

Rogelio Martínez Flores
Javier E. Ortiz Cárdenas
Coordinadores

Educación, cultura y liberación una perspectiva desde América Latina



Prólogo de Alberto Padilla Arias



Departamento de Relaciones Sociales
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco



Rogelio Martínez Flores

Sociólogo y maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación.

Coordinador de *Teorías Sociológicas contemporáneas*, editado en 1996 por el DRS.

Profesor-investigador adscrito al Departamento de Relaciones Sociales, imparte docencia en la Licenciatura en Sociología y en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Javier E. Ortiz Cárdenas

Estudio Filosofía y Letras y, la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación; Socio-economía de la educación en Nanterre, París X.

Coordinador de *Teorías Sociológicas contemporáneas*, editado en 1996 por el DRS.

Profesor-investigador adscrito al Departamento de Relaciones Sociales, imparte docencia en la Licenciatura en Sociología y en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

departamento de relaciones sociales
división de ciencias sociales y humanidades
UAM-Xochimilco

**Educación, cultura
y liberación**
una perspectiva desde América Latina

ROGELIO MARTÍNEZ FLORES
JAVIER E. ORTIZ CÁRDENAS
COORDINADORES

PRÓLOGO

ALBERTO PADILLA ARIAS

Universidad Autónoma Metropolitana
rector general, doctor José Luis Gázquez Mateos
secretario general, maestro Edmundo Jacobo Molina

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
rectora, doctora Patricia Elena Aceves Pastrana
secretario de la unidad, doctor Ernesto Soto Reyes Garmendia

División de Ciencias Sociales y Humanidades
director, licenciado Gerardo Zamora Fernández de Lara
secretario académico, maestro Roberto Martín Constantino Toto

Departamento de Relaciones Sociales
jefe del departamento, doctor Alberto Padilla Arias

edición: Rutilio Hilario Pérez
corrección: Rogelio Martínez Flores, Javier E. Ortiz Cárdenas
y Elizabeth Romero Campos
diagramación: Gabriel Hilario Pérez
diseño de portada: Hilario Pérez G /R.

Primera edición, julio de 1999

Derechos reservados © 1999, Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100
Colonia Villa Quietud, Coyoacán
04960. México D. F.

ISBN 970-654-431-3

printed and made in Mexico
impreso y hecho en México

Contenido

Prólogo	9
Introducción	13
Hacia una integración fundamentada en la identidad <i>Lino Borrotto</i>	19
José Martí en el pensamiento educativo y cultural de la revolución cubana <i>Alberto Padilla Arias</i>	31
La educación como práctica del acompañamiento: apuntes para pensar con y entorno a Paulo Freire <i>Alfredo Salazar Duque</i>	61
Educación Tzeltal, conocimiento y valores comunitarios <i>Antonio Paoli Bolio</i>	87
Educación, equidad y tolerancia ¿el derecho a ser y a aprender? <i>Sonia Comboni Salinas, José Manuel Juárez Núñez</i>	111
Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina <i>Ursula Klesing-Rempel</i>	157
Orientaciones presentes y perspectivas de la educación de adultos <i>Javier E. Ortiz Cárdenas, Rogelio Martínez Flores</i>	171

Prologo

Pensar la educación desde la cultura nos lleva de la mano necesariamente a la región latinoamericana y a su búsqueda permanente de libertad. Es por ello que el concepto de cultura se transforma en una categoría no solamente crítica sino de alguna manera clave en el desciframiento de las contradicciones que se viven desde hace 500 años en la región. Acompañando a la cultura, la educación ha sido un mecanismo de resistencia, entendida ésta como proceso tradicional de reproducción de los valores locales. Frente a la educación hegemónica, científica y racionalista, promotora de la cultura dominante, se opone la educación “en la tradición” –*acción cultural* para Freire–. La educación “en la tradición” no se manifiesta sin obstáculos y contradicciones, pero ha demostrado contar con recursos sobrados para afrontar la “universalización” y la homogeneización hoy derivada del impacto de la globalización; así como otros tantos impactos sumidos en el pasado y finalmente fracasados.

Es por ello nuestro interés en poner atención sobre la cultura como categoría crítica descubierta por Paulo Freire, un concepto de cultura que nos lleva a las raíces mismas de la organización social fundamental. A lo más profundo de la sociedad moderna; a la organización misma del estado nacional que en su origen se constituye como estructura pluriétnica y multicultural. Así, frente a la tendencia unificadora y homogeneizante, se presentan las fuerzas de resistencia por los más variados medios, entre otros, la educación.

De ahí que la alfabetización –sinónimo de castellanización– como estrategia de dominación sea resistida por los sectores marginales de nuestras sociedades latinoamericanas. Esta es una resistencia más o menos oculta frente al aparato de estado, orientado a la reproducción de la cultura hegemónica. Se busca, a través de la educación, entendida como acción cultural, la reproducción de la tradición, de las formas propias de comprensión del mundo (como la entiende Rigoberta Menchú Tun).

Históricamente la alfabetización tiene otro origen desconocido, pero siempre presente. Esto es, hace 500 años se manifestó como conquista espiritual. El intento de las órdenes mendicantes: franciscanos, dominicos y agustinos

primero y después los jesuitas por atraer la buena voluntad de los indígenas (pueblos mesoamericanos) hacia la cultura de los conquistadores. Más adelante, durante la colonia, al crearse las condiciones de marginación de los grupos nativos del continente, se impuso la necesidad de su apoyo dentro del proyecto independentista, coptándoles a través de la enseñanza de la religión y algunas actividades artesanales. Esta actitud de liberales y conservadores se mantendrá hasta principios del presente siglo con la estructura hacendaria del porfiriato, en el caso de México. Y no será hasta después de la revolución, en el marco del estado contemporáneo que aparecerá, dentro de la estructura escolarizada, la propuesta alfabetizadora, con plena legitimidad, para intentar una vez más, y haciendo a un lado toda memoria histórica, ejercer de nueva cuenta un dominio pleno de la cultura hegemónica sobre las culturas nacionales.

Esto que describe un proceso característico de nuestro país, no pretende ser otra cosa que el prototipo que se reproduce con sus especificidades, en la práctica, en todos los países latinoamericanos, con sus diferencias quizás, respecto de Chile y Argentina, aunque de ninguna manera son la excepción.

A partir de la independencia y aun antes se forja un espíritu nacional o cultura nacional dominante, la cual a pesar de contar con una fuerte carga sincrética, se ve sometido, primero a la cultura metropolitana y después a las ideas enciclopedistas y liberales, pero siempre a partir de los sectores hegemónicos no nacionales, sobre el grueso de la población.

De esta manera, aunque es cierto, que la cultura hegemónica se impone, con limitaciones por la intersubjetividad y procesos sincréticos, sobre otros ámbitos culturales, no deja de ejercer influencia: primero con los misioneros, después con los criollos cultos; en tercer lugar con los intelectuales liberales y finalmente con la *intelligentia* pequeñoburguesa.

Con la emergencia de los nuevos estados nacionales en la región surgidos del desmantelamiento del mundo colonial, las tendencias de las clases por imponer un paradigma lo más cercano a los modelos metropolitanos deja de lado cualquier intento de conciliación entre culturas y se camina tras un modelo típico universal de país, en el marco del capitalismo, ya constituido el mercado mundial. En este proceso el concepto de cultura se ideologiza y se convierte en objeto de estudio de una disciplina social –la antropología–, y además se vulgariza con la forma de aquellas actividades que hacen referencia a las bellas artes, en un intento por racionalizar los espacios propios de la división material y espiritual o intelectual del trabajo.

En este contexto la cultura es percibida como un espacio más de la ideología, entendida como falsa conciencia, por lo que se legitima la

posibilidad de dirigir la educación hacia la ciencia, como forma racional y única de entender el mundo. Ciencia burguesa o proletaria, dependiendo del proyecto hegemónico de estado. Aquí se da una lucha despiadada entre facciones que dura más de medio siglo. Y no será sino hasta la crisis de los países del socialismo real y en consecuencia de la puesta en evidencia de las formas culturales hegemónicas que se expresan dos tendencias verdaderamente opuestas: la globalización sustentada en una perspectiva neoliberal y por otra parte una concepción crítica, de sustento multicultural, fundada en una hermenéutica socio-cultural e histórica.

El proyecto globalizador del TLC, CP, CEE, CEI, que pretende salvar a toda costa el modelo de acumulación capitalista bajo un viejo esquema, el liberalismo, conlleva la imposición cultural de occidente racional-tecnocrático, como modelo único para la aldea global. A este se impone y opone la realidad de una multiplicidad cultural que se niega a capitular frente a esta concepción simplista, utilitarista y pragmatista de la realidad.

La resistencia cultural de muchos pueblos se expresa en esta obra y a través de las formas de reproducción de sus propios valores frente a la unidimensionalización. Latinoamérica como todos los continentes es la expresión viva de la multiétnicidad que quiere seguir manteniendo su propia identidad y su propia concepción de progreso.

De ahí el título de educación y liberación frente América Latina.

Alberto Padilla A.
octubre 1998



Introducción

Rogelio Martínez Flores
*Javier E. Ortiz Cárdenas*¹

América Latina en su historia ha atravesado por los signos de la cruz, la espada y el garrote. Ahora, ante el espejismo de la tecnología y la economía globalizada experimenta un sinnúmero de influencias culturales que han conducido a la dispersión de su conciencia histórica, no sin negarse y resistir a la destrucción de su pasado cultural. Ante este marco de conflictualidad y heterogeneidad social que representa América Latina se introducen una serie de preocupaciones y reflexiones desde la perspectiva de la educación acerca del sentir de esa historia, pretendiendo alimentar con ello un sentido ético político y cultural para nuestra región.

Esta obra, como progresivamente se dará cuenta el lector, representa un intento serio por demás inacabado, contradictorio y limitado, para comprender y aprender en su complejidad la educación y la cultura. En este sentido, se pretende recuperar una visión crítica que se ha estado gestando y construyendo en Latinoamérica y el Caribe, en torno a la educación como un núcleo íntimamente relacionado a la cultura. Desde la cual implícita o explícitamente exponemos direccionalidades o grandes posibilidades de intelección sobre ambos temas que en nuestra región representan dos pivotes para una auténtica liberación de nuestros pueblos.

A lo largo del proceso de discusión sobre el tema en las plenarios y luego de su decantación por escrito, nos hemos estado preguntando reiteradamente sobre ¿cómo sabemos lo que creemos saber? Por lo cual, en el presente texto se articulan símbolos gráficos y contenidos simbólicos significativos que algunos científicos señalan que corresponden a tres órbitas de problemas: el qué sabemos, el cómo sabemos y el cómo nos lo representamos. El *qué sabemos* se refiere generalmente a los resultados de nuestra indagación de

¹ Profesores-investigadores de la UAM-X, Departamento de Relaciones Sociales, Área de investigación: Educación, Cultura y Procesos Sociales; miembros de la AELAC y AFRSE.

la realidad. El *cómo sabemos* nos enfrenta a procesos mentales de cuyo funcionamiento no tenemos seguridad; esto es, si partimos de que el conocimiento está determinado por procesos cognitivos, en el cómo nuestra imagen de la realidad no depende tan sólo del exterior a nosotros, sino de cómo llegamos a concebir ese qué. Finalmente no desconocemos, al menos eso es lo que se ha pretendido, *que la realidad supuestamente hallada*, es una realidad inventada ya que su inventor no tiene conciencia del acto de su invención, pues la realidad aparece como algo independiente de él y, por lo tanto, a partir de esa invención percibirá el mundo y actuará en él, esto es, lo construirá y reconstruirá constantemente.²

Si estamos en lo cierto, para comprender la realidad como una totalidad, no es recomendable disociar los códigos de la cosa con la cosa misma, como el mobiliario, la ropa, la alimentación y el entorno clasificándolos según sistemas separados, ni reunirlos en esa realidad en un concepto global y unitario, como por ejemplo el de cultura o el de educación o el de liberación.³ Si se simplifican al reducirlos a uno de los polos de la contradicción: pensar o actuar, lo único que se logra es hablar de categorías que han sido vaciadas de contenido, esto es, se convierten en un ejercicio de *logomaquia*. Por lo tanto, en el conjunto de trabajos que aquí se recuperan se ha intentado, prudentemente, tener presente que trabajamos sobre y en referentes donde se evidencia la *intervención* consciente de los seres humanos en contra de la marcha ciega de las fuerzas naturales [cultura], esto es, aludimos a la rebelión consciente del hombre y de la mujer contra el *curso natural* de las cosas, que hace posible la transformación de la naturaleza, mediante su trabajo,⁴ lo cual obliga a ir precisando lo propio a la necesidad social e individual de lograr elevados niveles de educación en el devenir histórico de la humanidad [educación], la que bajo la conjunción de movimientos, fuerzas y ciertas clases sociales pueden coadyuvar a plantear y resolver los problemas sociales de manera original y creativa a partir de reinventar el desarrollo y el modelo de ser humano que asumimos [liberación].

De aquí que respetando los estilos personales de cada uno de los científicos sociales que han hecho contribuciones, los cuales en una primera versión, en su mayor parte fueron presentados y debatidos en un Coloquio llevado a cabo en los últimos tres meses de 1997 con otros colegas y un numeroso grupo de estudiantes de diferentes instituciones de educación superior, y que, luego de la reflexión crítica ahora se presentan: tanto trabajos de corte conceptual con sus cuotas analíticas, como recuperaciones sistematizadas

2 Cf. Watzlawich, Paul et al. *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Gedisa, España, 1993.

3 Cf. Lefebvre, Henry. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza, Madrid, 1972, p. 42 y ss.

4 Cf. Ruker, Rudolf. *Nacionalismo y cultura*. Debrije Reconstruir, España, S/f. p. 312 y s.

que cristalizan pesquisas y procesos de investigación de corte experiencial o empírico.

Los textos se han ordenado tratando de establecer un hilo conductor en concordancia con la temática que da nombre al libro de forma tal que en un primer momento se encuentra la contribución de Lino Barroto López, titulada "Hacia una integración fundamentada en la identidad". En ella se muestra un magnífico intento de reconstrucción histórico-cultural de la triada aludida y un desarrollo de los elementos claves para el establecimiento de nexos entre sí con una posibilidad esperanzadora y no-menos crítica para un futuro mediato.

Luego del cual, se deja constancia del pensamiento educativo del poeta y político comprometido con la libertad José Martí, que presenta Alberto Padilla Arias en su artículo "José Martí en el pensamiento educativo y cultural de la revolución cubana". Existe en Martí una profunda preocupación por el hombre concreto, por su libertad, por su educación y por su vida cotidiana. Martí piensa y se enfrenta a todas las fuerzas opresoras de Cuba su patria, pero también de América como patria grande. Hay también en él una formación cultural enciclopédica desde la cual plantea que la independencia, la libertad que no es cuestión de formas, sino algo más profundo como es el espíritu, dice "Eramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica, y la montera de España...pero el pensamiento empieza a ser de América... La salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación".⁵ La triada se conjuga con crear, nuestra América, que va del Río Bravo a Magallanes, "es una en el alma e intento".

Siempre resulta un desafío adentrarse a la obra de Paulo Freire, por la amplitud y profundidad de su obra y experiencia, por la riqueza de su pensamiento tratado por una multitud de autores. Sin embargo, retomando ese desafío y a manera de homenaje de alguien que acompañó a Paulo Reglus Neves Freire en varios proyectos educativos, se trata del Alfredo Salazar Duque con su trabajo "La educación como práctica del acompañamiento: apuntes para pensar con y en torno a Paulo Freire". Bajo ese título sugerente, Salazar a la vez que recupera algunos trabajos del mismo Freire y de estudiosos de su obra como Carlos Alberto Torres Novoa, Hilda Varela, Miguel Escobar, Moacir Gadotti, Henry Giroux, Paul D. Fischer, entre otros, expone la visión antropológica e interdisciplinaria que sobre la cultura y la educación tiene Freire, sin olvidar el compromiso auténtico por la liberación de los oprimidos.⁶ El término acompañamiento que es la clave reflexiva del

5 José Martí, "Nuestra América" en *Sus mejores páginas*. Porrúa, México, 1992. pp. 87-91.

6 Hay que recordar que Freire, a fines de los sesenta cuando era profesor invitado de la Universidad de Harvard.

autor lo articula al aprendizaje como proceso, a la actitud y a la acción desde los cuales se asume la lectura de esa praxis y los discursos teóricos que la animan.

En el primer párrafo de esta introducción decíamos que hay intelectuales preocupados por estudiar el ser étnico de América Latina, uno de ellos es Antonio Paoli Bolio, quien en su trabajo "Educación Tzeltal, conocimiento y valores comunitarios" de manera original y por demás interesante, por no decir cautivadora, manifiesta un conocimiento profundo y desde dentro del Tzeltal y desarrolla un conjunto de concepciones y valores asociados a la educación, a la cultura y a las normas que viven las familias y pequeñas comunidades de ese grupo étnico. Esas formas culturales: el ser autónomo y valioso; con conocimiento verdadero y creativo; con gusto por el trabajo y apreciado por la comunidad; respetuoso y respetado, cooperativo y solidario, etc. que han surgido en la propia base de la historia de esos pueblos originarios, representan una especie de fuerza que une e individualiza, que genera una substancia común, pero que a la vez crea diferencias frente a otros contextos culturales y, también, pueden ser materiales básicos sobre los cuales se construya una educación escolar occidental.

"Educación, equidad y tolerancia ¿el derecho a ser y a aprender?" Bajo este título Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez nos presentan *in extenso*, porque así lo amerita la temática, al complejo, pero claramente desarrollado mundo de las reformas educativas en América Latina relacionadas con las políticas educativas internacionales y nacionales. Los autores que tienen en su haber una vasta experiencia por haber participado directamente en la Reforma Educativa Boliviana recorren los alcances y limitaciones de dichas reformas, que intentan vincular las diversas demandas sociales como eje articulador de la oferta educativa, ésta se caracteriza por una visión política, un criterio estratégico y la centralidad del aprendizaje, al que le dan un espacio importante en su trabajo ya que desarrollan lo que significa las competencias cognitivas básicas. Otro tema desarrollado con solvencia es el de la educación intercultural bilingüe a través de la cual "se desarrollan las competencias y contenidos a partir del entorno ecológico, socio-cultural, lingüístico y psicológico del alumno, posibilitando el rescate y recuperación socio-cultural".

Siguiendo la línea temática de la interculturalidad Ursula Klesing-Rempel en su artículo "Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina" introduce una serie de anotaciones sobre la

pasó dos veranos en México, en el Centro para la Información y Documentación (Cidoc) que dirigía Ivan Ilich en Cuernavaca y fue ahí donde terminó su obra iniciada en Chile preilendista: *La pedagogía del oprimido*.

concepción de la interculturalidad crítica, en tanto que se reconoce la existencia de un conflicto entre lenguas, discursos y culturas entre el mundo indígena y no indígena; se plantea con toda claridad que sería un error idealizar ya sea la cultura indígena o la occidental, por que en ese caso se estaría cayendo en concepciones estáticas de la cultura, más bien es necesario trabajar y concebir la cultura en un sentido dinámico y por tanto en la superación cultural, para lo cual es preciso implementar y desarrollar procesos de aprendizaje que permitan constituir sujetos autónomos, libres y responsables a través del establecimiento de nuevas formas de relación en una sociedad multicultural, abierta y democrática.

Tomando como premisa que tanto el presente como el futuro de América Latina están vinculados a la educación, a la promoción de un imaginario colectivo, capaz de crear, innovar y transformar mentes y realidades, en ese tenor se ubica el último apartado de la obra cuyo título es "Orientaciones presentes y perspectivas de la educación de adultos" de Javier E. Ortiz Cárdenas y Rogelio Martínez Flores. Los cuales con una visión escrutadora intentan recuperar el sentido histórico social de la educación de adultos que se ha debatido entre modelos asimétricos, pero con la esperanza, –utopía–, de que es viable recoger los ideales y los valores de nuestra identidad cultural y orientar los esfuerzos de la educación de adultos hacia la consecución de un nuevo modelo de hombre y de sociedad, es decir, de un proyecto educativo sin quedarse anclado en el pasado ni a las fuerzas hegemónicas del presente so pena de colapsar cualquier intento liberador, sino de que asimile lo más valioso del pasado en cuanto herencia positiva que admiramos y que merece imitarse, pero también imaginando escenarios de una sociedad futura en donde haya lugar para los sujetos emancipados y libres. Para ello será necesario construir un nuevo modelo de educación, que integre prácticas, estrategias, contenidos y métodos que sustenten y promuevan no sólo el surgimiento de nuevos conocimientos, sino también nuevas praxis y nuevas actitudes.

Invitamos, pues, al lector a que penetre en la lectura de la presente obra, que seguramente será crítica y creativa.

Hacia una integración fundamentada en la identidad

Lino Borroto¹

Introducción²

América latina y el Caribe están insertas en una zona geográfica compulsada por incuestionables cambios.

En estos momentos en que el mundo se ha convertido en un mundo unipolar, el subcontinente se debate en buscar su propia identidad cultural como base de una necesaria integración económica y eventualmente política, frente a una tríada de poder integrada por Estados Unidos, Japón y la Comunidad Económica Europea. En estas circunstancias, entre otros factores América Latina está urgida de enfrentar un proceso decidido de integración económica encaminado a la conformación de una gran unidad latinoamericana y caribeña.

Sea uno u otro el esquema de integración, el hecho concreto es que la búsqueda acuciosa de modelos económicos a partir de los cuales emerger ha marcado de manera infructuosa, para América Latina los últimos 50 años.

En el plano político y económico, la integración es un elemento que al margen de su significado sociológico, y aún de los problemas que en el plano psicológico se plantee, constituye una condición sin la cual, América Latina no podría emerger como un mundo competitivo con posibilidades de éxito.

Desarrollo

La historia de nuestro mundo ha observado muchos intentos de integración. En todos los casos, el elemento que ha limitado estos procesos, pudiera encontrarse en la no existencia de una conciencia histórica que concite voluntades.

1 Profesor-investigador de la Universidad de la Habana y la Cátedra FLACSO.

2 El presente artículo forma parte de otro más extenso, con el título de *Educación, integración e identidad cultural*.

Por tal circunstancia, la educación tendría que establecer un vínculo efectivo con las categorías integración e identidad cultural de manera de integrarse en este esfuerzo.

Integración e identidad cultural tienen necesariamente que estar prece-didas de una pedagogía que intencionadamente ponga énfasis en el problema en el sentido de propiciar el conocimiento de nuestro mundo, al menos en dos sentidos: En el sentido de conocer la historia pretérita como elemento para identificar el presente y pronosticar el futuro, así como el conocimiento mutuo de pueblos y de sus características, para poder identificar en lo diverso, el verdadero factor de unidad, pero por sobre todas las cosas, pedagogía en tanto que una concepción educativa progresista o revolucionaria que contribuya a transformar la realidad, con la utilización de la ciencia con todas sus consecuencias, que significa aplicar los adelantos y avances científicos para forjar personalidades autónomas, críticas y solidarias.

Por lo tanto, el conocimiento de nuestra situación de dependencia y de nuestras posibilidades deben constituir los soportes de esta pedagogía y su análisis dialéctico la tendencia de nuestras escuelas.

Una aproximación a la problemática de la integración y de la identidad cultural nos plantea como hipótesis de trabajo, la necesidad de introducirnos en el análisis al menos desde varios puntos de vista. Ellos son:

- El análisis histórico cultural, a partir del hecho del descubrimiento y posterior conquista-colonización que determinan la integración progresiva de América a un mundo concreto, así como la integración en América de distintas culturas, la europea, la africana, la aborígen y aún la asiática con su impronta en el área del Caribe.

- El análisis sociológico, que marca la tendencia, el hilo conductor del pensamiento y forma de ser de ese hombre americano que va presentando, cada vez más como característica el ser el mismo -principio de identidad- que lo diferencia del hombre europeo, africano o aborígen que le dio la posibilidad de síntesis, a la vez que lo inserta en los cánones del hombre occidental.

- El análisis político, que a partir de realidades económicas va potenciando el criterio de unidad sobre todo en el análisis de lo que nos identifica, frente al mundo al que no somos iguales o lo que es lo mismo divergentes con los Estados Unidos de América.

- El análisis psicológico, En tanto que definir quienes somos, asumir una identidad que como hecho objetivo existe sin duda, pero que no siempre es reconocida en el plano subjetivo, ha sido y constituye un problema en el ámbito de nuestra América.

La identidad desde el punto de vista del análisis histórico cultural

El análisis histórico cultural del problema nos lleva de forma directa a la reflexión de que el primer factor de unidad de América Latina está dado precisamente en la llamada conquista y colonización. El proceso de síntesis de las culturas americanas no se había producido en el momento de la llegada de los europeos, y el conocimiento que entre sí tenían los distintos pueblos, era aún insuficiente o nulo, de manera que América -al menos lo que llamamos hispanoamérica- nunca estuvo más efectivamente integrada que cuando estuvo bajo el Imperio Español de las Indias. Tenía una sola legislación, obedecía a un mismo monarca, padecía del mismo monopolio económico. Es cierto que con la colonización se establecieron una serie de Virreinos que plantearon una cierta separación dentro del Imperio Español, pero el hecho cierto es que cada pueblo de la época comenzó a tener noticias del otro a través del conquistador que en el caso de España nos dejó una lengua común, y un proceso evangelizador, que indiscutiblemente nos marca culturalmente.

La anterior reflexión que generalmente se utiliza para identificar el problema en lo que denominamos América española, es válido de igual forma para la colonización portuguesa, francesa o inglesa, de lo cual podemos establecer que el hecho colonial europeo constituye el primer antecedente de unidad del llamado "Nuevo Mundo". El otro fenómeno de orden histórico necesario para el análisis de la identidad se desprende también de la colonización europea, y es la inserción del mundo "descubierto" al naciente mercado capitalista, a partir de la explotación de sus riquezas con la utilización en todos los casos de mano de obra proporcionada por aborígenes primero y esclavos africanos después, de manera tal que América después de la irrupción europea, en el plano de su conformación estructural y étnica comienza a ser una cosa distinta, va presentando, como mundo subdesarrollado que sería después, una unidad mucho más evidente que la que presentaban Mayas y Aztecas o Incas y Caribes. América quedó insertada en el contexto mundial y el hecho de contribuir al desarrollo europeo en tanto que a su propio subdesarrollo -elemento impuesto por la colonización- forma parte también del problema de la unidad.

Con posterioridad y en todo el decurso histórico, al calor de la gesta independentista se va conformando la nueva geografía de América con el surgimiento de las repúblicas americanas.

Un intento de resumen de este primer aspecto, nos plantea entonces los siguientes puntos claves:

- Unidad inicial a partir del proceso de conquista y colonización.
- Sentimiento de dispersión y dispersión posterior también a partir del proceso que inicia la conquista y colonización.

– Conformación de un mundo, que en su devenir histórico, se caracteriza en el todo como mundo subdesarrollado a partir de su inserción abrupta en el mercado internacional y la superposición de estructuras impuesta por Europa a los pueblos aborígenes.

– Confluencia de distintas culturas por el hecho de producirse en la mayoría de los casos una colonización de poblamiento y la entrada posterior en escena del elemento africano.

– Configuración a partir de lo anterior de un ente distinto: el hombre americano.

La identidad cultural desde el punto de vista del análisis sociológico

Desde este ángulo, el problema de la identidad de América Latina comienza a partir del propio concepto de América Latina, que se vincula al nombre de Michel Chevalier³ quién lo lanza al mercado ideológico como parte del proyecto de Napoleón III de crear un Imperio Latino en el hemisferio occidental opuesto a la influencia anglosajona de los Estados Unidos. De allí viene la aventura de Maximiliano de Habsburgo en México.

Existen aún otras corrientes que tratan de explicar el origen del término latino, como lo son la citada por Rivadeneira⁴ y la que sustenta el dominicano Francisco Muñoz del Monte,⁵ pero sin entrar en detalles sobre a quién atribuir la paternidad del término, el hecho cierto es que a los “criollos” o “mestizos” les resultaba urgente alejarse de los conceptos tradicionales hispanófilos de hispanoamérica o iberoamérica por el desprestigio mundial en que había caído España, sin que se puedan descartar las afinidades intelectuales con la Francia de la época.

En el plano sociológico, la idea, el concepto de América Latina no deja de ser de hecho una negación de nuestra identidad, -de lo mestizo, de lo mixto, de lo transculturado- que cobra una fuerza mas, sobre todo a partir de 1810 en que nuestro continente se decidió a darle la espalda al pasado, al pasado español, pero también al pasado negro, al pasado indígena, para convertirse en europeos modernos.

El hecho cierto, es que lo que resulta evidente en el caso de América y que pudiéramos plantearnos como elemento integrador de nuestra identidad, lo que podría darse como lo común es precisamente lo diverso, y lo diverso confluye en lo mestizo, aun cuando el mestizo no siempre quiso serlo, -y

3 Michel Chevalier (1806-1879). Escritor de cuestiones de política económica, ideólogo del llamado pancartismo, un programa de acción que expresaba las aspiraciones de Francia respecto a territorios d'outre mer. y que surgió para legitimar la política expansionista de Napoleón III.

4 José Rivadeneira Vargas. *Dialéctica integradora de Bolívar en América Latina*. Publicaciones de la Universidad Central, Bogotá, 1989.

5 Citado por Arturo Ardao. “El verdadero origen del nombre de América Latina”, en *Latinidad y su sentido en América Latina*, Universidad Autónoma de México, 1986.

esto forma parte del análisis en el plano psicológico- y en muchos casos ha tenido pretensiones de ser europeo primero y norteamericano después.

Una vez identificada la unidad con lo mestizo, no podemos establecer como hilo conductor del análisis -a ultranza- lo europeo, lo aborigen o lo africano. También es un error plantearnos lo mestizo como una mezcla simple de culturas a partes iguales. Es nuestra consideración que lo nuestro, lo mestizo es la forma de confluir lo aborigen y lo africano en lo que denominamos cultura occidental que nos viene en primera instancia a través de lo europeo, de tal manera que paralelo al rescate de las mejores tradiciones mayas o aztecas, paralelo al rescate de los ritos del vudú, aún cuando el americano se mire al espejo y se vea indio o negro, o mas indio o mas negro, por sobre todas las cosas, ha incorporado a su conciencia cotidiana el hecho de ser, de pertenecer a la cultura occidental. No se me escapa en este análisis la existencia en América de minorías étnicas que se calculan en 33 millones para el año 2000 y no se me escapa, que aunque minorías hay que darles un tratamiento diferenciado, pero pienso que si queremos incorporarlos a la modernidad, y sacarlos de su condición de comunidades satélite, tendremos que hacerlo sobre la base de incorporarlos a la dinámica de la cultura occidental desde su propia identidad. Este elemento habrá que tenerlo en cuenta también en el diseño de cualquier alternativa educacional que se proponga el área.

La crisis de identidad esta ahora en vernos a nosotros mismos como occidentales americanos y no ser occidentales al estilo de París o al estilo de los Estados Unidos de América.

El aspecto político de la identidad americana

Ya hemos visto como lo que denominamos América es la unidad de lo diverso. En el plano geográfico la unidad latinoamericana tiene como esencia su continuidad continental.

Ahora, para adentrarnos en el aspecto político del problema, vamos ahora a realizar el análisis a la inversa, es decir, vamos a plantearnos que nos separa para poder llegar a conclusiones del elemento que en el plano económico -y transitivamente en el político- nos proporciona el soporte de la unidad, y para analizar también con los peligros de la unidad el elemento para asumirla dignamente.

En efecto, nos separa, al margen de la continuidad continental, el hecho de que esta base física no se corresponde con una estructura sociopolítica unificada. La existencia de las Repúblicas americanas es una realidad tangible.

En el plano político administrativo, Brasil es Brasil y no Venezuela, y esta es tal y no Jamaica. El factor de unidad también aquí hay que buscarlo a

partir de lo diverso. Lo que nos unifica entonces en el plano económico y por carácter transitivo en el político lo aporta también Europa en su papel de agente "civilizador" a través del proceso de colonización que trajo como consecuencia la superposición de estructuras, elemento que tiene que ver con toda nuestra historia de subdesarrollo y la incorporación de esta parte del mundo al naciente capitalismo europeo. El papel desempeñado por Europa durante cuatro siglos de dominación lo fue asumiendo progresivamente Estados Unidos a partir de la independencia americana, de manera que, identidad en el plano político es hoy por sobre todas las cosas lo que nos diferencia de los Estados Unidos de América.

Lo latinoamericano se ha convertido en una denominación política, al extremo que los países de habla inglesa como es el caso de los países de la zona del Caribe en tanto que tratando de salirse de la influencia norteamericana están mas cerca de lo latinoamericano, y muchas veces asumimos el término para identificar a toda la región.

Desde este punto de vista, lo que le da unidad a América Latina resulta ser precisamente los Estados Unidos, porque cada vez más, americano significa norteamericano y en este sentido, México, por ejemplo que también geográficamente es norteamericano prefiere adicionarse el prefijo latino -sobre todo en el decir popular, como reflejo de la conciencia cotidiana- aunque no es menos cierto que se incorpora al Tratado de Libre Comercio, y por esta misma razón el problema comienza a complicarse cuando comenzamos a vincular los términos identidad e integración en la inteligencia de que en el mundo de hoy, absolutamente internacionalizado es imposible sobrevivir de forma aislada.

De manera que el proceso de unidad actual de América Latina hoy pasa a través de fenómenos muy complejos que se van erigiendo como tendencias.

En un primer nivel está la tendencia que ya viene desarrollándose en Europa, con la Unión Europea.

En segundo lugar está el papel de los Estados Unidos y su interés en desarrollar procesos de integración económica que vayan sentando bases para una futura integración política dentro del marco de sus intereses y en función de su propia competitividad frente a Japón y los países de la Unión europea.

El tercer elemento es la presencia de España y Portugal y su creciente interés por América Latina, como puente entre este y Europa, que también pretende granjearse los favores de esta parte del mundo.

Todos estos fenómenos se insertan en una realidad mucho mas general y que está dada en el proceso de universalización de la economía y el nivel de dependencia mutua que tienen unos y otros países no solo para producir, sino para realizar los productos.

El problema de América Latina hay que examinarlo entonces a partir de estas tendencias.

Si analizamos el primer problema, podemos identificar que como conjunto, el concepto América Latina es mucho mas evidente que el de Europa. Europa, en tanto que diversidad es un concepto mucho mas artificial que el de América Latina.

