos centros que conformamos la Red y los que asume la Red en cuanto tal, como instancia de coordinación.

Siendo las ideas expresadas aquí, al fin de cuentas, responsabilidad del autor, no son patrimonio individual del mismo, sino fruto y consecuencia de tantos "autores colectivos" que han acompañado, compartido, cuestionado y corregido estas notas, tanto en un plano remoto como en el hecho concreto de estudiar conjuntamente este documento.

Así pues, los verdaderos autores somos todos los que en IMDEC, en la Red, en Alforja y sobre todo en la práctica real y con el pueblo concreto, hemos compartido y enriquecido estas ideas, que consideramos todavía un borrador, hecho con prisas y entre una verdadera vorágine de tareas cotidianas.

Unas últimas advertencias reforzarán lo que el

lector seguramente percibirá. Muchos temas merecen mucho mayor profundidad; es tarea continua y conjunta el lograrlo.

No nos interesa, ni nunca nos ha interesado, escribir un documento para eruditos o pseudointelectuales, que desde la cómoda posición del no compromiso, recitan textos y autores en una especie de letanía del nuevo culto de la pretendida ciencia social. Desde la asepsia académica, juzgan —que no *critican*— lo que nunca han practicado.

Por ello, este texto, a pesar de no haberlo logrado tanto como queríamos, trata de expresar con lenguaje comprensible y con sentido más coloquial, lo que debe ser patrimonio popular. Es necesaria una cierta conceptualización y abstracción. Ojalá y a éstas hayamos "llegado", y no sólo recitado en estas páginas.

Por último, no se encontrarán decenas de citas que dan cuenta de todo lo que un autor ha leído y de cuán culto es o enterado está. Esta "liturgia de los textos sagrados", esconde muchas veces la falta de seguridad y de pensamiento propio y hace el juego a algo que rechazamos definitivamente: mantener el conocimiento, la ciencia, el arte, la "cultura", en un terreno y un nivel tan bajo, que solo sirve para que unos cuántos especulen con títulos y conocimientos que pertenecen a toda la humanidad, pero que a la gran mayoría le siguen ocultando los sumos sacerdotes que —por otro lado— se declaran sus salvadores. Mientras más obscuro, complicado y lejano el lenguaje, más científico pretende ser. De esta manera, las ideas revolucionarias quedan atrapadas en los textos elitistas que se expenden en cafés intelectuales donde se dan cita los mismos elegidos que se complacen en consumir, recitar o citarse mutuamente.

La ciencia y las ideas de transformación, lo serán de verdad cuando, apropiadas, conciente y críticamente,

le por las masas, sirvan y orienten su accionar verdaderamente revolucionario.

Somos concientes de que un modesto contenido que recurre al más elitista de los lenguajes —el escrito— no logra superar esta limitación; pero por su contenido, forma y utilización, esperamos que sea re-escrito miles de veces en el trabajo concreto que lo cuestione, avale o enriquezca.

Decenas de testimonios, personas, experiencias, textos y autores —así, en ese orden— están presentes en estas líneas. El sector "culto" sabrá encontrar los aportes específicos de tanta riqueza que hemos podido absorber y asimilar de tantos pensamientos que hoy día aportan a esta búsqueda común. A los otros lectores, no les importará mucho. En todo caso, yo como autor directo, pienso así, independientemente de cuales hayan sido, o mejor dicho, precisamente por las influencias obviamente recibidas. Y eso que pienso, escribo.

Lo que hoy pienso, actúo y escribo, tiene el peso y el valor de moverme a actuar mi compromiso con el máximo de intensidad de que soy capaz. Es mi absoluto presente.

Pero este valor absoluto que hoy me mueve, es en mi plena conciencia, el relativo del mañana; al igual que el absoluto de ayer, se relativizó con el transcurso del tiempo.

Por eso el valor absoluto de lo relativo o el valor relativo de lo absoluto, no son sino formas de intentar vivir con plenitud el pensamiento dialéctico que nos conduce históricamente en lo único verdaderamente absoluto: nuestra praxis.

De ello queremos dar fé con estas líneas.

C.N.H.

1) Educación popular, una permanente expresión del proceso popular.

A) Algunos antecedentes históricos.

Hoy día se habla muy insistentemente de Educación Popular y de hecho pretende bautizarse toda acción educativa —pública o privada— como de "Educación Popular", es la moda.

Igual suerte han corrido muchos otros conceptos o formulaciones que se han referido a prácticas muy particulares, y que al ser sistematizadas, se generalizaron, perdiendo muchas veces su verdadero significado al ser "utilizadas" como recetas, o lo que es peor, al ser manipuladas por intereses opuestos a los que originalmente servían.

Caso típico es sin lugar a dudas la famosa "concientización".

Sin embargo, a lo largo de América Latina y desde tiempos muy remotos, han habido múltiples experiencias de educación ligada a los sectores populares, sirviendo a sus intereses y desarrolladas, tanto por sectores intelectuales comprometidos, como por los mismos cuadros avanzados de los movimientos populares.

Aunque no pretendemos abundar en este trabajo en el desarrollo histórico de la educación popular latinoamericana —tema por lo demás todavía muy poco estudiado— consideramos oportuno no dejar de mencionar experiencias tan importantes como las desarrolladas por Augusto César Sandino, durante el

desarrollo de su gesta libertaria y antiimperialista de los años 20 en Nicaragua, donde dió gran importancia a los aspectos educativos —ligados a la lucha militar—, y particularmente la alfabetización.

Esta preocupación e inspiración, como sabemos, dió origen a la gran "Cruzada Nacional de Alfabetización" desarrollada en los primeros meses de la actual triunfante revolución popular sandinista, al ser retomada la línea y ejemplo que Sandino había desarrollado en las montañas de Las Segovias.

Carlos Tunnermann, "Ministro de Educación en la nueva Nicaragua hasta 1984, analizando la gesta de Sandino desde una perspectiva educativa, nos dice: "la primera escuela rural creada en Nicaragua bajo el doble signo pedagógico y político, esto es, una verdadera escuela para la liberación, la abrió el general Augusto César Sandino en las montañas de Las Segovias en 1928. Una verdadera escuela rural, junto a los ríos y bajo los altos árboles. Donde alfabetizador y alfabetizado compartían las mismas condiciones inhóspitas: el mismo suelo hollado por las bombas y el mismo cielo nublado por los aviones. Donde el maestro era un guerrillero, guerrillero el alumno y alumnos y maestros juntos, siempre guerrilleros, lo que equivalía a enseñar, aprender y disparar en situaciones apremiantes."

Y en otra cita nos refiere cómo Sandino organizó en su ejército un "departamento docente", dando fe de la gran importancia que Sandino daba a los aspectos educativos.

La ligazón de lo educativo con los otros aspectos de la lucha libertaria, como lo fueron lo militar, lo político, lo social, lo ideológico y lo económico, constituye a nuestro entender, factor esencial de lo que hoy

Hacia una nueva educación en Nicaragua... Carlos Tunnermann II, edición del Ministerio de Educación, Managua Nicaragua 1980.

llamamos educación popular, máxime cuando es abor-
dado con una verdadera posición dialéctica (aunque
no se mencionara así) pues Sandino refiere con insis-
tencia la relación entre su práctica y su pertinente
análisis e interpretación, para aprender de la misma y
esto, con la *participación* de sus compañeros de lu-
cha.

Por ello Tunnermann dice también "esta es, creo
yo, una de las grandes lecciones que nos da nuestro
máximo héroe: aprender del análisis de la realidad."
Todas estas características nos hacen coincidir con
muchos otros educadores populares en que Sandino y
su gesta, son precursores de la educación popular.

Pero quizá nadie como José Carlos Mariátegui, el
amauta peruano, fue precursor ideológico y fundador
práctico de toda una corriente de pensamiento que, al
interpretar el marxismo desde una perspectiva lati-
noamericana, impulsa y desarrolla una gran cantidad
de tareas organizativas y formativas, que mucho tie-
nen que ver con lo que hoy llamamos educación popu-
lar.

Su atinada visión nacionalista, a la vez que lati-
noamericanista y su verdadero interés y respeto por el
valor de lo propio —particularmente lo indígena, con-
vierten a Mariátegui en la inspiración todavía no sufi-
cientemente conocida y valorada por políticos y
pedagogos latinoamericanos de la actualidad.

Entiende el rol del maestro e intelectual, según
nos refiere Adriana Puigros* como ubicado "entre el
sentido común y el socialismo como proyecto com-
partido por grandes sectores sociales". Y este víncu-
lo... "Es específico, adquiere características
peculiares en cada situación nacional; las contradic-
ciones raciales, generacionales, sexistas, la cuestión
sindical, las luchas reivindicativas, ocupan en el es-

* Adriana Puigros, ob. cit. Pág. 12 y 13.

quema Mariateguista un lugar propio, pero siempre articulándose a un eje central, la lucha de clases".