Mientras que nuestro mundo tiene como factor de unión -al margen de lo que ya hemos planteado- la cultura, la tradición, una cierta idiosincrasia y donde existe una mayor comunidad linguistica, Europa reúne en su seno un mosaico de culturas, idiomas, religiones, etc.

Desde este punto de vista, el factor de unidad es perfectamente posible en América.

Sin embargo, cuando vinculamos lo anterior a las pretensiones de los Estados Unidos, nos damos cuenta que el proceso de universalización y aún el proceso de integración regional incluye grandes riesgos, el mayor de los cuales es integrarnos al poderoso vecino del norte, aún sin proponérmolo.

El aspecto psicologico de la identidad latinoamericana

La identidad vista desde el ángulo psicológico se analiza a partir de una serie de vivencias y percepciones que se dan en el contexto social y en circunstancias que configuran una historia común y que son compartidas por el grupo. Esta historia es vivida y percibida subjetivamente por cada uno de los miembros del grupo y es asumida a través de un sistema de representaciones, que generalmente oponen rasgos negativos a rasgos positivos en relación con un modelo ideal. De esta forma, el ser latinoamericano en el plano subjetivo junto al sentimiento de pertenecer a esta parte del mundo, está marcado por toda la historia colonial y neocolonial del continente.

Parece que no es difícil encontrar dentro del conglomerado multiracial y multicultural que se desarrolla en el contexto americano percepciones distintas de su ser, que van desde el sentimiento de inferioridad del negro o del indio, respecto a los grupos blancos, hasta la valoración que de sí mismo realizan estos grupos blancos, respecto de otros grupos blancos generalmente ubicados en los centros de poder de ayer y de hoy que ejercieron y ejercen su influencia cultural en esta parte del mundo, y que se sintetizan en el plano de la percepción de la totalidad en un sentimiento de inferioridad, respecto de Europa y/o de Estados Unidos, con un nivel de aspiraciones que los conducen a buscar en los patrones de esas especificidades culturales, el ideal del ser.

El problema se torna más complejo cuando analizamos el pronóstico de la composición racial y cultural de lo que denominamos América Latina en el

año 2000, donde Darcy Ribeiro, citado por Jorge Gissi⁶ establece un gran total de 393 millones 500 mil personas no blancas, frente a 154 millones de blancos, con lo cual América Latina será pues más mezclada.

No obstante esta realidad, América Latina, no parece querer verse a si misma como lo que es, un continente predominantemente mestizo. Las razones están claras: si durante mas de 500 años el indígena, el negro, el mulato y el mestizo, han sido lo “inferior”, el elemento débil, el elemento dominado, y el europeo primero, y el norteamericano después resultaron ser lo “superior”, el fuerte, el que dominó y domina, entonces nadie quiere tener unas autoimagen que no se parezca a lo blanco, y el problema adquiere una mayor complicación cuando nos planteamos subvertir esta actitud a partir de establecer como valederos algunos items, los que serían:

– Somos la síntesis de culturas marcadas por el hilo conductor de la cultura occidental, pero lo nuestro occidental es objetivamente distinto a Europa y Estados Unidos, nuestra occidentalidad tiene sus propias peculiaridades.

– Estamos en posibilidad de superar el esquema de subdesarrollo y ser realmente y no solo en la subjetividad igual que los blancos europeos o norteamericanos. Podemos serlo, siendo lo mestizo americano, siendo nosotros mismos.

– La posibilidad de ser nosotros mismos y compararnos de igual con el Otro, pasa por la necesidad de una integración real, lo cual en el plano subjetivo encierra el reconocer a América Latina y el Caribe, como la Patria común.

Hasta aquí hemos analizado desde varios ángulos el problema de la integración y la identidad cultural. A continuación trataremos de vincular estos aspectos con la problemática educacional.

Existen desde nuestro punto de vista elementos claves en el momento de establecer los nexos entre educación, integración e identidad cultural.

El primer elemento clave es precisamente que tanto el lograr identificarnos, como proponernos, correr los riesgos que supone un largo proceso de integración, tienen que estar precedidos de niveles de educación lo suficientemente sólidos y homogéneos que permitan la acción conjunta y en una dirección específica, además de una toma de conciencia de las amplias masas de latinoamericanos que serán en definitiva los principales actores de éste proceso.

El segundo elemento clave es la función que cumple la educación en América Latina y la que debería cumplir para el logro de los objetivos propuestos.

6 Jorge B. Gissi, *Identidad latinoamericana. Psicología y Sociedad*. Impresos SIO, Quirihue 220, Santiago de Chile, 1989.

El tercer elemento clave lo constituye entonces el papel del maestro como elemento multiplicador por excelencia en el proceso para arribar a esa toma de conciencia.

Se trata de la necesidad de educar e instruir a las masas latinoamericanas como único recurso para que entiendan lo impostergable que resulta la integración.

Este proceso de integración que debe tener una coherencia regional, debe partir del hecho de objetivarles los caminos que ha transitado y transita la identidad latinoamericana, a partir del reconocimiento de que la voluntad integracionista no puede circunscribirse a intenciones gubernamentales o pronunciamientos de foros, congresos o declaraciones de personalidades del mundo intelectual.

El sentido de identidad como factor principal de la posterior integración, tiene que ser el producto de la interiorización de esas categorías en la conciencia cotidiana del conjunto de la población.

En otro sentido, a la vez que allana el camino integrador, la educación debiera propiciar que las masas americanas se conviertan en un factor de cambio real que acelere el proceso.

La coherencia regional de este proceso educativo, debería materializarse en lograr niveles estándares de educación a través de planes de estudio, que de forma unificada y desde los primeros niveles de enseñanza propicien este objetivo, además de crear una actitud en favor de la integración.

Ante esta formulación, se impone entonces un examen de las posibilidades reales que tiene la educación de enfrentar este problema y los desafíos que tendría que asumir.

El primer problema a abordar es la función que en la actualidad cumple la educación en América Latina.

Desde el primer momento, la educación en América Latina jugó el papel de amoldar las conciencias al *statu quo*. Comenzó con el proceso de europeización del mundo descubierto a partir de la evangelización de las poblaciones autóctonas primero y la población traída como esclava después, lo que no fue otra cosa que el sometimiento de estos pueblos a los valores del conquistador europeo, y por carácter transitivo el sometimiento a éste como elemento dominante en las circunstancias de la colonia, a lo que sobrevino la necesidad progresiva de ir preparando los cuadros que serían el sostén de la sociedad, a partir de lo cual se inscribe la temprana creación de las universidades en el Nuevo Mundo. En el segundo momento, con los procesos de independencia, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, las clases dominantes de los nacientes Estados Nacionales orientaron el proceso de europeización hacia los patrones culturales que ofrecían Ingla-

terra y Francia, para con posterioridad con la irrupción del capital norteamericano y el ulterior proceso de neocolonización incorporarse a la cultura que proporcionaba el llamado "modo de vida americano".

En otro sentido, como hemos asumido en el análisis político, que el factor de unidad de mas fuerza nos viene dado por nuestra condición de subdesarrollados -que no puede entenderse como una categoría exclusivamente económica, sino que conforma una determinada forma de pensar, una determinada cosmovisión- podemos decir, que junto al hambre y la miseria que caracterizan en el plano más general esta condición, en el plano educacional, el problema se identifica con analfabetismo, real o funcional, sub-escolarización, deserción escolar, falta de oportunidades, salarios de miseria para maestros y profesores, desesperanza generalizada.

La situación educacional en América Latina indica, que con una población de 447 millones de habitantes que incluyen como especificidad de lo diverso -que por supuesto hay que atender- multiplicidad de razas, lenguas, religiones y costumbres, un 15% de la población adulta -unos 45 millones- es analfabeta y aún para el año 2000, de los 538 millones de habitantes que tendremos, y de cumplirse el pronóstico de la Unesco el indicador porcentual de analfabetismo se ubicaría en el 7.6%.

Existen aún otros indicadores que se resumen en el dato concreto, de que el latinoamericano promedio aunque cursa 7 años de escuela básica y no rebasa el cuarto grado de educación primaria aprobado.

Estos indicadores nos conducen directamente a la formulación de algunos problemas:

- La necesidad de lograr elevados niveles de escolarización para lo cual es requisito indispensable eliminar miserias que suponen bajos niveles de alimentación y que limitan las posibilidades intelectuales de los educandos y eliminación de la necesidad de incorporación temprana al trabajo para contribuir a la maltrecha economía familiar, como prerequisite para el logro de una adecuada retención escolar.

- La necesidad de enfrentar el problema lingüístico, o mas propiamente el problema de las nacionalidades y que tratamiento darle al problema de la cultura y de la integración de las minorías a los cánones de la modernidad.

Los dos problemas anteriormente planteados desembocan en un tercero centrado en el planteo que habrá de asumirse para su resolución y que deberá estar contenido en una estrategia de la educación que le de coherencia al principio de integración con fundamento en la identidad y que en el marco de la práctica pedagógica concreta proponga fórmulas viables y eficaces para enfrentar el problema en su dimensión de masas.

Asumiendo que esta estrategia de educación hay que plantearse en el marco de los procesos de globalización y con el acoso de la deuda, y partiendo del hecho concreto que el esquema de desarrollo de los países industrializados es irreplicable en la misma concepción estratégica que aquellos, el problema se centra entonces en el modelo de hombre que vamos a asumir, si vamos a seguir dejándonos envolver en mecanismos y patrones de consumo inalcanzables e incompatibles con el desarrollo sustentable, o si nos vamos a decidir, con la ayuda de la educación -y en esto las Universidades tendrían que jugar un papel principal- a reinventar el desarrollo.

Podríamos extendernos más en las calamidades que hoy enfrenta la educación en la Región, pero por ser harto conocidas solo mencionaremos el peligro que representa para el futuro desarrollo educativo de Latinoamérica los efectos de la corriente neoliberal y la ola de privatización que ella representa.

Así las cosas, una reflexión sobre el tema que nos ocupa y partiendo del hecho real concreto de lo que es hoy América Latina y como se plantea la educación a partir de esas concreciones, nos llevan a identificar las siguientes hipótesis de trabajo:

-Las sociedades latinoamericanas viven en una etapa de tránsito en cuanto a modelos de desarrollo, estrategias de desarrollo, etc.

-Los sistemas educativos del continente están llamados a jugar un papel principal en la creación de las condiciones subjetivas para el logro de un enfoque coherente sobre el problema de la identidad, como paso previo al logro de una integración regional que nos ponga en condiciones de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneos. Sin embargo, esos sistemas educativos no están en condiciones de dar respuestas a las nuevas exigencias sin modificaciones esenciales que no podrán estar referidas a una u otra filosofía foráneas, sino al diseño de una estrategia autóctona.

-La solución de los problemas educativos en América Latina, en consecuencia con lo anterior ha de partir de sí misma, de sus realidades históricas e identidad cultural y en ello juega un importante papel la formación del consenso nacional entre los educadores como paso previo a la búsqueda de un consenso regional, porque el proceso de identidad cultural e integración tiene que pasar necesariamente por la escuela como institución y por el maestro como multiplicador social.

-Los docentes latinoamericanos, a través de las asociaciones nacionales o regionales, de tipo gremial, cultural o pedagógica tienen entre sus obligaciones por un lado exigir a los gobiernos la definición de políticas educacionales consecuentes con el propósito expresado y viables en su cumplimiento, pero paralelamente ir desarrollando propuestas alternativas dentro del marco

que les permitan las flexibilidades de la educación, pero también utilizando la educación no escolarizada. La necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y creador, que prepare las condiciones subjetivas para el cambio en el mediano y largo plazo, forma parte de esa alternativa.

Por último debo referirme a lo que considero deben ser los rasgos de una educación alternativa para América Latina y el Caribe, que potencie el elemento integrador.

Debe contemplar un marco teórico mínimo que explique la desigualdad y la injusticia que caracterizan el orden mundial actual, así como las causas de esas desigualdades, con énfasis en el problema de la región. En consecuencia, una educación que reconozca, -identifique- las causas del subdesarrollo económico, las explicite y contribuya a formar una memoria histórica en tal sentido.

Una educación que contribuya a que el latinoamericano tenga una visión de sí mismo -principio de identidad- y una cosmovisión de su entorno inmediato y mediato, -local, nacional, internacional- de manera de contribuir a la consecución de los objetivos siguientes: *a)* Verse como unidad de lo diverso, proceso de confluencia de culturas y ser capaz de determinar el hilo conductor de ese proceso, *b)* Evaluar en el análisis del entorno los elementos tendientes a hacer ininteligible el concepto de unidad, lo negro a ultranza, lo europeo a ultranza, lo norteamericano a ultranza.

Una educación que reconozca las especificidades de las etnias puras y sus necesidades culturales y que desarrolle un espíritu de solidaridad entre grupos sociales distintos por su composición étnica.

Una educación que propicie una alta valoración de la condición humana.

Una educación que promueva a la reflexión en el sentido de hacia donde puede conducir a la humanidad la denominada época postmoderna como única alternativa de levantar una conciencia nueva frente al consumismo aberrante y aberrado de las sociedades altamente industrializados.

Una educación capaz de desarrollar conocimientos y habilidades que propicien el desarrollo económico en las complejas condiciones que determina la Revolución Científico-Técnica. Una educación que enseñe a aprender, pero que también desarrolle la capacidad de pensamiento crítico, capaz de preparar progresivamente las nuevas generaciones al cambio social.

Una educación que exalte la ética de la flexibilidad y el respeto como fórmula eficaz para la supervivencia, pero una educación que indique con claridad quienes son los enemigos.

José Martí en el pensamiento educativo y cultural de la revolución cubana

*Alberto Padilla Arias*¹

*Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar
El arroyo de la sierra
Me complace más que el mar*
(Martí, *Versos sencillos*, 1891)

Introducción

Este ensayo se inscribe en el marco del seminario *Educación, cultura y liberación frente a América Latina*, mismo que abrió un debate sobre los principales actores e intelectuales ligados a los procesos de la cultura y la educación en América Latina, la *América Nuestra* como diría Martí. De tal forma que los vínculos estrechos que se han establecido entre ambas categorías, ha permitido desplegar un discurso complejo desde la perspectiva regional, que cuenta con sus propios voceros e intelectuales en este campo.

En el caso que nos ocupa José Martí, periodista, intelectual y héroe de la independencia de Cuba, nos ofrece una perspectiva de suma importancia para entender el proceso revolucionario de la Isla Caribea, pero a su vez de los procesos libertarios en Centro y Sudamérica.

El ensayo pretende hacer una interpretación general del papel central del pensamiento martiano en lo que fue el proceso de transición cubana, de la dictadura y dependencia imperial norteamericana, a la lucha por la liberación y el desarrollo de un gobierno popular revolucionario, en particular por lo que refiere a la educación. A fin de avanzar en el análisis de la vinculación de su

1 Profesor-investigador del área: Educación, Cultura y Procesos Sociales del DRS, UAM-X.

pensamiento, la contemporaneidad de éste y la revolución del 59² a través de Julio Antonio Mella³ y en voz de Carlos Rafael Rodríguez.⁴

Para continuar caminando hacia nuestro objetivo, nos acercamos al pensamiento educativo y cultural martiano a través de un estudio muy puntual del doctor Justo Chávez,⁵ del Centro de Estudios Martianos, quien junto con los conceptos de la maestra Ma. Isabel Arbesú,⁶ nos ubican en el punto mismo de la convergencia: *Martí y su pensamiento en relación con el proyecto educativo-cultural de la revolución cubana*.

Aquí se habrá de definir la estrategia de recuperación permanente de los lineamientos filosófico-políticos del prócer de la independencia y figura cimera para el grupo del Moncada⁷ que finalmente logra lanzar un proyecto de modernización y sobre todo de liberación del país, del dominio imperialista de los Estados Unidos.

Se pretende, además, hacer una síntesis del nivel, de la complejidad y calidad de la educación y cultura en la Cuba de los noventa ya que hemos tenido la oportunidad de darle continuidad a los cambios que se vienen dando desde los congresos de *Pedagogía 93, 95, y 97* en La Habana y contamos con información actualizada. Por otra parte hemos podido constatar la influencia del pensamiento martiano en la concepción latinoameri-

- 2 Cf. Introducción en *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*, Centro de Estudios Martianos, La Habana, 1978. p. 6 y s. Hago referencia a la revolución encabezada por el comandante Fidel Castro Ruz que implicó la caída del régimen batistiano y que a su vez se hermanó con la Revolución independentista de 1895 en que muere José Martí.
- 3 Joven estudiante exiliado y asesinado en la ciudad de México, donde se encontraba exiliado, por orden del dictador Machado. Ideólogo de los jóvenes revolucionarios del Moncada, quien recupera en su verdadera dimensión filosófica, científica y revolucionaria el pensamiento de José Martí. Mella es una cita obligada, como referencia, para los intelectuales del movimiento 26 de Julio. Cf. "Glosa del pensamiento de José Martí" de Julio Antonio Mella, en *Siete enfoques... op. cit.*, p. 9-18. Este trabajo fue escrito en México, en diciembre de 1926, y publicado en la revista *América Libre*, abril de 1927, año 1, núm. 1, La Habana.
- 4 Fallecido recientemente en 1997 y quien fuera uno de los principales ideólogos de la Revolución Cubana. Carlos Rafael Rodríguez se distinguió siempre por la lucidez de sus interpretaciones de la revolución y encontró en Martí a un contemporáneo. Además podemos citar de él: *José Martí, contemporáneo y compañero*, discurso pronunciado con motivo de la culminación de la *Jornada Martiana* de la Universidad de La Habana el 27 de enero de 1972 y publicado en *Siete enfoques...* p. 77-114.
- 5 Autor de un pequeño pero importante trabajo sobre la obra educativa de José Martí. Conocedor profundo de la filosofía y el sentido histórico de la tradición martiana. Amablemente el doctor Justo Chávez me hizo entrega de uno de sus trabajos que me permitió aclarar cómo es que Martí se había adelantado a su tiempo y lo convertía en nuestro contemporáneo, por sus inquietudes y los temas tratados en materia de educación.
- 6 Profesora del la UAM-Xochimilco quien además de escribir una importante obra sobre la educación superior en Cuba, ha desarrollado muchos trabajos en torno al Sistema Modular de la unidad Xochimilco. Entre otros está *El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Unidad Xochimilco* (coordinadora con el maestro Luis Berruecos V.) en 1977 y más recientemente participó en un libro colectivo *La construcción permanente del sistema modular*, en enero de 1998.
- 7 Se refiere al grupo de héroes, encabezados por Fidel Castro, que atacaron el Oriente de la isla, con osadía y valentía, el cuartel del mismo nombre un 26 de julio de 1953, fecha y nombre que les sirvió de identidad en la lucha libertaria. Para otra referencias consultar *Génesis de la Revolución Cubana*, de Gerard Pierre-Charles en donde el autor define muy claramente los términos de este hecho histórico que marco la dinámica de la revolución hasta nuestros días, a pesar de que ya han desaparecido un número considerable de este grupo revolucionario primigenio.

cana de la educación y cultura en el ámbito de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC).

Conviene destacar que la UNESCO decretó *año martiano a 1995 por el centenario de la muerte en combate del prócer de la Independencia Cubana, José Martí*. En él tuvieron efecto muchos eventos conmemorativos a nivel mundial, en particular en América Latina y durante el Congreso de *Pedagogía 95* que estuvo dedicado a la celebración solemne del centenario, destacando el papel de José Martí como ideólogo y educador universal.

Finalmente, para concluir esta introducción, deseo agradecer los puntuales y excelentes comentarios, así como el apoyo de la maestra María Luisa Chardi Tejada, quien en buena medida hizo factible la realización de este ensayo.

Antecedentes de la Revolución cubana

*Conozco al monstruo
Vivi en sus entrañas
Mi honda es la de David
José Martí, 1885*

Según Gerard Pierre-Charles,⁸ Cuba se constituyó históricamente en un prototipo de sociedad dependiente; sin embargo, llegó a alcanzar el nivel más alto de desarrollo capitalista en el Caribe y uno de los más avanzados en América Latina, en un tiempo relativamente breve. Desarrollo desde luego marcado por el impacto secular del colonialismo y el imperialismo.

Ya en pleno siglo XX, Cuba se caracteriza por el tránsito acelerado de una sociedad esclavista a la capitalista, una influencia deformadora y determinante del mercado mundial orientada a una economía extrovertida y mono-productora,⁹ además de una penetración agresiva y deformante del imperialismo norteamericano (Pierre-Charles, 1980: 19).

Así tenemos que a mediados del siglo XIX esta base esclavista había entrado en contradicción con el proceso de transformación técnica que había cobrado un ritmo sorprendente. De esta manera, sucedió que mientras que

8 Destacado intelectual latinoamericano haitiano, profesor de estudios latinoamericanos en la FCPYS-UNAM. Luchador incansable por la independencia de su país y autor entre otras obras del *Caribe Contemporáneo*, publicado por Siglo Veintiuno editores. En particular destaca en este trabajo *Génesis de la Revolución Cubana* que nos permite un encuadre del proceso mismo de la revolución, desde el punto de vista socioeconómico y socio-político.

9 Estructura macroeconómica que ha constituido un reto permanente para la totalidad del pueblo cubano. Después de la Revolución, los múltiples intentos por diversificar la economía han resultado de gran dificultad, sobre todo si se tiene en cuenta el problema del bloqueo primero y posteriormente una relativa dependencia de la industria azucarera en el intercambio con el bloque socialista, pasando posteriormente por la crisis de estos mismos países. Sin embargo, el futuro mediato parece más positivo y alentador para el pueblo cubano hacia el próximo siglo.

la organización del trabajo se hacía según patrones esclavistas, el financiamiento, la tecnología productiva y la comercialización obedecía a impulsos y necesidades del sistema capitalista moderno y en expansión. Finalmente, la abolición de la esclavitud, se concretizó entre 1880 y 1886, después de un largo proceso, como continuación de la primera revolución independentista conocida como “la guerra de los diez años: 1868-1878”.

Por otra parte, paralelamente al proceso de advenimiento de los EU a la fase imperialista, el capital norteamericano empezó a penetrar en la rama más dinámica de la economía cubana. Desplazó paulatinamente al dominio español, no solo al nivel del mercado sino en el campo de la producción. Este proceso es concomitante con el desarrollo de la lucha por la independencia 1895-1902, que va a destruir y a cambiar los cimientos de la estructuración política, económica y social del país (Pierre-Charles, 1980: 23-24).

La presencia norteamericana y su expresión político-militar imperialista a nivel del Caribe vino a marcar una etapa más en el plano histórico de la formación social cubana, caracterizada por el desarrollo acelerado de las fuerzas productivas dentro del marco neocolonial, (Pierre-Charles, 1980: 25). *De esta manera los instrumentos jurídicos, correspondientes a las particularidades del dominio estadounidense pasaron a ser la Enmienda Platt, y el Tratado de Reciprocidad Comercial. La primera, aprobada en 1901, establecía el principio de que el gobierno de Norteamérica podía intervenir en los asuntos internos de la isla y establecer bases militares en territorio cubano. El segundo, firmado en 1902 instituyó un régimen netamente favorable a EU y permitió el control absoluto del mercado de la isla tanto en la rama azucarera como en los productos manufacturados.*

En consecuencia y bajo estas condiciones, Cuba conoció hasta 1925 un extraordinario crecimiento de su economía, de los más rápidos en el mundo de entonces, como consecuencia de una penetración intensísima del capital monopólico. Así, por las mismas deformaciones inherente al sistema, la mitad de esta superficie quedaba ociosa. Mientras tanto, Cuba, pese a las excelentes condiciones de su suelo, no logró tener jamás una agricultura diversificada: tanto la ganadería como el tabaco carecían de dinamismo al igual que la producción de café y de productos alimenticios (Pierre-Charles, 1980: 40-41).

Por ello la crisis de los años treinta no dio lugar a un proceso de sustitución de importaciones como el que se advirtió en otros países del continente como Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y México, en donde el capitalismo dependiente logró superar en esa coyuntura la etapa agroexportadora y con ello a las formas más modernas de dependencia (Pierre-Charles, 1980: 42).

Manifestación de las contradicciones

El sector privilegiado cubano o mejor dicho de la opulenta sociedad habanera en particular se convirtió en una precoz economía de consumo en miniatura, abastecida desde fuera. La Habana creció con respecto al resto del país. Ahí se concentraron las inversiones.

A las contradicciones económicas y sociales entre esta masa popular y los grupos dominantes se sumaba una más: la discriminación racial de que era objeto 30% de la población, los negros, en su mayoría obreros, campesinos y gente del pueblo. Estas contradicciones objetivas y sus reflejos a nivel de la conciencia y la ideología no podían dejar de repercutir a nivel socio-político (Pierre-Charles, 1980: 57).

La lucha de clases y los demás conflictos sociales se agudizaron, expresándose en paros obreros, manifestaciones, agitaciones, etc., y culminando en la lucha contra Machado y la revolución de 1933 (Pierre-Charles, 1980: 63). Durante este lapso se produce la crisis orgánica de la sociedad cubana y se añade a la crisis coyuntural de la economía capitalista mundial. Pero más allá de este momento, empieza un período histórico denominado de la “crisis permanente”. Primero con el bloqueo de las exportaciones, en 1934 mediante el acuerdo comercial y la ley Jones Costingan, con vistas a estimular la producción del azúcar en otras regiones del continente y en segundo lugar con la caída de las inversiones directas por parte de EU, para los cuarenta.

En tercer lugar, aparece el deterioro de la producción y se incrementan los excedentes de fuerza de trabajo, ampliándose con los años, a medida que el sistema productivo se revelaba más y más incapaz de absorber esa masa de mano de obra. Con ello, en cuarto lugar, durante los cuarenta se da un agravamiento de las condiciones de vida. Las condiciones de salud, vivienda y educación, traducían los incommensurables desequilibrios sociales existentes entre la opulenta sociedad habanera y las masas del pueblo hundidas en la miseria.

Durante la dictadura de Batista de 1952-57, el deterioro resultó ser continuo, “la corrupción y la crueldad de aquel régimen, excepcional aun dentro de las normas latinoamericanas, consolidó fuertemente las tendencias opositoristas aun entre los elementos más conservadores de la burguesía cubana” (Pierre-Charles, 1980: 136).

En este contexto, en la federación de estudiantes universitarios, de la que Fidel Castro había sido presidente y que era, desde los años veinte, con Julio Antonio Mella un semillero de luchadores, héroes y mártires de las causas antiimperialistas y antidictatoriales, *el pensamiento de José Martí ejerció una influencia decisiva sobre esa generación*. En ella Fidel recogió esta tradición martiana, al considerar a *José Martí como el autor*

*intelectual de esta magna acción revolucionaria que se desató el 26 de Julio de 1953 con el ataque al cuartel Moncada.*¹⁰

Posteriormente Fidel desde su exilio en México preparó con tesón y riguroso sentido organizativo el desembarco del Granma¹¹ que cristalizó el 2 de diciembre de 1956. Así, la lucha guerrillera se convirtió en un factor que movilizó a las masas, que agudizó la lucha, la represión y agudizó las contradicciones del régimen (Pierre-Charles, 1980: 146).

Finalmente esta línea de acción revolucionaria llevó al ejercito rebelde y al pueblo de Cuba a derrotar al régimen de Batista. Teniendo que fugarse éste de la isla, la madrugada del primero de enero de 1959. *Así, como todos sabemos el poder pasó a las fuerzas rebeldes encabezadas y dirigidas por Fidel Castro y su movimiento 26 de Julio y compuestas en un 90% por campesinos, trabajadores agrícolas, obreros de la ciudad y estudiantes de todas las tendencias revolucionarias.*

José Martí y las revoluciones de 1895 y 1959

*Ya estoy todos los días en peligro
de dar mi vida por mi País y por
mi deber —puesto que lo entiendo
y tengo ánimos con que realizarlo—
de impedir a tiempo que con la
independencia de Cuba, se extiendan
por las Antillas los Estados Unidos
y caigan, con esa fuerza más, sobre
nuestras tierras de América. Cuanto
hice hasta hoy, y haré, es por eso...
(comunicado a Manuel Mercado,
verdadero testamento político, 1985)*

Para Carlos Rafael Rodríguez, quien falleciera recientemente, José Martí es un anticipador de nuestro tiempo, porque de no serlo así “no sería, con validez, contemporáneo nuestro” (Rodríguez, 1979: 7). La frustración del proceso independentista, la presencia opresora del imperialismo norteamericano que vino a sustituir a la metrópoli peninsular, unificó las tareas de las sucesivas generaciones republicanas que los libertadores se trazaron. Así el

10 Datos que se hermanan para que popular e individualmente se hablase de este grupo de jóvenes héroes y líderes populares. Como señala Carlos Rafael Rodríguez de Monte Cristi podemos llegar al Moncada, a través del pensamiento de Mella, quien se encarga de dar vida al pensamiento martiano que había sido acartonado por los discursos oficiales de las diversas tiranías al servicio de Norteamérica. *Cf. José Martí, guía y compañero, op. cit., p. 31 y s.*

11 Recordemos que se trata del yate que transportó a los más de 80 rebeldes que desembarcarían en el Oriente, comandados por Fidel Castro Ruz. Actualmente se encuentra expuesto a los visitantes nacionales y extranjeros que concurren al Museo de la Revolución en La Habana.

objetivo de echar a España de Cuba era indispensable y se hermanó con la preparación para impedir que los EU la sustituyesen en su predominio. Esta constituyó la etapa ulterior sin la cual el objetivo de los combatientes quedaría trunco.

El contenido popular de 1895 es ya innegable. La revolución popular promovida por José Martí y los generales Antonio Maceo y Máximo Gómez, así como el partido; realizada y orientada por factores democráticos del pueblo, sufragada por la clase obrera de la emigración, iría mucho más lejos en sus propósitos que la precedente revolución burguesa de 1868 (Rodríguez, 1979: 18). En esta tesitura, el gran mérito de Martí y lo que más lo define como guía revolucionario, que va más allá de su momento, es haber construido esa unidad sin prescindir del ala extrema, de anarquistas y socialistas de izquierda. Martí los incorpora a su imperio, y les solicita con tesón, la ayuda que cree con valor y cuantía inapreciable (Rodríguez, 1979: 23).

“Son como siempre los humildes, los descalzos, los desamparados, los pescadores, exclama Martí, los que se juntan frente a la iniquidad, hombro con hombro. Llama a los obreros “avanzada de los hombres”, los considera “los más sagrados entre nosotros”.

Al traer de nuevo a Martí a nuestro examen, cien años después de su nacimiento humilde, nos parece mucho más próximo que otros grandes héroes de la libertad americana. Así, dice Carlos Rafael Rodríguez: *“Nada contribuye más a sentar el genio político de José Martí sobre cimientos seguros, que aquella visión penetrante que le permitió comprender cómo con solo arrojar a España de la Isla no terminaba la obra de afianzar su independencia ... Va formándose en él, hasta cuajar en tesis, la idea de que el Norte surgido como esperanza de libertad, se ha transformado en avalancha que amenaza con ahogar al Sur desprevenido y convulso”* (Rodríguez, 1979: 30-31). Julio Antonio Mella lo supo cuando se dedicó a rescatarlo del oratorio y las comunicaciones hipócritas, y lo convirtió en guía para la batalla popular antiimperialista a que él y sus compañeros convocaron.

En ese sentido es como Carlos Rafael Rodríguez señala que: “la Cuba socialista de hoy puede acercarse a José Martí mirándolo de cerca, no como figura a la cual se honra para continuar el curso de la historia, pero muy en la lejanía, sino como un batallador de nuestra propia pelea, como a un hombre con el cual compartimos todavía mucha porción de su ideario, porque es un hombre situado en el centro mismo de la angustia de su patria y de las esperanzas contemporáneas de su pueblo” (Rodríguez, 1979: 36).

“Cuba tiene ese privilegio, el de que sus grandes héroes nacionales Martí y Maceo señaladamente, sean todavía héroes en brega diaria, hombres cuya lección no ha terminado, héroes que comparten con los héroes de hoy, el homenaje caliente actual, de un pueblo que no puede olvidarlos, ni mirarlos como figuras, remotas”, continua (Rodríguez, 1979: 36).

Pero aquella sociedad a la cual Martí aspiraba ya no era posible hacerla a fines del siglo XIX, como no pudo hacer Jefferson la sociedad de los pequeños propietarios rurales, en los comienzos del siglo. La Cuba independiente anhelada por Martí tampoco llegó como él suponía. El imperialismo frustró la independencia plena de Cuba, nació con una bandera sobre el Morro, pero con un puñal imperialista clavado en la entraña, y se empezó a desangrar desde entonces (Rodríguez, 1979: 47).

Por todo lo anterior la revolución del 1959 lleva al 26 de julio hacia las vías del 7 de noviembre.¹² Así el documento formidable que es *“La historia me absolverá”*, desembocó inexorablemente en *“El manifiesto comunista”*. Pues *“La historia me absolverá”*, tenía como origen, como inicio, *“El manifiesto de Montecristi de 1895”* ... *“Por ello podemos afirmar con toda certeza que Martí fue: “guía de su tiempo y anticipador del nuestro”*, según Carlos Rafael Rodríguez en *José Martí, guía y compañero* (1979).

En consecuencia la reforma a la educación revolucionaria podría llevar como divisa aquella frase imborrable de Martí: *“contra teología, física”*. Así se manifiesta la actitud militante de los escritores cubanos y artistas revolucionarios que como decía Nicolás Guillén: *“aprendieron de Martí a pulir el verso, a no dejar que la forma resultara imperfecta, aprendieron también que el verso debe contener la sangre y el latido de los hombres, porque el arte alejado de los hombres no es arte que avance al ritmo de los tiempos. Lo tiene en definitiva, la lección de Martí para su pueblo”* (Rodríguez, 1979: 54)

Por eso, también para esa batalla Martí es héroe presente; él supo abandonar la pluma y tomar el caballo que lo condujo directamente a la bala enemiga; él supo cancelar su arte cuando la patria lo convocó a la pelea (Rodríguez, 1979: 56).

Porque hay todo un pueblo que seguirá hasta hoy ese llamado. Todo un pueblo que ama la revolución de José Martí y que sigue en la revolución martiana de estos días, la revolución socialista. Todo un pueblo que ante la amenaza y el acoso del boicot en los noventa, grita de nuevo, una y otra vez, con la seguridad de la victoria, que para los cubanos el dilema sigue siendo ¡Patria o Muerte!

12 Hace referencia a la vinculación entre diversos momentos distantes en el tiempo pero no en la historia del pueblo cubano. Cf. en *José Martí, guía y compañero* de CRR, Nuestro Tiempo, México, 1981, p. 51. Este ensayo permite fundamentar el peso del pensamiento martiano en la historia de Cuba hasta nuestros días. Lo mismo en el trabajo del mismo autor en *Siete enfoques, op. cit.*, p. 87, lo que permite dar continuidad a un discurso revolucionario.

La continuidad-discontinuidad en el discurso educativo

Y después de Martí vendrá Enrique José Varona para continuar una línea que en Martí, como veremos, es muy precisa. En los primeros años de la República, Varona proclama, tal vez con cierta exageración, una universidad distinta a la que se hizo —y a la que se tuvo en Cuba— una universidad más volcada hacia la experiencia y hacia la práctica, una universidad menos literaria, una universidad menos puramente humanista.

Además Varona, expresaba la necesidad de la burguesía de un país semidependiente que emergía, en el siglo XIX, del mismo modo que emergía consolidándose una forma autónoma. Sin embargo, fue decapitada la burguesía en 1878, cuando la derrota de la primera guerra de liberación.

Será José Martí quien tenga una claridad mayor al postular una revolución radical en la educación, al plantear: “Que se pase de escolástico a científico, el espíritu de la educación. Que los cursos de enseñanza publicados sean preparados y graduados de manera que desde la enseñanza primaria hasta el final y titular, la educación pública vaya desenvolviéndose, sin merma de los elementos espirituales. Todas aquellas que se requieren para la aplicación inmediata de las fuerzas del hombre a las de la naturaleza (léase técnica). Divorciar al hombre de la tierra (añade), es un atentado monstruoso” (José Martí, 1886: 281).

“La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, no cumplirlo es un crimen y ese deber se define así: conformarle a su tiempo, que el hombre viva en la armonía con el universo y con la época” ... “Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para vivir. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida ha de luchar. Escuelas no debería de decirse sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas, pero por la mañana, la azada” (José Martí, 1886: 369).

“En los pueblos que han de vivir de la agricultura, los gobiernos tienen el deber de enseñar preferentemente el cultivo de los campos. Se está cometiendo en el sistema de educación en América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se prepara para la vida campesina. Y como la vida urbana solo existe a expensas y por virtud de la campestre y de traficar en sus productos, resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejército de desocupados y desesperados; se está poniendo una cabeza de gigante a un cuerpo de hormiga” (José Martí, 1886: 421). Estas palabras resultan proféticas frente a los problemas que afronta la educación en los países de Latinoamérica.

Finalmente conviene destacar estas palabras de José Martí: “alzemos esta bandera y no la dejamos caer, la enseñanza primaria tiene que ser científica.

El mundo nuevo requiere la escuela nueva. Es necesario sustituir al espíritu literario de la educación, el espíritu científico. Debe ajustarse un programa nuevo de educación que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una universidad brillante, útil en acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que se enseña” (José Martí, 1886: 278).

José Martí y su proyecto educativo

José Martí, poeta, escritor y abogado cubano, apóstol de la independencia de su país. Nació en La Habana, Cuba en 1853 y murió en 1895 a escasos 42 años de edad. Sus actividades revolucionarias le valieron la prisión y el destierro a España en 1871, a los 18 años de edad. Posteriormente se trasladó a México (1875) y Guatemala (1877) y regresó a su amada Cuba en 1878. Volvió a expatriarse a Venezuela (1881) y Nueva York donde fundó el Partido Revolucionario Cubano en 1892.

Viajó por Santo Domingo, donde se entrevistó con Máximo Gómez. Continuó su viaje por Haití, Jamaica, Florida y Costa Rica, país en el que se puso al habla con Maceo, para continuar su itinerario por Panamá y finalmente México, donde conoció a la familia Mercado con quien estableció una excelente relación y comunicó sus últimos deseos, antes de morir en combate. Pocos días después de desembarcar en Playitas, cayó mortalmente herido en la acción de Dos Ríos. Como poeta fue uno de los iniciadores del modernismo (escribió *Ismaelillo*, *Versos Libres* y *Versos Sencillos*), y en prosa se distinguió en el género epistolar (*Cartas a mi Madre*, *Cartas a la Familia Mercado*), en el teatro (*Abdala*, *Amor con amor se paga*, *Adúltera*), en novela (*Amistad funesta*) y escribió un incontable número de ensayos, crónicas y folletos de carácter político que se encuentran publicados por el Centro de Estudios Martianos, tanto en su versión completa (más de 20 tomos), como en *Obras Escogidas* (tres tomos).¹³

Su concepto de educación

José Martí entiende la educación como la vía idónea para preparar y alertar al hombre latinoamericano contra el poderoso vecino que acecha su momento oportuno para dar el zarpazo, esto nos dice el doctor Justo Chávez, revela la esencia antiimperialista de su pensamiento.

Su proyecto educativo

Martí consideró entre sus más grandes logros, la doble independencia de Cuba y de Puerto Rico y por otro lado impulsar las transformaciones neces-

¹³ Esto destaca sus vínculos con las formas más variadas de la cultura de su tiempo, tanto en el país, como en aquellos que visitó y en los cuales vivió. Destacan en su tiempo algunos otros latinoamericanistas que ocupan puestos diplomáticos y son a la vez periodistas, sin embargo, sólo Martí demuestra una pericia tan amplia en los diversos géneros de la literatura.

rias en todas las demás repúblicas latinoamericanas, víctimas de constantes luchas internas que las debilitaban frente a los intereses de las potencias. Su idea era hacer, como Bolívar, una *América Nuestra* unida desde el Río Bravo hasta la Patagonia, cuya integración solamente sería viable si se alcanzaba una comunidad de intereses culturales.

La educación sería el camino para lograr los cambios necesarios, como arma poderosa de lucha, en el resto de los países latinoamericanos. Tenía como propósito que las nuevas generaciones de latinoamericanos se formarían un código diferente de valores y lo transmitiesen por la educación a fin de contar con un brazo fuerte la unidad y con ello evitar el debilitamiento e incluso la pérdida de la independencia nacional.

Es necesario reconocer que en la mayoría de los países de América Latina existían proyectos educativos, que por sus concepciones y resultados obstaculizaban seriamente los propósitos martianos de liberación. La educación continuaba asida al escolasticismo secular y a la tradición colonial. Era autoritaria, memorística, absolutamente verticalista y unilineal, y además llegaba sólo a una minoría de la población, dejando un saldo enorme de analfabetismo y de ignorancia en los pueblos.

Solo un proyecto de educación nuevo podría contribuir eficazmente a la liberación de América Latina. La educación nueva que Martí propugnó, *tenía que desarraigarse de las influencias extrañas, nacer de la cultura latinoamericana y sobre todo ajustarse a la época*. Por supuesto que para Martí el divorciar al hombre de la tierra —en ese momento histórico— era un atentado monstruoso a la vida y una incongruencia escolástica, señala Chávez. La educación nueva haría surgir al hombre nuevo del cual la *América Nuestra* estaba tan necesitada.

La educación martiana: su orientación política y caracterización

“La educación, según Martí, debe ser aquella que se derive de la legítima cultura de nuestros pueblos latinoamericanos: ... no parece natural que se saque a los jóvenes de nuestras tierras de América de bajo el ala paterna, a correr calles, desamar la patria, y habituarse a vivir sin ella en la ajena, que no ama ni prohija” (Martí, 1882: 279), por esta razón política la educación tiene que ser para todos, sin distinción de clases, razas ni sexos.¹⁴ Martí abogó por la educación de la mujer, del indio y llegó a expresar la necesidad de enseñar a los impedidos físicos. Expresó que la educación debe ser: *obligatoria, libre y estatal*.

14 En este punto se demuestra su preocupación por la cultura netamente criolla, mestiza, nativa y popular. No solamente por la cultura de élite. Es en este punto que encontramos una gran cercanía con el pensamiento de Paulo Freire, Guillermo Bouffil Batalla y Martí por lo que se refiere a la revaloración cultural en los países de América Latina. Cf. los trabajos *Pedagogía de la esperanza* y *México Profundo* de ambos autores.

El fin de la educación es para Martí como sigue: “La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, –no cumplirlo es un crimen– conformarle a su tiempo sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana” (Martí, 1884: 430). Sin embargo, en otra parte insiste en que “el papel de la educación es ... preparar a un pueblo para defenderse y para vivir con honor, es el mejor modo de defenderlo.

La educación deberá ser: “científica, natural, integral, desarrolladora, para la vida y con elevado sentido práctico. Educar, dice nuestro autor, es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1880: 281). Y continúa, “el resultado del proceso educativo debe llevar a que el hombre llegue a comprender su época, y posea el dinamismo y la creatividad necesarios, para que pueda salir a flote y no ser aplastado por las circunstancias”.

Otra característica es el necesario cambio del espíritu escolástico por el científico, además del carácter integral, entendiéndose por ello la unidad dinámica que existe entre los conocimientos útiles, el desarrollo del pensamiento creador, la responsabilidad de actuar para transformar el medio natural y social que lo rodea y la formación de valores morales positivos de todo hombre virtuoso. Hay que añadir la recuperación estética de las obras de arte en la enseñanza.

En la concepción martiana de la educación, el trabajo cumple una función central, así como su vinculación con el trabajo, por ello señala: “Ventajas físicas, mentales y morales vienen del trabajo manual ... el hombre crece con el trabajo que sale de sus manos. Escuelas no deberían decirse sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada” (Martí, 1883: 53).¹⁵

Los diversos tipos de educación para Martí

Martí concibe tres formas alternativas de educación: *a*) sistema de educación escolarizada (formal); *b*) educación informal de carácter funcional; *c*) educación a distancia. En cuanto a la primera, nos dice Chávez, considera que la educación pública debe de estar bien estructurada y balanceada, desde la educación preescolar a la superior, con carácter científico y práctico al escoger los contenidos que han de formar los planes de estudio. La educación que se programe debe de ser sistemática y el contenido que se organice debe

¹⁵ La vinculación trabajo manual-trabajo intelectual encuentra sustento y convergencia en la concepción marxista de la transformación del mundo. Esta preocupación recorre todo el pensamiento martiano de educación y se armoniza con el ideal socialista. Sin embargo, esta característica de la educación cubana, desde épocas tempranas de la Revolución, no se habían aplicado en los países en Europa Oriental o en la ex URSS. Solo recientemente empezó a darse una preocupación en ese sentido.

tener un sentido realista. Cabe destacar de nueva cuenta, que el contenido de la enseñanza debe de enraizarse en la problemática latinoamericana. “Hacer que el alumno conozca la geografía y la historia de estos pueblos, su cultura y su idiosincrasia” (Martí, 1882: 235).

“La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. (...) Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco debe de ser el de nuestras repúblicas” (Martí, 1887: 18).

Para destacar el papel del maestro, Martí considera el proceso de aprendizaje como dirigido por un hábil preceptor, encaminado a la formación del hombre, hecho en lo mental, por la contemplación de los objetos y en lo moral por el ejemplo diario, nos dice el doctor Chávez. Así el maestro deberá formarse a partir del acervo cultural universal, cubano y latinoamericano, quien a su vez deberá enseñar al alumno a pensar y ejercitar la mente constantemente; así como a trabajar con independencia.

Martí destaca además la importancia de la creatividad y el sentido de libertad racional. Por ello expresó que el maestro no debe imponer criterios cerrados, únicos, sino que tiene la responsabilidad de oír a los alumnos y orientarlos en el camino hacia la verdad cuidadosamente, para que así puedan formarse sólidas convicciones. Por otra parte, insistió en la necesidad de que el alumno participe activamente en el proceso del aprendizaje, en el proceso de apropiación del conocimiento, considerando que en la clase *el diálogo horizontal es mejor que el monólogo*.¹⁶ “La conferencia es monólogo y estamos en tiempo de diálogo”, dirá Martí. Este modelo de comunicación en la clase es esencialmente democrático y participativo.

El segundo tipo de educación, el informal, para Martí se regula por principios que no necesariamente tenían que coincidir con los preconizados para la escuela. Por ejemplo en relación con la escuela rural, argumentó que en ésta debía de instruirse pero a través de la escuela ambulante, considerándola la única que puede remediar la ignorancia. Debe de prepararse un cuerpo de maestros viajeros y no enviar pedagogos, sino conversadores. Y añade: “No se envíen sólo entre los indios, ni entre la gente del campo, maestros de letras ... envíense maestros agricultores y artesanos” (Martí, 1881: 327).

La educación funcional o alternativa constituye una aspiración para América Latina en las zonas rurales dispersas y para la población marginal urbana y semiurbana. Como lo plantean hoy los especialistas de la educación en el

16 Nos recuerda la propuesta freireana en el sentido de la trascendencia pedagógica del diálogo sobre el monólogo. Martí se adelantó a esta propuesta, que aunque no tiene necesariamente el mismo sentido que en Paulo Freire, cobra actualidad en el discurso dialógico de la *Pedagogía del oprimido* y recientemente en la *Pedagogía de la esperanza*.

continente. Finalmente en torno al tercer tipo de educación, Martí diseñó, literalmente, un proyecto de educación a distancia, como una nueva alternativa en la educación. La vía que empleó fue la publicación de la revista *La Edad de Oro*, que apareció en 1889, y que sólo tuvo una vida efímera. Se ha dicho de ella que puede considerarse entre los textos martianos de mayor potencial revolucionario. Elementos que la componen:

- *un aparato gnoseológico, con fundamento histórico-científico*
- *sistema metodológico autodirectivo del aprendizaje*
- *aparato de orientación moral e ideológica*
- *mecanismo encaminado al desarrollo de habilidades para pensar*
- *formación de sentimientos estéticos*

Esta obra constituye un adelanto insospechado para la época por lo que respecta a la educación a distancia, verdadera revelación para el momento histórico en que apareció la revista cuando estas formas tan comunes en la actualidad, no habían aparecido entonces.

El doctor Chávez nos dice finalmente que por lo que a Cuba respecta, estas ideas tuvieron poca repercusión en su tiempo, pero posteriormente las nuevas generaciones las han retomado como arma en la lucha social. Así en la actualidad constituyen un sólido pilar de la educación revolucionaria.

La revolución cubana se hace eco del pensamiento martiano

*Cultivo una rosa blanca
En julio como en enero
Para el amigo sincero
Que me da su mano franca
Y para el cruel que me arranca
El corazón con que vivo
Cardo ni ortiga cultivo
Cultivo una rosa blanca*

(José Martí, *Versos Sencillos*, 1891)

Debieron de pasar más de cincuenta años para que el pueblo cubano recuperara, en su verdadera dimensión, el auténtico pensamiento martiano, en particular en el terreno de la educación, con ello la pequeña isla, todavía subdesarrollada se ha constituido en un ejemplo a seguir por los demás países dependientes. Inclusive hoy compite con las grandes potencias hegemónicas como es el caso de Alemania Occidental.

Para la Cuba posrevolucionaria la relación sociedad-escuela es fundamental en la medida en que permite desarrollar en los trabajadores las capacidades técnico-científicas y a su vez permite transmitir una serie de valores, formas de vida y conductas que están acordes con el sistema social imperante.

En la actualidad, la relación entre la sociedad y la escuela en la Isla caribeña es una muestra de la relación dialéctica entre el tipo de sociedad y la escuela que ella genera. Más adelante veremos cómo en la Cuba socialista, el cambio de sistema económico trajo aparejado un nuevo sistema educativo, que ha estado orientado a impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas, consolidar las nuevas relaciones de producción y desarrollar una nueva socialización que favorezca la destrucción de los vicios heredados por la vieja sociedad decadente. Es por ello que se pretende la formación del *hombre nuevo*, un ser que tenga conciencia colectiva, que sea capaz de combinar el trabajo y el estudio (Arbesú, 1993).

Conviene destacar que en la Cuba prerevolucionaria la isla tenía un millón de analfabetas, más de un millón de semianalfabetas (de una población aproximada de 4 millones de habitantes); 600 mil niños que no tenían escuela; 10 mil maestros desempleados; y un 90 por ciento de deserciones de estudiantes de nivel primario. Sin embargo para finales de 1961, todas las empresas nacionales y extranjeras ya se habían nacionalizado, se había efectuado la Primera Ley de Reforma Agraria, y se había reducido al máximo la tasa de ganancia de los ingresos por renta. También se realizó una baja de 50 por ciento en las rentas y se llevó a cabo la Ley de Reforma Urbana, que pretendía acabar con la especulación inmobiliaria. Así en materia de educación, aumentó un 60.1 por ciento la matrícula del nivel primario, entre 1959 y 1961. Y por otra parte se inició la gran campaña de alfabetización (Arbesú, 1993).

Dos momentos socioeconómicos enmarcan las reformas educativas cubanas de la época que podríamos denominar *idealista*¹⁷ de la revolución:

El período 61-64: en que Cuba se declara socialista, se distancia de EU y se acerca a la ex URSS, se diversifican la industria y la agricultura, movilizándose la población hacia los objetivos de la revolución a través de la campaña de alfabetización. Como primer paso para ello, se realiza una movilización de más de 250 mil cubanos que van a enseñar a leer y escribir a aquellos que no saben:

La campaña tuvo las siguientes características: 1) El curso preparatorio, en 1960, pretende localizar y registrar a todos los iletrados. 2) Preparación de las brigadas de estudiantes o reclutamiento y entrenamiento para alfabetizadores. 3) Cada unidad estará integrada por un asesor técnico, un maestro de primaria y los alfabetizandos.

Todo ello con los principios martianos fundamentales:

- *Si hay analfabetos, también hay maestros suficientes y*
- *Quienes más saben, están obligados con los iletrados.*

17 Destacan especialmente los estímulos morales sobre los materiales. Existe una mística revolucionaria en los jóvenes y hombres maduros del proceso. La Revolución se mueve por la *Conquista de la esperanza*. el impulso inicial mueve voluntades sobre todo de las juventudes cubanas que anhelan un mundo lleno de plenitud y realización socialista.

Ahora bien, para poder llevar adelante la alfabetización se elaboraron manuales, no solo para los alfabetizandos, sino también para los campañistas; la cartilla *Venceremos* para los primeros, y el manual *Alfabetícemos* para los instructores. De esta manera un 3.9 por ciento de la población cubana, solamente 272 mil, quedo sin saber leer ni escribir.

Segundo período 64 -70: regreso al monocultivo azucarero. Se crean escuelas en el campo a partir de la idea de la vinculación: trabajo manual-trabajo intelectual (o estudio-trabajo). Se intenta además la forja del *hombre nuevo*. En materia educativa existen un esfuerzo de llevar *la escuela al campo*, que se inicia con la campaña de alfabetización y donde los jóvenes además de esta tarea, se incorporan a las tareas del campo. Finalmente para 1968 se crea la escuela en el campo, como culminación de la anterior. En estas Escuelas Secundarias Básicas en el Campo, alumnos de ambos sexos hacen estudios propios de la etapa escolar.

“En las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo tiene ajustada aplicación la coordinación entre el trabajo intelectual y el manual, preocupación permanente en la obra de Marx, Engels y Lenin, y predicación incansable en nuestro José Martí” (Castro, 1990: 91).

Principios educativos

Los principios educativos de la escuela socialista cubana o nueva escuela, se fundaron en una pedagogía diferente, adecuándose a las necesidades productiva de la isla.

Estos principios apoyan (Arbesú, 1993):

- 1° La educación en colectividad, que forme una conciencia social.
- 2° La unión entre el trabajo manual e intelectual, que se basará en la eliminación de la diferencia social.
- 3° El amor hacia el trabajo, respeto a la propiedad social, gran respeto por los productores de bienes de consumo. Esto creará las bases para formar la mentalidad de productor, y no sólo de consumidor.
- 4° La universalización de la enseñanza, así como su autofinanciamiento por medio de la producción en la que participan los alumnos.
- 5° La migración de la ciudad al campo, considerándolo como fuente de vida.
- 6° La formación integral del individuo con la complementación del trabajo intelectual y práctico.
- 7° La transformación total de las relaciones de producción utilizando incentivos morales en lugar de materiales, a través de la emulación socialista.
- 8° La educación basada en la solidaridad internacional.
- 9° La educación para el trabajo productivo socialmente útil.

10° La unión de educación y desarrollo económico del país, por medio de la educación socialista y de las necesidades de la economía.

Cambios socioeconómicos a partir de 1970

A partir de 1970 con la crisis de la zafra se inicia un proceso de rectificaciones, reduciendo las metas económicas a plazos más cortos, con lo que se propone una reorganización socioeconómica general.

En este marco de medidas macroeconómicas y políticas se pretenden consolidar los logros económicos de la sociedad; así como desarrollar las fuerzas productivas, ambos principios básicos para la conservación del *hombre nuevo*. Así se decide: a) fomento de la industria orientada a la sustitución de importaciones, b) mejorar la productividad del trabajo y c) diversificación de la producción agrícola sin merma de la industria azucarera.

Se hace necesario aclarar, que el incremento de la productividad se pretende a través de la modernización y tecnificación de los procesos productivos y el retorno a los incentivos materiales, frente a los morales.

Durante este período, la centralización en la dirección de la revolución impidió que los comités de Defensa Revolucionarios, la Federación de Mujeres Cubanas y la Confederación de Trabajadores de la Nación pudieran participar de manera más activa en las decisiones políticas y administrativas de la isla.

Impulso a la educación tecnológica y características de sus centros de estudios

En este marco general se da un impulso a la educación técnica en Cuba. Se busca un sistema educativo que prepare técnicos altamente calificados que desarrollen una tecnología propia.¹⁸

Se espera que la educación técnica sea el puntal de la revolución social y se orienten a la solución de los problemas de carestía existentes. Así, para 1970 ya funcionaban 96 escuelas técnicas, tanto en el área industrial, como agropecuaria. Entre 1973 y 1974 se programan siete nuevas escuelas técnicas y 27 politécnicas para 500 alumnos cada una y todas ellas vinculadas a los centros de producción en el campo y la ciudad. La idea de los institutos politécnicos es proporcionar una formación más versátil en los campos industrial y agrícola. Evitando con ello una superespecialización.

Partiendo del principio pedagógico de vinculación estudio trabajo, se ubican los centros de formación técnica en torno a los centros de desarrollo

18 Esto ha representado un avance importante en materia de biotecnología, que en la actualidad compite con potencias como Japón o Canadá. Con un desarrollo desigual y combinado que tiene sus altibajos en ciertas áreas, pero destaca en algunas de relativa complejidad para los países con un nivel de desarrollo de primer mundo.

industrial y agropecuario, pudiendo los estudiantes ligarse a las diversas ramas de la producción. Por este medio también se pretende formar ideológicamente a los estudiantes, la mayoría de ellos becarios que viven medio o plenamente internados.

El modelo educativo sobre el que se organiza el sistema estudio-trabajo, es a través del grupo docente, que colabora con la unidad de trabajo del colectivo de profesores que tienen como deber orientar a cada uno de los alumnos de acuerdo a un sistema personalizado (Arbesú, 1993: 2). En este plan, las escuelas técnicas ofrecen dos niveles: el obrero calificado y el técnico medio, para ello, los planes y programas de estudio son variados en virtud de que se adaptan constantemente a las necesidades cambiantes del país y a la elevación del nivel tecnológico.

El estado de la educación cubana

Actualmente el modelo educativo cubano, es un plan alternativo con respecto a los demás países de América Latina, reconocido por un gran número de responsables de la educación en el mundo.

Como características básicas podemos señalar:

1ª Se planifica de acuerdo a las necesidades socioeconómicas, lo que le hace sumamente dinámico.

2ª Se organiza a partir de los niveles más elementales, hasta la educación superior en base al modelo de vinculación trabajo-estudio y con una fuerte carga de educación politécnica.

3ª La escuela es obligatoria hasta el nivel secundaria y no existen substitutos.

4ª La educación se encuentra sometida al ministerio de educación y existe un ministerio de educación superior.

Este sistema se propone como objetivos principales: Conseguir la igualdad social ante las oportunidades educativas. Además intenta lograr un alto grado de calificación científico-técnica en la preparación profesional, en base a los programas de desarrollo socioeconómico del país y los avances en el desarrollo de las fuerzas productivas, con un carácter relativamente autónomo.

El sistema cubano de educación durante los noventa

*Y pensamos que no hay mejor
sistema de educación que aquel
que prepara al niño a aprender por sí*
José Martí

En estos últimos años y a pesar de las difíciles condiciones que afronta el país se han garantizado los servicios básicos imprescindibles a la población: la educación, la salud y la seguridad social. En particular en la esfera de educación, los

recursos asignados por el Estado, unidos a los esfuerzos de los trabajadores del sector, evitó que se hubiesen cerrado escuelas, círculos infantiles o universidades buscando alternativas de solución a los problemas materiales, a la vez que se intensificó el trabajo metodológico y de dirección.¹⁹

En consecuencia, las principales líneas de trabajo definidas por el Ministerio de Educación para la presente etapa, han estado dirigidas a:

- Sostener la misma cobertura educativa alcanzada y elevar la calidad.
- Mejorar los resultados en la educación y la eficiencia escolar.
- Lograr la preparación que requieren los estudiantes, reduciendo el fracaso escolar.
- Garantizar la preparación laboral de los alumnos.
- Dar atención al aprendizaje de la historia de Cuba.
- Priorizar y elevar la eficiencia en la preparación de los estudiantes en Lengua Materna y Matemáticas.
- Convertir la escuela en centro cultural para la comunidad.
- Impulsar el trabajo metodológico y la superación del magisterio.
- Actuar de tal manera que los diferentes niveles de dirección de la educación ejerzan una influencia efectiva en el asesoramiento y control de la escuela.
- Formular un sistema de atención a las necesidades de los trabajadores de la educación y estimular la labor de los maestros y profesores.

Hoy, mediante el documento *Direcciones principales del Trabajo Educativo*, se proporcionan las líneas fundamentales a las que debe brindar especial atención. Se otorga el derecho a los maestros y profesores para seleccionar y adoptar los métodos de enseñanza y educación más apropiados para el logro de los objetivos planteados en los programas docentes y se procura incrementar el trabajo científico en el magisterio cubano, encaminado a la búsqueda de soluciones a los problemas que plantea la práctica escolar.

El papel de la educación y la cultura, en la constitución de la república de Cuba

En Cuba, primero se hizo una revolución que hizo realidad los ideales de justicia social e igualdad entre los seres humanos y con el pueblo consolidado como gobernante. Tuvo después una Constitución en cumplimiento del legado del maestro José Martí quien ya había señalado: “Yo quiero que

19 Al bloqueo norteamericano se suma la crisis de los llamados países del socialismo real o ex socialistas que interrumpen relaciones con los aliados, profundizando las contradicciones al interior de la economía cubana. Sin embargo la tenacidad del pueblo cubano ha logrado penetrar las resistencias del gigante “Mi palabra es como la onda de David. He vivido en la entraña del monstruo y lo conozco”... en *Glosas al pensamiento de José Martí* de Julio Antonio Mella en *Siete enfoques...*, op. cit., p. 15.

la ley primera de nuestra República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre".²⁰

Estructura del sistema cubano de educación

El sistema Nacional de Educación de la República de Cuba está concebido como un conjunto de subsistemas orgánicamente articulado en todos los niveles y tipos de enseñanza. Los subsistemas que integran la estructura del Sistema Nacional de Educación son:

- Educación Preescolar.
- Educación General Politécnica y Laboral.
- Educación Especial.
- Educación Técnica y Profesional.
- Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico.
- Educación de Adultos.
- Educación Superior.

En torno a la educación preescolar

Ella constituye el eslabón inicial de todo el Sistema Nacional de Educación, en el cual se sientan las bases para el desarrollo de la personalidad del niño en la etapa preescolar y lo prepara paulatinamente para su ingreso a la escuela. La Educación Preescolar comprende desde el primer año de vida hasta los cinco años; tanto al niño que está en una institución educacional como al que está en el seno del hogar. La vía institucional comprende el círculo infantil desde los seis meses hasta los cuatro años y el grado preescolar, que puede estar ubicado en un círculo infantil o en una escuela.

En la actualidad existen en el país tres tipos de círculos infantiles: externos, mixtos, y especiales. El grado preparatorio de la escuela, grado preescolar, cubre el 95% de las necesidades de los niños de 5 años (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 20).

El programa de educación Preescolar vigente, fue sometido a experimentación pedagógica en varias provincias del país y comenzaron a generalizarse a todos los círculos infantiles y escuelas a partir del curso 1994-1995.²¹

20 Esta es quizás la respuesta a por qué el pueblo cubano, a pesar de los cambios en la economía y política mundiales continúan sosteniendo su lucha y su modelo. Si algo ha tenido el pueblo cubano es *Dignidad* con mayúscula. Les hemos visto salir con la frente en alto de compromisos y dificultades, de manera verdaderamente sorprendente. Recientemente la visita del Papa fue un verdadero ejemplo para el mundo, que esperaba una Cuba pobre y derrotada. Y por el contrario tuvo que reconocer su grandeza y dignidad. Este es una conseja martiana muy propia ya y muy actual en el pueblo cubano y en sus líderes e intelectuales.

21 Previamente muchos países latinoamericanos, entre ellos México han experimentado a partir del modelo cubano con gran éxito. Los *circulos infantiles* han sido un paradigma exportable de organización de los centros infantiles de educación en América Latina y algunos países de África.

Respecto de la educación general politécnica y laboral

En la escuela se ha de aprender
el manejo de las fuerzas con que
en la vida se ha de luchar
José Martí

La educación general politécnica constituye la base de los restantes subsistemas de educación y abarca el universo mayor de la población en edad escolar. Entre sus objetivos fundamentales tiene el de contribuir a la formación integral de la personalidad basada entre la estrecha relación que existe en la educación y la enseñanza.

Dicho objetivo se logra mediante la transmisión de conocimientos básicos de las distintas disciplinas, la formación de sentimientos y convicciones, la educación estética y la cultura física, el conocimiento elemental de los principios de la técnica relacionados con las actividades productivas, así como el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos que les permitan a los educandos incorporarse a la vida laboral con un adecuado nivel de preparación a realizar otros estudios (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 37).

La Educación General Politécnica y Laboral comprende:

- La educación en la primaria.
- La educación en la secundaria básica.
- La educación en el preuniversitario.

Tanto el nivel primario como los otros dos, hacen doce grados en total. En Cuba funcionan actualmente cerca de 8 938 escuelas primarias, de ellas aproximadamente 26% son urbanas y el resto rurales. La retención escolar en la escuela primaria es del orden del 99%, lo que unido a la alta escolarización garantiza la masividad de esta escuela (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 38).

Los estudios de secundaria básica se realizan en dos tipos de centros: secundarias básica urbanas (ESBU) y secundarias básicas en el campo (ESBEC), estas últimas con régimen de internado. En todo el país funcionan 193 centros de este tipo en modernas instalaciones construidas por la Revolución y en donde se forman más de 69 mil estudiantes. La retención en las secundarias es del 97% y posee, en general, una alta escolarización en las edades que comprende.

Con el preuniversitario, como último ciclo de la Educación General, culmina una parte importante del proceso de formación de la personalidad del joven, en correspondencia de los objetivos de la Educación General Politécnica y Laboral. La matrícula de los 15 IPVCE²² que funcionan en todo

22 Se refiere a los Institutos Preuniversitarios Vocacionales en Ciencias Exactas.

el país supera a los 13 135 estudiantes. Además existen también 14 institutos preuniversitarios vocacionales con perfil militar que dan acceso a carreras militares de nivel superior. Hasta el momento existen 23 de estos preuniversitarios, distribuidos en diez de las provincias.

Panorama de la educación especial

*Asegúrese a cada hombre
el ejercicio de sí propio*
José Martí

A la educación especial como parte del Sistema Nacional de Educación le corresponde garantizar la educación de los niños y jóvenes que presentan deficiencias físicas, mentales y trastornos de la conducta, con vista a lograr en ellos una incorporación activa a la sociedad, tanto laboral como social.

La Educación Especial en Cuba atiende a los alumnos con retraso mental, sordos, ciegos, hipoacústicos, débiles de visión, estrábicos y ambliopes, con trastornos del lenguaje, con trastornos de conducta y retardo en el desarrollo psíquico, cuya atención está a cargo de escuelas y círculos infantiles especiales.

Antes del año 1959, Cuba no contaba con un sistema de escuelas especiales organizado y estructurado científicamente. Sólo existían 15 centros o instituciones pequeñas con una matrícula de 134 alumnos financiados en su mayoría por patronatos o personas motivadas por sentimientos humanitarios. Había un centro de carácter estatal y no existía preocupación alguna por desarrollar tan importante sistema de atención.

En el período 1962-1970 se produjo un incremento paulatino de la matrícula la cual se elevó a más de 7000 plazas (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 32).

Situación de la educación técnica y profesional

*Escuelas no deberían
decirse sino talleres*
José Martí

La estructura de este subsistema comprende dos niveles de formación: obreros calificados y técnicos medios. Atiende, en el orden metodológico, los cursos regulares para la formación de técnicos que imparten otros organismos del Estado así como los cursos de capacitación para trabajadores. También funcionan las escuelas de oficios, que inicialmente se concebían para el tratamiento de alumnos con retraso escolar y hoy además pueden formar

obreros calificados con 9°, 10°, 11° y 12° grados, en una amplia gama de oficios necesarios en determinada región o territorio. Progresivamente se ha reducido el número de especialidades de más de 400 a 93 en los años setenta. Ello ha implicado la creación a partir del curso 1991-1992 de más de 100 nuevos centros docentes politécnicos (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 37).

La Educación Técnica y Profesional tiene el encargo social de formar trabajadores aptos para un mundo laboral en continuo cambio, donde se requiere periódicamente reciclar, reconvertir o actualizar las actividades específicas.

En los politécnicos industriales se trabaja en el establecimiento de áreas de producción o servicios a partir de los recursos disponibles, se generalizan los resultados de investigaciones y novedosas técnicas y se desarrollan prácticas de taller y laboratorio sin energía eléctrica o empleando otras fuentes de energía.

Más de 186 631 mil jóvenes de uno y otro sexo se preparan en las diversas profesiones en más de 480 centros que conforman la red de escuelas profesionales con que se cuenta (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 37).

Formación y mejoramiento del personal pedagógico

El maestro es la letra viva

José Martí

Al Subsistema de Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico corresponde garantizar la eficiente preparación del personal docente para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela cubana, la cual demanda maestros y profesores que mantengan una actitud dinámica y creadora hacia su profesión, relacionen cada vez más la enseñanza con la vida y prepare a sus alumnos para responder por sí mismos, más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento.