Dicho de otra manera, el intelectual, maestro o educador, conocedor de su realidad específica y dotado de conocimientos teóricos, serviría como un apoyo y como un referente de mayor calidad de conocimientos, capaz de ayudar a encontrar el proyecto histórico del pueblo peruano; y esto, dentro de una acción transformadora, conducida por el pueblo y sus organizaciones.

Así, realidad, práctica transformadora, teoría y organización, son elementos constitutivos de su planteamiento pedagógico político, que se oponía a que el pueblo solamente tuviera el papel de "destinatario", aunque quien emitiera el mensaje político fuera un partido de izquierda.

El papel protagónico del pueblo organizado, a partir de su realidad y en su lucha, son elementos que hoy consideramos esencialmente constitutivos de toda tarea de educación popular. Mariategui así lo planteó — y realizó en su época — constituyendo su legado un eslabón sin el cual no es posible entender el actual momento de la educación popular.

Estos dos ejemplos, sumados a otras muchas y muy ricas experiencias nos llevan (como dice Oscar Jara) ... "A encontrar algunas de las raíces de la educación popular latinoamericana en el amplio y complejo proceso de organización obrera que se dió en nuestros países con la aparición y desarrollo del proletariado industrial.

Los orígenes del movimiento obrero latinoamericano, tanto en su expresión sindical, como a través del surgimiento de partidos con una orientación de clase

definida, están llenos de experiencias educativas ligadas directamente a las exigencias de organización clasista del proletariado"... Y más delante Jara nos dice; "en este periodo surgen, a la par del movimiento obrero, escuelas sindicales, universidades populares, amplios movimientos culturales y artísticos así como intensas actividades de propaganda y prensa clasista, como aparatos ideológicos de clase, en clara pugna con los aparatos ideológicos de la naciente burguesía y de las clases oligárquicas tradicionales".

En todo caso, múltiples y muy ricas experiencias de educación popular y de promoción social, han sido sin duda precursoras y parte substancial de la práctica pedagógica popular latinoamericana.

Algunos fenómenos incidirán más directamente en nuestro país, como veremos más adelante.

Estos casos, no muy frecuentes ni muy desarrollados, han convivido históricamente con otras experiencias manipuladoras e integradoras, a las que también se pretende identificar como "populares".

Las más de las veces, corrientes "ingenuas" de "buena intención" se han acercado al pueblo tratando de "ayudarlo". En la mayoría de los casos han servido sin embargo, a sectores reaccionarios y a sus intereses.

La ingenuidad, la confusión, el paternalismo, la manipulación, la dependencia y la frustración, son consecuencia reiterada de este tipo de experiencias. Todas las diferentes opciones han estado íntimamente ligadas al desarrollo o retroceso del movimiento popular, al contexto particular en que se desarrollan y por supuesto, a las diferentes influencias ideológicas que generan los diversos sectores en búsqueda de su hegemonía.

En todas aquellas corrientes orientadas a fortalecer el movimiento popular y su proceso de

Oscar Jara "Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular." Ponencia presentada en México, en el Inst. Politécnico Nacional, en Sep. de 1982.

liberación, tenemos que reconocer la presencia de múltiples esfuerzos de educación popular.

En el caso de México, lo anteriormente expuesto es muy claro y aún dentro del "monopolio" político de la revolución, las tendencias en búsqueda de hegemonía, marcaron etapas tan significativas como el "cardenismo" o el "alemanismo" con el consiguiente impacto en el desarrollo del proceso popular y su dimensión educativa.

Es claro que el estado mexicano en su formación y desarrollo histórico y en la actual situación, no ha sido monolítico y representante de una sola posición o tendencia.

Las características propias del desarrollo del movimiento revolucionario (caudillismos, falta de conducción unitaria, etc.) y las etapas de consolidación posteriores al movimiento armado, marcaron con muchos signos ideológico-políticos épocas, personajes, instituciones, programas, etc. etc.

Esta múltiple y a veces hasta contradictoria —al menos aparentemente— presencia de tendencias, no ha roto lo que llamamos en párrafos anteriores, el "monopolio" de la revolución institucionalizada, pero sí ha provocado espacios donde las diferentes tendencias han ido dejando su huella.

El caso del gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas —de 1934 a 1940— considerado por casi todos como el último (o quizá el único) presidente revolucionario (de nuestra particular revolución), es notable. Su tendencia "socialista" provocó una gran cantidad de medidas de gran trascendencia en todos los campos del quehacer nacional; baste recordar la expropiación petrolera y el apoyo decidido al movimiento obrero, pues en su período se ve incrementada la capacidad de lucha expresada, por ejemplo, en el número de huelgas, que en promedio es de 478, mientras que en los regímenes anteriores había sido de 197 (período de

Obregón) y de 41 (período de Calles), según nos ilustra Pablo González Casanova en su análisis sobre "La Democracia en México". En el terreno educativo su proyecto de "Educación Socialista", sustentado en una posición científica, quiso marcar una orientación popular y democrática a todo el modelo educativo formal.

Con mucho mayor impacto se marca esta influencia cuando hablamos de la Educación Informal desarrollada en el seno de las organizaciones clasistas (obreras y campesinas) que en esta época ven impulsada y apoyada al máximo su consolidación ideológica y organizativa.

Según Adriana Puigros*, la experiencia de la educación socialista en México a partir de 1933, "constituye uno de los puntos nodales de la discusión sobre educación popular" al delinear 4 tendencias fundamentales, como lo fueron:

- La identificación de Educación Popular con la posición revolucionaria y con el carácter laico de la Educación Cardenista.
- La Educación Racionalista o Científica, que trataba de relacionar el quehacer (y el modelo) educativo con la realidad histórica del pueblo mexicano.
- El carácter masivo y gratuito de la educación, llamada "instrucción pública" en su época.
- Como síntesis, el intento de construir una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos, con las características y necesidades mexicanas.

Adriana Puigros, "Discusiones y Tendencias en la Educación Popular Latinoamericana", Encuentro Académico México-España-Autónoma de Sinaloa, Mayo 1983.

En todo caso, no cabe duda que el impacto de esta experiencia marca en América Latina un antecedente histórico de gran importancia en el desarrollo de la educación popular, no tanto como la entendemos metodológicamente hoy día, sino en su esencia de contenido y posición, como lo señala la misma autora al afirmar que la Educación Cardenista... "pone en evidencia el elemento común de lo que estamos denominando "educación popular", esto es, la intención antiimperialista, democrática y participativa, expresada mediante propuestas educativas muy diversas."

Pero este avance del proceso revolucionario que Cárdenas impulsa (rescatándolo de la regresión a que Calles lo estaba llevando) vuelve a encontrarse con facciones y tendencias que representan los intereses de la burguesía criolla y de sus patrones internacionales: los Estados Unidos.

Justamente el mundo se encuentra en plena 2da. Guerra Mundial, cuando el cambio gubernamental lleva al Gral. Manuel Avila Camacho a la presidencia de la República para el período 1940-1946.

México, país dependiente y "traspatio" de los E.U. (según su prepotente afirmación) no puede quedar al margen de los acontecimientos y como tal se le asigna al país un determinado rol en el conflicto bélico; el proceso de industrialización se ve acelerado e impulsado, atendiendo las condiciones y restricciones del mercado interno norte-americano, obviamente orientado con prioridad a la producción bélica. México (y otros países latinoamericanos) ayudarían en esta situación y este proceso no podía desarrollarse tranquilamente en las condiciones generadas por las contradicciones históricas y de manera muy evidente, apoyadas por el gobierno del General Cárdenas --máxime con los antecedentes de la expropiación petrolera que golpeó fuertemente los intereses norteamericanos-- por lo cual la inclinación del pro-

ceso nacional se ve fuertemente orientado hacia la derecha, produciéndose en el periodo de Avila Camacho y con mayor consolidación en el de Miguel Alemán (1946-1952) la etapa del "desarrollo estabilizador" como se le llamó eufemísticamente a la implantación sin escrúpulos de un modelo capitalista dependiente orientado a jugar un papel útil a los intereses de las clases dominantes y al servicio de los grupos transnacionales.

Para lograr esto fueron necesarios muchos retrocesos, muchas traiciones y demagogia; mecanismos de control de las fuerzas progresistas se fueron ensayando, aprovechando las lógicas contradicciones entre facciones.

Hoy día todos hablamos del "Sindicalismo Charro" y de los "Líderes Charros", sin conocer quizá el origen de esta particular forma de denominar al movimiento obrero oficialista, sujeto a los intereses y dictados del gobierno en turno y bajo el control —represivo incluso— de líderes sin escrúpulos y altamente corrompidos.

Fue Jesús Díaz de León, apodado "El Charro", quien durante el movimiento sindical ferrocarrilero de los años 40-50 vendió el movimiento al gobierno de Miguel Alemán.

Este hecho, simbólicamente es reconocido como la cancelación formal de un modelo —en pugna ciertamente— pero que trataba de consolidar un movimiento obrero claramente definido desde una posición clasista, hacia la búsqueda de una sociedad de corte socialista, como se ve por ejemplo, al leer el plan sexenal de 1934 del Partido Nacional Revolucionario, (ahora PRI) que señala: "Frente a la lucha de clases inherente al sistema de producción en que vivimos el pueblo y el gobierno tienen el deber de contribuir al robustecimiento de las organizaciones sindicales de la clase trabajadora... etc." Este lenguaje y muchas

· otras manifestaciones clasistas y revolucionarias; ante las condiciones y presiones internas y externas, van sufriendo las adecuaciones y las presiones que desmovilizan al sector obrero, que se "charriza" desde ese triste acontecimiento que hemos referido, cancelando también las experiencias de Educación Popular.

El PNR ya convertido en PRI, habla en 1946 con otro lenguaje y en otros términos, suprimiendo, en su nueva posición, toda referencia al advenimiento de una sociedad socialista y matizando —o incluso eliminando— las menciones a la "inherente lucha de clases".

Dice el PRI en su declaración de principios de 1946: "Las desigualdades sociales y económicas que origina el sistema capitalista determinan la injusta existencia de clases en condiciones de manifiesta inferioridad..." ante estas "lamentables" consecuencias, el partido hablará ahora de tener "como finalidad esencial de su esfuerzo en el campo político y social, el mejoramiento económico y cultural de las clases desheredadas y el proletariado del país".

Cualquier mexicano conciente reconocerá en estos términos, el germen —a veces temporalmente descontinuado— de la búsqueda por una "sociedad más igualitaria" que nos orienta en la actualidad hacia la misma histórica claudicación que inauguró Jesús Díaz de León, "El Charro".

Igualmente, dentro del sector no oficial y de acuerdo al contexto y coyuntura nacional e internacional, múltiples experiencias se han desarrollado siguiendo una línea más o menos continua de búsqueda y de avance, hasta llegar a formular hoy día su trabajo, en los términos de "Educación Popular".

Retomaremos brevemente las principales etapas, que a nuestro juicio, han seguido estas cada vez más numerosas experiencias de "educación popular", a partir de la década de los 60.

B) *El desarrollismo, desarrollo de la comunidad, la AL-PRO.*

Ya hemos hablado del modelo de "desarrollo" impuesto a México y fortalecido en la post-guerra.

Este "desarrollo estabilizador" que llevaba a México a la "modernización" requerida para cumplir su rol impuesto por el imperialismo dentro de la división internacional del trabajo, llevó consigo un gran repliegue y desmontaje de muchos avances y conquistas del movimiento popular, identificado en buena manera con un proceso revolucionario que le ofreció nuevas expectativas económicas y sociales, como ya hemos señalado en párrafos anteriores.

El desencanto siguió a la sorpresa y a ambos, el germen de nuevas alternativas que se expresaron más en lo político.

Al triunfo de la Revolución Cubana, el imperialismo crea su frustrada estrategia de la "Alianza para el Progreso", que pretendía, mediante la asistencia técnica, el apoyo financiero y el gran despliegue ideológico, cultural y organizativo, cooptar muchos procesos populares que ellos pensaban existían y proliferarían promovidos por la influencia (y la acción directa) de un fenómeno socio-político de indudable trascendencia.

La experiencia, globalmente, fue un fracaso, pero en muchos países dejó sin embargo un sinnúmero de impactos (obras materiales, movimientos cooperativos, organizaciones etc.)

El más importante, a nuestro juicio, fue la incorporación del "desarrollo de la comunidad" como método de trabajo popular.

Este método, aun concebido y manipulado en su aplicación latinoamericana con una clara intención desmovilizadora, introdujo por primera vez quizá,

conceptos como el de la "participación", "necesidad sentida" y tantos otros, que en el transcurso del tiempo fueron superados en su mero alcance desarrollista original.

En la misma etapa (fines de la década del 50 y casi toda la del 60), coincide una nueva inspiración en los aires de renovación de la Iglesia y se hace presente, como cuerpo doctrinario, la "teología del desarrollo".

Las encíclicas papales y el propio Concilio Vaticano hicieron que muchísimos sectores de Iglesia buscaran comprometerse con el pueblo para lograr su "desarrollo".

Quizá el problema se interpretaba como el pasar de una situación de "sub-desarrollo" a otra de desarrollo... pero al concepto de desarrollo se le agregaban calificativos como "integral", "equilibrado", "armónico", etc., etc. Lo que puso de hecho las bases para la búsqueda de la superación de una actitud paternalista y asistencial y un enfoque meramente economicista. Muchos de estos sectores encuentran en el "desarrollo de la comunidad" una feliz coincidencia histórica y aunque inspirados en tendencias a veces convergentes y a veces contradictorias con las que inspiraban el desarrollo comunitario, la verdad es que fueron conformando en todo América Latina (y en México en menor escala) crecientes conglomerados que se identificaban con el pueblo y sus necesidades.

Se fue desarrollando una metodología, se empezaron a usar técnicas de investigación, se intentaba el uso de recursos didácticos y organizativos etc. etc.

Aunque el planteamiento de fondo seguía siendo desarrollista (por cuanto no se interpretaba ni cuestionaba el fondo estructural del sistema y sólo se buscaba el mejoramiento) de hecho la práctica honesta, el acercamiento al pueblo y una primera y tímida relación con las ciencias sociales, constituyeron a nuestro

juicio un primer paso de este continuo y creciente fenómeno.

Por este enfoque —desarrollo vs sub-desarrollo— el carácter material de los objetivos a lograr provocó que en esta etapa, las obras materiales ocuparan un importantísimo esfuerzo del quehacer de los grupos y los aspectos educativos se restringieron casi siempre a alfabetización, preparación técnica o artesanal o incluso, educación formal.

En muy pocas experiencias apareció un planteamiento con una cierta interpretación política y por tanto, con algunas manifestaciones educativas más de carácter de reflexión crítica.

En todo caso, a mediados de la década de los 60', el modelo que ofreció la Alianza para el Progreso y el desarrollo comunal —que nunca lograron (ni intentaron) superar una posición francamente desarrollista— fue fuertemente impactado por las ideas y propuestas provenientes de una nueva interpretación: la "teoría de la marginalidad".

Muchos de los que nos movíamos en el terreno del trabajo popular de base, fuimos influenciados por este nuevo aporte, que en su momento, colaboró definitivamente en la modificación de muchas prácticas sociales.

C). *La promoción popular (vs) la marginalidad.*

La experiencia chilena a nivel de trabajo popular, ciertamente muy avanzada en relación a la mexicana y con una clara connotación política, atrajo la atención de muchos de estos sectores "desarrollistas".

Nuevas interpretaciones aparecen con la formulación de la "teoría de la marginalidad", desarrollada, tanto en su misma formulación como en su práctica, en el ámbito de la Democracia Cristiana Chilena y

Continental, por DESAL (Desarrollo Económico y Social para América Latina) bajo la inspiración de Roger Veckemans, Jesuita Belga radicado en Chile y hace años reconocido e identificado como uno de los soportes ideológicos del CELAM y toda la corriente reaccionaria de la actual Iglesia Latinoamericana y Universal.

Para muchos de estos grupos, esta interpretación explicaba el por qué del sub-desarrollo. A la luz de esta teoría y con el patrocinio del social cristianismo como corriente política en auge, durante la 2a. mitad de los 60, aparecen un agran cantidad de "centros" que buscaban, mediante una acción directa de base y con un sólido respaldo de las ciencias sociales asumidas en esa época, y del respaldo o coordinación de los partidos Demócrata Cristianos, un doble objetivo: la superación de la marginalidad (el sentido humanista, llevado a nivel de caridad social) y la incorporación activa de los marginados a la sociedad, mediante su cooptación como saldo político-organizativo a favor de los partidos social-cristianos.

Según esta teoría, la sociedad estaba dividida en participante y marginal. Estas dos características señalaban una división injusta, en la que una pequeña minoría, la participante, contribuía activamente al proceso de desarrollo y gozaba igualmente, de los beneficios que la sociedad proporcionaba (ingreso, salud, vivienda, recreación etc. etc.); la otra parte, francamente mayoritaria, estaba "al margen" de esta realidad.

Los marginados —decía— no participan ni "activa" ni "pasivamente" del proceso social, por cuanto no generan ni aportan significativamente al proceso de desarrollo (son desempleados o sub-empleados, obreros no calificados etc.) y obviamente no reciben tampoco ni el mínimo de bienes y servicios que todo ser humano requiere.

A este fenómeno, hay que agregarle como causa y efecto simultáneos, su "desintegración interna" como sector, lo que se traduce en una falta de organización que impide su propio desarrollo.

Así, un círculo vicioso atrapaba a los marginados: como están desintegrados, no pueden participar y como no participan, no se integran.

La marginalidad era calificada como radical (por su profundidad), global (por su alcance) y emergente (por su gravedad).