En los primeros y difíciles años de la Revolución, la carencia de personal docente motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales, fue una de las principales dificultades que hubo que solucionar al promulgarse el derecho de todo el pueblo a la educación, prioritariamente del que vivía en zonas rurales.

Por ello, en el sistema de formación del personal docente se distinguieron tres vías importantes para dar solución al urgente desarrollo sociocultural del país:

- Formación emergente y acelerada de maestros y profesores.
- Formación regular.
- Utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel cultural básico y psico-pedagógico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados.

Hoy, todos los maestros de primaria que fueron preparados por planes emergentes se encuentran titulados, y más de 45 mil han concluido su preparación pedagógica universitaria como licenciados en Educación Primaria.

En esta etapa, las escuelas Pedagógicas y los centros de nivel medio se integraron a los institutos superiores pedagógicos. Desde el curso 1991-1992 la formación de maestros de primaria se realiza totalmente a partir de graduados de bachillerato, como única vía de ingreso a esa carrera. Así mismo, a partir del curso escolar 1993-1994, la formación de educadoras de círculos infantiles, es también una licenciatura para egresados de preuniversitario.

En la actualidad han sido liberados de sus obligaciones laborales, en el país, más de 11 mil docentes (11313), una cifra significativa de los cuáles (más de 4000) disfrutaron del año sabático para elevar su preparación científica pedagógica. En el caso particular de los Licenciados en Educación primaria desde el curso escolar 1991-1992 se instauró el año sabático para desarrollar su potencial científico en ese nivel, mediante un sistema de cursos donde la preparación para la actividad científica en la escuela es el hilo conductor (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 45).

El plan de formación de adultos

*Todo hombre tiene el deber
de cultivar su inteligencia, por respeto
a sí propio y al mundo*
José Martí

La función principal de la Educación de Adultos es asegurar la educación permanente de los trabajadores, campesinos, amas de casa y adultos subescolarizados. La educación de adultos está estructurada en los niveles siguientes:

- Educación obrera y campesina (EOC): enseñanza elemental o primaria, con cuatro cursos semestrales;
- Secundaria Obrera y Campesina (SOC): nivel básico, con cuatro cursos semestrales;
- Facultad Obrera y Campesina (FOC): nivel medio superior, con seis cursos semestrales.

Además se desarrollan otros cursos para trabajadores que ofrecen superación técnica y cultural en general, como son: los cursos nocturnos y vespertinos de la Educación Técnica y Profesional en Escuelas e Institutos Politécnicos, así como cursos de capacitación organizados por otros organismos y empresas, los cursos por encuentros y enseñanza libre en los Centros de Educación Superior, la titulación y superación permanente de su personal docente en ejercicio y los cursos de posgrado para los profesionales del país (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 47).

Hasta 1959 la educación de adultos se reducía a 304 escuelas nocturnas en todo el país atendidas por 1 399 maestros con una matrícula general que apenas ascendía a 27 965 alumnos, integradas fundamentalmente por adolescentes que procedían de las escuelas primarias o primarias superiores urbanas, interesados en elevar su nivel escolar y profesional. Con el objetivo de asegurar la educación permanente de los trabajadores, amas de casa, campesinos y adultos subescolarizados se estructuró, una vez culminada la Campaña de Alfabetización, el Subsistema de Educación de Adultos.²³

Más tarde, los cursos secundarios se articularon con las Facultades Obrero Campesinas creadas en 1962, las que ofrecían el nivel medio superior y constituyeron la base cultural necesaria. Para acceder a diferentes cursos de capacitación técnica, lo cual permitió a la clase obrera y a la población adulta elevar su escolaridad y cultura general. En esta labor gigantesca de más de un cuarto de siglo, sobresalen las campañas del sexto y noveno grados, que tuvieron su mayor énfasis en los quinquenios 1975-80 y 1980-85 respectivamente.

De una población total que supera los 10 millones de habitantes, se han graduado de sexto grado más de un millón y medio de adultos, más de 900 mil de noveno grado y actualmente estudian en el nivel medio superior alrededor de 50 mil y en los cuarenta y siete centros universitarios del país, más del treinta por ciento de la matrícula corresponde a los cursos para trabajadores (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 48).

En el curso escolar 1991-1992 se introdujo el Plan de Perfeccionamiento del subsistema en el nivel primario y medio de la Educación de Adultos, así como en la enseñanza de Idiomas y el Español como Lengua Extranjera, con el fin de elevar la calidad del servicio educacional y responder a las características de la composición sociocultural de la matrícula, sus intereses y necesidades.

En el curso escolar 1993-1994 concluyó la aplicación generalizada de los nuevos planes de estudio y programas y se desarrolló además una experiencia en 11 provincias y 27 municipios con la aplicación de programas alternativos comunitarios cuyos contenidos se seleccionan a partir de los intereses y necesidades de los participantes y en atención a las necesidades socioeconómicas de cada territorio. Actualmente esta experiencia involucra a más de 25 mil personas (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 48).

23 La idea de mantener la inquietud de la educación permanente que asegure su eficiente inserción en la esfera del trabajo. Otra de las contribuciones del modelo cubano ha sido su preocupación por las etapas propedeúicas y poseducativas, por llamarles de alguna manera. Antes y después del proceso educativo, lo que garantiza una adecuada inducción primero y posteriormente una consolidación y reforzamiento de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos.

La importancia de la educación superior

*Debe ajustarse un programa de educación
que comience en la escuela de primeras letras
y acabe en una Universidad brillante útil,
en acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones
de los países en que enseña.*

José Martí

Las funciones sustantivas del subsistema de Educación Superior han continuado variando en relación a su peso proporcional en el conjunto de la actividad que se realiza; así se mantiene la tendencia iniciada a fines de la década de los años ochenta de la disminución de la matrícula de pregrado, sin embargo, la función de formación en su conjunto no ha perdido importancia pues la disminución antes mencionada se ha visto compensada por el aumento de las actividades de posgrado. La investigación científica continúa ganando espacio en el quehacer académico y la extensión universitaria se encuentra en un proceso de ampliación y redimensión de sus objetivos.

La formación de pregrado, que tiene como objetivo preparar la fuerza de trabajo calificada de nivel superior, se consolida con la estructura de carreras basadas en un perfil amplio, lo que permite mayores alternativas de ubicación laboral al recién graduado e implica un proceso de adiestramiento laboral una vez que el interesado se encuentra en su puesto específico de trabajo. En esta preparación se hace hincapié en la formación básica y en la adquisición de habilidades con vistas a la necesaria autopreparación que se requiere actualmente de un profesional (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 50).

La cifra de matrícula de pregrado en el año académico 1993-1994 es de 176.2 mil estudiantes, de los cuales 117.1 mil corresponden a los cursos con dedicación a tiempo completo; 48.7 mil a los cursos para trabajadores con dedicación parcial de tiempo y 10.4 mil a cursos dirigidos. En el nivel de pregrado en el año 1994-1995 se encontraban estudiando en la enseñanza superior más de 102 mil personas. Por otra parte, los profesores alcanzaron la cifra de 23 mil. El total de estudiantes en la educación superior en el curso escolar en 1995-96 es de 134.1 mil. Los graduados de pregrado en el año académico 1992-93 ascendieron a 34.9 mil estudiantes, de ellos procedían de los cursos regulares para trabajadores 17.6 mil, principalmente estos últimos son en su mayoría maestros y profesores (11.1 mil personas) (Ministerio de Educación de Cuba, 1997: 51).

En el momento actual, la Educación Superior desempeña un papel activo en los principales programas de investigación del país, de manera que esta función ha ganado un mayor espacio en la vida universitaria. Entre los principales elementos y principios organizativos que han contribuido al nivel alcanzado, se encuentran los siguientes:

- La creación de grupos de trabajo científico de carácter temporal, con amplia flexibilidad para dar respuesta a determinados problemas de la vida económica, social y científica del país.

- La organización de grupos multidisciplinarios, aprovechando las ventajas que presentan las instituciones universitarias de contar con personal de diversas especialidades. Esta organización ha permitido romper con barreras estrechas de departamento, carrera o facultad y ha abierto nuevas perspectivas de identificación de problemas profesionales, la cual, de forma colectiva, con un lenguaje común entre profesionales diferentes, se trabaja en la solución de problemas complejos.

- El desarrollo de la cooperación e integración científica entre las instituciones de educación superior y entre éstas y otras entidades científicas y productivas de la nación. Ello ha permitido elevar las potencialidades en la solución de problemas, reducir los plazos de obtención de los resultados y lograr un uso más racional de los recursos materiales y humanos existentes.

- La existencia de Consejos Científicos en todas las instituciones universitarias, integrados por profesores y especialistas de mayor prestigio científico, elegidos por el claustro profesoral, permite contar con órganos que con un alto rigor evalúan las propuestas de nuevas investigaciones, así como los resultados parciales y finales de las investigaciones establecidas.

- En la educación de posgrado, se continua con la etapa de aplicación de los nuevos enfoques con el objetivo de hacer más efectiva estas actividades. Así se ha dado atención preferente a las prioridades nacionales, entre ellas el programa alimentario, el sector de turismo, los polos de investigación científica asociados a la biotecnología. Producción de medicamentos y otros.

- Se han aprobado nuevas especialidades de posgrado en diferentes campos de la ciencia, la identificación de las necesidades y la preparación de estos proyectos, se realiza en estrecha relación con los productores y empleadores. Esta importante actividad del posgrado mantiene una tendencia positiva, aún cuando en determinados casos los resultados son insuficientes.

Estado de la colaboración internacional, regional y bilateral en materia de educación

*La educación es como un árbol:
se siembra una semilla y se abre
en muchas ramas*

José Martí

La cooperación internacional del ministerio de educación de la república de Cuba se desarrolla fundamentalmente a partir de tres vertientes esenciales:

La que origina a partir de las relaciones con la UNESCO, UNICEF, FAO, PNUD y otros órganos especializados pertenecientes al Sistema de Naciones Unidas, así como con otras organizaciones intergubernamentales, tales como la Organización de Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI).

La que se consigna a partir de los acuerdos gubernamentales suscritos por el Gobierno Cubano en materia educacional con países como México, España, Italia, Francia, Zimbabwe, Angola y China, entre otros, o acciones específicas directas, suscritas por instituciones educacionales cubanas con instituciones homólogas extranjeras (Ministerio de Educación de Cuba, Febrero 1997: 65).

Conclusiones

Luego de una revisión somera de la historia del desarrollo de la educación y cultura en Cuba, uno no puede dejar de advertir la presencia, en los diversos momentos, del pensamiento martiano, con una fuerza verdaderamente sorprendente por su contemporaneidad y su universalidad.

Para Martí, *“la educación sería el camino afín de lograr los cambios necesarios, como forma poderosa de lucha, en Cuba y en el resto de los países latinoamericanos”*. La formación del hombre nuevo, que será preocupación fundamental en el discurso del Che Guevara, con relación a la educación, debe ser la base de la refundación de *Nuestra América* y que *“tenía que desarraigarse de las influencias extrañas y dar sustento a la cultura latinoamericana y sobre todo ajustarse a la época”*.

Así la preocupación martiana de la educación por el trabajo va a desplegarse durante gran parte de la etapa revolucionaria hasta lograr consolidar una estructura orgánica al modelo cubano de educación de los jóvenes, por las ventajas físicas, mentales y morales que se derivan de la vinculación trabajo manual-trabajo intelectual, en la medida en que, *“el hombre crece con él trabajo que sale de sus manos”*.

Durante el proceso revolucionario y a través de él la educación cubana ha tenido múltiples cambios y transformaciones que implican una amplia cobertura y diversidad. Desde el momento mismo de la exitosa alfabetización hasta la etapa del bloqueo *“que a pesar de las difíciles condiciones”*, la sociedad cubana ha sido capaz de garantizar los servicios básicos imprescindibles: la educación, los recursos y la seguridad social. Y así se señala: *“en la esfera de la educación, los recursos asignados por el Estado, unidos a los esfuerzos de los trabajadores del sector han permitido que no se hayan cerrado una sola escuela, círculo infantil o universidad”*.

Todos sabemos que la inspiración martiana del proyecto educativo de la revolución cubana, también ha trascendido las fronteras de la isla y ha impactado a través de la UNESCO a los países de Latinoamérica y el mundo.

La educación cubana es ejemplo para muchos países, incluso del primer mundo, lo que la ubica entre los países con un alto desarrollo científico, en biotecnología, por citar un ejemplo y en otros campos del saber. Este año en 1998 se habrán de dar diversos eventos de relevancia para la política exterior cubana y la preparación de *Pedagogía 99* que cerrará con broche de oro el presente siglo y nos prepara para el ingreso al 2000.

La educación hacia el siglo XXI es una preocupación para el futuro de la juventud cubana y latinoamericana, en la medida en que habrá de permitir sentar las bases de un continente libre y desarrollado en la *América Nuestra* en donde como quería Martí: "*La ley primera de nuestras repúblicas, sea el culto a la dignidad plena de los hombres*".

La figura de Martí cobra una dimensión, no solamente latinoamericana, sino universal y este ensayo trata de demostrarlo plenamente. Esto compromete ha estudiar con un mayor detenimiento su pensamiento y en particular sus conceptos sobre la educación y la cultura, y repetir con él:

¡Al Hano, al cerro!
¡Todo el mundo a la lid!
¡Corre encendido por la América Hatuey!
¡Manos al hierro!
¡A luchar, con los brazos, con los dientes!
¡Armas dará la suerte: Dios da bríos!
¡A luchar con las aguas de los frentes!
¡A luchar con las ondas de los ríos!
José Martí, *Patria y libertad*
(Drama Indio) Tomo I.

Nadie podría soñar siquiera que Cuba bajo la influencia Norteamericana lograra estructurar un proyecto educativo tan sólido y ejemplar, como lo hizo, bajo el gobierno revolucionario y popular dirigido por intelectuales de gran estatura inspirados en el pensamiento de José Martí, guía y compañero.

Bibliografía

- Alegret Vecino, Fernando, *Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior en Cuba*, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1986.
- Arbesú, María Isabel, *La Educación en Cuba. Un estudio histórico del sistema educativo cubano posrevolucionario*, UAM-X/ Signum editores, México, 1993.
- Barkin, David Peter, *Cuba cambio abierto*, Siglo Veintiuno editores, México, 1973.
- Carnoy, Martín y Jorge Werthein, *Cuba. Cambio económico y reforma educativa (1955-1978)*, Editorial Nueva Imagen, México, 1980.
- Castro, Fidel, *Educación y Revolución*, Editorial Nuestro Tiempo, Novena edición, México, 1990.

- Centro de Estudios Martianos, *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*, La Habana, Cuba, 1978.
- Chavez, Justo, *Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí*. Ministerio de Educación, La Habana, Cuba, 1990.
- Chomsky, Noam y H. Dieterich, *Los vencedores una ironía de la historia*, Joaquín Mortíz, México, 1996.
- Domínguez Reyes, María Edme C., *Cambios socioeconómicos y educación en Cuba: 1959-1974*, Tesis del Centro de Estudios Internacionales del Colegio de México, 1975.
- Fernández Retamar, Roberto, *José Martí. Páginas escogidas*, Tomo I, tercera edición, La Habana, Cuba, 1987.
- González, O., V. Canflux, et al., *Tendencias Pedagógicas contemporáneas*, Universidad de la Habana/ Corporación universitaria de Iboque, Colombia, 1996.
- Hernández Herrera, Hermes, et al., *Problemas fundamentales de la economía y la planificación de la educación superior en la República de Cuba*, Ministerio de Educación, La Habana, Cuba, 1984.
- Le Riverand, Julio, *Breve historia de Cuba*, Ciencias Sociales de La Habana, Cuba, 1981.
- María Sabina, Elvira (coord.), *La educación superior en Cuba*, Venezuela, CRESALC/ UNESCO, 1985.
- Martí, José, *Obras Escogidas*, en tres tomos, Tomo II; Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1992.
- Ministerio de Cultura, *La niñez en Cuba, 20 años de Revolución*,. Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 1968.
- Ministerio de Educación, *La educación en cien años de lucha*, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1968.
- Pierre-Charles, Gerard, *Génesis de la Revolución Cubana*, Siglo Veintiuno editores, Tercera edición, México, 1980.
- Prado García, Luis, *La educación comunista de la juventud estudiantil en la educación superior*, Pueblo-Educación, La Habana, Cuba, 1982.
- Rodríguez, Carlos Rafael, *José Martí. Guía y compañero*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1979.
- Torroela, Gustavo, *Estudios de la juventud cubana*, Comisión Cubana de la UNESCO, 1963.

La educación como práctica del acompañamiento: apuntes para pensar con y en torno a Paulo Freire

Alfredo Salazar Duque¹

a Paulo Freire, presencia y destino

Introducción, a manera de homenaje

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire constituye una propuesta de solución a la crisis que viven, en nuestro continente, no sólo la pedagogía como ciencia de la educación, sino el conjunto de las disciplinas que rodean a la práctica educativa: su pensamiento y sus propuestas rebasaron ampliamente el campo de lo estrictamente educativo para ubicarse en terrenos tan diversos como la filosofía, la sociología, la lingüística, la economía, el trabajo social, la planificación urbana, e incluso la teología. Y esto nos muestra que la problemática hombre-sociedad supera la estrechez analítica de las disciplinas particulares; y que es posible *pensar al hombre en cuanto totalidad en desarrollo* con diversas problemáticas particulares.²

La preocupación por el pensamiento de Paulo Freire supera, pues, lo estrictamente pedagógico y nos introduce en primera instancia en una *problemática antropológica*. Freire elabora unos supuestos filosóficos que a su vez nos conducen a una *teoría de la acción cultural* que se propone contribuir a la educación del hombre. Esa base antropológica nos permite entender que en todo proyecto educativo subyace una fecunda utopía, pues la antropología -con su reflexión sobre la totalidad del ser histórico, del hombre y su mundo- nos enfrenta, irremediablemente, con la dimensión política del accionar humano; es decir, con la praxis histórica de los hombres en sociedad. Y esto explica el hecho de que primero el método de alfabetización de adultos y en general la propuesta pedagógica de Paulo Freire

1 Profesor-investigador del Departamento de Educación y Comunicación; DCSH, UAM-X.

2 Ver Carlos Torres Novoa, *Paulo Freire en América Latina*, México, Guernica, 1983, p. 9-34.

encuentren numerosos interlocutores, insertos en procesos de liberación nacional y social.

Todo el andamiaje teórico del pensamiento de Freire tiene sus raíces en una profunda reflexión sobre la conciencia y sus posibilidades de transformación; en particular la reflexión sobre ideología y conciencia constituye el núcleo de todo su esfuerzo educativo, presente tanto en su método psicosocial como en la dimensión política de su pensamiento.

a) En el *ámbito filosófico* su teoría se articula a partir de dos problemas, lúcidamente planteados: lo epistemológico y lo antropológico. El *problema epistemológico* lo aborda en *La educación como práctica de la libertad* cuando plantea que “para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocido”; y que es fundamental partir de la idea de que “el hombre... no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo”. Si asumimos la teoría del conocimiento presente en Freire como un conjunto sistemático de proposiciones que se refieren a las relaciones entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible, encontramos, en primer lugar, que *el conocimiento es posible*; segundo, que *conciencia y mundo* -sujeto y objeto- *implican mutuamente*, al tiempo que mutuamente se diferencian; tercero, que de ese acercamiento surgen: *una acción* -la producción del pensamiento-, *un producto* -el conocimiento de la realidad- y *un sentido* -la transformación de ese mundo, su humanización-. Esta concepción dialéctica del acto de conocer resuelve la contradicción sujeto-objeto en *el concepto*, esto es, en el *concreto pensado* que resulta del proceso que va de la práctica social -la realidad- a la reflexión -toma de conciencia- y de ésta a la transformación de esa realidad por la praxis.

Por otra parte, el *problema antropológico* se resuelve en Freire en términos de antropología política cuando, al problematizar al hombre, lo enfrenta a la vez con sus posibilidades de ser -humanización- y con los riesgos de la pérdida de su humanidad -alienación-. El hombre de Paulo Freire es *un ser situado y fechado*, es un ser de relaciones, en el espacio y el tiempo, con otros seres humanos; de allí que sea *un ser de comunicación*; que tenga derecho a decir su palabra, en diálogo con los otros; y que nadie sea si prohíbe que los demás sean.

b) En el *ámbito pedagógico*, tanto su filosofía educativa como su método psicosocial surgen asociados a cuatro fenómenos que están a la orden del día en Nuestra América: la dependencia socioeconómica, que se deriva de la división internacional del trabajo entre países industrializados y países atrasados; la situación de marginalidad, que genera a su vez las subculturas marginales; la subordinación del poder político especialmente a las decisiones de los países poderosos; y el proceso histórico de liberación del hombre

latinoamericano. De cara a esos fenómenos, la *pedagogía del oprimido* pasa a ser una pedagogía de los hombres en permanente proceso de liberación.

c) Por último, la *dimensión política* del pensamiento freireano se expresa en el concepto de *concientización*, entendida ésta como un proceso de toma de conciencia social -que culmina en conciencia de clase- y no como simple conciencia individual. Si bien la educación no constituye, por sí sola, una palanca para la transformación de la realidad, Freire la reconoce como un espacio donde se entabla y desarrolla la lucha por el poder. Por ello *su pensamiento se hace eminentemente político*.

Mucho se puede abundar tanto en el andamiaje teórico de Freire como en los amplios debates de todo orden que por lo mismo de su riqueza suscitó tanto en el ámbito latinoamericano como en todos los rincones del mundo adonde llegó su influencia. Pero, a manera de introducción, nos parece justo releer esa presencia apoyados en quienes pocos meses después de su partida han levantado su voz para dimensionar en toda su riqueza la presencia del gran maestro brasileño.

Carlos Ornelas un trabajador de la educación, de la Universidad Juárez de Durango reconoce en Freire al *hacedor de verbos* como *concientizar y problematizar*, que ya tienen carta de naturalización en la educación popular latinoamericana. Cuenta Ornelas que un día encontró, en la Universidad de Stanford, California, que el nuevo *gurú* entre los educadores radicales era Paulo Freire, quien entonces había desplazado a Iván Illich de las preferencias de muchos estudiosos. Y destaca aquello que más le impresionó cuando vio al maestro en el Auditorio Justo Sierra de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Ornelas le preguntó cómo se podrían usar los conceptos y técnicas de la pedagogía del oprimido en la educación superior, y el maestro planteó que *en las universidades se necesita una postura ideológica que rechace las formas y ponga atención a lo esencial; que se valore el aprendizaje y no nada más la enseñanza; que se revitalice lo afectivo y no nada más lo cognoscitivo, que se fije más en el sujeto y no tanto en los objetos.*³ Aquella respuesta nos remite a experiencias como las de Miguel Escobar y sus grupos de pedagogía comparada -en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM-, o como el encuentro que nos re-unió, en septiembre de 1997, en torno a veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco. Una y otra nos subrayan que *también en los espacios de la educación superior hemos sabido y podido ser freireanos*, muy lejos por supuesto de cualquier tipo de fanatismo. ¿No es acaso, el sistema modular,

3 Ver Carlos Ornelas, "Paulo Freire. El *hacedor de verbos*", en *U2000. Crónica de la educación superior*. ANUIES, México, 12 de mayo, 1997

una práctica política? ¿Somos acaso ajenos a la educación como práctica de la libertad en la propuesta Xochimilco?

Otro universitario mexicano Martín Linares Jiménez, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional nos muestra a Paulo Freire como *un mega-maestro*, de los pocos que se producen a lo largo de un siglo, porque la figura de Freire domina precisamente gran parte de nuestro horizonte finisecular, y porque es de aquellos hombres que Bertold Brecht definió como imprescindibles, porque luchan toda la vida. Linares nos invita a asumir la partida de Freire, recordando que en su época la marea del movimiento social fue acompañada de un vasto movimiento de creación cultural e intelectual cuyo mayor exponente es la pedagogía de la liberación; nos invita, desde luego, a aprender de aquel movimiento y a construir pacientemente una educación que busque el camino hacia “ese mundo donde quepan muchos mundos”. Frente a los intelectuales hoy reciclados y frente a los sesentayocheros biodegradables que ven como obsoletas las ideologías revolucionarias del siglo XX, que caen en el lugar común de que “todo eso ya está superado”, y ven la pedagogía freireana como una especie de periódico de ayer, nosotros sostenemos con Linares que el mejor reconocimiento a Freire, más allá de eventos como los celebrados a raíz de su partida, es el ascenso latinoamericano de los movimientos indígenas y campesinos, esos que fueron la primera preocupación pedagógicopolítica del maestro cuando entre ellos inició su revolucionaria experiencia educativa en la localidad de Angicos, en su natal Brasil. Recordemos: el movimiento zapatista de Chiapas rompe de una pedrada la ilusión salinista de que México ingresaría al primer mundo en enero de 1994; y es capaz de mostrar ante el mundo una comunidad libre y organizada, porque sus relaciones de cooperación han llegado a ser más fuertes que las de competencia y sobrevivencia individual; y el movimiento de los sin tierra, de Brasil, sigue enfrentando hoy, después de 30 años, la vieja lucha por la tierra; uno y otro son hoy actores políticos de primer orden, punto de referencia y convocatoria para quienes no hemos renunciado a luchar por construir un mundo compartido, donde valga la pena vivir y donde seamos capaces de aceptar al otro, a los otros, donde seamos capaces de convivir en la diferencia; esos movimientos son como nuestros maestros de nuevas formas de cultura política, de las que tanto necesitamos hoy por hoy en Nuestra América.⁴

Retomamos también la voz de Sonia Stella Araújo-Olivera, una urugua-ya-sueca, a quien la partida de Freire nos obligó a conocer, durante el homenaje que se le rindió el 11 de junio de 1997 en la Facultad de Filosofía

4 Martín Linares Jiménez, “De enanos y gigantes: a Paulo Freire con cariño”, en *La Jornada del Campo*, México, 25 de junio, 1997.

y Letras de la UNAM. Recordamos, con ella, su talla mediana y su cuerpo delgado, que contrastaban con su talla intelectual y afectiva; su carácter comunicativo, sereno, dispuesto a intercambiar experiencias y cada vez más entusiasmado con el diálogo; la mirada dulce y profunda de sus ojos color de miel, tan expresiva como los gestos de sus manos; y su voz, síntesis de su pasión por la vida, de su indignación por la injusticia, la discriminación y el autoritarismo, y de su lucha por la paz desde la trinchera del quehacer educativo. Y asumimos con ella la presencia de Paulo su pensamiento y su praxis como un desafío a la creatividad y a la participación; como un reto al compromiso y al amor; como una invitación a la posibilidad de soñar y vivir, a que los educadores, junto con nuestros educandos, repensemos, recreemos nuestra cotidiana práctica educativa, tanto en las aulas como en los ámbitos social, cultural y político que la rodean.⁵

Por supuesto, incluimos aquí la voz del educando. El 28 de mayo de 1997, Thelma Angélica Martínez Campos escribió: “La escritura es un placer experimental ... La lucha por la democracia es también la lucha consigo mismo, ante la vanidad y la jactancia, invitadas malvenidas en lo escrito. Es también la lucha por la palabra donde hay silencio, la lucha contra el mutismo de los agachados que aún esperan largas horas el día de su muerte ... Esta es la enseñanza, la moraleja de un cuento escrito con la propia vida, la de Paulo, pero ante todo la invitación a experimentar un placer que hoy por hoy se vuelve más elitista. Bajo la mirada y el dolor interno inunda mis venas. Tomo aire y vuelvo a recordar a Freire. Yergo mi cuerpo mientras mis ojos brillan con el verde utópico de mejores días: escribir y leer algún día será privilegio de todos”.⁶

Compartimos, por último, con Moacir Gadotti director general del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo, Brasil y con Carlos Alberto Torres profesor de la Universidad de California en Los Angeles su convicción de que el gran aporte de Paulo fue desarrollar una pedagogía ética y utópica, dirigida a promover el cambio social. Freire, dicen ellos, fue *uno de esos seres rejegos que no se dejan “ablandar”* y la expresión es de Paulo por la ideología de la globalización, fenómeno histórico que suele ser mostrado como una entidad “casi metafísica”, de la cual no se podría escapar, según lo señala en su *Pedagogía de la Autonomía*, que se acaba de publicar en nuestro país. Por ello *su pedagogía es política, porque descansa en un claro impulso democrático*: porque Freire nos recuerda

5 Sonia Estella Araujo-Olivera, *Re-unirnos...* Ponencia leída durante el acto de Homenaje a Paulo Freire, en la FFyL-UNAM, 11 de junio, 1997.

6 Reflexiones junto a Paulo, ejercicio de escritura realizado por Thelma Angélica Martínez Campos, estudiante de nuestro *Taller de Escritura* en el Módulo VI Escritura y Comunicación-Periodismo, en la licenciatura en Comunicación Social de la UAM-X, México.

con su praxis que la educación es una actividad política y que cualquier actividad política tiene un carácter educativo. Más allá de las cifras tales como que el doctorado Honoris Causa que le otorgaría la Universidad de La Habana sería el número 36 por su valioso aporte a la educación mundial; o que existen 21 núcleos de estudios freireanos en 18 países, digamos con Gadotti y Torres que la gran presencia de la pedagogía de Freire en el quehacer educativo y político de este fin de siglo obedece, en todo caso, a su carácter dialógico, porque en ella se respeta al otro, al educando, y el profesor asume su papel de orientador, incitador y facilitador del proceso educativo, para que éste finalmente devenga aprendizaje.⁷

Conocimos a Paulo en el Chile que caminaba con Salvador Allende hacia el gobierno de la Unidad Popular, en 1968. Con él estudiamos: *con él aprendimos que la lectura abre espacios de libertad*, y desde entonces el espacio educativo es nuestra trinchera. Después lo reencontramos en Medellín, Colombia, en noviembre de 1992, cuando aquel joven de 72 años platicó con 700 educadores que concurrimos a un congreso iberoamericano de educación sexual. Y de Paulo Reglus Neves Freire aquel ser humano que nació en Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 1921 seguimos pensando: maestros como Paulo Freire viven su vida con una rara pasión, llenos de alegría, de amor, de rabia, de convicción y del coraje suficiente para ganarse el afecto de sus discípulos; con su ejemplo, uno termina por transformarse, con una disciplina de la vida y del lenguaje que hace de uno un ser humano mejor por el sólo hecho de haberlos conocido. Eso es lo que nos queda de nuestro maestro Paulo, cuya reciente partida nos fortalece y nos impulsa para seguir construyendo la utopía educativa. Sencilla pero inmensa presencia de nuestro *maestro de la educación como práctica de la ternura*.

Y como de re-crear al maestro se trata -si de veras nos asumimos como sus discípulos-, en el presente trabajo deseamos aproximarnos a plantear *la educación como práctica del acompañamiento*, en un deliberado intento por superar -a partir de las ideas y la praxis heredadas del maestro- las que para nosotros son todavía limitaciones del verbo “enseñar”, del sustantivo “enseñanza” y de sus derivados.

Una síntesis necesaria: uno sólo es si permite que los demás sean

En atención a esta necesaria síntesis del pensamiento pedagógico freireano, enseguida abordamos -muy sumariamente- aquellos aspectos que más y mejor hemos asumido en nuestra práctica docente, a manera de aproximación a la propuesta del verbo *acompañar*, del sustantivo *acompañamiento* y de los

7 Declaraciones de Gadotti Moacir y Carlos Torres a *La Jornada*, México, 27 de junio, 1997.

derivados que puedan ir surgiendo como posibilidad y como desafío de re-crear la mirada del maestro en torno al acto educativo.

"Nadie educa a nadie; nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo",⁸ proponía Freire en su clásica obra *Educación como práctica de la libertad*. Nosotros asumimos los procesos de educación y comunicación como equivalentes e íntimamente vinculados, pues no puede haber un verdadero acto educativo sino a condición de que los sujetos del mismo *se comuniquen entre sí*, en torno a los objetos de conocimiento propuestos como desafío de aprendizaje; y no puede haber un verdadero proceso de comunicación sino cuando los sujetos de dicho proceso expresan su *mutua voluntad de entenderse*; entonces el acto comunicativo deviene educación; esos dos supuestos convergen, como síntesis, en el concepto de *comunicación educativa*; ellos ríen con todo esquema de verticalidad en las relaciones entre educadores y educandos, o entre emisores y receptores, y traducen en toda su profundidad la sencillez de aquella propuesta freireana;⁹ o, en lenguaje de Italo Calvino, nos dejan sentir en su levedad el peso de la misma.¹⁰

Pensar con y en torno a Freire es ponernos en frente del gran abridor de caminos, del pedagogo latinoamericano más conocido mundialmente. El propósito original de este ensayo fue -en la dimensión de la prácticas que tuvimos con profesores y estudiantes de varias instituciones a raíz de la partida de Paulo- compartir ideas acerca de su presencia en América Latina. Pero la búsqueda y la reflexión nos llevaron a trascender aquel punto de partida: primero, porque una y otra nos permitieron reconocer la dimensión universal del maestro; y segundo, porque esa presencia va más allá de lo que podemos encontrar en su ya bien difundida y actualizada bibliografía. De allí que nos propongamos ahora introducir al lector a contextos tales como: la relación entre el pensamiento de Freire y las reflexiones que proponen los llamados *estudios culturales*; la necesidad y la posibilidad de verlo como un cruzador de fronteras, o mejor como *intelectual fronterizo*; y el engarzamiento posible entre los fenómenos de novelización, concientización y alfabetismo político, que subyace cuando se plantea la cercanía entre Freire y Mikhail Bakhtin en torno a lo popular.

En el abrir caminos a que nos hemos referido, el pensamiento y la práctica de Freire están preñados de algunas categorías básicas. Una de ellas es la idea de *radicalidad*: si la realidad es la práctica social, inmersa en una

8 Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, 30a. ed., México, Siglo Veintiuno editores, 1988, p. 18.

9 Alfredo Salazar Duque, *La cátedra: un espacio de comunicación educativa en un proceso de animación sociocultural*, Tesis de maestría, FCPYS-UNAM, México, octubre, 1991, p. 24.

10 Italo Calvino, *Seis propuestas para el próximo milenio*, 4a. ed., Siruela, Madrid, 1997, p. 27; "... no podríamos admirar la levedad del lenguaje si no supiéramos admirar también el lenguaje de peso".

totalidad histórica, la radicalidad parte de lo que es viable, genera criticidad y creatividad, y posibilita la acción transformadora de los hombres.