Los autores de esta teoría, señalaban también un origen histórico desde la misma conquista, donde la dominación y la superposición cultural, "marginaron" social, cívica, económica, geográfica y culturalmente a los grandes conglomerados indígenas y mestizos, dejando un saldo de dependencia económica y cultural, hacia los "centros herodianos" primero europeos y posteriormente, norteamericanos.

La marginación, la "no participación" y una cierta visión de la dependencia geopolítica, representaron sin duda para muchos sectores y organizaciones de trabajo popular, un nuevo aporte de gran valor, porque por primera vez se formulaba el quehacer en términos "metodológicos" (y no sólo de métodos de trabajo) y se vinculaba lo social con lo político de una manera primaria y un tanto errática.

Estas críticas, aunadas a la definitiva influencia de dos factores de vital importancia para el desarrollo de la educación en América Latina, marcan la superación definitiva de esta etapa, que influyó sin embargo posi-

Centros Herodianos es un concepto utilizado por el equipo de DESAL. En sus trabajos sobre marginalidad y promoción popular y hace referencia a los centros de poder no nacionales, extraños y ajenos a las realidades nacionales. Es un concepto cercano al de imperialismo —mas no similar— y toma su nombre de Herodes, que gobernaba al pueblo de Israel en tiempos de Cristo, al servicio y bajo las consignas de Roma, hacia donde Herodes veía.

vamente a todos aquellos que siguieron dialécticamente incorporando en su práctica y con su práctica, nuevos aportes al quehacer popular.

Estos dos factores, que constituyeron aportes fundamentales, son: La pedagogía de Paulo Freire por una parte, y por otra, la reunión del CELAM en Medellín, con sus "documentos" que vienen a transformar radicalmente la posición de muchísimos grupos de inspiración cristiana. Estas influencias y el propio proceso descrito, impactan también al importante gremio del trabajador social, profesional *ad-hoc* para viabilizar los modelos expuestos. En el seno del gremio se va desarrollando la famosa "reconceptualización", que abordaremos más adelante.

D) Paulo Freire y la "Educación Liberadora."

Desde el inicio de la década de los '60, Paulo Freire desarrollaba en el Brasil su "pedagogía para la liberación".

Su experiencia, sin embargo, no fue conocida en México sino a partir de su exilio en Chile, donde suma su aportación a ese enorme laboratorio de práctica popular y política como lo fue la experiencia Chilena hasta el trágico 1973.

En su tesis, "El trabajador social como educador popular", Graciela Bustillos nos dice, hablando del aporte de Freire*

En sus trabajos "La Educación como Práctica de la Libertad" y "Pedagogía del Oprimido", Freire incorpora un análisis de clases —ajeno hasta entonces en muchos trabajadores populares— y llama fuertemente

* Graciela Bustillos Sánchez Aldana. "El trabajador social como educador popular." Tesis profesional, Centro Jalisciense de Productividad, Guadalajara, diciembre de 1983.

la atención sobre la necesidad de trascender el carácter instrumental, pragmático (y pasivo en el fondo) de la "participación" propuesta por el Desarrollo de la Comunidad.

En efecto, la importancia que a los aspectos ideológicos de Freire con su teoría de la concientización hicieron caer en la cuenta a muchos, de la inutilidad —(y más bien, del sentido reformista y utilitario a los intereses de la clase dominante)— de las tradicionales políticas asistencialistas y desarrollistas, provocando una mayor radicalización.

Dice la revista Cultura Popular de Junio de 1981: "Contribuyó a esta radicalización el empleo de métodos pedagógicos como el de Paulo Freire que al impulsar la conciencia crítica y la movilización social, devela los límites del sistema para asimilar la crítica y el cuestionamiento activo del sistema."

A pesar de este indudable y definitivo impacto y aporte al trabajo popular, el planteamiento inicial de Freire, adolecía de una explícita formulación de carácter político y por tanto, su aporte a la interpretación clasista, fue formulado —y sobre todo interpretado— desde una óptica fundamentalmente pedagógica.

En el caso de México, el retraso de todos los fenómenos descritos dado el carácter monopólico de "lo popular" por apropiación burguesa de la revolución, mantenía una muy débil sociedad civil. Los grupos, centros, instituciones y la misma actividad netamente política, vivían en México el "*surrealismo*" de la represión, falta de apoyo y manipulación que la Revolución Mexicana hacía (y hace) dizque en favor de las mayorías, pero de verdad, en contra de la Revolución verdadera.

Por ello, los pocos grupos existentes, asumieron el planteamiento de Freire desde dicha perspectiva pedagógica y educativa, pero no política.

Como casi todas las demás etapas descritas, el

trabajo de concientización se ubicó ligándose a proyectos (micro-proyectos) de desarrollo en donde lo social y muchas veces lo netamente asistencial de etapas anteriores, incorporaron acciones de alfabetización como típicas de la acción concientizadora.

El trabajo de concientización se entendió pues, como algo ligado inevitablemente a la tarea de alfabetizar y los promotores se dieron a la tarea de "sembrar" círculos de cultura —según la propuesta de Freire— en cuanto barrio o comunidad se prestaba.

Esto mismo sucedió en prácticamente todos los países, que sin embargo, encontraban como sujeto de la acción educativa, organizaciones populares con diversos grados de desarrollo; las más avanzadas ayudaron poco a poco a incorporar el aporte Freiriano dentro de una perspectiva de lucha ideológica, y no sólo de acción educativa.

En la mayoría de los casos —sin embargo— los límites de este tipo de "círculos de cultura", sin más proyección ni vinculación orgánica con movimientos u organizaciones, provocaron frustraciones, desencantos o radicalismos estériles, sobre todo en sectores cristianos, cuya motivación social de los años anteriores, encontró en Freire —como ya decíamos— un primer acercamiento a la sociedad de clases, mismo que vino a reforzarse y legitimarse, con la línea y la inspiración que produjeron los "documentos de Medellín", que marcan la aparición de la "teología de la liberación", y encuentra su máxima expresión pública en las ya referidas reuniones del CELAM en Medellín Colombia, en 1968.

La Teología de la Liberación no es sólo la expresión de una corriente dentro de la iglesia, que trata de romper con una concepción dualista de la sociedad y de la historia: Reino de Dios —vida mundana, historia de la salvación— historia profana; sino que se ha convertido, en el contexto latinoamericano, en un aporte

fundamental de los cristianos para superar el enfoque y connotación exclusivamente política del término "liberación", para darle un sentido más integral y dinámico.

No es una nueva teología, sino una nueva forma de hacer teología, es decir, de analizar el mensaje bíblico de salvación, desde una realidad latinoamericana de dominación y opresión del pueblo —destinatario principal de ese mensaje— "que exige una clara y definida liberación y la participación activa en los procesos que conducen a ella".*

Dentro de esta visión unitaria de la historia y del hombre, destaca también un aporte igualmente importante: la reivindicación del término "político" entendido como "acción por el bien común". Así "mediante una auténtica acción política de los creyentes, se acelera el advenimiento del Reino de Dios, que es un reino —ante todo— de justicia". (ib)

En la Conferencia Episcopal de Medellín, en 1968, los obispos latinoamericanos expresaron de diversas maneras el sentido y el espíritu que anima a esta forma de reflexión teológica.

Es un momento de concretización a nivel latinoamericano, de la inspiración renovadora que había iniciado en 1961-1965, el Concilio Vaticano II.

Ambos aportes, en su formulación, superan definitivamente todo enfoque desarrollista e incorporan una visión clasista, estructural.

No se trata ya de "crecer" y "desarrollar" la sociedad capitalista, sino de transformarla, de cambiarla por otro modelo, que aunque no se formula en términos precisos, sí enfoca definitivamente a un modelo de corte socialista.

* (García G. Jesús; "Del Desarrollo a la Liberación", Rev. Contacto, No. 2 Jun. de 1971).

* No se trata ya más de incorporar al pobre al sistema, superando la "marginación", sino de *incorporarse* a la lucha por cambiar el sistema.

Estos nuevos aportes ubican en definitiva a muchos grupos en una acción netamente educativa pues es a través de la "concientización", que se dará inicio (o se reforzará) el proceso de muchos grupos populares, proceso inspirado con gran mística por los lineamientos verdaderamente sugestivos y motivadores de la teología de la liberación.

Estos grupos, (los que habían sido formados o apoyados en las etapas anteriores) conservaron muchas de las características propias de los métodos de trabajo consécutos con sus respectivas formulaciones, pero poco a poco y con una gran preocupación, (por cuanto el planteamiento teórico ha venido avanzando) fueron transformando su práctica al incorporar una interpretación clasista y por tanto, la necesidad de formar la conciencia en ese mismo sentido.

Para el caso de México debemos mencionar además un hecho histórico de enorme trascendencia: el movimiento del 68.

Su origen, desarrollo y cancelación formal, han sido ampliamente estudiados, pero su impacto, consideramos que perdura y marca definitivamente al movimiento popular en general.

Dentro de esta perspectiva, la coincidencia de los 3 aspectos señalados (Freire, Medellín y el movimiento del 68) viene a darle al fenómeno de la promoción popular en nuestro país un impulso extraordinario, tanto cuantitativamente, como en su inspiración y orientación claramente política.

El sector estudiantil y universitario; así como el intelectual en general, buscarán sumarse y comprometerse con el trabajo popular; decenas de grupos y experiencias se iniciarán, sobre todo en barrios popu-

lares y en comunidades campesinas; la proyección de la universidad al medio, encontrará en acciones de promoción y concientización, un campo propicio.

El sector progresista religioso se sumará masivamente a la misma tarea, máxime que sus antecedentes son mucho más claros y presentes en esta línea (baste recordar al P. Pedro Velázquez* y el Secretariado Social). De esta manera, a partir del '68 se multiplicarán, casi geométricamente, los grupos, instituciones, movimientos, parroquias, congregaciones etc. que en un proceso de "inserción", iniciarán o re-orientarán trabajos populares; las escuelas de capacitación, los grupos de alfabetización, las cooperativas, el trabajo sindical y campesino etc. se multiplicarán, dando en esta búsqueda un predominio a los aspectos ideológicos y educativos, sin descuidar los reivindicativos.

Sin embargo, la falta de experiencia (y por tanto de métodos y técnicas) y el predominio de un sentimiento ético y hasta moral para fundamentar el trabajo, trajo como consecuencia la mitificación del único método que se conocía (Freire y su alfabetización "concientizadora") y por lo tanto, se generó un espacio no cubierto entre las formulaciones teóricas y la práctica concreta.

Así, la connotación política del trabajo, producto de la sacudida del 68, quedó más en formulaciones y buenos deseos que acabaron provocando muchas frustraciones, a las que haremos referencia más adelante.

Es necesario insistir que el mismo planteamiento

* El Padre Pedro Velázquez fue el fundador del Secretariado Social Mexicano. El P. Velázquez es reconocido sin duda, como un precursor de la corriente socialmente comprometida de los sectores cristianos y por supuesto, eclesiásticos. A su inspiración se deben, además del propio Secretariado, obras tan importantes como las "cajas populares" —tan ampliamente desarrolladas en nuestro país—, así como un sinnúmero de organizaciones laicas y múltiples textos y eventos de formación.

original de Freire marcaba una separación (aunque no lo pretendiera) entre la práctica educativa y la práctica socio-organizativa y política. Tuvimos la oportunidad de escuchar a Freire al respecto de la mitificación que de su planteamiento se había hecho, a la vez que reconocer que se le había interpretado como pedagogo, cuando él, "sustantivamente" era político. Sin embargo, esta dimensión política, tan presente en las inquietudes provocadas por el 68, no logró plasmarse en una metodología y por eso —como ya hemos señalado— se redujo a una especie de activismo freiriano.

Así, el proceso de "concientizar" se hacía antes de realizar y/o generar cualquier acción organizativa o reivindicativa y quedaba de hecho reducido a la referida práctica pedagógica (con un predominio de la acción alfabetizadora).*

Dicha acción pedagógica, sostenida por un planteamiento teórico más radical que lo que podía generar la práctica, con gran dosis de voluntarismo y afectividad ("conversión", "inserción" "con los más pobres", "revanchismo frente al sistema") en un contexto político de agitación, con una sociedad civil prácticamente inexistente, con un movimiento popular controlado casi monolíticamente, sin partidos u organizaciones alternativas, provocó límites a muy corto plazo que produjeron diversas salidas, a saber:

Una de ellas, de gran importancia por sus consecuencias posteriores, el "radicalismo" de izquierda. Muchos recién iniciados en una práctica social más que política, con cero experiencia y militancia popular, sin un proceso auténticamente práxico, pasaron en unos cuantos años (en el mejor de los casos) de

* Hay que recordar que el mismo Freire evolucionó en su planteamiento; al comprometerse con el proceso Africano de liberación, particularmente en Guinea Bissau, la dimensión política de su planteamiento parece con toda claridad en sus "cartas".

programas asistenciales, desarrollistas y hasta "apostólicos". a grupos político militares que en el corto plazo no resultaron alternativa real y si diezmaron grupos y procesos con un costo humano y político demasiado alto.

Otra consecuencia fue la frustración prematura de muchos posibles cuadros, que ante el "fracaso" inmediato de algunas experiencias, abandonaron el trabajo, al menos temporalmente. En efecto, las expectativas políticas que se formulaban como objetivos a lograr en los trabajos populares, nunca —o casi nunca— lograron desarrollarse a partir de experiencias tan primarias y limitadas, como los grupos de alfabetización, los círculos juveniles etc.

Obviamente, estas prácticas no estaban soportadas por ningún análisis de la coyuntura, ni obedecían a ninguna formulación estratégica; se desarrollaban voluntaristamente, "éticamente" y en forma aislada; muy pronto llegaron a su límite posible. Muy pocos lograron asimilar la experiencia y dar, dialécticamente, un paso adelante. La mayoría encontraron —quizá— la justificación para abandonar la lucha, nacida más de reacciones afectivas, que de militancias y de profundas convicciones fundamentales, en búsqueda de viabilidad histórica.

En forma por demás hábil, el sistema-político mexicano desarrolló alternativas populistas y neo-desarrollistas (financiadas por el petróleo) que vinieron a requerir cientos de técnicos, promotores, etc. que fueron incorporados, extrayéndolos de su trabajo popular, mediante la alternativa de un espacio de acción legitimado, un aparente deseo de hacer bien las cosas y una "inflación" salarial difícilmente equiparable a las muy modestas retribuciones que el trabajo "independiente" ofrecía y ofrece. Muchos de los "frustrados" continúan su "búsqueda de espacios" en la

individual e inorgánica presencia en el aparato de estado.

Este proceso de hábil coptación "sangró" fuertemente al movimiento de promoción, educación y cultura popular. Sin embargo, de hecho provocó —como contradicción lógica— espacios efectivos de trabajo, cobertura, canalización de recursos y con la crisis... mucho desempleo. Los límites de la acción "oficial" fueron claramente advertidos y situadas sus posibilidades, sin embargo, algunos de los que incursionaron en este campo —los menos, esperamos— racionalizan su ubicación, haciendo equilibrios insostenibles entre lo táctico y lo estratégico.

Otros sectores incursionaron de nuevo en el campo académico y universitario, produciendo efectos también contradictorios; por un lado espacios, apoyos, investigación y sistematización, pero también intelectualismo, abuso de los planteamientos teóricos sin práctica que las soporte, acomodo del pensamiento popular a una asepsia intelectual desmovilizadora, prácticas sociales verdaderamente ingenuas sostenidas con teorías aparentemente revolucionarias etc.

Dentro de los sectores religiosos, muchos tomaron el camino de la secularización al entrar en graves contradicciones con sus autoridades eclesiásticas... y con su conciencia algunos otros.

En la mayoría de los casos, su reubicación ha sufrido el impacto de los requerimientos de su nuevo estado y la racionalización los ha llevado al trabajo oficial o académico, separándose de hecho de una riquísima práctica popular de incalculable valor que les ofrecía su estado religioso.

La estrategia de la Reforma Política vino a ofrecer alternativas de militancia a muchos de los comprendidos en los párrafos anteriores. Muy pocos han logrado sin embargo, la incorporación de su experiencia de

trabajo popular y educativo directo, al trabajo partidario.

El peso de los objetivos y los métodos de trabajo partidario —que en buena parte estos últimos siguen siendo verticalistas y panfletarios— ha prevalecido; pero cada vez más se abren espacios que buscan incorporar al trabajo político tradicional, la riqueza de la experiencia del trabajo popular de base.

Durante muchos años se ha manejado —no sin razón a nivel teórico— un complejo de inferioridad de los que, comprometidos con lo social, aspiran, con el avance de su conciencia, a llegar a niveles políticos.

Cuando esto se da, normalmente se abandona el trabajo de campo y sus métodos, asumiendo solo una especie de "práctica teórica", que los aleja definitivamente de las masas populares, por lo menos en lo que a eficacia educativa se refiere.

Los métodos tradicionales de las organizaciones y partidos políticos igualmente tradicionales, aunque su teoría sea revolucionaria, no son coherentes con su propia formulación teórica y no captan el sentir y el interés de la población, harta ya de demagogias oficiales y de frustraciones electorales.

El lenguaje se vuelve abstracto, conceptual, complicado... la realidad queda muy lejos y sobre ella, se recita una teoría que pierde su sentido. Nosotros consideramos que lo social, lo educativo-cultural, lo económico y lo político, son dimensiones integradas e interrelacionadas de una misma realidad muy compleja, que como tal debe ser abordada con el sustento sí, de planteamientos teóricos y claros, pero también con una metodología que de por sí pide coherencia.

Para muchos en México y América Latina, este proceso ha sido vivido a través del esclarecimiento que la práctica y la teoría han aportado para ascender a una comprensión científica de la historia, no solo de

carácter bibliográfico, sino sobre todo, de carácter práctico.