Otra categoría es su propuesta de *organización política*, por cuanto la educación es siempre para él un acto político y a la vez un acto de conocimiento; y esa organización política parte justamente de la radicalidad, de lo históricamente posible, en espacios de lucha viables. Paulo propone, asimismo, romper la *cultura del silencio*, en la cual viven los “ignorantes”, que para él son hombres cultos a quienes se les niega el derecho de expresarse y por eso viven aquella situación.

Su propuesta de *metodología*, por otra parte, está determinada por la relación dialéctica entre teoría y método, así como por el contexto de lucha en el cual se ubica cada práctica educativa; en ella se expresa su profunda fe en la capacidad de asombro del ser humano, que deviene capacidad creativa y transformadora de la realidad.

La metodología se engarza a la vez a la idea de *pronunciamento*: el *pronunciar el mundo* -la lectura de la realidad- es un derecho; y, más allá de saber leer y escribir, los seres humanos necesitamos tener capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo, para pronunciar el mundo, para asumir un papel pensante y creativo ante la realidad.

Y el pronunciamento del mundo pasa por la relación entre *texto y contexto*: como leer es pronunciar el mundo, el auténtico acto de leer sintetiza la relación entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos.¹¹

En síntesis, la propuesta freireana de *educación como práctica de la libertad* es una introducción a la pedagogía total, que en la mirada de Francisco Gutiérrez es *educación como práctica política*: “el docente, en la medida en que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa ... opción política es tomar partido frente a la realidad social, es no quedar indiferente”. Pero ese partidismo no significa enmarcar a los educandos en un partido, sindicato o sistema de pensamiento: “simplemente tenemos que incitar en ellos un despertar político”, es decir, *descubrir con ellos* el gusto por la libertad de espíritu, la voluntad de resolver problemas de conjunto, el sentimiento de ser responsables del mundo y su destino, la apertura a toda clase de discusiones e intercambios.¹²

En alguna de sus pláticas escuchamos al maestro decir: “nadie es si impide que los demás sean”. Aquella advertencia nos lleva a pensar que si los sujetos del acto educativo se comunican entre sí, si ellos expresan y viven la mutua

11 Ver Hilda Varela y Miguel Escobar, “Introducción”, en Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 6a. ed., México, Siglo Veintiuno editores, 1988, p. 7-19.

12 Francisco Gutiérrez, *La educación como praxis política*, México, Siglo Veintiuno editores, 1984, p. 58 y s.

voluntad de entenderse, entonces *los actos de educación y de comunicación excluyen, por definición, la posibilidad de que uno de los sujetos pueda domesticar al otro, la posibilidad de impedir al otro que sea o de que el otro le impida ser*. Más bien, la relación educador-educando es un acto creador de conocimiento, una relación horizontal de mutuo respeto y exigencia de responsabilidad entre los sujetos de dicho acto. Y ese acto creador de conocimiento es el que propone Freire cuando nos desafía: *los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*. Claro: tu mundo y mi mundo -el mundo de *un sujeto* y el mundo del *otro*- se ponen en común para enfrentar el desafío de conocer el mundo y transformarlo; y el poner en común deviene *acompañamiento* -tal como lo veremos al desmitificar el verbo “enseñar”, el sustantivo “enseñanza” y sus derivados-, que en definitiva es la actitud pedagógica en virtud de la cual *cada uno de los sujetos es sólo en la medida en que permite que el otro sea*.

Continuemos nuestro viaje por los desafíos planteados por Freire en cada una de sus obras, y encontraremos: que en *La importancia de leer y el proceso de liberación* el maestro subraya que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra; que en *Cartas a quien pretende enseñar* destacan su continuo aprendizaje, su eterna disposición para dejarse sorprender por lo nuevo, su reto a impedir que el miedo a la dificultad nos paralice, y su invitación a leer textos con posiciones opuestas a las nuestras, porque así aprendemos a ser abiertos a lo diferente e incluso a lo contrario de nosotros; que su *Pedagogía de la autonomía* es una crítica, un decisivo *no* a la propuesta neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista -que nos niega y humilla como gente- y al rechazo inflexible que ella hace al sueño y a la utopía; que en su *Pedagogía de la esperanza* -que es toda una convocatoria, porque las utopías no han muerto- el principal valor es la búsqueda de coherencia para entender y practicar el acto educativo como un acto político en sentido estricto; y que *La educación en la ciudad* nos muestra al Paulo Freire administrador público, en su experiencia como Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, Brasil, entre 1989 y 1991, en la cual es posible leer su coherencia entre lo que dice y lo que hace: “Soy leal al sueño. Mi acción ha sido coherente con él”, puntualiza el maestro.

Freire en la perspectiva de los estudios culturales

En el apartado *¿Escribe alguien en el aula de estudios culturales?* -de su obra *Placeres inquietantes*- Henry A. Giroux analiza la importancia de *la pedagogía como aspecto básico de los estudios culturales* y de *la escritura como práctica pedagógica*. Y desarrolla la noción de *escritura fronteriza* como forma de producción cultural forjada entre las cambiantes zonas fronterizas de una política

de representación, identidad y lucha. Se interesa por la noción de *recuperación cultural* para abordar la producción de conocimiento, la subjetividad y la participación como cuestiones éticas, políticas y pedagógicas. Rescata el legado de carga política de los estudios culturales, en el sentido de combinar la autocrítica con un compromiso en la transformación de las realidades sociales y políticas existentes. Se extiende en lo que él llama una *pedagogía de los estudios culturales* y explica cómo afronta la cuestión de la pedagogía como práctica cultural mediante el uso de la escritura en su práctica docente.¹³

Los estudios culturales influyen claramente en un desplazamiento, en el terreno de la cultura, hacia lo popular. Ellos, según Lawrence Grossberg, mantienen viva la importancia del trabajo político en una era de posibilidades menguantes, pues radicalizan la noción de esperanza en lugar de idealizarla, al tiempo que ubican dicho trabajo lejos de cualquier ortodoxia teórica y responden así a las especificidades de la historia.¹⁴

Sostiene Giroux que la pedagogía importa en cuanto aspecto central de los estudios culturales. Se ocupa de las diversas aproximaciones para delimitar la *pedagogía crítica* como un conjunto de condiciones articuladas dentro del contexto de un proyecto político particular, en el cual se asumen problemas específicos como las relaciones entre conocimiento y poder, entre lenguaje y experiencia, o entre ética y autoridad, por ejemplo. Se apoya en Raymond Williams cuando éste plantea que “el impulso más profundo -que conformaba los estudios culturales- era el deseo de convertir el aprendizaje en parte del proceso del cambio social mismo”. Ese intento de ampliar la noción de lo político haciéndola más pedagógica subraya la importancia de la *pedagogía como práctica cultural*, que en Freire es *educación como práctica de la libertad* y en Francisco Gutiérrez *educación como praxis política*. En ese contexto, observa Giroux, la pedagogía profundiza y extiende el estudio de la cultura y el poder abordando no sólo el modo como la cultura se configura, produce, entra en circulación y se transforma sino también cómo la asumen los seres humanos dentro de circunstancias y situaciones específicas. En este caso, agrega, *la pedagogía se convierte en un acto de producción cultural*, una forma de ‘escritura’ en la cual el proceso mediante el cual el poder se inscribe en el cuerpo y se implica en la producción de deseo, conocimiento y valores comienza “con gente de verdad que expresa y escribe de nuevo sus experiencias vividas dentro y no fuera de la historia”.

En la *pedagogía crítica*, la enseñanza y el aprendizaje están comprometidos en aumentar las oportunidades para que los estudiantes, entre otros, sean

13 Henry A. Giroux, *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós Educador, 1996, p. 199 y ss.

14 Laurence Grossberg, *We Gotta Get Out of this place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*, citado por H. A. Giroux, *op. cit.* p. 202.

agentes sociales, políticos y económicos. Los estudiantes “necesitan aprender cómo asumir riesgos, entender cómo el poder actúa de modo diferente como fuerza productiva y también dominante, ser capaces de ‘leer’ el mundo desde diversas perspectivas y estar dispuestos a pensar más allá de los presupuestos racionales que gobiernan la existencia cotidiana”. Politizar la relación entre pensamiento y experiencia apunta a una práctica pedagógica en la cual los trabajadores culturales puedan ofrecer “cuestiones, análisis, visiones y opciones prácticas que la gente pueda seguir en sus intentos de participar en diversos aspectos de sus vidas ... Se requiere una práctica enraizada en una visión ético-política que intente llevar a la gente más allá del mundo que ya conocen”.¹⁵

Giroux nos explica cómo ha usado *la escritura como práctica pedagógica* para cuestionar ciertos presupuestos dominantes acerca del significado de la escolarización, el discurso de autoridad, la relación entre lenguaje y experiencia y el papel de la responsabilidad social, a partir de su propia ubicación como profesor de la Penn State University, donde coordina cursos para graduados sobre educación y estudios culturales. Comenta que su recurso a los trabajos escritos fronterizos estaba vinculado con su propósito de *conseguir que los estudiantes teorizaran sobre sus propias experiencias*, y no tanto que expresaran el significado de las teorías de otras personas; que las tareas estaban pensadas para que los estudiantes examinaran el modo como las representaciones significan y sitúan a los alumnos mediante la autoridad institucional e ideológica que conllevan en la cultura dominante, y para que reconocieran sus propias implicaciones emocionales y afectivas; y que lo escrito se consideraba una práctica de ruptura, una pedagogía opositora en la cual el profesor avanza a contrapelo de la historia tradicional, las estructuras disciplinarias, las lecturas dominantes y las relaciones existentes de poder.

Nuestro autor insistía en la necesidad de unas relaciones sociales dentro de la clase “que brindaran a los estudiantes la oportunidad de producir y apropiarse conocimiento como parte de una lucha continua por *representarse a sí mismos* desde la perspectiva de sus intereses, sus experiencias vitales y sus inquietudes políticas más amplias”. Consideraba crucial que se diera a los estudiantes, en todo momento, la oportunidad de *hablar, argüir, asumir riesgos y situarse* sin miedo a la intimidación, la humillación o el abierto terrorismo ‘pedagógico’ del profesor o de los demás estudiantes. “Las cuestiones de confianza y respeto a la diferencia se convirtieron en primordiales en la estructuración de las relaciones dentro del aula. Además, sugerí que los estudiantes se esforzaran al máximo por usar su escrito como instrumento

¹⁵ H. A. Giroux, *op. cit.*, p. 208 y s.

pedagógico para presentar su postura teórica, para promover discusiones en clase, afrontar otros textos y trabajar en colaboración con otros”.

Y para ello, nos cuenta, *organizó a sus estudiantes en tres grupos, a cada uno de los cuales asignó la tarea de desarrollar una ponencia acerca de las lecturas recomendadas para el estudio de los temáticas propuestas en su curso*. En la discusión de las ponencias se insistía no sólo en recoger posturas opuestas sino en que los estudiantes se insertaran en los textos tomando posturas frente a sus contenidos, hablando de las consecuencias de esas posturas de acuerdo a como en ellas se trataban los temas del curso: raza, libertad o justicia, por ejemplo. Así, el grupo hablaba constantemente sobre la forma como la universidad se implicaba en la reproducción de alguno de los problemas que ellos discutían y sobre el modo como esos problemas se articulan con otros problemas más grandes de la sociedad.

Todos los trabajos de aquella experiencia situaban a los estudiantes como productores culturales y los capacitaba para escribir de nuevo sus propias experiencias; para aprender unos de otros, descentralizar el poder en el aula, cuestionar los límites disciplinarios y crear una zona fronteriza donde surgieran nuevos planteamientos; para tratar las relaciones entre lenguaje y experiencia, convirtiéndolas en problemas, y para apropiarse el conocimiento en el marco de un esfuerzo más amplio de definición personal y responsabilidad ética.

Las anteriores observaciones de Giroux nos remiten a una de las experiencias que vivimos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) cuando tuvimos a cargo la coordinación de las cátedras de Metodología de la Investigación. Al término de cada periodo escolar realizábamos, con los cinco grupos que teníamos a cargo, un ejercicio de autoevaluación, uno de cuyos temas centrales era la *autopercepción del aprendizaje* por parte de los estudiantes. Durante el semestre septiembre 89 - enero 90, se realizó un ejercicio especial que consistió en elaborar y presentar una ponencia, cuyo tema general fue *Educación, ciencia y tecnología en México*.

En el apartado *Elaborar una ponencia: un aprendizaje novedoso* -de la tesis de maestría que presentamos en la UNAM- se retoma la autoevaluación que los estudiantes escribieron, al término de su ejercicio, a partir de la pregunta: *¿aprendí algo en el ejercicio de elaborar y presentar una ponencia?*¹⁶ En aquel entonces ordenamos y clasificamos las respuestas de acuerdo con indicadores que señalaban las tendencias básicas de su autopercepción del aprendizaje derivado de aquel ejercicio, y que fueron de seis tipos: respuestas que indican que se aprendió a *pensar, analizar y reflexionar*; otras que muestran una *motivación por la problemática* que se

16 Ver "Elaborar una ponencia: un aprendizaje novedoso", en Salazar, *op. cit.*

propuso y desarrolló como tema de las ponencias; otras más que manifiestan *motivación por las técnicas de investigación, aprendizaje y trabajo grupal*; otras que apuntan al *aprendizaje de esas técnicas*; otras que se refieren al *aprendizaje o conocimiento de la realidad mexicana en materia de educación, ciencia y tecnología*; y aquellas que revelan el aprendizaje de *aspectos metodológicos*. Vistos de manera conjunta y sintética, los seis indicadores convergen en *tres asuntos* directamente relacionados con la labor de animación sociocultural que soportaba nuestra práctica de la comunicación educativa, no sólo frente a los grupos de estudiantes de la UJAT sino en cualquier otro espacio donde se nos permitió ejercer la docencia: se ve estimulado el interés de los alumnos por su desarrollo en técnicas de trabajo académico; se advierte su preocupación por una problemática que antes del ejercicio les era ajena, y se observa en ellos una percepción del papel que juega el aprendizaje del método científico en su vida universitaria.

Hoy podemos leer aquella experiencia -desde la mirada de Giroux- como un intento de ejercer *la pedagogía como práctica de producción cultural*; como un esfuerzo por *hacer de la escritura una práctica pedagógica*, que en el caso de Tabasco era la resultante de una tenaz batalla por demostrar que *la lectura abre espacios de libertad*. Aquella experiencia nos mostró que sí es posible *conseguir que los estudiantes teorizaran sobre sus propias experiencias*, que ellos pueden *reconocer sus implicaciones emocionales y afectivas* en el proceso de aprendizaje; que sí pueden *producir y apropiarse conocimiento*; y que, en definitiva, desde su postura de *acompañante*, el maestro puede incitar, animar y facilitar el aprendizaje, para que ellos se asuman como sujetos capaces de *hablar, argüir, asumir riesgos y situarse en el mundo*.

Paulo Freire: un intelectual fronterizo

En ese contexto de reflexión sobre la pedagogía crítica, Giroux se propone entender la obra de Freire desde la perspectiva de su importancia histórica y política; y para ello investiga lo que significa para los trabajadores culturales convertirse en *cruzadores de fronteras*. “Cruzar fronteras significa que los profesores y otros intelectuales hacen problemáticas, y dejan atrás las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que los encierran dentro de la seguridad, o sea dentro de *esos lugares y espacios que heredamos y ocupamos, que organizan nuestras vidas de modos muy específicos y concretos*”. Ser un cruzador de fronteras significa que uno tiene que descubrir de nuevo tradiciones, no dentro del discurso de sumisión, reverencia y repetición sino “como transformación y crítica ... uno debe construir su propio discurso como diferencia respecto a esa tradición ... El cruce de fronteras afronta el trabajo

intelectual en su especificidad y parcialidad, en el marco de un discurso de descubrimiento y construcción ... el trabajo intelectual se forja en el cruce de la contingencia y la historia, surgiendo, no desde los exclusivos terrenos de casa de una élite sino desde todos los puntos del tejido social".¹⁷

Giroux ve en Freire a un exiliado para quien estar en su casa es a menudo lo mismo que estar 'sin casa' y para quien la identidad personal -la de uno mismo y la de los otros- se considera un lugar de lucha a propósito de la política de representación, el ejercicio del poder y la función de la memoria social. Para Freire -afirma-, "la tarea de ser un intelectual se ha forjado siempre dentro del tropo de la carencia de casa: entre diferentes zonas de diferencia teórica y social; entre las fronteras de culturas no europeas y europeas. En efecto, Freire es un intelectual fronterizo que no ha jurado fidelidad a ninguna cultura ni clase específica, como en la noción de Antonio Gramsci del intelectual orgánico; en vez de eso, los escritos de Freire encarnan un modo de oposición y lucha discursiva que, no sólo desafía la maquinaria opresora del Estado, sino que también está bien dispuesto hacia la formación de nuevos movimientos y sujetos culturales dedicados a la lucha centrada en los valores modernos de libertad, igualdad y justicia. En parte, esto explica el atractivo de Freire para educadores, feministas y revolucionarios de África, América Latina y Sudáfrica".¹⁸

Como intelectual fronterizo Freire adopta un ámbito de carencia de casa: no tengo casa, no tengo claustro ideológico, busco lo otro. "Este sentido de 'carencia de casa', este constante cruzar a terrenos de alteridad, es lo que caracteriza tanto la vida como la obra de Freire. En cuanto exiliado, ser fronterizo, intelectual colocado entre diferentes fronteras culturales, epistemológicas y espaciales, es como Freire se ha comprometido situar su propia política de ubicación como cruzador de fronteras".

En sus últimos escritos, en sus numerosas entrevistas y en sus libros hablados con otros autores, Freire rehusa el privilegio de la casa -como intelectual fronterizo situado en el movedizo y siempre cambiante universo de la lucha social- invoca y construye elementos de una crítica social que comparte cierta afinidad con tendencias emancipadoras del discurso posmoderno. Desarrolla un discurso ético y político provisional, sometido al juego de la historia, la cultura y el poder: reexamina y plantea de forma constante cuestiones acerca de los tipos de fronteras que se están cruzando y se vuelven a frecuentar, los tipos de identidades que se están rehaciendo y revisando dentro de nuevas zonas fronterizas históricas, sociales y políticas, y los efectos de tales cruces a la hora de definir de nuevo la práctica pedagógica.

17 A. D. Salazar, *op. cit.*, p. 223.

18 A. D. Salazar, *op. cit.*, p. 225.

Él mismo habla sobre su propia autoformación como exiliado y cruzador de fronteras: “fue viajando por todo el mundo ... en calidad de exiliado, como llegué a comprender mejor mi propio país ... a comprenderme mejor a mí mismo. Fue en la confrontación con otro yo como descubrí con mayor facilidad mi propia identidad”¹⁹

En la obra de Freire -observa Giroux- hay un profundo sentido de ruptura, transgresión y esperanza, desde el punto de vista intelectual y político. “Esto es evidente en su llamamiento a que los educadores, críticos sociales y trabajadores culturales forjen una noción de política y pedagogía que supere los límites disciplinarios, que supere la división entre cultura superior y popular ... que superen las esferas públicas homogéneas y los límites que separan el deseo de la racionalidad, el cuerpo de la mente”.

Para Giroux la obra de Freire es radical en el marco de la emergencia de un discurso poscolonial conformado por la descolonización del Tercer Mundo y caracterizado por el ejercicio de la participación y la producción de nuevas subjetividades e identidades. Es una obra que no se detiene: es un texto contra el monumentalismo cultural, un texto que se ofrece a diferentes lecturas, públicos y contextos. Para percibir cómo ha enfrentado la época poscolonial, hay que leerla completa, subraya Giroux. “Quizá el poder y el vigor de las obras de Freire se deban encontrar en la tensión, poesía y política que las convierten en un proyecto para cruzadores de fronteras, para aquellos que leen la historia como un modo de recuperar poder e identidad escribiendo de nuevo el lugar y la práctica de la resistencia cultural y política. La obra de Freire representa una zona textual fronteriza donde la poesía se desliza dentro de la política, y la solidaridad se convierte en un canto al presente, iniciado en el pasado y que espera ser oído en el futuro”.

De Freire a Bakhtin, o de lo popular en la alfabetización política

Asombroso y desafiante ha resultado incursionar en un trabajo de Paul D. Fischer -investigador del Departamento de Estudios sobre Cultura Popular, de la Bowling Green State University, Ohio, Estados Unidos- que nos sugiere que las orientaciones teóricas de Mikhail Bakhtin y Freire, aplicadas a lo popular, pueden entregar resultados pedagógicos impresionantes. El concepto de Bakhtin sobre *novelización*, combinado con la noción freireana de *concientización* -plantea Fischer- puede conducir a los estudiantes de hoy hacia formas complejas de *alfabetización crítica*.

Para Fischer, el libro más celebrado de Freire es *Pedagogía del oprimido* porque en él emplea la metáfora de la *alfabetización política* para caracterizar al estado activo en el cual los estudiantes aplican las lecciones previas

19 Paulo Freire, y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*, citado por Giroux, *ib. id. op. cit.*, p. 229.

al material que se les propone, así como sus experiencias de vida y sus competencias culturales. Apoyándose en Denis E. Collins, Fischer destaca que Freire “utilizó la metáfora de la alfabetización política para describir toda la educación como un proceso a través del cual se liberan los hombres y las mujeres”, de manera que la alfabetización política, en este sentido, consiste en leer la existencia humana para trascender la opresión, es decir, para alcanzar la liberación. Para Freire el uso activo del conocimiento es un proceso de toda la vida: “El conocimiento verdadero -agrega Collins- es posible cuando los hombres pueden llegar a un estado de ‘transitividad crítica’. Este estado de conocimiento es aquel en el cual los hombres piensan como sujetos ... la conciencia crítica les permite integrarse ellos mismos al mundo a través de la acción cultural ... La aprehensión y el análisis deben presentar la realidad como un problema y un desafío. Éstos posibilitan una sociedad abierta”.

En nuestro apartado *La lectura abre espacios de libertad* -que forma parte de la tesis de maestría antes mencionada- destacamos con Julio Barreiro que a la experiencia de Freire con adultos analfabetos del Nordeste de Brasil siguieron otras en América Latina, en las cuales se demostró la posibilidad de adaptar su pensamiento y su método a otros niveles de la especial situación de las capas sociales consideradas globalmente como iletradas. Nuestra experiencia en la UJAT se orientó precisamente en ese sentido, a partir del problema *-el estudiante que llega a la universidad no sabe leer-* que nos motivó a plasmar nuestra praxis en una reflexión sobre la cátedra como espacio de comunicación educativa, que nosotros inscribimos en un proceso de animación sociocultural. No hemos tenido reparo en concebir, plantear y defender aquella praxis como una *experiencia de educación de adultos*, que hoy se nos hace más pertinente cuando nos acercamos al concepto de alfabetización política, en la perspectiva de Bakhtin. A fin de cuentas, un estudiante de primer semestre, con apenas 18 años de edad en promedio, es un principiante de adulto; y ello con el agravante de que arrastra consigo 12 años de malformación académica que lo ubican en las fronteras del analfabetismo funcional. De allí, también que evaluemos esta praxis como una experiencia de lucha contra la ignorancia, tal como la analizamos en los apartados -de la misma tesis- que se refieren a la calidad educativa y a la educación como práctica política. Vía la lectura y la escritura del mundo, hemos asumido la educación de adultos y la lucha contra la ignorancia como apertura de espacios de libertad en la medida en que -desde ellas- defendemos el sagrado derecho de los seres humanos a la calidad de la educación. En esa mirada, la liberación del hombre sólo se puede realizar a partir de una ‘toma de posesión’ plena de la realidad, al desmitificarla y

actuar sobre ella. Ese estado abierto de la sociedad que se plantea en el pensamiento de Freire es análogo al estado abierto que Bakhtin percibe en la novela y en los géneros novelados.

Fischer destaca también que la problematización de la cultura debe incluir la consideración crítica de la naturaleza potencialmente opresiva de los medios de difusión masiva. Y acepta que dicha idea no es nueva en el contexto de los estudios culturales, de donde retoma los lineamientos de Stanley Aronowitz: "Si la escritura ha de convertirse en parte del proceso crítico, la deconstrucción de la cultura cuya audiencia son las masas es la prioridad número uno ... la escritura puede consistir, en primer lugar, de análisis de los espectáculos de televisión de la variedad más popular, la interrogación crítica sobre la música popular, y el escrutinio constante de los géneros de filmes que se aproximan a la cultura de masas, como las películas de desastres, los espectáculos de horror y aventuras ... el trabajo del profesor es deslegitimar la cultura cuya audiencia son las masas a fin de criticarla y trascenderla".²⁰

"Aronowitz recuerda -dice Fischer- que el pensamiento crítico autónomo es fundamental para el desarrollo de las formas sociales, políticas y culturales democráticas. El capacitar a los estudiantes para trascender las situaciones límites en las que están atrapados por los medios de comunicación modernos es la *educación para la alfabetización crítica*. Los ciudadanos alfabetizados críticamente, conscientes de lo no-finito, y desarrollando la naturaleza de su cultura pueden tomar, y tomarán un rol más activo al conformar su futuro".²¹

En ese contexto, vincular la pedagogía crítica de Freire al repertorio de los estudios culturales -como parte de la revolución interdisciplinaria en la academia- proporciona una filosofía y una metodología para inculcar en los estudiantes su 'estar en una situación', y cómo desmitificar/deconstruir aquella situación para su propio beneficio. Una lectura orientada hacia el futuro del medio cultural contemporáneo ayuda a los jóvenes estudiantes en su propio llegar a ser. La preparación para la vida en un futuro substancialmente distinto del presente es el mejor curso que la pedagogía contemporánea puede tomar para ayudar a la autonomía de estos pioneros en sus tiempos. Como tal, los estudios culturales pueden ser guía desde la apertura de Bakhtin hasta la cultura popular, y las expresiones universales y sinceras de 'el pueblo'.

20 Stanley Aronowitz, *Mass Culture and the Eclipse of Reason*, p. 467, citado por Paul D. Fischer, "Bakhtin, Freire, Lo Popular: Novelización, concientización, alfabetización crítica", en *Perfiles educativos*, núm. 66, CISE-UNAM, octubre-diciembre, 1994, p. 45.

21 Paul D. Fischer, *op. cit.*, p. 45.

Fischer observa que el ‘giro antropológico’ de los estudios culturales -que tomaron a fines de los sesenta- contribuyó a una concepción madura y compleja de la cultura, desde la cual empezar, al reconocer que las culturas contemporáneas se pueden estudiar desde adentro. Así, por ejemplo, el trabajo de Clifford Geertz intenta construir una lectura narrativa de una cultura o sucesos dentro de ella, que evoca con exactitud el punto de vista de adentro para los que están afuera ... el nombre para esta metodología antropológica es la *etnografía*,²² que diseña con esmero una narrativa espesamente descriptiva que le hace justicia a los embrollos de una cultura. Esto nos sugiere que la aplicación de la etnografía a los materiales de la cultura popular, y su uso, pueden proporcionar lecturas más comprensivas y profundas de su rol y significado dentro de una cultura. La utilización de las expresiones de la gente es paralela al sentido que en Bakhtin tiene lo popular y a la exigencia de Freire de una educación para la concientización.

‘La etnografía no es la cultura en sí misma, sino la escritura de la cultura. Más precisamente, transmite tanto de la cultura como un observador puede tomar en forma escrita ... La etnografía se ha convertido en parte de la revolución interdisciplinaria en la academia ... ‘La etnografía se está trasladando a áreas ocupadas desde hace mucho tiempo por la sociología, la reciente crítica cultural o de avanzada ... redescubriendo la otredad y la diferencia dentro de las culturas de Occidente’ ... Ahora la etnografía se enfrenta a los otros en relación consigo misma, al verse a sí misma como otro’.²³

El autor subraya asimismo que la etnografía hoy trata de evitar el escollo de la representación. Es dialógica porque logra entrar en el discurso con los otros en un intento por evocar por la vía del discurso, y luego del escrito, la verdad y la profundidad de la cultura y de la comunidad, ‘porque si se puede decir que un discurso *evoca*, entonces no necesita representar lo que evoca’.

La etnografía es, pues, un cruzador de fronteras esencial. La llegada de la etnografía crítica informada por la teoría, y su vinculación a los estudios culturales, han permitido recuperar al discurso y a la retórica de su estado marginal. Las diversas teorías críticas que han influido en los estudios culturales han hecho al discurso -la charla y el texto- el lugar del significado, de la organización, del poder y de la subjetividad. Así lo comprendió Bakhtin en su época, con su sentido del poder de ‘el pueblo’, de lo grotesco, de la importancia del estrato corporal inferior, y de que la cultura evoluciona desde abajo hacia arriba.

La cultura popular resulta ser, en muchos sentidos, el equivalente contemporáneo de lo grotesco; y aquellos que la estudian son, de muchas maneras,

22 Clifford Geertz, citado por Fischer, *op. cit.*, p. 46.

23 *Idem.*, p. 46.

etnógrafos contemporáneos. Fischer nos invita a comparar el trabajo de Freire y el de Bakhtin, apoyado en un comentario de Michael Holquist: "Aunque en el Occidente los folkloristas, los críticos literarios y los historiadores intelectuales se han apropiado de la visión de carnaval de Bakhtin, ésta tiene una importancia mayor que cualquiera de sus aplicaciones a cualquiera de estas disciplinas, ya que el libro trata finalmente sobre la libertad, el valor que se necesita para establecerla, el ingenio que se requiere para mantenerla, y sobre todo, la espantosa facilidad horrenda con que puede perderse".²⁴ Y deja en claro que los estudios culturales -resistentes a la categorización disciplinaria y abiertamente en oposición a los intereses dominantes de clase/culturales- pueden muy bien proporcionar un hogar académico para el tipo de análisis del cual fue pionero Mikhail Bakhtin, quien sobre esto escribió: "Hemos tratado de comprender a Rabelais precisamente como parte del manantial de cultura folk, la cual en todas las etapas de su desarrollo se ha opuesto a la cultura oficial de las clases gobernantes y ha desarrollado su propia concepción del mundo, sus propias formas e imaginaria".²⁵

Fischer anota que como un catalizador para el pensamiento crítico individual, los sucesos y artefactos de la cultura popular proporcionan oportunidades para que incluso los estudiantes novatos apliquen sus habilidades expresivas para obtener un mejor manejo del mundo que habitamos. Así -ejemplifica- en los cursos para escribir o de composición se puede presentar a los estudiantes materiales populares para el análisis y la crítica. A su éxito académico se vincularán entonces tanto el *contenido* de sus expresiones escritas como la *autoexpresión* y la *subjetividad*. "Uno de los grandes encantos de tal enfoque, congruente con el de Freire, es su habilidad para impulsar, apoyar y habilitar la subjetividad individual y hacer surgir las voces marginadas y oprimidas dentro del curriculum tradicional".²⁶

El desafío, entonces, es dar apoyo a los puntos de vista individuales de los estudiantes y estimularlos a expresarse al escribir en niveles adecuados para el éxito universitario. Hay que comprometer el conocimiento de los estudiantes y su afecto por aspectos de lo popular, pidiéndoles análisis aterrizados en las historias y las culturas que ellos traen al salón de clase, en orden a fortalecerlos como estudiantes, escritores e individuos. Dicho de otro modo, sacar los materiales populares del ámbito estrecho del entrenamiento y de la entretención permitirá problematizarlos en el sentido freireano, como un aspecto esencial de la educación para la autonomía y la liberación. Si el estudiante logra una mayor competencia para comprender, analizar y pre-

24 Michael Holquist, citado por Fischer, *op. cit.*, p. 48.

25 Mikhail Bakhtin, citado por Fischer, *op. cit.*, p. 48.

26 Fischer, *op. cit.*, p. 48.

sentar sus puntos de vista acerca de lo popular, mejorará su alfabetización crítica, no sólo en la lectura y la escritura sino como consumidores de eventos y artefactos populares, cualquiera que sea su medio de difusión. La expresión de sus percepciones de calidad en el medio popular puede darles un sentido más pleno de sus propias percepciones, hacerlos consumidores más críticos y ser deliberantes. Y este es el aspecto revolucionario de una 'pedagogía de una segunda generación de lo popular'. Estimular ese tipo de subjetividad es un objetivo importante de esa pedagogía y una realización parcial de la educación para la liberación propuesta por Freire.

Henry Giroux y Paulo Freire coinciden en anunciar que "uno de los proyectos educativos más importantes de la próxima década será el desarrollo de una *alfabetización crítica* que incorpore la política de la diversidad cultural con una visión de la política que reconozca la importancia de la vida pública democrática ... la alfabetización crítica significaría restaurar para los estudiantes aquellos conocimientos y habilidades que crean la solidaridad en cuanto a principios tales como libertad, igualdad y justicia, sin destruir la importancia de los diversos derechos individuales y las tradiciones culturales".²⁷

Informado, pues, por Bakhtin, Dewey, Freire y los estudios culturales, lo popular en el salón de clase puede ayudar a los jóvenes pioneros a ordenar su medio cultural original por sí mismos. Este proceso de descifrar o deconstruir los materiales folk/popular contemporáneos -por lo que ellos nos pueden decir acerca de nuestra sociedad rápidamente en cambio- es lo que Bakhtin dice que Rabelais estaba haciendo en su época.

Concluye Fischer que, "al describir los contornos de constructos culturales recientemente emergentes, y comunicarlos cada vez más amplios, la novela y otros aspectos de lo popular promueven el desarrollo de la cultura desde abajo hacia arriba en las sociedades de masas de hoy. Al llevar los materiales populares y esta orientación pedagógica a los universitarios más inmaduros y al elevar sus voces, muchos por primera vez, continuamos el proyecto de Bakhtin".

Acompañar al estudiante como constructor de su libertad

En el proceso de animación sociocultural que hemos asumido como desafío en nuestro ejercicio docente, el aula-cátedra es para nosotros un espacio de comunicación educativa, en tanto que el maestro-coordinador se perfila como animador, incitador o facilitador de los aprendizajes propuestos.

27 Henry A. Giroux y Paulo Freire, Introducción al libro de Henry A. Giroux y Roger I. Simon, *Popular Culture, Schooling and Society*, citados por Fischer *op. cit.* p. 49.