Por ello, algunos movimientos y partidos políticos empiezan a preguntarse el por qué de sus "fracasos" cuando las condiciones coyunturales son tan agudas ¿Por qué, una práctica reivindicativa, por muy aparatosa que sea, acaba desmovilizando (por el éxito o por el fracaso) a la mayoría de la población involucrada?

Muchos —y cada vez más— continúan en el clásico trabajo "independiente" a través de centros de apoyo promocional, de investigación, de educación etc. o directamente como militantes de organizaciones sociales y políticas. Buscan incorporar dialécticamente las enseñanzas de las experiencias anteriores y aplicarlas, con creatividad, a la coyuntura.

Se desmitifican los "mitos", se relativizan las tácticas —situándolas en su justo papel—, se profundiza en la fundamentación teórica, metodológica y técnica y, sobre todo, se establece con mucho mayor claridad el compromiso político —aunque no necesariamente partidario— de toda acción popular.

Dicho compromiso, dado el desarrollo del proceso, se formula más en términos del *movimiento popular*, que de el "pueblo" abstracto del pasado.

Su concepción clasista e histórica se afina, pero —he aquí lo interesante— mantienen su característica de trabajo *permanente* con las bases.

Utilizan nuevos métodos y herramientas... o renuevan y reorientan otras de gran utilidad, aunque hayan pertenecido a "modelos" ya superados.

La labor educativa empieza a ser parte substancial de su trabajo, aunque mantengan labores de "promoción" pero no es la educación un proceso previo paralelo o separado del resto de las acciones, sino que son los momentos privilegiados, sistemáticos y constantes de reflexión y teorización sobre la práctica es, como dice Oscar Jara, la "Dimensión Educativa de la

Acción Política". En nuestro medio podríamos matizar... de la acción "socio-política."

Aunque siempre se ha hablado de "educación popular", es a esta nueva práctica que en el momento actual se le llama y reconoce como tal. Muchos sectores, con diferentes ubicaciones dentro del proceso (oficial, universitario, partidario, religioso o independiente y con mezclas multifacéticas muchas veces) incursionan en esta nueva etapa, sostenida, es cierto, en forma primordial por "centros" o "promotores" independientes, pero claramente ubicados en la concepción de apoyo al movimiento popular, de quien es y será patrimonio el proceso de educación, organización y liberación.

2) La Educación popular: concepto que se define en la praxis

De acuerdo a 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 ligada 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", "acelerada" etc.

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 (por razones de edad) dentro de los programas establecidos en el sistema educativo formal. El contenido de esta educa-

ción gira muchas veces sobre aspectos propios de la escuela formal, pero no tienen validez académica oficial.

La mayoría de las veces, el contenido 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 altamente tradicionales y prácticamente escolares. Las academias parroquiales, los "centros de desarrollo comunal del DIF" 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, identificando el uso de audio-visuales, películas, dinámicas, etc., con las características esenciales de la educación popular.

Todos estos enfoques y muchos otros similares como el "extensionismo", son a nuestro juicio parciales, por cuanto dejan de lado explícitamente, la intencionalidad política del modelo educativo con que se trabaja. Muchas veces, aunque el sector "beneficiado"

* DIF. Desarrollo Integral de la Familia. Institución asistencial de cobertura nacional con múltiples programas típicamente asistenciales.

sea el pueblo, la orientación en contenido y forma, no responde a sus intereses en cuanto clase.

Y aquí está, para nosotros, la característica esencial de la educación popular, pues 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 EDUCACION 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, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.

EDUCACION 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 dicha 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 "darle" cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos periodos de su práctica, para formarlos, sino tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre esta relación "entre teoría y práctica". Así, los conocimientos producidos sobre otras prácticas, los eventos formativos como tales, los materiales de apoyo, el intercambio de experiencias etc. etc., adquirirán su justa dimensión.

Debemos reiterar nuestra posición y alejarla de cualquier criterio "espontaneísta" o "basísta" en donde todo lo que haga el pueblo, la sola acción —y cualquier acción— es válida y verdadera. 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 dicha práctica con plena conciencia y sentido histórico.

Pero 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.

Ni una posición "basísta" o "espontaneísta" ni una posición "vanguardista", sino una auténtica PRAXIS, sustentan, orientan y desarrollan una verdadera tarea de EDUCACION POPULAR, como la entendemos.

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 hacen 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 como un hecho escolar en el que, el que sabe (aunque

sea "de política") informa y "educa" al que no sabe; es pues un proceso continuo y sistemático de interacción entre práctica y teoría, impulsado 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.

Así, educación popular, no sólo debe entenderse como "concientizar" o desarrollar la "conciencia crítica", sino darle a este hecho, el sentido de "conciencia solidaria" y ésta, en términos de "solidaridad de clase" que 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 al proyecto histórico de la clase explotada en su lucha organizada.

Sobre la metodología de la educación popular

Una concepción como la señalada, supera ciertamente a todas las otras que se enumeran, por cuanto no puede (como las demás) quedar reducida simplemente a los aspectos de contenido y/o forma, sino que implica necesariamente la síntesis orgánica de ambos aspectos que guardan además, la necesaria coherencia con los objetivos que se desprenden de una definición conceptual, que la ubica como una práctica educativa ligada permanentemente al quehacer del pueblo organizado y sus condiciones objetivas.

* 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 muchos 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.

Es la unidad entre pensamiento y acción, que permite asumir conscientemente el rol histórico que cada hombre está llamado a ejercer.

En otras palabras, es necesario construir y desarrollar una metodología, que, precisamente por ser tal, exige la relación lógica entre objetivos, contenidos en que se plasman los objetivos, métodos con que se pretende implementar el proceso de generación y de apropiación de los contenidos; técnicas, (instrumentos o herramientas) que se requieren para lograr la producción y apropiación de los contenidos y por tanto, la generación de acciones transformadoras tendientes al logro de los objetivos planteados.

Una metodología es pues, la coherencia con que se deben articular los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que da origen a los objetivos buscados.

De hecho, una coherencia metodológica la encontramos muchas veces en programas educativos que obedecen a los intereses del sistema dominante, por cuanto objetivos de "aprendizaje normalizador" son plasmados en contenidos fuertemente ideologizados que son "transmitidos" verticalmente —bancariamente— a través de métodos de recepción pasiva por parte de los educandos y mediante técnicas o herramientas de la misma intención.

Por ello, los sistemas educativos (formales o no) utilizados por los sectores dominantes funcionan eficientemente, pues no hay incongruencias entre objetivos, contenidos y formas; la "domesticación" funciona coherentemente.

Esta coherencia no está sin embargo tan presente en muchos programas de "EDUCACION POPULAR", que, bien orientados (y mejor intencionados) plasman contenidos ajenos a la práctica de los grupos; sus métodos son igualmente bancarios (aunque los contenidos sean revolucionarios) y las técnicas utilizadas son la tradicional "clase", la charla, el discurso etc.; es decir, técnicas de transmisión de contenidos. En otras oca-

siones, esquemas como el anterior pretenden de pronto "renovarse" mediante la aplicación de algunos instrumentos o técnicas propias de la educación popular (dinámicas, audio-visuales etc.) sin modificar en realidad, nada substancial, puesto que la técnica no es la educación.

Por lo cual vale aquí subrayar que la ligazón entre planteamiento metodológico coherente y definición política del programa (explícita o no) es algo verdaderamente substancial en la educación popular.

Por ello, es necesario ir más a fondo y establecer la relación coherente entre una concepción de Educación Popular como la que hemos señalado y la metodología conducente.

Para nosotros, sólo a través de una *METODOLOGIA DIALECTICA* se puede lograr dicha relación, pues sólo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso "acción-reflexión-acción" "práctica-teoría-práctica" de los grupos populares —del movimiento popular— conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en orden al logro de una nueva sociedad.

Para que los programas de Educación Popular que se definen como tales produzcan cambios y generen acciones conducentes con los objetivos políticos planteados por la organización responsable del programa, es necesario adoptar un planteamiento metodológico que le dé coherencia interna y una concepción dialéctica que le de coherencia política.

Así pues, una "metodología dialéctica" es el camino adecuado que nos permite tener como "punto de partida" del proceso, la práctica real de la organización transformando su realidad; este partir de la práctica será llevado sistemáticamente a nuevos niveles de comprensión, es decir, a procesos de abstracción de la misma realidad que nos permita comprenderla, de

manera diferente, en su complejidad histórica y estructural, para entonces, proyectar las nuevas acciones transformadoras de una manera más consciente y sobre todo, acordes con una teoría que nos ayuda a conocer las leyes históricas; permitiéndonos avanzar más adecuadamente dentro de una visión estratégica, que ubica y supera un mero activismo, una posición meramente "reivindicalista" que muchas veces, siendo acciones tácticas, se confunden como si fueran estratégicas.

Pero detengámonos un poco más en estos puntos. ¿Qué significa "partir de la práctica"? ¿Es lo mismo partir de la *realidad*, que partir de la *práctica*? ¿Cuál es el peso de los aspectos subjetivos que incluyen en toda práctica social?