Partimos de las reflexiones de Carlos Zarzar Charur en torno al aprendizaje en la escuela, según las cuales *la situación de docencia es un proceso indisoluble de enseñanza y aprendizaje*. Nos oponemos, con él, a la idea de que “a la escuela el estudiante va a aprender y el profesor va a enseñar”, pues en la situación de docencia -que preferimos llamar de aprendizaje- aprenden tanto el profesor como los estudiantes: ellos aprenden no sólo de sus profesores sino también de otras fuentes o recursos ... y se puede dar el caso de que un grupo aprenda mucho sobre el tema del curso sin que el profesor ‘les haya enseñado nada’. Nuestro autor imagina un curso en el cual el profesor se convierte en un coordinador del esfuerzo y el trabajo grupal, asesora metódicamente, indica bibliografía, corrige la orientación que va tomando el grupo y coordina las sesiones de discusión, entre otras actividades. Y entonces nos surgen varias observaciones: primera, que nuestra práctica de la comunicación educativa -en ese espacio de animación sociocultural que es para nosotros el aula-cátedra- nos acerca más a la idea de *situación de aprendizaje*, justo en la medida en que hemos tomado distancia de la idea de ‘enseñanza’, segunda, que nuestra intención en cada curso ha sido y es que el grupo aprenda mucho sobre el tema del mismo, sin que el profesor ‘haya enseñado’ nada; así lo hemos asumido al inicio de cada periodo escolar, cuando advertimos a los grupos que “el maestro no sabe ‘dar clase’ porque se le olvidó”, y que todo lo que se pueda aprender será resultado del esfuerzo individual y grupal de los estudiantes; y así lo han constatado ellos en sus evaluaciones, la más expresiva de las cuales es aquella que escribió Jesús Antonio, un estudiante de la UJAT: “usted ha desterrado la palabra ‘enseñanza’ de su lenguaje”, y tercera, que el maestro-coordinador va proporcionando las fuentes de aprendizaje en la medida en que asume como su tarea central propiciar el aprendizaje de sus estudiantes y *acompañarlos* en ese proceso. “Mi preocupación principal, cuando preparo un curso -indica Zarzar Charur- es qué quiero que aprendan los alumnos durante el curso, y sólo les puedo ayudar a que lo aprendan bien”.²⁸ En la dialéctica de esa preocupación está nuestra propuesta de animación sociocultural a partir del espacio de comunicación educativa que es para nosotros el aula-cátedra: si -en la mirada freireana- los contenidos de aprendizaje son apenas propuestas y no imposiciones, que han de desafiar a los estudiantes, resulta claro que el papel del maestro es coordinar las actividades de su curso-taller, en orden a facilitar y *acompañar* el aprendizaje, y no ‘impartir clase’, es animar el aprendizaje y no ‘enseñar’, es, en definitiva, *asumir la educación como práctica del acompañamiento*.

28 Carlos Zarzar Charur, *Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica*, citado por Salazar en *op. cit.*, p. 192.

En su artículo *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*, Mercedes Charles Creel analiza los elementos que intervienen en los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la educación, y se centra en el salón de clases, ámbito natural del aprendizaje. Subraya que no existen modelos puros para analizar esas prácticas y procesos, pero sí formula una propuesta para comprender sus determinantes principales, a partir de la crítica al modelo tradicional.²⁹ En tanto que dicho modelo sacrifica el diálogo, las nuevas corrientes pedagógicas descalifican el *carácter expositivo de la cátedra*, pues sólo cuando la acción pedagógica toma como base el diálogo podemos lograr la participación de los estudiantes como interlocutores activos del proceso de aprendizaje.

Pero, volvamos a la cuestión de la cátedra y el proceso de aprendizaje. Si, por un lado, cuestionar la cátedra conlleva desterrar la idea vertical y deshumanizadora de 'enseñar', por otro es cierto que el maestro debe ser quien *propone* contenidos y métodos, es decir, quien elabora mensajes educativos con un alto grado de significación para los estudiantes. El *proponer* -a diferencia del *imponer*-, implica la posibilidad de una respuesta descodificadora de lo propuesto, y en esa medida se vale como ejercicio de *comunicación educativa*. Pero la construcción de mensajes para que el grupo reconstruya responde a una manera de conceptualizar la formación de los estudiantes e implica elegir determinada concepción del mundo y de la realidad, desde el punto de vista de la disciplina que el maestro *comparte* con ellos -no *imparte*-, así como difundir, recrear y reinterpretar el discurso de otros autores.

Aquí surge el problema de los códigos y lenguajes: emisor y receptor han de *compartir* sus códigos para que la comunicación sea satisfactoria. La realidad de la UJAT nos mostró muy pronto que *el hábito de la lectura* -como requisito para el acceso a la teoría y la práctica del método científico- *es un código no compartido en la universidad por maestros y alumnos*; y, lo que es peor, ni siquiera compartido por los docentes entre sí; de allí nuestro empeño en animar la lectura del periódico como ejercicio de *aprestamiento* para la lectura del texto científico; si *nuestra preocupación es que los estudiantes aprendan a leer el texto científico*, podemos *acompañarlos* a que lo aprendan bien a partir de la lectura de *aprestamiento*: es decir, acompañarlos en su acceso a los códigos, al capital lingüístico y cultural cuya no posesión limita su comunicación con los maestros y con el discurso científico. Si los textos universitarios -en sus diversas áreas disciplinarias- exigen de los educandos el manejo técnico de términos, conceptos, ideas y maneras de *aprehender la realidad*, nuestra práctica pedagógica trata de superar este

29 Mercedes Charles Creel, *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*, citada por Salazar, *op. cit.*, p. 194.

conflicto en la medida en que propone otros códigos -como el hábito de la lectura- con los cuales los educandos se puedan defender de aquellas *prácticas de exclusión* que los dividen entre quienes ‘saben’ y ‘quienes no’, y por tanto entre quienes ‘aprueban’ o ‘reprueban’ sin que en efecto -como lo exhibe la vida profesional- ello signifique que aprendieron. Nuestra práctica docente es, pues, una *lucha de ruptura* contra la incomunicación que rige el ‘encuentro’ entre profesores y estudiantes en las aulas universitarias. Lo que denominamos ruptura o lucha contra la invasión deformadora equivale, en el lenguaje freireano, a develar aquellos condicionamientos socioculturales que entorpecen la comunicación entre profesores y estudiantes; y en la mirada de Ezequiel Ander-Egg significa un esfuerzo de animación sociocultural que busca el descubrimiento, por los estudiantes, de la realidad que les cabe vivir como universitarios, muy distinta a la que -desde dentro y fuera de la propia universidad- hoy se les impone.³⁰

El acompañamiento: una propuesta, también como homenaje

A lo largo del presente texto usted habrá *aprehendido*, amable lector, que no hemos empleado los términos ‘enseñar’ o ‘enseñanza’ más allá de la referencia a otros textos en los cuales sus autores -incluido nuestro maestro Paulo- sí trabajan con ellos. Algo similar ha ocurrido con el término ‘alumno’, que en este momento aparece por primera vez en nuestro escrito. Frente al desafío que nos dejó Jesús Antonio -aquel estudiante de la UJAT- cuando escribió “usted ha desterrado la palabra ‘enseñanza’ de su lenguaje”, nuestra práctica docente se ha esforzado por incorporar términos alternativos como *aprendizaje* -proceso-, *situación de aprendizaje* -espacio-, *acompañar* -acción- y *acompañamiento* -actitud- desde los cuales asumimos la lectura de esa praxis y de los discursos teóricos que la siguen animando.

De allí nuestra decisión -atrevida pero humilde- de aceptar los desafíos de Paulo Freire y proponer -desde el propio título de este ensayo- *La educación como práctica del acompañamiento*, en la esperanza -que no la certeza excluyente- de que con esta propuesta avanzamos en la utopía educativa que nos legó el maestro de *la educación como práctica de la libertad* y a cuya obra *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* dedicamos enseguida el cierre de nuestra reflexión.

Compartimos con Moacir Gadotti sus apuntes de contraportada: En la búsqueda permanente de aprendizaje, pocas veces encontramos textos apropiados como éste. En él Paulo nos acompaña a aprender la tarea de acompañar el aprendizaje, partiendo del ser profesor. Los lectores y lectoras encontramos ahí la necesaria autonomía, que forma parte de la propia

30 Ver *El aula, la cátedra y el maestro*, en Salazar, *op. cit.*, p. 193.

naturaleza educativa: sin autonomía no puede haber acompañamiento ni aprendizaje.

Reconocemos que esta *pedagogía de la autonomía* se funda en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando; y que este saber de la autonomía nos demanda un ejercicio permanente de esa autonomía. En el *Prefacio* a esta obra de Freire, Edina Castro de Oliveira plantea que “es en la convivencia amorosa con los alumnos y en la postura curiosa y abierta como -el educador- asume y como, al mismo tiempo, los desafía a que se asuman en cuanto sujetos socio-históricos culturales del acto de conocer, y donde él puede hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando”.³¹ Esa convivencia amorosa con los estudiantes nos ha deparado devoluciones tan gratas como aquél desafío de Jesús Antonio que hoy retomamos para avanzar en la utopía de Freire.

Asumimos, pues, los desafíos propuestos en los tres grandes apartados de su *Pedagogía de la autonomía*. *No hay docencia sin discencia* -funciones y actividades de los educandos- significa para nosotros que el profesor y los estudiantes han de *acompañarse* en la búsqueda del saber: aquél como incitador, animador y facilitador del aprendizaje, éstos como constructores de su saber y de su libertad. *Acompañar*, pues, exige: rigor metodológico; investigación; respeto a los saberes del otro -el educando-; crítica, estética y ética; corporificar las palabras con el ejemplo; riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; reconocer y asumir nuestra identidad cultural.

Freire propone, en su segundo apartado, que *‘enseñar’ no es transferir conocimiento*. De acuerdo. Pero siempre vimos en el acto de *‘enseñar’* una acción vertical, depositaria de datos o bancaria, que el propio Paulo planteó y desmitificó desde los comienzos de su labor educativa. De la mano de su propuesta, pensamos que *acompañar el aprendizaje* exige: conciencia del inacabamiento de los sujetos del acto educativo; respeto a la autonomía del ser del educando, buen juicio; humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores; aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; convicción de que el cambio es posible, y curiosidad.

Por último, Paulo señala que *‘enseñar’ es una especificidad humana* y nos remite a la seguridad en sí misma que debe revelar la autoridad docente democrática, en sus relaciones con las libertades de los educandos, cuando esa autoridad se ejerce con indiscutible sabiduría. Esa autoridad de quien *acompaña el aprendizaje* le exige, entonces: seguridad, competencia profesional y generosidad; compromiso; comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; libertad; toma consciente de decisiones; saber

31 Ver Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 12.

escuchar; reconocer que la educación es ideológica; disponibilidad para el diálogo, y querer bien a los educandos.

Proponemos, pues, la opción del *acompañamiento*, más allá de la mera sustitución de términos o vocablos para identificar y recrear la práctica educativa. Y subrayamos, con Paulo, que “cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando ‘curiosidad epistemológica’, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto”.³²

Ubicada en el contexto de la práctica docente universitaria, nuestra propuesta busca retomar los criterios que Freire planteaba en Stanford: *en las universidades se necesita una postura ideológica que rechace las formas y ponga atención a lo esencial; que se valore el aprendizaje y no nada más la enseñanza; que se revitalice lo afectivo y no nada más lo cognoscitivo, que se fije más en el sujeto y no tanto en los objetos*. A esos desafíos se suma y pretende responder nuestra idea de *educación como práctica del acompañamiento*.

Si las *Cartas a quien pretende enseñar* son textos de sabiduría; y si -como afirma Rubem Alves en la contraportada de esta obra- “ser sabio es haber desarrollado la capacidad erótica de sentir el gusto por la vida”, digamos para concluir que con el mismo placer que Paulo tuvo para ofrecernos su pensamiento y su praxis -con ese mismo gusto por la vida- esta primera aproximación a la idea de *acompañamiento* nos anima a continuar su camino.

Bibliografía

- Araujo-Olivera, Sonia Estella, *Re-unirnos...* Ponencia leída durante el acto de Homenaje a Paulo Freire, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 11 de junio de 1997.
- Calvino, Italo, *Seis propuestas para el próximo milenio*, 4a.ed., Siruela/Bolsillo, Madrid, 1997.
- Fischer, Paul D., “Bakhtin, Freire, Lo Popular: Novelización, concientización, alfabetización crítica”, en *Perfiles Educativos*, núm. 66, CISE-UNAM, octubre-diciembre, 1994.
- Freire, Paulo, *Educación como práctica de la libertad*, 30a. ed., México, Siglo Veintiuno editores, 1988.
- Gadotti, Moacir y Carlos Torres, Declaraciones al diario *La Jornada*, México, 27 de junio, 1997.
- Giroux, Henry A., *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós Educador, 1996.
- Gutiérrez, Francisco, *La educación como praxis política*, México, Siglo Veintiuno editores, 1984.
- Linares Jiménez, Martín, “De enanos y gigantes: a Paulo Freire con cariño”, en *La Jornada del Campo*, México, 25 de junio, 1997.
- Martínez Campos, Thelma Angélica, “Reflexiones junto a Paulo”, ejercicio de escritura realizado en el *Taller de Escritura* del módulo VI, Escritura y Comunicación-Periodismo, en la licenciatura en Comunicación Social de la UAM-X, México.
- Ornelas, Carlos, “Paulo Freire. El hacedor de verbos”, en *U2000 Crónica de la educación superior*, ANUIES, México, 12 de mayo, 1997.

32 Paulo, Freire, *op. cit.*, p. 26.

- Salazar Duque, Alfredo, *La cátedra: un espacio de comunicación educativa en un proceso de animación sociocultural*, Tesis de maestría en Ciencias de la Comunicación, FCPYS-UNAM, México, octubre, 1991.
- Torres Novoa, Carlos, *Paulo Freire en América Latina*, México, Guernica, 1979.
- , *Entrevistas con Paulo Freire*, 2a. ed., México, Guernica, 1983.
- Varela, Hilda y Miguel Escobar, "Introducción", en Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 6a. ed., México, Siglo Veintiuno editores, 1988.

Educación Tzeltal, conocimiento y valores comunitarios

Antonio Paoli¹

Nuestro objetivo en este artículo es plantear un conjunto de hipótesis en relación a cuatro cuestiones:

- una concepción tzeltal de la educación familiar y comunitaria orientada hacia valores;
- un conjunto de modos culturales de aplicar la dinámica del conocimiento humano, como claves para comprender la orientación de los procesos educativos en el mundo tzeltal;²
- algunas de las prácticas valorativas fundamentales de esta educación;
- los graves errores de la práctica escolar oficial implantada en las comunidades tzeltales.

La educación presupone un conjunto de valores y una teoría gnoseológica implícita en el lenguaje y la cultura. Presentaremos un conjunto de hipótesis sobre el uso de esta teoría gnoseológica y estos valores aplicados desde las prácticas de la familia y de la pequeña comunidad.

Desde luego que no podemos suponer que sólo hay una concepción en el mundo tzeltal. Sin embargo, queremos plantear algo así como lo que Max Weber llamó *tipo ideal*, entendido este “como un cuadro mental. No es la realidad histórica y mucho menos la realidad ‘auténtica’, como tampoco es en modo alguno una especie de esquema en el cual se pudiera incluir la realidad a modo ejemplar. Tiene más bien el significado de un concepto límite puramente ideal, con el cual se mide la realidad, a fin de esclarecer determinados elementos importantes de su contenido empírico con el cual se la compara. Tales conceptos son formaciones en las cuales construimos

1 Profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación, división de CSH, UAM-X.

2 La lengua tzeltal pertenece a la familia de las lenguas mayenses, es hablado por alrededor de 400 mil personas en el estado de Chiapas, al sureste de México. Es el idioma que habla la mayoría de los indígenas rebeldes que le han declarado la guerra formalmente al gobierno mexicano desde el 1° de enero de 1994.

una relación con la utilización de la categoría de *posibilidad objetiva*, que nuestra fantasía, formada y orientada según la realidad, juzga adecuada”.³

Queremos construir un instrumento con bases objetivas y verificables, que nos de un punto de partida para entrar a un diálogo sistemático, en el que vayamos esclareciendo paulatinamente los valores y las prácticas de la educación en el mundo tzeltal.

Nuestra pretensión realmente es mucho más ambiciosa. Quisiéramos preguntarnos con fundamento si es posible hablar de los valores y las prácticas de la educación familiar y comunitaria de los pueblos indígenas de México y Centroamérica. Lo cual supone más de 80 lenguas indias.

Sabemos que esta pretensión nos sobrepasa con mucho. Sin embargo, nos parece importante presentar un primer “tipo ideal”, en rasgos muy generales, a fin de iniciar un diálogo y un conjunto de investigaciones de campo. Por ahora nos restringimos al mundo tzeltal, pero con el fin de abrir un marco de discusión para plantearnos la cuestión en términos de las lenguas y las culturas mayences de Chiapas, ya que este trabajo se enmarca dentro del Programa de Investigación y Desarrollo Humano en Chiapas de las tres unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Las categorías desde las cuales investigamos y reconstruimos un modelo implícito en la lengua, según el cual se interpreta el conocer en el mundo tzeltal, parten de la “estructura dinámica del conocimiento humano” que nos presenta el filósofo canadiense Bernard Lonergan, principalmente en su libro *Insight*.⁴

Familia, educación y conocimiento

Apenas se casa un muchacho, se convierte en un cabeza de familia con responsabilidades de representante de los suyos ante la comunidad donde vive. En alguna medida es corresponsable del buen funcionamiento comunitario y tendrá, en principio, derecho a dar su opinión y ejercer alguna influencia en las asambleas de esta colectividad. Tendrá también la obligación de participar en los trabajos y servicios que se requieran.

Los recursos para sostener a la familia y para los gastos del servicio comunitario, proceden de la producción familiar agropecuaria y de la milpa principalmente. El padre es quien encabeza la organización del trabajo de la milpa y está dotado de una amplia capacidad de mando en la célula familiar. El trabajo y eficiencia productiva son fuentes fundamentales de autoridad. El llevará a sus hijos varones a la milpa con frecuencia. Allí propiciará que

3 Max Weber, *Sobre la teoría en las ciencias sociales*, Ediciones Península, Barcelona, 1971, p. 65.

4 Cfr. Bernard Lonergan, *Insight: a study of human understanding*, Toronto University Press, Toronto, 1992.

ellos experimenten y entiendan diversos procedimientos complejos para irse capacitando en el arte de los procesos de trabajo agrícola.

Al interior de la casa la madre es quien ordena, organiza la comida, la ropa, la limpieza, el cuidado de los hijos. Suele buscar algún ingreso mediante la venta de diversos productos de su patio: plátanos, alguna verdura, huevos, algún animalito, bordados, costuras, a veces pone una pequeña tienda. A ella se le suele llamar *yajual na* (la señora de la casa o la que manda en la casa)

- Parece ser un hecho común que, cuando los productos de la milpa ya están en el hogar normalmente es ella quien los administra y, debe consultársele para venderlos parcial o totalmente-.

La familia tiene así dos autoridades coordinadas, ambas podrán mandar a sus hijos e hijas e incluso a los mayores. Sin embargo, lo normal será que el padre esté más en relación con los varones y la mamá con las mujeres; y sobre todo, cuando se trata de castigar, de preferencia ella se entiende con las hijas y él con los hijos. *El bankilal* (hermano mayor) sustituye al padre como autoridad educativa y familiar, cuando falta éste; la *wish* (hermana mayor) sustituye a la madre en caso necesario.

La comunidad avala y reafirma estas jerarquías de diversas maneras. Las autoridades comunitarias se entenderán con la cabeza de cada familia y ésta tomará acuerdos al interior de la casa.

En este trabajo nos referiremos básicamente a la educación de papá e hijo varón. Empecemos con una reflexión en torno al concepto educar.

Educación y autonomía

El término más común para decir educar en tzeltal es PIJUBTESEL. Esta palabra está compuesta de cuatro partículas:

PIJ es un adjetivo numeral. En las lenguas mayenses es muy frecuente que se califiquen las cantidades. En tzeltal se dice por ejemplo, *che pam k'altic* (dos planas milpas), o *che pis elemux* (dos redondos limones), *che p'ij ixim* (dos germinales granos de maíz). Cuando usamos sólo el adjetivo numeral hablamos de la unidad.

UB es una partícula que convierte en verbo al adjetivo. Así *tulan* es fuerte y *tulanub* es fortalecerse. PIJUB es hacerse único germinal.

TES es una partícula transitivizante.

EL es el infinitivo del verbo.

P'ijubtesel es hacer que otro se convierta en único germinal.

Cuando se dice que alguien es educado, o capaz, se dice que es *p'j* y *'tan* (es único su corazón). Esto supone síntesis individual. Nadie puede ser hábil sin serlo de un modo personal. En este sentido resulta un tanto absurdo decir

que fulano es más *p'ij* que zutano. La inteligencia y la educación de alguien es un evento exclusivo, irrepetible, propio de tal sujeto.

Hombre sabio se dice *p'ijil winic* y esto supone que es original en resolver los problemas dentro del contexto de las costumbres de la comunidad. Es común que se subraye el modo peculiar de ser de alguien para reconocerle y apreciarlo.

Cuando alguien tiene único su corazón (*p'ij yo'tan*), “encuentra maña para hacer las cosas” -me decía un informante-, pueden dejarlo solo en medio de la selva con los ojos vendados y él se los destapa, se orienta y regresa. Sabe adaptarse a las cosas, ser flexible y firme a la vez. Se las ingenia para resolver en su propio estilo, aunque tomando en cuenta a la situación y a los demás.

Ser *p'ij yo'tan* supone autonomía personal, y, paradójicamente, también supone integración; habilidad para llegar a consensos dentro del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la tradición.

Este modo de concebir la educación y la inteligencia supone un énfasis en la autonomía del sujeto. Y esto es tan fuerte que incluso al darse un buen deseo para despedir a quien se va, normalmente le dicen: *Te xawil aba* (mírate a ti mismo), y cuando le quieren preguntar cómo está le dicen: *¿bin awilel?* (¿Cómo está tu mirar?) y el interpelado suele contestar: *Lec ay on* (estoy bien). Esto significa que según esté su ver, o su verse a sí mismo, definirá su estado de bienestar o malestar. El sujeto es quien tiene poder para definir su estado.

El ser autónomo tiene que autovigilarse para ser *p'ij yo'tan*. Y para coordinarse adecuadamente, sólo él puede vigilarse a sí mismo. Lo cual supone un autoaprendizaje en el cual es su propio maestro.

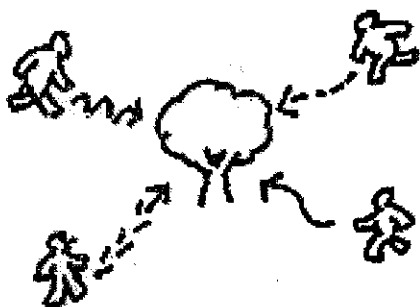
Enseñar y experimentar

Experimentar no sólo supone impresionar sus sentidos con el cosmos: mirar, palpar, oler, escuchar, gustar. Ese ejercicio sensorial presupone un ordenamiento cultural del mundo con base en el cual se generan dinámicas intencionales, ritmos de vida, rutinas y ciclos, momentos, inercias, rupturas. Ubicarse en ese contexto presupone modos de entender y decidir. Esto ya anticipa procesos en los que se prevén desarrollos y sucesos, eventos del futuro próximo o lejano, cuyo recorrido psíquico presuponen sentimientos. Quizá esta es una de las razones por las que el tzeltal comprende el experimentar como *ich'el ta o'tanil* (traer al corazón).

El *noptswanej* (maestro) es quien tiene el oficio de aproximar al educando. *Nopol* es cerca, *nopel* es aprender, aproximarse. La partícula *tes*, como ya antes vimos, es un transitivizante y *wanej* es oficio en este contexto. El

verbo *noptesel* es hacer que otro se aproxime. Propiciar que tenga una experiencia, que traiga la realidad a su corazón. Pero el maestro no puede aprender por él, ya que el aprender es una cuestión que sólo el sujeto puede realizar por sí mismo, supone entender por su cuenta: *snabey scuentahil* o, más en tzeltal, *snabey stojol*.

Uno puede aproximarse de distintas maneras, desde distintos ángulos, experimentar la cosa, revisar la cosa, sus procesos, su entorno, sus modos de ser, de cambiar, de utilizarse. Pero mientras me siga acercando a ella sigue siendo algo ajeno. Es la cosa allá afuera, en tal tiempo y tal espacio. Necesito preguntarme ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Por qué es de ese modo? ¿Desde cuándo? Y muchas otras preguntas más.



laj yich'oj ta yo'tan te te / experimentó el árbol

El entender y la conciencia

Cuando el sujeto se ha aproximado a la cosa y se ha preguntado ¿qué es eso? puede ser que capte un nuevo patrón con el cual entiende la cosa. El niño al entender asume modos de ser de las cosas y, encuentra relaciones en la cosa y entre esta y aquella cosa. Cuando por ejemplo, entiende que con el agua puede bañarse, regar, limpiar los objetos, va captando asociaciones y procesos que antes no podía manejar.

Al entender una relación tiende a generalizarla, a captar sus modos de operar, pero para entender bien, tiene que comprender sus límites, sus excepciones. Tiene que readaptar su primer acto de entendimiento y reen-tender de una nueva manera. Además, necesita desarrollar la habilidad de aplicarlo según su medio ambiente. Esto supondrá ensayo y error. El sujeto va generando puntos de vista con base en los cuales pueda realizar obras más difíciles y sofisticadas.

Su entendimiento supone muchos asegunes, experiencias y correcciones. Tiene que generar nuevas correlaciones y por tanto formas más sofisticadas de abstraer.

Captar un patrón supone tanto una abstracción, como supone pensar estas operaciones más allá de la experiencia concreta. Podemos planear por ejemplo, construir una *presa*. La proyectamos con base en lo entendido.

Nunca hemos experimentado aquella construcción específica porque nunca ha existido. Sin embargo, el sujeto prevé cómo será, gracias a que ha entendido basado en la experiencia, ha abstraído relaciones y procesos a partir de los cuales puede proyectar la *presa*. Después de construirla tiene una nueva experiencia, ha traído algo nuevo a su corazón (*laj yich'oj talel te yach'il biluketic ta yo'tan*) y quizá entienda y verifique de una nueva manera su conocimiento, lo cual le permitirá realizar mejor este tipo de construcciones. Esta operación, permite arribar a puntos de vista superiores que no todos llegan a tener.

El entender nos posibilita estar más allá del aquí y del ahora. El sujeto puede entonces ser un creador (*paswanej*) y su creación (*pasbenal*) ser útil. Pero antes de realizar una creación útil, tiene que asegurarse que de veras lo entendido funciona en diversos casos. Entonces puede planificar con objetividad. Cuando el tzeltal dice que algo *nabil sba* (es conocido), presupone una cierta familiaridad con aquello. El sujeto tiene que ser *nohpen* (conocedor) para poder aplicar adecuadamente su creatividad. Entonces se dice, que tiene único su corazón (*p'ij yotan*). -De una gente así, no sólo se dirá que está enterando (*na'al*), sino que tiene sapiencia (*na'bail*) y que estuvo consciente de lo que hizo (*la sna k'inal ta lec te binti la spas*).-

Vale la pena detenernos un momento en esta idea de *sna k'inal ta lec* (su saber desde la interioridad que se orienta bien). La palabra *k'inal*, normalmente es traducida como terreno o medio ambiente, pero este medio ambiente también puede ser interior y propio del sujeto. Algunas veces, dependiendo del contexto, podemos traducirlo como mente. *sNa k'inal* es que lo sabe en su mente, o que lo entiende en su terreno interior, y *sna k'inal ta lec*, es que lo tiende a entender bien desde ese medio ambiente interior. En importante subrayar el adjetivo *lek* (bueno), antecedido por una preposición *ta*, que aquí podría considerarse hacia, *sna k'inal ta lec*. Lo cual parece significar, que la conciencia es el conocer de manera bien orientada desde el ambiente interior, o el conocer orientado hacia la cosa con propiedad, con pertinencia.

La conciencia presupone entonces una buena tendencia hacia la adecuación a la cosa, o a las cosas. Esta forma de adjetivar, que no marca el ser sino la orientación, es muy común en tzeltal. Se dice también *lec ay on* (estoy bien). Pero aquí se trata de una afirmación circunstancial, en la que el sujeto afirma que ahora está bien. Pongamos un ejemplo en el que se tiende hacia la cualidad señalada: *wean ta lec* (come hacia lo adecuado o hacia lo bueno), que puede perfectamente traducirse como come bien; sin embargo, en esta traducción hay un matiz de la expresión que no se muestra.

Conocer el ser

Detengámonos un poco en el verbo *na'el* (conocer). Al parecer para el tzeltal el conocer está centrado en el entendimiento y en el asegurarse de que lo entendido, como tendencia, es lo adecuado.

La raíz de conocer es NA. Esta también es la raíz de madre y de casa, porque, al parecer, cuando el sujeto entiende un cierto patrón, un modo de tender a la cosa, es como si la tendencia hacia la cosa habitara en él y esa tendencia se volviera entonces una madre de otros saberes.



la snabey sba ta melel / lo conoció tendiente a lo verdadero

Esto presupone una operación estrictamente individual ya que el *noptes-wanej* no puede hacer que él entienda y que al entenderlo tienda a lo verdadero, sólo puede, como está implícito en su nombre, *noptes te quem* (acercar al muchacho); pero no puede hacer que ese patrón, que tiende a la cosa, habite en él. Si esto fuera posible, nadie tendría único su corazón (*p'ij yo 'tan yu 'un*).

Los tzeltales parecen creer que hay como tendencias hacia la esencia de la cosa, y esta tendencia puede habitar en el sujeto. Quizá sea correcto llamarle a eso "patrón". Aquí, nuestra hipótesis central es que ellos creen que al captar un patrón adecuado tienden al conocimiento de la cosa y pueden pensar correctamente (*nahel*). Cuando no lo captan no pueden pensar de manera apropiada.

De hecho en diversos pueblos tzeltales, en Bachajon especialmente, usan el verbo *scuyel*, que significa pensar, pero no conocer; se trata de un pensar equivocado que no ha podido orientarse hacia la cosa adecuadamente. Cuando dicen *la scuy sba*, es que el sujeto lo pretendió conocer, pero de hecho no lo conoce, tiene una tendencia equivocada hacia la cosa; *cuybil* es lo pensado falsamente.

Por otra parte, cuando algo es conocido y permanece así, puede nombrarse como su modo conocido de ser: *nananix a*. Esta es una palabra en la que se reitera la raíz *na*. Con esta forma abundativa se subraya que así es el modo en el que se le ha llegado a conocer (*nix*) y así se le ha conocido (*a*). Por ejemplo, *te muk'ul ja nananix a* (el río así es reiteradamente conocido y así ha sido conocido).

Esta es una forma que refiere al ser conocido correctamente, o por lo menos, que se ha llegado a conocer así reiteradamente y así ha sido. Cuando los

hablantes de tzeltal usan *nanix a*, o *nananix a*, no se refieren a estar conociendo, porque entonces usarían *ay* o *yac ta nahel*; tampoco se refieren a un modo de ser, ya que usarían la palabra *stalel*, sino que, al parecer, piensan en el modo de tender hacia el ser de la cosa. Porque entre los tzeltales, al parecer, conocer es saber de lo que tiende adecuadamente al ser de la cosa.

Es como si los sujetos presintieran que han conocido algo de manera adecuada.

En una discusión en la ranchería de Jol-Cacualja, a cuatro leguas de Bachajon, en 1974, grabé algunas discusiones para analizar el modo de discutir en una pequeña comunidad tzeltal. Un anciano decía bellamente algo que, aunque no podré traducir en toda su abstracción y su estética, nos permite aproximarnos a un modo de entender lo que la comunidad ha conocido reiteradamente y que, quizá, se presume que es el ser:

"Jich, -lah yalbe te taté jMan Moreno-, yan butil jo'on sujtelonixi, snahel nananix a, sk'uxultayel nananix a" (Sí -decía el taté Manuel Moreno-, y aunque yo ya voy de regreso, el conocer permanece en su ser así y el amar permanece en su ser así.)

Cuando el Taté dice "*snahel*", se refiere al conocer de alguien. La "s" antepuesta al verbo "*nahel*" supone un poseedor. Ese "su conocer" de alguien reiteradamente ha sido así y ha llegado a ser así. La continuidad en el tiempo, pareciera indicar que ese es el modo de conocer el ser de la cosa.

Lo importante entonces, es desarrollar la habilidad para aproximar al educando de tal manera que se propicie que entienda por él mismo (*ya sna scuentahil*). Y si de veras entiende adecuadamente, tal vez capte lo que *nananix a. Teme ya sna ta melel* (si entiende hacia lo verdadero), podrá llegar a ser un *p'ijil winic*, o una *p'ijil ants*.

La educación para ser *p'ij yo'tan*, o tener único su corazón

Cuando se educa a un niño se le tiene que dejar alguna libertad. El niño a los siete años normalmente puede simplemente avisar: "*Yax bon ta il k'in*" ("voy a ver fiesta") y se va por uno, dos o tres días.

Es frecuente que su papá lo invite a trabajar en la milpa y el niño diga que no. En este contexto, el papá debe atraer la atención de sus hijos para poderles aconsejar, hacerles interesante y atractiva la invitación; ya que el muchacho sabe del aprecio y la solidaridad de su padre que le invita para hacer algo estimulante y creativo. El muchacho también puede darse cuenta de que este trabajo lo integra más a su familia, lo liga por ahora indirectamente a la comunidad. El trabajo productivo atrae hacia él reconocimiento y aprecio.

Cuando alguien logra que su hijo le sea cercano y le obedezca con gusto, se le considera *p'ij yo 'tan yu 'un*; porque sabe cómo orientar adecuadamente y cumplir su papel de educador. Papel que es claramente útil para la familia y la comunidad.

Se dirá *"te stat la stsits ta lec te snich'an"* (su papá aconseja muy bien a su hijo); esto será una alabanza importante. Alguien que le pegue con frecuencia a sus hijos será mal visto. El canon parece ser *tsitsel ta sahchibal* (primero aconsejar), luego advertir sin amenaza, luego con amenaza. Después, el padre está autorizado a pegarle, pero será más apreciado por la familia y la comunidad si puede llegar a cambiar la actitud de su muchacho sin ponerle la mano encima.

Apliquemos la idea anterior con una cita:⁵ *"Teme jun p'ijil winic, jate mach'a ya sna cholel ta lec, ya stsits ta lec te snich'an. Wen lec ya scholbey ta spisil yo 'tan, ta slekital yo 'tan, ta buts k'inal. Jich abi, ya soch ta yo 'tan ya snich'an.* (Si un hombre conocedor sabe conducir adecuadamente a los suyos, aconsejará bien a su hijo. Será seguido con todo el corazón, con buenos sentimientos, con gusto. De esta manera entrará al corazón de su hijo.)