El punto de partida

En realidad, el "punto de partida" a nuestro juicio, lo constituye la combinación de un triple diagnóstico: por un lado, el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual, en la que el grupo u organización vive, actúa y/o realiza su acción.

Esta realidad abarca desde el ámbito más inmediato, más cercano y más "vivido", hasta aspectos que la afectan, pero que no son quizá percibidos en una primera fase; son aspectos de la realidad, que independientemente del accionar del grupo, influyen sobre el mismo.

Obtener un diagnóstico, es decir un reconocimiento objetivo y sistemático, produce un primer distanciamiento de la misma realidad tantas veces vivida y sufrida, pero quizá nunca vista objetivamente.

El caso de una organización barrial que auto-

diagnostica las condiciones objetivas de su HABITAT*, es un ejemplo claro de este primer diagnóstico, en su dimensión más simple.

La profundización de ese entorno (nuevos datos, más informaciones) y la extensividad del análisis (problemática de la zona, de la ciudad) para volver a profundizar (problemática urbana como tal) son ejemplos de este accionar en el primero de los pilares del punto de partida: la realidad.

Pero esa realidad no existe como tal ajena al hombre y a la sociedad; es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad. A esto llamaremos "práctica-social".

Ambos elementos: condiciones materiales y sociales y el accionar del hombre en ellas, por ellas y para ellas, se relacionan dialécticamente.

Analizar las acciones, espontáneas u organizadas, que el grupo realiza para transformar su medio y el sistema en general, es un segundo diagnóstico que forma parte del "punto de partida", según nuestra concepción metodológica dialéctica.

Por último, este accionar, consciente e intencionado o inconsciente o menos intencionado y espontáneo, obedece *de hecho* a una interpretación de la realidad social y a una intención frente a ella.

Producto de la historia y circunstancia personal y social, a su vez conformada de acuerdo a leyes históricas y a interpretaciones ideológicas sobre las mismas, cada persona y cada grupo u organización, tendrán

* Por habitat entendemos la presencia y relación que se establece entre el hombre y todos los elementos que condicionan su forma de residencia o de vida en un lugar determinado. Estos elementos pueden ser materiales como vivienda, infraestructura (calles, agua, drenaje, alumbrado etc.) servicios públicos (aseo, vigilancia, transporte, recreación, educación, etc.) sociales, culturales, económicos o políticos. El habitat de una organización barrial, es su propio entorno y su propio contexto.

una razón para actuar de tal o cual manera, para dirigir sus acciones en determinado rumbo o incluso, para "no actuar", pretendiendo algunos asumir una "neutralidad" obviamente inexistente.

Esta conciencia (ingenua, crítica, desarrollada y formada etc.) es el tercer nivel del autodiagnóstico inicial, que conforma el punto de partida metodológico, y es de vital importancia su explicitación, por cuanto solamente en el reconocimiento crítico y consciente del porqué de nuestro accionar, encontraremos explicación y motivo para seguir conociendo y actuando, es decir, educándonos.

Esta "conciencia" de la realidad y del accionar sobre ella, es siempre una combinación de aspectos *objetivos* (hechos, situaciones y circunstancias que se conocen), con aspectos *subjetivos* (interpretaciones, emociones sentimientos y actitudes) que sobre esos aspectos objetivos se tienen.

En síntesis, el punto de partida en esta propuesta metodológica, es buscar el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que se encuentra; de las acciones que en esa realidad realiza en orden a transformarla; y de el nivel de conciencia-interpretación que sobre la realidad y sus acciones, tienen. Y en esta interpretación, no solo influirán aspectos objetivos, sino también toda la carga subjetiva (connotativa) que de hecho se tiene.

Este triple diagnóstico es a nuestro juicio, el acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico que se formula como "partir de la práctica" o "partir de la realidad" o más simplemente práctica-teoría-práctica.

Es claro que esta propuesta aparece como muy compleja, pues cabe la pregunta de ¿cómo lograrlo? hay que tener en cuenta que debe ser en forma sencilla, ordenada, sistemática y de acuerdo siempre a las condiciones y características del grupo con que se

está trabajando, y de los objetivos que se quieran lograr.

Por ello, el educador deberá decidir tácticamente, cuál debe ser el "punto de entrada", es decir, la forma específica, el aspecto inicial con el que arrancará el proceso de educación. En alguna circunstancia con- vendrá iniciar con el diagnóstico de la realidad; en alguna otra, por el contrario, quizá convenga auto- diagnosticar inicialmente la interpretación sobre hechos sucedidos de gran importancia; es probable que deban manejarse aspectos combinados etc., etc.

En una palabra, lo fundamental será el *qué* (punto de partida triple) y lo circunstancial (aunque muy importante pedagógicamente hablando) será el *cómo* (punto de entrada y forma de obtenerlo).

A manera de ejemplo, retomemos sólo como ilustración, el caso de la organización barrial y su hábitat.

El educador, en combinación y de acuerdo con la organización a través de sus dirigentes, deciden iniciar el autodiagnóstico tomando como "punto de entrada" o primer paso, p.ej., la práctica del propio grupo.

Esta decisión no sería al azar, sino de acuerdo a las condiciones de la organización; supongamos que la organización mantiene una tendencia muy cargada al activismo, que la está conduciendo a acciones múltiples, sin estrategia alguna o conciencia y conocimiento de su realidad. Quizá por estas razones, se decida iniciar por autodiagnosticar justamente este accionar. Sería la forma de iniciar; el punto de entrada.

Pero oportunamente, el proceso de conocimiento y análisis de su práctica los llevará a preguntarse por qué actúan así y en relación a qué realidad es que actúan así.

Por ello, en forma coordinada, se iniciaría un reconocimiento crítico de su realidad, de su hábitat. No sólo problemas o deficiencias — como a veces se interpreta— sino la realidad compleja; material, económica, social, cultural, política, etc.

Con qué cuentan, qué les falta, cómo inter-actúan, cuáles son sus valores y costumbres, qué fuerzas —positivas o negativas— actúan etc., etc., representaría el autodiagnóstico de la realidad, que se integraría al análisis de su práctica ya iniciado.

El obtener su propia comprensión de su realidad, su visión del mundo y por tanto, el por qué actúan de determinada manera, sería obviamente indispensable para completar el primer autodiagnóstico en su triple dimensión.

No importa cuál sea el punto de entrada; este podría haber sido otro.

Este proceso, al calificarlo así, se convierte desde el punto mismo de partida, en un proceso de *teorización*, a partir de la práctica, donde el método se convierte en el articulador dialéctico entre la teoría que lo fundamenta y la realidad que se pretende conocer.

El resultado inicial del auto-diagnóstico (triple punto de partida), constituye de hecho un nuevo nivel de conocimiento e interpretación sobre su punto de partida.

Es un primer distanciamiento crítico sobre su realidad y su accionar; es un avance en el nivel de conciencia e interpretación; constituye un paso hacia la globalización y conciencia de pertenencia a la clase y a la historia, elementos todos constitutivos (junto con otros que profundizaremos) de lo que entendemos por teorizar.

En otras palabras, consideramos importante insistir, que aunque el punto de partida no puede lograr un conocimiento de la realidad y de sus leyes a un nivel de información e interpretación verdaderamente teórico, si constituye, a nuestro juicio, el primer (y elemental quizá) paso del espiral dialéctico; es pues, el inicio del proceso de teorización y esto es justamente lo que nos permite *teorizar a partir de la práctica*, y no "sobre" ella.

Por eso, este nivel de comprensión de la realidad nos permite justamente avanzar y ascender a nuevos niveles de comprensión, *sin alejarnos nunca de la*

Lo importante es lograr una plataforma de arranque y sustentación que integre los tres aspectos del diagnóstico y todas sus modalidades.

Aunque ya fue dicho anteriormente, es importante insistir en que estamos hablando de un proceso continuo, ordenado, sistemático y progresivo, por lo que no debe verse de otra manera presionando o confundiendo al grupo.

propia realidad. De esta manera, no volvemos al *mismo* punto de partida,—que nos conduciría a quedar atrapados en un círculo cerrado—, sino generamos una verdadera "espiral", que sin alejarse de su referente, avanza y se enriquece permanente y progresivamente con el conocimiento y comprensión cada vez más compleja, del punto de partida.

Esto implicará (y hay que propiciarlo, aunque es normal que se dé) la construcción de conceptos operativos, que vengán a constituir instrumentos de interpretación y síntesis de los niveles de análisis obtenidos.

No es necesario, como algunos ortodoxos lo interpretan, que de entrada (como sombrero que queda grande) el grupo "aprenda" los conceptos clásicos. Los conceptos operativos que el grupo u organización va construyendo, responden a *su* nivel de conciencia; es decir: de conocimiento e interpretación; tienen que ver con su grado de desarrollo y con su universo cultural y sobre todo, son el puente seguro y la llave apropiada para acceder dialécticamente a nuevos niveles de interpretación y por tanto, a nuevas formulaciones conceptuales, que responden a niveles de síntesis más complejos. Los conceptos operativos representan categorías de análisis que ya el grupo maneja y domina.