Con frecuencia el padre no tiene este éxito y tiene que pensar cómo atraer a su hijo. Cómo hacer que acepte su invitación a la milpa o siga alguno de sus consejos, ya que la libertad del niño y su relativa autonomía, puede poner en peligro la integración de la comunidad familiar y local.

Cuando trabajaba experimentando métodos educativos en algunas rancharías del pueblo de Bachajon, en los años setentas, me tocó ver que un padre de familia invitó a su hijo de unos ocho años a ir con él a trabajar a la milpa. El muchacho le dijo *"ma jk'an"* (no quiero) y él se fue sin decirle nada al niño, aunque se le veía molesto. Por la tarde el papá volvió y entró a la cocina. El niño se acercó a los frijoles tímidamente. Cuando iba a comer le dijo su padre algo así como *Teme yax atejat li'i, yax weat li'i* (si trabajas aquí, comes aquí).

Esto parece ejemplificar la paradójica manera de lograr a la vez autonomía personal e integración a la colectividad. El niño tiene cierta libertad para decidir, pero tiene que discernir el modo de cooperar en los trabajos de la familia y la comunidad. Sólo mediante esta articulación puede ser aceptado y tener los derechos que le permiten vivir con armonía. Nadie puede ser *p'ijil winic* o *p'ijil ants* sin esta doble perspectiva.

La milpa es indudablemente un lugar muy importante para experimentar y entender muchas cosas: ¿Cómo seleccionar el terreno según la disponibilidad, su tiempo de descanso y según los tipos de suelos? ¿En qué tiempos

5 Cita tomada de una larga entrevista sobre valores de la educación tzeltal, realizada con Francisco Hernández del pueblo de Taniperlas, en la cañada del río Perla, municipio de Ocosingo.

realizar qué tipo de milpa? ¿Cómo hacer el *kalajel* (tumbar el monte)? ¿Cuanto tiempo se deja secar la yerba? ¿Cómo preparar el terreno para la quema? ¿Cómo asegurarse de que no se incendie el bosque? ¿Cómo prever las direcciones, las intensidades y los movimientos de los vientos? ¿Cómo hacer los corredores que aislarán el fuego? ¿Cómo prender el fuego? Y después ¿Qué tipo de combinación de plantas realizar en cada parte de la milpa? ¿Qué plantas sembradas juntas se debilitan mutuamente y cuáles se fortalecen entre sí? ¿Qué tipos de frijol conjuntar con qué tipos de maíz, de calabaza, de chayote, de camote, de chile? A veces pueden llegarse a plantar hasta treinta diversas cosas entre especies y variedades. ¿Cómo definir las estrategias y las tácticas combinatorias según la pendiente, la humedad, el tipo de suelo, el cálculo de las lluvias durante las diversas fases del periodo de crecimiento y maduración? ¿Cómo planear los drenajes y los retenes del agua en el terreno, según el surtido de variedades seleccionado para tal o cual lugar de este policultivo? Todo esto supone calcular no sólo las plantas que se van a sembrar, también las que nacerán de manera silvestre. ¿Qué conjuntos brotarán en cada sección, en cada tiempo? ¿Cuáles de ellas serán aprovechables y comestibles? ¿Para qué guisos servirán en qué momento del periodo considerado? ¿Cuándo desyerbar y qué desyerbar? ¿Cómo evitar ciertas plagas?

Todo esto, y mucho más, supone un conjunto de experiencias muy variadas y de entendimientos múltiples y diversos, a fin de poder pensar y planear el mejor modo de realizar un plan, necesariamente sofisticado y complejo. El padre, el tío o el abuelo tendrán que aproximar al niño para que vaya experimentando, y entonces, esté en posibilidad de entender por su cuenta (*sna scuentahil*) cada una de estas cosas y muchas más. Tendrá que penetrarse en una gran diversidad de patrones; de modos de ser de cada planta; de cada combinatoria; de cada momento en el proceso; de cada variedad articulada al todo de la milpa.

La multiplicidad de elementos que deberá experimentar, entender y verificar un muchacho para hacerse un buen agricultor es tan vasta, que es necesario que asista con frecuencia a la milpa acompañado de sus mayores. Allí no se le deberá forzar, sino mostrarle cosas interesantes, propiciar el que sienta su poder de cooperar en su justa proporción y constate su utilidad en el proceso; la importancia que esta práctica tiene y lo importante que él está llegando a ser al hacerse un agricultor hábil.

Los abuelos, o los mayores en general, desde su status y desde el respeto que les tienen los menores, suelen darles consejos como el siguiente: *Teme yalbat te a tat 'conic ta jk'altic', ja lec yu'un ya to yac ana tsunbajel, tsun ixim, ch'enec, ch'um. Ya yalbat: 'ilawil querem hich yac atsun ito, hich yac*

*apas ito'. Jich yac anop, pero ta slekikal, ta stojil k'op; ma soc k'acubel, ma soc utau.*⁶ (Si te dice tu papá 'vamos a nuestra milpa', qué bueno, porque aprenderás a sembrar maíz, frijol, calabaza. Te dirá: mira, siembra esto así, 'hazlo así'. Entonces aprendes de buena manera, con la palabra adecuada, no con enojo ni con golpes).

El aprecio y el reconocimiento de su gente es básico como un estímulo para continuar aproximándose cada vez más a este arte, a esta creatividad polifacética de la siembra familiar. El muchacho deberá sentir placer en la aventura de la producción, involucrarse en la captación constante de novedades, de correlaciones para él nunca vistas, a través de las cuales siente el éxito del descubrimiento. De pronto constatar que se es innovador, inventor, artífice de una realidad nutricia y benéfica. Y junto con este estímulo interno, tendrá el reconocimiento y el aprecio de la comunidad.

El muchacho frecuentemente llevará algunas cosas: verduras, elotes, camote, calabaza, entonces, la mamá cocinará esas cosas y quizá le diga: *Wen butsan, mero winicat, mero yac ana bin'util ya apas te jk'altic.* (Muy sabroso, de veras eres hombre, de veras sabes cómo hacer nuestra milpa.)

La familia y la comunidad estimulan constantemente al pequeño para que se adentre en la experiencia y el entendimiento de los procesos agrícolas. El muchacho ve de modo patente la utilidad personal y social que esto tiene. No necesita preguntar *¿bin stuc?* (¿para qué sirve?); la utilidad es evidente y se hace cada día más clara.

El niño, sin embargo, podrá decir "*ma jk'an*" cuando es suficientemente atractivo el trabajo a pesar del proceso de acercamiento a su familia y a la comunidad; si no basta con el consejo, la experiencia, el entendimiento, la constatación del propio poder de cooperar y la mayor integración, como el reconocimiento social. Esto implica un verdadero reto para el educador-productor, ya que culturalmente está obligado a dejarle una relativa libertad a su muchacho. Si en cambio éste decide de *motu* propio ir y aprender el arte de sus mayores, es porque se ha integrado a una comunidad familiar y puede afirmarse que ellos *la syombeyic sk'abal* (cooperaron con precisión) o *la tsobsbajic ta lec* (se unieron orientados hacia el bien).

***Nahel yetel yip ta o'tanil* (conocimiento y fuerza del corazón)**

Cuando uno ha venido andando desde lejos, desde muy lejos y por mucho tiempo; cuando junto con los compañeros se ha detenido frente al río cristalino y la selva ubérrima; cuando ha decidido junto con todos que este es el paraje donde construiremos el nuevo poblado, las casas nuevas; cuando cada quien escoge su terreno para sembrar y mira la semilla traída desde tan lejos,

6 *Ibid.*

herencia de los ancestros legada para hacer posible la continuidad de nuestra vida, entonces uno bendice aquellos granos y *ayyip ta co'tancotic ta mahliyel yu'un ya jnacotic: bayel sitetic ya to xtal, yan nanix a* (hay fuerza en nuestros corazones para esperar porque lo sabemos: muchos frutos vendrán, otra vez será como es sabido).

El saber es una de las bases más sólidas de la esperanza. Entre los tzeltales es “fuerza del corazón para esperar”.

Tenemos la experiencia, entendemos los procesos, podemos calcular los tiempos. Hemos repetido los pasos, nuestros *Meiltatil* (Madrepadre) nos heredaron este saber. Al ser herencia de ellos se convierte en un conocimiento sacro.

Detengámonos en la palabra *Meiltatil*, que ha unido dos palabras, cuya raíz es Me (Madre) y Tat (Padre), pero se les añade la partícula *il* a cada una de ellas. *Il*, en este caso, puede usarse como una forma de abstraer. A una persona de respeto se le diría *Tatic* o *Taté*, no *Tatil*, ya que esta forma es el padre en abstracto. En este caso es la unión de dos entidades abstractas y dignas de adoración integradas en una sola figura.

El saber agrícola se une a la fe en los ancestros. Es lo que ellos han sabido y ahora llega a nosotros. De tal manera que este conocimiento necesario para producir no sólo está basado en la experiencia, el entendimiento, la seguridad de cómo hay que dirigir los procedimientos; también se basa en un conocer que permanece a lo largo del tiempo: *Nahel nananix a* como nos decía el *Taté* Manuel Moreno de Jol-Caalja.

Este saber que permanece es fuente constante de fuerza para el corazón. Es un saber y una fe al mismo tiempo. Y estas dos dimensiones están integradas y son fuente de poder al actuar. Poder aplicado para hacer posible la subsistencia familiar y comunitaria.

Usar este conocimiento adecuadamente significa auspiciar el orden que mantiene la vida personal y social. De ella participan los *Meiltatil*. Por eso el trabajo es un acto moral de primer orden y, la fuerza para trabajar está basada en un saber que permanece; gracias a la solidaridad familiar en la producción y a la integración con el tiempo antiguo de los *Meiltatil*.

Educación y comunidad

Según Nisbet, la palabra comunidad “tal como la encontramos en gran parte de los pensadores de las dos últimas centurias, abarca todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. La comunidad se basa en el hombre concebido en su totalidad, más que sobre uno u otro de los roles que puede tener en un orden social, tomados separa-

damente. Su fuerza psicológica procede de niveles de motivación más profundos que los de la mera volición o interés, y logra su realización por un sometimiento de la voluntad individual que es imposible en asociaciones guiadas por la simple conveniencia o consentimiento racional. La comunidad es una fusión de sentimiento y pensamiento, de tradición y compromiso, de pertenencia y volición.⁷

Comunidad y subsistencia

Entenderemos aquí a la pequeña comunidad tzeltal, como un conjunto de familias campesinas hablantes de esa lengua, relativamente autosuficientes, en la que sistemáticamente se intercambian servicios, dirigidos por diversas estructuras jerárquicas internas, basadas en la tradición y la autoridad moral de quienes han servido y han pagado por servir. En la pequeña comunidad normalmente se toman acuerdos por consenso. El consenso supone que la palabra dada es un compromiso de honor. Los miembros de la pequeña comunidad se necesitan los unos a los otros y reciben y otorgan servicios constantes que hacen posible la vida.

El policultivo de la milpa normalmente es la base económica más importante de la familia y de la comunidad, aunque siempre se requieren de otras fuentes de ingreso: otras actividades agrícolas, principalmente la realización del cafetal y el frijolero. A través del primero, obtienen ingresos monetarios y el segundo, es un complemento importante de producción milpera. También se hace importante la recolección de plantas silvestres. La pequeña ganadería es otra base, y aunque de menos importancia que la agricultura, es un medio para ahorrar y afrontar emergencias. La caza y la pesca constituyen otro apoyo, que a veces se convierte en sumamente importante.

Normalmente todas las actividades económicas, sociales y políticas están supeditadas a la realización de estos trabajos productivos y a la realización de la milpa especialmente. Debemos aclarar que los recursos de la milpa y de otras actividades productivas, sólo sirven a la comunidad a través del donativo de sus respectivos dueños. Este donativo se entrega en forma de fuerza de trabajo o en especie. El respeto al patrimonio de cada uno, es uno de los cimientos más importantes de la comunidad.

Los procesos productivos marcan ritmos sociales que hacen posible prever los tiempos y los movimientos de los miembros de la comunidad. Se hacen comprensibles las actividades de los otros por experiencia propia. A partir de esta relativa transparencia de la vida social es posible pensar la actividad política, realizada con base en la producción familiar.

⁷ Robert Nisbet, *La formación del pensamiento sociológico*, Tomo I, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1990, p. 71 y ss.

Comunidad de comunidades

El pueblo indio de Chiapas como muchos otros lugares de Mesoamérica, es normalmente un centro político, ceremonial y comercial; los tzeltales le llaman *jlumaltic* (nuestro pueblo). A su alrededor viven diversas pequeñas comunidades que están en interacción constante con su *jlumaltic*.

Normalmente la pequeña comunidad tzeltal tiene patrones de asentamiento dispersos donde se tienen animales domésticos sueltos: perros, gallinas, guajolotes, cerdos. Muchas familias suelen cultivar un pequeño huerto alrededor de la casa. Los jefes de familia, apoyados por sus hijos, siembran sus milpas, platanares, cafetales, frijolares, hortalizas relativamente cerca de este caserío disperso; algunos establecen potreros. Estas actividades agropecuarias constituyen la base económica de la comunidad. De esta producción saldrán los recursos para la subsistencia familiar, para los servicios a la pequeña comunidad y a la comunidad mayor del *jlumaltic*; ya sea para arreglar la iglesia, colaborar en la fiesta, realizar una obra pública, o para alguna otra cuestión que se acuerde colectivamente. Esta colaboración constante en diversos trabajos de la vida comunitaria da un fuerte sentido de pertenencia.

En la pequeña comunidad todos sus miembros se conocen cara a cara. Por lo general, en cada una de las comunidades pertenecientes a la comarca tradicional de un *jlumaltic*, los hombres saben con toda precisión de los lazos de parentesco patrilineales de todas las familias de la comunidad, hasta la segunda y tercera generación.

En la zona de los nuevos poblamientos de las cañadas, donde la migración hacia la selva tiene apenas 25 ó 30 años y a veces menos, a cada pequeña comunidad le suelen nombrar *jlumaltic* sus miembros. Ellos no tienen una clara conciencia de pertenecer a un pueblo grande en el sentido tradicional. Por tanto, la pequeña comunidad, aunque con mucha frecuencia mantiene las características básicas que antes hemos señalado, no se integra claramente a una comunidad de comunidades como en la comarca india descrita. Sin embargo, hay tendencias a constituir en esas zonas comunidades de comunidades.

Cada una de las instituciones o trabajos específicos de la pequeña comunidad supone una organización en torno a la escuela, la iglesia, la parcela escolar, el ejido, las cooperativas, el dispensario cuando lo hay, la agencia municipal. A partir de estas organizaciones se realizan trabajos y comisiones, tales como ir a presentar alguna queja o demanda a la capital del estado o de la república; se realizan trabajos colectivos como hacer y reparar caminos, hacer y mantener el campo de aterrizaje de las avionetas, la construcción de un tanque de almacenamiento de agua y el entubado, alguna

construcción pública; o la realización de labores para celebrar las fiestas de los *Ahcananetic*, o Santos Patronos.

Cada una de estas actividades supone diversos trabajos de coordinación y de realización. Los padres de familia se van turnando en los cargos y los que realizan las diversas labores también. La cantidad de actividades puede ser muy variada. Por ejemplo, en algunos casos, el presidente de la escuela, tiene que solicitar e ir rotando entre los miembros de la comunidad para que realicen acciones tales como ir a recoger o acompañar a los maestros, o a los inspectores cuando las comunicaciones son a pie y los visitantes no conocen bien los caminos. Tiene que encargar a gente de la comunidad, que gratuitamente, hagan la comida para el trayecto y frecuentemente para darles la bienvenida. También, debe ver que se mantenga en buen estado la escuela y su equipamiento; vigilar que los maestros y los alumnos cumplan con sus deberes; citar y coordinar asambleas para afrontar colectivamente algún problema que requiera del concurso de todos.

Sólo este cargo supone una movilización constante de personas y recursos de la comunidad.

En una pequeña comunidad por lo menos hay entre 7 ó 10 cargos con rotación constante de coordinadores y mesas directivas, ayudantes y prestadores de servicios que colaboran con los encargados.

El sujeto en el cargo no puede actuar arbitrariamente. Si quisiera mandar fuera de lo decidido en común, tendría que recurrir a la discusión entre los miembros de la comunidad, para ver si se le permite o no. En este sentido, el poder se dirige y organiza mediante el acuerdo a través del cual se delega autoridad en el sujeto.⁸

Quien desempeña el cargo, así como quien presta algún servicio no cobra. Más bien, con frecuencia tienen que pagar y a veces grandes cantidades. Personalidades con prestigio suelen ser llamados a desempeñar cargos en el *jlumaltic*, esto es un honor, por el que muchas veces el elegido tendrá que pagar caro y trabajar mucho. La costumbre de diversos *jlumaltic*, es que la pequeña comunidad se encargue de mantener las siembras de quien va al pueblo principal para ejercer un cargo importante. Cada uno de los hombres trabajará gratuitamente en la milpa a fin de que su familia pueda alimentarse normalmente.

De esta manera, el trabajo comunal de la pequeña comunidad hace posible la administración pública del pueblo grande y su constelación de rancherías.

La comunidad selecciona a sus *Trensipaletic* (Principales), entre personas que han realizado muchos cargos y muchos servicios.

8 Comentario tomado de mi tesis de licenciatura, titulada *Dinámicas de comunicación en una discusión de pequeña comunidad tzeltal*, Tesis de licenciatura, Universidad Iberoamericana, México, 1975, p. 49.

Esta administración pública, no reconocida oficialmente hasta hoy en las leyes mexicanas, se llama con frecuencia "Ayuntamiento Regional", contrapuesto al "Ayuntamiento Constitucional", que desarrolla normalmente muchas menos actividades y cuenta con una organización social mucho menos participativa y numerosa.

Los Principales de las comunidades tienen diversas funciones, como por ejemplo, cuenta Eugenio Maurer (basado principalmente en sus largas y acuciosas investigaciones en el pueblo de Guaquitepec) que: "los *tzeltales* no tienen la costumbre de zanjar sus diferencias directamente, sino que buscan siempre un intermediario, generalmente un '*Trensipal*' o Anciano, un '*Akal*' o Sacerdote. La autoridad debe hallar una solución aceptable a los quejosos para que la armonía se restablezca.

Si tales procedimientos no obtienen éxito, toca a la autoridad superior, al Consejo de *Trensipaletic*, abocarse el asunto, no para dar a cada uno lo que se le debe en justicia, sino para 'restablecer' a toda costa la armonía perturbada".⁹

En algunas comunidades, las autoridades mandan que cuando una mujer acaba de dar a luz, ella y su familia reciban durante varios días frijol cocido, tortillas y pozol preparado en otras casas de la comunidad.

Múltiples actividades de servicio público se desarrollan como un trabajo sistemático sin el cual la vida sería muy difícil; por eso, la comunidad es el refugio, el sostén, la posibilidad de vivir. Todo esto es un mundo de valores y normas que tienen que introyectarse sistemáticamente para mantener estas estructuras.

Orden comunitario y autoridad moral

Por lo general no están escritos los valores y las normas con las que se rige la pequeña comunidad. Por lo mismo, el acuerdo verbal se convierte en un imperativo, en una necesidad. El poder no se concentra en ninguna persona sino en la voluntad de cumplir el acuerdo.

Las reglas morales frecuentemente son referidas en la vida comunitaria, mediante un conjunto de prescripciones y como un modo práctico de realizar valores. Estas prescripciones y estos valores se presentan como algo superior a los individuos. Cada sujeto sabe que depende de la comunidad y puede apreciar también de qué manera la comunidad depende de él; en ella encuentra su propia fuerza potenciada.

"Al ser la moral algo social -decía Durkheim-, aparece ante los hombres dotada de una especie de trascendencia ideal; sentimos que pertenece a un mundo superior a nosotros. Es lo que indujo a los pueblos a ver en la moral la palabra y la ley de un poder sobrehumanos. Si existen ideas y sentimientos sobre los cuales se concentra con mayor peso la autoridad de la colectividad,

9 Eugenio Maurer, *Los tzeltales*, Centro de Estudios Educativos, México, 1984, p. 273.

esas ideas y sentimientos son los morales. Pues no hay otros que tiendan tan estrechamente a lo más esencial de la conciencia colectiva; son su parte vital".¹⁰

Es fácil pensar que las normas y los valores experimentados en la vida práctica, entendidos como un sistema de cooperación constante e indispensable, se reflexionen y se presenten regularmente como guías para la sociedad, como pautas que actúan sobre la voluntad. La exposición de la norma y del valor presupone profundos sentimientos colectivos de gratitud y de lealtad.

Los Principales de una comunidad son personas modelo que han servido largamente para hacer posible la vida social, donde todos, o la mayoría de sus miembros, cooperan para bien de todos.

Hay que subrayar que la base de la autoridad de los Principales es su servicio, su conocimiento de las formas de vivir y de servir. Ellos son una clave indispensable para la integración comunitaria.

*'Teme ma'ba kich'ta muk' te Trensipaletic, ma yuc jun yo'tan te lum; ya x'ochitic ta majtamba'*¹¹ (Si no honramos a los Principales, no será el pueblo un sólo corazón y empezaremos a pelear entre nosotros).

***Ich'ta muk'*, clave de la educación comunitaria**

Podría traducirse *ich'ta muk'* como respeto, una traducción literal sería atraerse a la grandeza, o traer grandeza.

Para adentrarnos en este concepto, escuchemos el consejo de un papá a su hijo:

*Ya yich'a ta muk' ¿Bin yu'un? Como awich'ta muk' spisil ejuc, jich yu'un, jame lec ya schi'at yu'un, jame lec muk'bat yu'un. Ban yac atah htul winic, pues ich'a ta muk', jun meiltatil, jun bankil, awitsin ich'a ta muk', yu'un lec ya yilal te yantic xan. Ya sk'an yac awich'a ta muk' te atat soc te anan. Ay tosk'an jate yich'a ta muk' te a me a tat.*¹²

(Trae grandeza. ¿Por qué? Porque al darles grandeza a todos, por eso mismo se hará dulce tu trato, procurarás magnificencia en ti y serás respetado. Cuando halles a un hombre trae hacia él grandeza. Lo mismo con una anciana o un anciano, con un hermano mayor o con un hermanito menor, respétalos a todos, porque eso será aún mejor visto por los otros. Es necesario que traigas grandeza a tu padre y a tu madre.)

10 Emile Durkheim, *La educación moral*, Editorial Colofón, México, 1990, p. 105.

11 Cita que hace Eugenio Maurer, en su libro antes mencionado que alude a la necesidad reconocida por los tzeltales de Guaquitepec de mantener el respeto a los Principales para mantener la unidad del pueblo. (Cambié un poco la traducción de Maurer, que traduce *jun yo'tan ta lum* como "armonía en el pueblo". Prefiero una traducción más literal "no será el pueblo un sólo corazón". Lo hago a fin de subrayar una forma de valorar la unidad, tanto del pueblo, como de la integración psíquica del individuo, "un corazón".)

12 Cita tomada de entrevistas con Francisco Hernández.

El respeto parece la clave de la educación comunitaria, ya que es muy importante la unión de todos sus individuos. Esta necesidad se ve patente con frecuencia en la vida cotidiana. La norma está basada claramente en la necesidad de cooperación constante, ya que en principio, ninguno de los miembros de la comunidad puede ejercer poder para realizar arbitrariamente su voluntad.

Cuando hay un claro poder coactivo, caciquil, las dinámicas del acuerdo tienden a debilitarse o a entrar en conflicto con la autoridad comunitaria tradicional.

El respeto es así, una forma de estrechar vínculos, de prever conflictos. Cuando se ha faltado al respeto, muy probablemente se ha herido el sentimiento de alguien, y puede acarrear grandes repercusiones, distancias entre familias que entorpecerán y podrán hacer imposible el desarrollo de diversos procesos comunales.

Las ventajas de la integración y las serias desventajas de la enemistad, hacen importante garantizar las formas del respeto mediante interacciones ritualizadas en las que se actúa y se vive un clima de respeto. Estas formas se explican y se ejemplifican constantemente

Describamos dos formas de respeto en la comunidad tzeltal: respeto a los ancianos y respeto a los niños.

***Yich' ta muk' te Meiltatil* (Traer grandeza a las ancianas y a los ancianos)**

Un papá explica cómo le dice a su hijo que respete a una anciana o a un anciano:

'Tut quem, ya jcalbat, calal yac a tah jun Meiltatil tey ta be, ich'a ta muk'. Yac awalbey: 'k'axan Taté'. Pero nahil yac awalbeyich. Teme ay a pixjol manalcotes a pixjol, yac awuts'ibey sk'ab. 'K'axan Tatic, ma me xalat, cun me yax baht'.

-Lec ay Tutil - xchi te Taté.

Patil te Meiltatil ya yal "Ja te tut quem mero k'ax lec, mero ay snail yu'un, mero ya yich' ta muk' te sMeiltatil".¹³

(Niño, te voy a decir, cuando te encuentres a una anciana o a un anciano por el camino, traele grandeza. Dile: 'Pase usted Taté'. inclínate con reverencia, si tienes sombrero descúbrete, bésale la mano. 'Pasa Tatic'. No te vayas a resbalar, por favor ve con cuidado'.

-Está bien pequeñito-dirá el Taté.

Ese muchachito es muy bueno -pensará para sí-, verdaderamente tiene conocimiento y respeta a sus mayores.)

¹³ *Ibidem.*

Al encontrarse con un anciano, el tzeltal normalmente tiene formas de gran respeto. El anciano o la anciana son autoridad normalmente y suelen atribuírsele poderes especiales. El y ella están cerca de ser ancestros venerados; él y ella han sido parte de la base de la sociedad de hoy, son árbitros en las querellas, suelen ser los más cercanos al gobierno de la comunidad.

En las sociedades agrícolas tradicionales es común el respeto a los ancianos. Ellos han hecho posible la continuidad agrícola, al dejar las semillas y transmitir la experiencia. Esto explicita una jerarquía que descansa en la noción de "*anterioridad*". El más viejo en el ciclo productivo no le debe a ninguno de los vivos nada. Sólo le debe a los ancestros. Desde el punto de vista de la estructura productiva, el viejo les ha anticipado posibilidades de vida y ahora se le restituye con estatus y respeto.¹⁴

El anciano es símbolo de lo respetable, sobre esta perspectiva general, algunos viejos se distinguen por tener la autoridad moral de quien ha servido largamente.

El ritual del respeto al anciano presupone un conjunto de signos externos que se aplican parcial o completamente: inclinar la cabeza, quitarse el sombrero, besarle la mano, dejarle lugar en el camino para que pase y un conjunto de palabras amables. Normalmente se le pide que cuide de sí mismo, ya que este valor de la autonomía personal es una clave de cualquier relación de respeto: *Xacnantay aba Taté* (cuídese a sí mismo Taté), o bien *Te xawil aba Tatic* (mírese a sí mismo Tatic).

***Yich' ta muk' te alaletic* (Traer grandeza a los pequeños)**

"Jun tatil yas yich ta muk' te salaletic teme ya scholbey bin'ut'il ya xu yas atej, bin'ut'il ya stsun ixim, binti la sbaj ta a'tel ta sk'al, ya scholbeyic ta lec. Hich abi ya snop te alaletic.

Te tatil ya yalbey ta snich'an:

Te abi jich me yac anop bajel. Jich ta patil teme yac scholbey te yantic, te awal anich'an yac awalbey. Jich te binti la snop te a nan a tat, te la scholbat te lekil k'op, te la scholbat a stojil. Jani me jich ya a pas ejuc, yu'un me jich ya sk'an pasel. Teme ma stojiluc, ma xa nop awal anich'an".

(Un papá le trae grandeza a sus hijos si los guía bien, si les dice cómo pueden trabajar, cómo sembrar maíz, qué va a trabajar en su milpa; si los orienta hacia lo bueno. Así pues los niños aprenden.

El papá le dice a su hijo:

Así irás aprendiendo. Con el tiempo tus hijas y tus hijos te considerarán a ti si los orientaste bien. Ellos verán que su padre y su madre le enseñaron lo que

14 Ver Claude Meillassoux, *Mujeres, graneros y capitales*, Siglo Veintiuno editores, México, 1984, p. 64 y s.

sabían con buena palabra y guiándolos rectamente. Así harás tú también, porque así se necesita hacer. Si no es rectamente, no aprenderán tus hijas y tus hijos.)

El respeto a los niños se entiende como un conjunto de consejos y estímulos positivos, a fin de que el niño o la niña se ubique en relaciones sociales que le traerán respeto. Es decir, se le ubica en un contexto de reciprocidad, desde ese lugar puede integrarse solidariamente con sus mayores en la producción y también, puede entender el vínculo con los ancestros.

El padre suele comentar con el niño qué trabajo realiza aun antes de llevarlo a trabajar, qué sembrará, en dónde está la milpa familiar, el cafetal, el frijolar. El niño entiende pronto que su comida y la de todos sus seres queridos depende de esa producción. Y al hacerse partícipe en ella, está dándole de comer a los suyos.

La excursión con papá para conocer los lugares de cultivo, el juego, el llevar algo para su mamá y sus hermanos, son motivaciones que el buen padre-pedagogo maneja con maestría.

El respeto, supone darle estímulos para que quiera ser como sus mayores y facilitarle empezar a ser como ellos. Esto supone un conjunto de normas sociales que tienen que comprenderse y asimilarse. El pequeño puede entender que llegará a ser como su papá y como su abuelo, que se traerá grandeza hacia sí mismo, como ellos.

La cooperación familiar permite al niño obtener una experiencia normativa funcional en la vida social (compartida con sus compañeritos). Observar incluso su futuro como productor, como padre de familia, como servidor apreciado por la comunidad. Al visualizar este panorama, tiene ante sí la posibilidad de entender la racionalidad de los preceptos; al entenderlos, puede proyectar un orden deseable. Las pautas de conducta entonces, no dependen solamente de la circunstancia ni de hechos específicos.

La moral social puede ser, en este caso particular, entonces reguladora del orden y protectora de la libertad individual.

El precepto educativo de evitar la coacción a niños y niñas es una forma sumamente importante de *yich' ta muc te alaletic* (traer grandeza a los pequeños). Es, al parecer, una de las claves más importantes de la educación tzeltal.

“Desde el punto de vista de la moral -dice Jean Piaget-, la cooperación conduce, no ya simplemente a la obediencia de las reglas impuestas... sino a una ética de la solidaridad y de la reciprocidad. Esta moral se caracteriza, en cuanto a la forma, por la aparición del sentimiento de un bien interior independientemente de los deberes externos; dicho de otro modo, por una autonomía progresiva de la conciencia prevaleciendo sobre los deberes impuestos”.¹⁵

15 Jean Piaget, *La autonomía en la escuela*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1968, p.15.

La cooperación voluntaria que el niño acepta tiene que llenarse de estímulos, de reconocimientos, de cariño, del aprecio de la comunidad; pero sobre todo, de la comprensión personal del sentido de su trabajo, del orden social en el que se inserta. En tanto logren entender en una perspectiva más amplia, el ser creativo y tener gusto por el trabajo.

La educación Tzeltal y la escuela

En la escuela, cuando el maestro le decía a un niño de 7 u 8 años que pasara al pizarrón, era relativamente frecuente que el niño respondiera “*ma jk'an*” (no quiero). Esta misma reacción la he visto varias veces en las cañadas de Ocosingo en 1995 y 1996. El maestro tzeltal sabe que esta es una conducta normal y el alumno tiene el derecho cultural a responder de este modo. Pero el maestro ladino no puede entenderlo, siente que se le falta al respeto y tiende a castigar a quien osó contestar de esa manera. Y es que, en la cultura occidental esto es una obvia falta de respeto y no es extraño que el profesor ladino responda con una bofetada.

El saber escolar cuando es conducido por un profesor ladino, es disociado de toda la amalgama de saberes de la comunidad, tal como los que se requieren para construir una casa, tratar sus materiales, repararla; para clasificar los suelos, sembrar la milpa, cuándo y cómo quemar el monte, preparar el terreno, ubicar las variedades y las combinaciones de plantas para aprovechar mejor los nutrientes de la tierra, la humedad, el sol; para usar las plantas curativas y los procesos de curación; para hacer una trampa, prever el comportamiento de los animales; conocer los caminos, orientarse en la montaña; fabricar un cántaro o un cayuco, tocar un instrumento musical, bailar y un sin fin de conocimientos teóricos y prácticos que la gente tiene.

Con base en estas prácticas se experimenta la realidad y es a partir de esa experiencia que se puede entender. Pero en la escuela, se pretende que los alumnos entiendan sin referir a sus experiencias. Los conceptos que se enseñan en la escuela están basados en la organización de las prácticas de un mundo que ellos no han vivido jamás. Los intentos de captar los patrones que el maestro les presenta suelen acabar en frustración.

Con frecuencia en la “educación intercultural formalizada en el aula” se incorpora la lengua indígena sólo como un vehículo para ligar a los alumnos a otra dimensión cultural que no es la suya, como un puente para ir a lo que se considera “civilizado”, “moderno”. El educando puede intuir con frecuencia que él de antemano está excluido de esa realidad, o bien está condenado a entrar en ella como un ser inferior, tonto y despreciable.

Si bien se ha afirmado en reiteradas ocasiones que el biculturalismo es una realidad y una necesidad de los pueblos, la cual se debe asumir y no sufrir.¹⁶ Sin embargo, la educación bicultural siempre será perversa y causará grandes sufrimientos, si no está basada y enraizada profundamente en las experiencias, las costumbres y los conceptos que intersubjetivamente ha dado una sociedad.

Esto significa que, la organización escolar no debiera tomar las lenguas indias como un medio para hacer llegar sus mensajes “educativos”, sino contrariamente basarse en la experiencia, el entendimiento y las formas de verificación de la comunidad indígena (en sus modos de decidir y organizar) para, a partir de allí, contemplar y comprender los valores que esa sociedad se afana por lograr. Sólo cuando eso se haya asimilado, será posible pensar con seriedad de qué manera las ciencias modernas tienen algo que decirle a esa comunidad humana, donde los hombres y las mujeres son tan valiosos como en cualquier otra.

Una educación escolar que se respete tendría que partir de dichos saberes comunitarios, de tal forma que, conocimientos como la milpa, las tecnologías, las tradiciones, las formas de cooperación comunitaria, las pautas y los procesos históricos que han posibilitado el surgimiento de personalidades con autoridad moral. Así como las formas ritualizadas del respeto y consideración, no deberían ser ajenas a la estructura escolar, sino por el contrario, ser la base, su propia estructura.