Así, podemos afirmar que "teorizar es un proceso de profundización ascendente, es decir, un proceso de acumulación y avance cuantitativo y cualitativo, en el conocimiento de la realidad y a partir de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan, mediante la construcción y apropiación de conceptos, al conocimiento y apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas".

Este proceso dialéctico implica también el conocer, estudiar, interpretar y aplicar a la circunstancia

histórica y coyuntural, los aportes que otras experiencias, y otros pensadores han logrado sistematizar, abstraer y formular teóricamente.

No se puede pensar que el proceso de conocimiento puede llegar a niveles profundos, solo a partir de la propia experiencia. El aporte de la teoría es pues parte esencial del proceso de educación-acción, pues no todo el conocimiento y la experiencia está en o le pertenece al grupo u organización. Y éste es uno de los roles del coordinador.

Por ello insistimos, no basta solamente un proceso de análisis progresivo de la realidad inmediata, que nos daría una visión funcionalista de la sociedad; es necesario comprenderla histórica y estructuralmente, para ubicarse uno y sus luchas, dentro de ese complejo dinamismo.

Así, la dimensión política de la educación popular (señalada en la formulación de párrafos anteriores) encuentra su validación, "ya que (la EDUCACION POPULAR) no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde dentro del movimiento histórico el sentido mismo de la historia, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de la actividad de las masas, una actividad revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica".

Pablo Freire, en la 3a. carta a Guinea Bissau del 5 de enero de 76, señala (refiriéndose a las implicaciones que la teoría del conocimiento que sustenta un planteamiento metodológico dialéctico tiene)... "Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer —y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer— son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento."

Es claro pues, que teorizar no es un hecho intelectual aislado de la práctica, y que justamente, al consti-

tuirse en un momento de abstracción sobre la realidad y la práctica organizada de las masas, permite orientar y definir: en resumen, responder políticamente, a las preguntas formuladas por Freire.

Así, se define su carácter de clase y su dimensión política: la práctica y la teoría, como elementos interrelacionados en el proceso histórico de liberación.

Creemos que completa esta visión sobre lo que es teorizar, el aporte que Oscar Jara presenta en su ponencia "Conciencia de Clase y Método Dialéctico", presentada en México en 1982, por lo que transcribiremos a continuación:

"Pero teorizar no significa hacer cualquier tipo de reflexión. significa, en primer lugar, realizar un proceso ordenado de abstracción, que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares, a sus causas internas —estructurales e históricas— para poder explicar su razón de ser, su sentido. Este proceso de abstracción no puede ser, por tanto, inmediato ni espontáneo, sino que debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas, lo que implica seguir necesariamente un recorrido ordenado de análisis y síntesis, para hacerlo coherente.

En segundo lugar, significa llegar a adquirir una *visión totalizadora de la realidad*, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: *esa unidad compleja y contradictoria que constituye la realidad concreta.* (Interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados) Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto.

En tercer lugar, debe permitir obtener una *visión crítica y creadora de la práctica social.* Es decir, *adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso*

causal de los hechos y su dinámica interna, que lleve a profundizar, ampliar y actualizar constantemente el conocimiento que se tiene sobre ellos. Esto significa, a la vez, una exigencia de permanente impulso a la capacidad creadora y a la re-elaboración de los elementos de interpretación teórica, para adecuarlos a las nuevas circunstancias, y orientar por tanto, de manera efectiva y realista, la nueva acción sobre ellas. El conocimiento teórico, dentro de esta dinámica, deja de ser una mera "comprensión" de lo que *sucede*, para convertirse en un instrumento activo de crítica, en manos de las clases populares, que permitirá dirigir la historia hacia lo que *deba suceder*, conforme con sus intereses.

En cuarto lugar, este proceso de formación teórico-práctica, debe llevar a amplios sectores de las *masas populares a adquirir la capacidad de pensar por sí mismas*. De esta manera *podrán asumir convicciones propias y no estarán simplemente esperando de otros la "correcta" interpretación de los acontecimientos, para aceptarlos pasiva y dogmáticamente*. Esta propia convicción, racional y firme será la base real sobre la que podrá asentarse una voluntad política que impulse orgánicamente las acciones de clase más allá de una pura emotividad irreflexiva. Es decir, una auténtica *mística de clase*, capaz de comprometer todas las energías vitales —e incluso la vida misma— en la construcción de una nueva sociedad, la cual no podrá hacerse efectiva sino como producto de una "creación heroica" de las clases populares. Porque "ninguna gran obra humana es posible sin la mancomunidad llevada hasta el sacrificio, de los hombres que la intentan."

Este proceso puede y debe irse *profundizando* al ritmo del propio grupo y sus acciones.

La profundización de hecho ampliará el panorama, provocando "ramificaciones" de relaciones en los

fenómenos estudiados, tanto de carácter estructural, como histórico.

Por ello, es indispensable a nuestro juicio, para poder desarrollar este proceso, el manejar un modelo científico de interpretación, que aunque al principio pueda ser imperfecto y quizá elemental, contenga la visión de conjunto, de sistema, que permita la "acumulación" profunda, cuantitativa y cualitativamente.

En este proceso de teorización, no puede, no debe quedar fuera un elemento fundamental: la forma natural con que el grupo va expresando lo que entiende (y lo que no, también). Porque teorizar no es hacer repetir términos "teóricos", por más consagrados por la ortodoxia y por más exactos que nos parezcan. La sabiduría popular, su sensibilidad y su ingenio, son capaces de ir dando traducción —con una sana conducción pedagógica— desde su propio universo vocabular, a todo ese otro mundo de términos "extraños". Pero más que a los términos, al contenido esencial de los mismos. Y allí está el grupo haciendo su propia teoría y su propia construcción de conceptos.

En último término se trata de incorporar en la fase de teorización el elemento cultural en el cual debe estar fincado todo el proceso educativo, comunicacional y organizativo.

Regreso a la práctica

"Volver a la práctica", constituye un regreso al punto de partida, pero no entendida en el sentido original del cual se partió, pues esto significaría la anulación del movimiento dialéctico.

El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida, nos debe provocar el avance en términos no sólo intelectivos, sino en la calidad racional, organiza-

tiva y política de las *acciones transformadoras* de la misma realidad de la cual se partió.

No se trata pues de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámicamente y creativamente, aunque sin alejarnos nunca de nuestra propia realidad.

Por otro lado, no debe entenderse el regreso a la práctica, como un hecho "final" del proceso de educación; no hay que pensar que hasta que se haya hecho todo un proceso teórico, llevado al máximo de profundidad posible, se está "capacitado" para volver a la práctica. Esta formulación rompería de nuevo con la esencia del planteamiento dialéctico y con la teoría del conocimiento que lo sustenta, pues no se estaría siendo coherente con la afirmación que sostiene que la práctica es la fuente de conocimientos y el criterio de su verdad; de hecho no se estaría verdaderamente teorizando, conforme lo hemos entendido, sino especulando con conceptos vacíos y ajenos a la práctica.

Debemos distinguir y clarificar algo que ya fue señalado. El proceso educativo *no es siempre ni necesariamente* sinónimo de un "evento educativo".

Cuando estamos hablando de una organización o grupo popular, estamos partiendo del hecho de que dicho grupo realiza una práctica social. Esa práctica, su comprensión y su mejoramiento en términos racionales y políticos, es el verdadero objetivo del proceso educativo; y si para lograrlo hay que realizar o conviene realizar eventos educativos (cursos, seminarios, talleres etc.) eso no debe significar que el objetivo a lograr sea que los participantes del evento reproduzcan el mismo, sino que *mejoren colectivamente su práctica socio-política*; si para ello hay que reproducir el evento, es circunstancial.

Lo importante es apropiarse de la realidad y de la práctica transformadora, de una manera consciente, crítica y creativa.

En el caso de los procesos de capacitación de

"capacitadores", o sea, cuadros educadores populares, es evidente que el regreso a la práctica durante su proceso de capacitación, debería traducirse en el diseño de programas sistemáticos de educación con las bases.

Pero entendiendo por educación el hecho de que estas bases organizadas deberán iniciar un proceso de análisis de sus tareas teniendo como punto de partida su propia realidad y práctica, y considerando que el hecho educativo, es el momento (intensivo o periódico) privilegiado de reflexión sistemática sobre su práctica, que es —como ya señalamos— un hecho educativo en sí mismo, pero siempre y cuando sea un accionar conciente.

Por lo tanto, la vuelta a la práctica no sólo debe entenderse como tener la capacidad de dar talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente hablando, el proceso de práctica-teoría-práctica de la organización. Es la aplicación de la metodología dialéctica, al trabajo directo de base y no sólo a tareas de capacitación como tales.