La experiencia de las formas culturales de la comunidad deberan ser materiales básicos para partir de ellos y después hacer uso del saber occidental.

Las narraciones y la concepción del mundo de la comunidad deberan ser el centro, la base de las referencias a partir de las cuales se aprende a usar las matemáticas, la escritura, el castellano, la física, la biología, la sociología, la historia y cualquier otro de los compartimentos del saber que la civilización occidental ha generado.

Es imposible adoptar consistentemente una normatividad y una lógica, si no es con base en un conjunto de prácticas y experiencias desarrolladas en el seno de la vida social. En la medida que la escuela sea una isla, será ineficiente, ajena y en muchos sentidos perjudicial, ya que tenderá a bloquear el entendimiento de los sujetos que están bajo su influencia.

El niño tzeltal bajo el dominio de la escuela, frecuentemente contrarrestará a la influencia de un sistema en el que se niegan sus experiencias vitales; asumidas desde una filiación donde los procesos comunitarios le dan sentido a la vida. La escuela así, normalmente, es una realidad extraña, ajena al

16 Ver Carmel Camilleri, *Antropología cultural y educación*, UNESCO, 1988.

entorno, donde la finalidad del saber no es clara para él y para el mundo de sus identidades y de sus afectos que aprendió a respetar y amar.

El rechazo de los niños a una escuela opuesta a su vida y a su experiencia parece un acto sensato. Para combatir esas formas de resistencia la escuela castigará al niño, el cual sufre frente a la confusión y agresión de un mundo externo e impuesto con prepotencia.

La niña o el niño no pueden colocarse en el punto de vista del profesor, tampoco pueden objetarle; no pueden dar cuenta de su experiencia en la familia, en el campo y en la comunidad. No puede discutir esa forma de experimentar ni reflexionarla, y mucho menos pueden hacerlo en una lengua ajena.

La claridad de sus conceptos y su relativa fijación dependen de su experiencia contextualizada en el uso colectivo. Y aquí, en este extraño lugar llamado escuela, esa usanza colectiva parece no contar. Los niños tienden a retraerse, a comunicarse en su lengua, a aislarse del maestro. Pero con frecuencia el mentor contra-ataca: prohíbe “hablar en lengua”, “en dialecto”. Ellos tenderán a protegerse con un cierto egocentrismo, donde la salida es la propia fantasía. Normalmente desarrollan temor, gastan energía en generar mecanismos de protección contra el profesor y sus exigencias.

Desde la perspectiva de los niños y niñas ¿cómo verle sentido a la organización escolar? ¿cómo entonces interiorizar sanamente las reglas sociales de este extraño mundo llamado escuela?

El saber escolar no ofrece claramente la posibilidad de darle fuerza al corazón. ¿Qué saber escolar permite desplegar la creatividad para esperar un fruto imaginable y querido, un fruto que al beneficiarlo a él beneficie a todos los miembros de la comunidad?

El respeto que la comunidad y la familia le dan al niño es parte de una gran estructura. En ella, él puede darse cuenta de para qué sirven las experiencias y los conceptos, cómo se proyectan en el espacio y en el tiempo. Puede entender los procesos del tiempo-cíclico. La racionalidad de la siembra le da fuerza al corazón. En la vida cotidiana comprende cada vez más, los usos nutritivos y sociales de la cosecha; tiende a entender la articulación con los mayores y los ancestros en el tiempo largo y la integración solidaria en el momento del trabajo.

El trabajo se convierte en un valor fundamental y se capta como tal. Tiene un sentido. En la escuela el valor trabajo no aparece nítido. Las normas que imponen hacer tareas son por lo general verticales y autoritarias. Nadie tiene derecho cultural aquí ha negarse a realizar esa “obligación”. Ese legalismo escolar, por supuesto que, no está basado en una comprensión global o en una solidaridad de grupo sino en reglas impuestas, autoritarias, ajenas a la autonomía del sujeto y de la sociedad.

Esta imposición tiende a vivirse por los alumnos sin que puedan saber de su sentido, de su razón. El saber entonces, no está basado en procesos que se comprenden sino en imposiciones que se acatan. Por lo mismo, los desarrollos lógicos de los educandos se hacen difíciles: Aprender es memorizar. De esta forma, se paraliza la superación de la inteligencia, ya que avanzar hacia etapas superiores, presupone un conocimiento de los procesos, un auto control donde se comprende el sentido y donde se quiere obtener aquello por lo que se trabaja.

Desarrollar una pedagogía adecuada al contexto de la comunidad tzeltal requiere entre otras cosas:

- que los maestros sean hablantes nativos de la lengua;
- que los maestros reconozcan a quienes tienen el cargo comunitario de ver por la escuela y se coordinen con ellos sistemáticamente;
- que se respete la costumbre de considerar único a cada estudiante y por tanto, que no se le compare como más o menos inteligente ya que cada individuo tiene un entendimiento único;
- que se comprometan ante la comunidad a respetar a cada persona, niño o adulto, de cualquier partido o religión como ser valioso y nunca golpearlo;
- que se comprometa a invitar al pueblo a colaborar con los educandos para que conozcan cada vez con mayor profundidad los saberes y la cultura de la comunidad;
- que los trabajos y tareas de los alumnos partan de la investigación sobre los saberes de la comunidad a la que pertenecen y con base en ellos, o con referencia a ellos, se aplique la historia, la geografía, las matemáticas, la escritura y todas las materias que se acuerde enseñar;
- que se estructuren los contenidos académicos con base en las experiencias más comunes y atractivas de los educandos;
- que se presenten a la comunidad, los modos en que las ciencias occidentales pueden esclarecer de mejor manera los conocimientos que la comunidad posee. De forma que la geografía, matemáticas, derecho, etc, se conviertan en herramientas útiles para ellos y puedan apreciarlo con claridad;
- que se respete el derecho de los educandos a la autonomía y a no participar en las prácticas escolares si así lo deciden.

Educación, equidad y tolerancia ¿el derecho a ser y a aprender?

*Sonia Comboni Salinas
Jose Manuel Juárez N¹*

Educación, cultura y desarrollo en el escenario actual

Las actuales condiciones históricas muestran que los acelerados cambios culturales, de relaciones políticas y de orden económico a escala mundial, inciden en los países de América Latina y el Caribe con una intensidad inédita y con un rápido efecto de recomposición. En este contexto de cambios culturales y materiales, el desarrollo futuro de los países pasa, en gran medida, por transformar sus estructuras productivas para insertarse de modo más dinámico en el intercambio global, por potenciar dichas estructuras productivas mediante el desarrollo de los recursos humanos, y por construir un orden institucional que conjugue los mecanismos universales de la democracia moderna con las especificidades culturales de cada pueblo.

No debe extrañar, por ende, que en la reciente propuesta de lineamientos estratégicos de desarrollo, formulada por UNESCO y CEPAL para las economías de América Latina y el Caribe, se le asigne una importancia progresiva a la educación y a la producción de conocimientos en la dinámica del crecimiento económico, la equidad social y la ciudadanía.² No obstante, la propuesta de UNESCO-CEPAL sólo se ha ocupado tangencialmente hasta ahora del potencial de la difusión educativa para consolidar una ciudadanía democrática y promover mayores niveles de integración social.

Por cierto, el desarrollo social se vincula, hoy más que nunca, a la transformación de las estructuras productivas. La difusión de *códigos de*

1 Los autores son profesores investigadores del área de investigación "Educación, Cultura y Procesos Sociales" del DRS, CSH, de la UAM-Xochimilco.

2 Véase los textos de CEPAL: *Transformación productiva con equidad*, 1990; *Equidad y Transformación productiva: un enfoque integrado*, 1992; y sobre todo, CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

*modernidad*³ y la formación de recursos humanos en todos los sectores de la sociedad constituyen una espina dorsal en torno a la cual pueden articularse los cambios productivos, la participación ciudadana, la integración simbólica y la movilidad social. No cabe duda, además, que el rezago de la región en materia de investigación científico-técnica impone restricciones importantes al desarrollo de largo plazo en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Pero tampoco se trata de optar entre el impulso de uno de los objetivos de desarrollo para postergar los otros. Por el contrario, se requiere hoy más que nunca un enfoque integrado para que estos distintos aspectos puedan potenciarse positivamente entre sí: desarrollo educativo, integración cultural, movilidad social, identidad personal y colectiva y competitividad económica son ejes dinámicos en la actual agenda del desarrollo para las sociedades de la región.

En este rompecabezas donde se conjuga la ciudadanía, la competitividad y la equidad, dos piezas claves deben complementarse: la integración simbólica por vía de políticas para la educación y la cultura; y la movilidad social que pueda impulsarse desde los profundos cambios educativos en los sectores menos beneficiados por la dinámica del desarrollo.

El ejercicio de la ciudadanía requiere, a su vez, de la difusión de "códigos de modernidad" que permitan un acceso más igualitario a la vida pública. Para el pleno ejercicio de la ciudadanía moderna los actores sociales requieren cada vez más de activos que tendrán que adquirir desde las distintas fuentes de difusión de conocimientos: deben estar en condiciones de desenvolverse en espacios públicos; saber expresar sus demandas y opiniones en los medios de comunicación de masas y aprovechar la creciente flexibilidad de los mismos; manejar los códigos simbólicos y las destrezas cognoscitivas de la vida moderna para adquirir información estratégica y expandir sus opciones vitales; manejar las posibilidades comunicativas y el ejercicio de derechos para defender sus diferencias culturales y oponerse a toda forma de discriminación étnica y cultural; y tener la capacidad organizativa y de gestión para hacer respetar sus reivindicaciones socioeconómicas y ser eficientes en la movilización de sus recursos.

De otra parte, la capacidad que una sociedad muestra para adaptar sus propias capacidades y culturas a los desafíos de adquirir nuevas destrezas e incorporar inteligencia en su estructura productiva, se insinúa como el

3 CEPAL/UNESCO definen los Códigos de modernidad como el "conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna", capacidades que "suelen definirse como las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos en grupo". (CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, op. cit. p. 157).

patrimonio más requerido para un desarrollo sostenido. El propio salto que las sociedades de la región deberán hacer hacia la llamada sociedad de conocimiento, para insertarse con mejores perspectivas en el nuevo patrón global de desarrollo, coloca el tema del desarrollo cultural al interior del tema del desarrollo económico y no ya como un complemento. Pero además, la mentada “sociedad programada” que se perfila hoy como nueva figura de la sociedad desarrollada, requiere a su vez que la información y el conocimiento no sean sólo objeto de políticas públicas orientadas a mejorar indicadores globales de educación, sino que se conviertan también en temas de acción y discusión de la propia sociedad civil. De este modo, la distribución y producción de saberes se constituye simultáneamente en núcleo estratégico de la transformación productiva, y en parte protagónica del intercambio comunicativo en el tejido social.

En este contexto, el último decenio configura tendencias paradójicas para nuestra región: por un lado el efecto de la crisis y los ajustes ha sido de una mayor exclusión en lo socioeconómico; pero por otro lado el desarrollo paralelo de la industria cultural, la apertura al mundo y la democratización interna, conllevaron a una mayor integración en el campo cultural o simbólico. Todo esto permite presumir un desplazamiento en las expectativas de integración social, que ya no se limita al acceso a bienes materiales o a servicios básicos, sino que incluye también el acceso de múltiples grupos y etnias a información, conocimientos, decisiones, comunicación, representatividad política y visibilidad pública. Este acceso a bienes simbólicos se ve estimulado tanto por los actuales procesos de democratización, que abren canales de participación pública, como por el impacto cada vez más profundo de consumo simbólico. Sin embargo, el aumento del consumo simbólico en todos los estratos sociales contrasta con las grandes desigualdades en el acceso a satisfactores sociales básicos por parte de la población. Además, tanto en el campo del consumo cultural como del desarrollo educativo, los niveles que exhiben las sociedades de la región son sumamente heterogéneos.

El desafío educativo

En el ciclo histórico de crecimiento sostenido en la región, que ha dado en fijarse, de manera general, entre 1950 y 1980, la educación pública jugó un papel decisivo como agente de integración social. Las relaciones causales entre crecimiento económico y modernización ocupacional, entre esta demanda y la expansión acelerada de la educación pública, y entre esta expansión educativa y la incorporación de sectores cada vez más amplios de la sociedad a mayores niveles de productividad, ingreso, consumo y bienestar,

transformaron a las sociedades latinoamericanas aun cuando tuvieron sólo relativa eficacia en materia de integración y mayor equidad social.

Estos círculos “virtuosos” tuvieron en las generaciones jóvenes un impacto más directo. En todos los países de la región, por ejemplo, los adultos jóvenes de 1980 exhibían tasas muy inferiores de analfabetismo respecto de sus pares de 1960, poseían más educación secundaria y superior, y disponían de mayores capacidades para acceder, al menos en principio, a trabajos de mayores ingresos. Pese al impacto de la crisis, durante los años ochenta la educación mantuvo su ritmo expansivo en casi todos los países de América Latina y el Caribe, lo que se refleja en una disminución del analfabetismo y un aumento de las tasas de escolaridad. Esto obedeció, también, al compromiso constitucional asumido por muchos gobiernos de mantener la prioridad para el aumento de la cobertura de la educación pública.

Respecto de la Universidad el cambio fue brutal: de 250 mil estudiantes matriculados en 1950 se pasó a 5 millones a fines de los setenta. Pero estas universidades de masas tampoco dotaron a los nuevos profesionales de recursos y formación técnica adecuada a las necesidades económicas y culturales de los países de la región, generando a la larga masas de profesionales con altos niveles de insatisfacción y frustración.⁴

Existen, empero, razones que permiten suponer que se han inhibido las funciones de movilidad social otrora ejercidas por la educación pública. Por una parte, el aumento sostenido de calificaciones y capacidades requeridas para desempeñarse con niveles actualizados de productividad impone un ritmo que la expansión educativa no ha sido capaz de enfrentar. La aparición de saberes específicos que se requieren para emplearse en actividades competitivas, y que la enseñanza formal pública no está en condiciones de suministrar (inglés fluido, computación y dominio de “idiomas informáticos”, cálculo financiero, capacidades en gestión y administración, etc.), plantea una nueva gama de desafíos de aprendizaje. Mientras tales desafíos no se traduzcan claramente en un cambio curricular para la educación pública, un gran contingente de jóvenes con entre ocho y doce años de escolaridad tendrán cada vez más problemas para acceder a muchos empleos modernos cuyas necesidades en “destrezas” aumentan rápidamente.

Por otra parte, en la mayoría de los países de la región se observa en las últimas décadas una creciente segmentación en la calidad de la educación prebásica, básica y media. Una fuerte competencia educacional, unida a la falta de actualización y mejoramiento de la educación pública, a llevado al notorio rezago de la calidad de dicha educación pública frente a la oferta privada, que es hoy más dinámica.

4 Véase CEPAL-UNESCO: *Educación y ... op. cit.*

El rezago comparativo en la calidad de la educación pública de nivel básico y medio se asocia, en el grueso de los países de la región, a variables tales como la falta de manutención y adecuación de infraestructura de los establecimientos escolares; falta de actualización en los currícula y persistencia de un sesgo enciclopedista anacrónico y de mala calidad, lo que además aumenta la brecha entre las demandas desde la esfera productiva y la oferta de recursos humanos; y el deterioro sostenido de las condiciones laborales y salariales de los docentes. Simultáneamente se observa la progresiva diversificación de “oferentes” de servicios educativos, lo que incluye sobre todo al sector privado en los ciclos preescolar, básico, medio, técnico y superior, todo esto con el rezago relativo del lado de la oferta estatal. De esta manera, la estratificación socio-económica no se ve reducida por la expansión educativa, sino reproducida bajo este patrón de estratificación educacional público-privada.

La educación frente a los desafíos del siglo XXI⁵

Al final de un siglo caracterizado por los progresos económicos y científicos -por lo demás repartidos desigualmente-, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que se preste atención a los objetivos y a los medios de la educación. Es en este contexto que la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuo, entre grupos y entre naciones.⁶ En este contexto, las políticas educativas hoy en día, tienen que contribuir a la construcción de un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos y a una renovación de la democracia efectivamente vivida.

Si los Siglo XIX y XX se caracterizaron fundamentalmente por impulsar un sistema educativo, instrumento para la selección social, generador de conocimientos y saberes jerarquizados y diferenciadores que organizaban a una masa de personas obedientes, el Siglo XXI, necesita de la construcción de un saber generalizado para todos, como instrumento ordenador que permita dar respuestas a las preguntas necesarias de una cotidianeidad cada vez más compleja y que necesita de conocimientos socialmente más complejos también.

5 Este documento toma en cuenta el informe de Jacques Delors, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, UNESCO, Madrid, 1996.

6 Véase Jacques Delors, Comisión Internacional: *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Unesco, 1996.

En el Siglo XXI es necesario generar las competencias necesarias que preparen a las futuras generaciones para poder pararse como actores económicos con nuevos conocimientos frente a la globalización.

La globalización significa la necesidad de organizar de una manera diferente a la educación. Esta nos trae nuevas y viejas tensiones y nos impulsa a buscar formas creativas e innovadoras para enfrentarlas, las cuales se pueden resumir en:

- La tensión entre *lo mundial y lo local*: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.

- La tensión entre *lo universal y lo singular*: La mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. Esto lleva a olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención a las evoluciones que se están produciendo.

- La tensión entre *tradición y modernidad*: Es la posibilidad de adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico.

- La tensión entre *el plazo y el largo plazo*: caracterizado en la actualidad por el predominio de lo efímero y de la instantaneidad, mientras que mucho de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada, como por ej. las políticas educativas.

- La tensión entre *la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades*: Cuestión clásica, que lleva en la actualidad a muchos directivos a olvidar la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades, esto nos lleva directamente a actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.

- La tensión entre *el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano*: fundamentalmente se trataría de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de la cultura personal.

- La tensión entre *lo espiritual y lo material*: constatación eterna que en el contexto actual la educación la tendría como tarea en el sentido de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo.

Los efectos de la mundialización, las inestabilidades y espacios oscuros que generan son percibidos como vértigos y se retraen en la búsqueda de las raíces, referencias y pertenencias. El paso a una sociedad altamente industrializada y tecnificada implica el paso de una sociedad del conocimiento instrumental a una sociedad de la inteligencia.

La educación debe situarse más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

En este sentido, la Educación debe impulsar el conocimiento y la comprensión de sí mismo, para así poder comprender al otro en su particularidad. Este hecho no impide ni subestima el desarrollo de la función central de la materia gris y de la innovación, el paso a una sociedad cognoscitiva, los procesos endógenos que permiten acumular los conocimientos, añadir nuevos descubrimientos, ponerlos en aplicación en los diferentes campos de actividad humana tanto la salud y el medio ambiente, como la producción de bienes y servicios. Debido a los fracasos de la transferencia de tecnología a los países en desarrollo se ve como importante la iniciación temprana respecto a la ciencia y sus formas de aplicación.

Los progresos actuales y esperados de la ciencia y la técnica y la creciente importancia de lo cognoscitivo y lo inmaterial en la producción de bienes y servicios, nos llevan a reconsiderar el lugar del trabajo y sus diferentes estatutos en la sociedad de mañana. La imaginación humana, precisamente para crear esta sociedad, debe adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo y la exclusión social o las desigualdades en el desarrollo.

Por todas estas razones, “debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo e en el espacio”,⁷ es decir, la idea de educación permanente o la necesidad de seguir aprendiendo más allá de la escuela, en otras palabras, se trata de que todos aprendamos a aprender; saber es una forma de aprender a aprender y como también el “saber hacer” algo específico, saber, también significa saber donde está la información, y saber buscarla y utilizarla.

Las necesidades generadas por la mundialización requieren que la educación se organice en los siguientes cuatro pilares,⁸ generados a partir del *Aprender a aprender*:

⁷ Jacques Delors, *op. cit.*, p. 20 y ss.

⁸ Véase Jacques Delors, *op. cit.*

- *Aprender a vivir juntos*, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, se nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor al mundo. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.

- *Aprender a conocer*, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social. Es decir, aprender más y mejor. Incorporar a los conocimientos amplios y generales el conocimiento específico y profundo en ciertas áreas.

- *Aprender a hacer*, es adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidado en los métodos de enseñanza actuales. No limitarse al conocimiento de un oficio.

- *Aprender a ser*, el Siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. "Impulsar y desarrollar el talento que cada una de las personas tienen encerradas como un tesoro".

Los procesos educativos de acuerdo a las necesidades enmarcadas en la educación deberán centrarse en tres funciones, la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

En este sentido, la educación entonces, debe fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

La educación en el desarrollo de América Latina

El desarrollo educativo en América Latina se confundió con la idea del crecimiento de la infraestructura para la educación. El aumento de cobertura que se experimentó durante esas dos décadas no significó un mejoramiento de la calidad de la educación. Para los teóricos del Capital Humano: la educación no respondió a las necesidades del momento que se articularon en torno a tres ejes: el económico, el político y el cultural. Numerosos estudios

realizados demuestran que la educación no respondió a estas necesidades ya que su relación con el aspecto económico fue muy débil al no contar con el uso del progreso técnico como factor de producción; ni apoyo la incorporación del ciudadano en los procesos políticos y culturales, sea por los largos períodos de autoritarismo político y la exclusión política del ciudadano común, sea por la dominación política de los partidos únicos.

Fue una época en la que los contenidos curriculares eran de carácter enciclopédico y los criterios de evaluación eran muy difusos. Por otra parte la escuela se disoció de la comunidad y no había una vinculación real con las necesidades de los educandos. Uno de los primeros resultados que se obtuvieron de esta disociación fue un alejamiento de la administración y de la gestión del propio proceso pedagógico. Con ello la educación se alejó no sólo de los intereses del país, sino de la propia comunidad.

Se trató de hacer un ciudadano homogéneo en base al alumno promedio, utilizando estrategias de memorización de datos y aplicación mecánica de conceptos. La educación urbana y rural contenían los mismos elementos no sólo en cuanto a currículo, sino en la misma estructura organizativa y de gestión. En algunos países como Bolivia y México, no se distinguieron etnias o grupos culturalmente diferentes, utilizando el modelo frontal de enseñanza para todos.

Los resultados negativos de esta política son motivo de un consenso generalizado. De allí, la necesidad de buscar nuevos métodos, nuevas pedagogías y, sobre todo, de determinar contenidos acordes a las necesidades básicas de aprendizaje.

Por ello, en el momento de evaluar la situación económica, política y social de los países de América Latina, no "pareció necesario aumentar o hacer más eficiente el gasto educativo al no considerarlo un factor de importancia estratégica. Las reducciones del gasto en educación fueron significativas y afectaron rubros cruciales desde el punto de vista de la calidad y la equidad de la oferta educativa".⁹ Aunado a esta situación de escasos recursos para la educación, se dio la crisis de los salarios reales, con lo cual los padres de familia se vieron en la imposibilidad de financiar los gastos de la educación de sus hijos, con lo cual la infraestructura existente no fue aprovechada al máximo. Sin embargo, en México, a la expansión física correspondió un crecimiento inusitado en la matrícula de educación básica, que repercutió en la educación media superior dando origen a una expansión del sistema a finales de la década de los sesenta y posteriormente en los setenta, con el

⁹ Fernando Reimers, *Deuda Externa y financiamiento de la educación. Su impacto en Latinoamérica*, Santiago de Chile, OREAL/UNESCO, 1991. Citado por J. C. Tedesco y Schiefelbein, *Una nueva oportunidad, el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Santillana, Argentina, 1995, p. 14.

surgimiento del Colegio de Bachilleres. Esta situación impactó al nivel de educación superior, obligando a los poderes públicos a crear universidades en todos los Estados, La UAM, la UPN, la UPHCSA, las ENEP, y otro tipo de instituciones de educación superior para dar cabida a las oleadas de estudiantes demandantes de este tipo de educación, producto de la expansión de la matrícula en los años sesenta. Empero, el problema de la calidad se manifestó de manera más aguda, provocando el florecimiento de las universidades privadas, cuyo leit-motiv fue precisamente la oferta de calidad educativa. Este mismo fenómeno se reproduce en todos los niveles de educación: desde el preescolar hasta el bachillerato.

Procesos educativos y reformas de la educación: elementos fundamentales

Las Reformas educativas en marcha, deben tener en cuenta la importancia de adoptar enfoques de largo plazo para llevar a cabo con éxito éstas Reformas, sin necesariamente menospreciar los problemas inmediatos o del corto plazo.

Tres elementos importantes coadyuvan al éxito de las reformas educativas:

- La comunidad local, y sobre todo los padres de familia, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes;
- Las autoridades públicas y, por último;
- La comunidad internacional.

El éxito de las Reformas depende de la posibilidad de sustentar un diálogo abierto y permanente, al lado de una participación entusiasta de estos niveles.

En este sentido, es necesario establecer una descentralización inteligente, que permita incrementar la responsabilidad y la capacidad de innovación de cada establecimiento escolar. Otro elemento que debe ser tomado en cuenta es la participación activa de los profesores, es por eso que debe prestarse una atención prioritaria a la situación, cultural y material de los educadores. Es necesario que los maestros tengan un pleno acceso a la educación permanente, a la revalorización de la condición de maestros responsables de la educación básica y a una presencia más activa de los docentes en los medios sociales desasistidos y marginados, donde podrían contribuir a una mejor inserción de los adolescentes y los jóvenes en la sociedad. Es también importante la dotación de equipamiento y materiales suficientes para impartir una enseñanza de calidad: Libros, medios de comunicación modernos que fortalezcan el entorno cultural y económico de la escuela, etc.

Las necesidades de desarrollo de los países en el umbral del siglo XXI requieren de una política educativa claramente impulsada hacia la posibilidad de generar una participación real y objetiva de todos los ciudadanos, el acceso

en pleno derecho y con todas sus posibilidades de todos y cada uno de los habitantes de un país sin menoscabo de su origen socioeconómico, cultural étnico o lingüístico. Esto significa que la equidad como fuente de desarrollo de la verdadera democracia debe ser el elemento fundamental de todo Sistema Educativo, como base de una sociedad más participativa y plural.

Proyecto principal de educación de América Latina y el Caribe

América Latina se encuentra en un momento muy importante de su historia porque los patrones de desarrollo deben enfrentar el desafío de satisfacer simultáneamente el objetivo de crecimiento económico y el de la equidad social.

Los ministros de economía de los países latinoamericanos, en su reunión celebrada en Santiago de Chile en 1992, colocaron al centro de la estrategia de la nueva propuesta de desarrollo a la educación como factor de la transformación productiva con equidad. Por ello, “la educación es vista como un área prioritaria de redistribución social y el papel de los educadores consiste en poner a disposición de la sociedad las respuestas apropiadas para enfrentar este reto en forma exitosa”. Sin embargo, los gobiernos deben crear las condiciones adecuadas para que los educadores y los educandos puedan realizar sus actividades en un marco de seguridad, confianza y en estrecha relación con la comunidad que les da vida y los acoge.

Es un momento oportuno para que la educación demuestre que puede contribuir eficientemente al desarrollo de los pueblos, siempre y cuando las políticas educativas y los apoyos financieros sean los adecuados. La elevación del nivel académico y, por consiguiente de la calidad de la educación son, sin duda alguna los caballos de batalla para ganar o perder esta lucha contra el rezago económico y social. A condición que se tenga en cuenta el cambio fundamental en el enfoque teórico que se está operando, por una parte, pero, que por otra responde a las condiciones reales de la sociedad: la desigualdad frente al conocimiento, en el ritmo de aprendizaje de cada uno y, fundamentalmente, las desigualdades sociales que impiden que la escuela haga iguales. En este sentido un documento de la CEPAL afirma que “la pasión nacional por la integración educacional no ha permitido apreciar adecuadamente ni las diferencias individuales, que deparan mayor o menor capacidad para aprender o interesarse por ciertos conocimientos, ni las urgencias de ciertos sectores de la sociedad en adquirir conocimientos prácticos para ingresar al mercado de trabajo que los espera al término del ciclo básico único”.¹⁰

De lo anterior se desprenden varios elementos que se pueden considerar comunes a las reformas educativas que se están realizando en varios países

¹⁰ Documento preparado por Carlos Raina, citado por Juan Carlos Tedesco y Ernesto Schiefelbein, *op. cit.*, p. 17.

de América Latina y en otros continentes: México, Ecuador, Chile, Argentina, Bolivia, Colombia, Guatemala, España, Pakistán.

Estos elementos comunes son:

- ♦ Aumentar la cobertura y el número de años de educación gratuita y obligatoria.
- ♦ Brindar mayores oportunidades de escolarización a las mujeres, particularmente a las campesinas y a las indígenas.
- ♦ Mejorar la calidad de la educación.
- ♦ Búsqueda de nuevos métodos de enseñanza.
- ♦ Transformación del docente.
- ♦ Transformación del aula y nuevos métodos pedagógicos.
- ♦ Educación bilingüe en donde cohabitan criollos, mestizos e indígenas, fomentando la tolerancia y el respeto a la pluralidad cultural.

Los ejes que se articulan para impulsar una reforma educativa en América Latina son, por lo menos, tres:

Desde una visión política, donde la idea-fuerza es la del consenso nacional en educación.

Desde un criterio estratégico, donde la idea-fuerza es la prioridad al cambio en los estilos de gestión escolar.

Desde un punto de vista pedagógico, donde la idea-fuerza es la necesidad de introducir una lógica de reforma curricular a partir del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

¿Por qué hablamos de ejes, de ideas-fuerza o líneas de cambio, en general?

Debido a la heterogeneidad de situaciones nacionales en América Latina no podemos generalizar sin matizar al mismo tiempo. Por ello retomamos los países en donde el proceso es más dinámico y puede transformarse en paradigmático para el resto de la Región, e incluso del Continente, como es el caso de Colombia, Chile, Bolivia, posiblemente México. Resultan paradigmáticos en el sentido que las respuestas positivas que se encuentren en estos países pueden ser transpoladas a realidades semejantes. En tal horizonte de cognoscibilidad es prudente reflexionar en torno a tales ideas-fuerza o líneas de cambio:

a) *Hacia la construcción de una política del consenso:* la historia nos ha demostrado que si las reformas propuestas por el Estado no son consensuadas o no hacen partícipes de manera activa a los involucrados, están abocadas al fracaso, debido a que son impuestas por la fuerza, a través de decretos o de leyes, que no han surgido de una práctica real ni responden a las necesidades de los interesados.

La necesidad de un consenso nacional implica aceptar que el logro de los objetivos educacionales no depende de la dinámica del mercado ni de la

capacidad de las diferentes clases sociales de competir en dicho mercado; sino de una estrategia de desarrollo que persiga objetivos de transformación productiva y equidad social. En otros términos, supone “un acuerdo acerca del futuro, acerca de un determinado proyecto de sociedad alcanzable en el largo plazo”.¹¹ Por ello es fundamental lograr un consenso sobre el tipo de país que queremos y una política pública orientada a establecer mecanismos de debate, negociación y participación ciudadana para resolver los conflictos de intereses y conformar un proyecto de nación, al cual responda un proyecto educativo nacional, con sus variantes regionales.

b) Hacia una gestión democrática: la descentralización en la educación: el carácter sistémico de las políticas educativas, apunta Tedesco,¹² es una condición necesaria para su éxito. En realidad el cambio en el sistema educativo abarca diferentes dimensiones y procesos, por lo cual es indispensable una planificación adecuada que contemple prioridades, ya que las demandas son de diversa índole y todas son legítimas: desde lo externo al propio proceso de enseñanza y aprendizaje, como el aumento de salarios a los maestros, el equipamiento de las escuelas, la expansión de la matrícula y de la oferta de educación inicial y preescolar, la creación de sistemas de información confiables, la creación de sistemas compensatorios; hasta las internas al proceso educacional: mejorar los diseños curriculares, capacitación de los docentes en los nuevos campos de conocimientos y en el manejo de las nuevas metodologías pedagógicas y en el manejo de las aulas y de los rincones de aprendizaje. Por consiguiente, está planificación conlleva un nuevo tipo de gestión educativa que se realiza en diferentes ámbitos desde el aula, es decir la base, hasta el centro, dejando a cada nivel sus propios ámbitos de decisión y de autodeterminación, conservando, para el caso del sector educativo, una coordinación funcional del centro, evitando la dispersión. Esto es lo que se entiende por descentralización en el ámbito educativo, construir desde la base los consensos y tener la capacidad de formular sus propios proyectos educativos.

Esta descentralización se ha dado de diferentes formas en los países: en México se ha dejado en manos de los Estados la gestión de la educación en el territorio bajo su jurisdicción. En Bolivia, se ha dejado en manos de los municipios, asistidos por los Departamentos. En algunos casos la descentralización compromete únicamente a la educación básica y se reserva la gestión de los establecimientos terciarios a la administración central, como es el caso de las Normales o de las Universidades Estatales no autónomas,

11 Juan Carlos Tedesco, “Nuevas Estrategias de cambio educativo en América Latina”, en *Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de acción*, OREALC-IDRC, Santiago, 1992, p. 19.

12 *Idem.*, p. 23.

como el caso de la UPN. En otros lugares, como México, se les considera como instituciones descentralizadas, no autónomas, como es el caso del IPN.

La descentralización, hasta ahora, ha tenido dos efectos principales: primero, la progresiva pérdida de autoridad de la administración central para garantizar la unidad mínima de los procesos educacionales de manera que se garantice la construcción de conocimientos mínimos indispensables para toda la población escolar. Y, segundo, la duplicación de estructuras con las mismas funciones, en dónde no es raro encontrar en una misma localidad escuelas estatales, federales y municipales dependientes de diferentes sistemas de administración. Es el caso de México en donde encontramos el sistema federal y el estatal en una misma localidad, no sólo a nivel de establecimientos, sino de estructura administrativa y de supervisión.

La descentralización administrativa tiene que ir acompañada de otras acciones que le confieran un carácter sistémico, como el mejoramiento de la infraestructura, equipamiento de escuelas, la formación y capacitación de los docentes, nuevo diseño curricular, elaboración de materiales didácticos, generación de programas asistenciales y de compensación educativa. De lo contrario, no logrará alcanzar los objetivos que se le han asignado. En la actualidad, varios países están implementando programas de medición de los resultados, con el fin de alimentar al sistema educativo y tratar de elevar la calidad de la educación: Chile, Bolivia, Venezuela, Argentina, México en sus primeros pasos. Otros están fortaleciendo los programas compensatorios diseñados y ejecutados desde el interior del propio sector educativo, como es el caso de las 900 escuelas en Chile, que llegaron a ser 1200 antes de ser incorporadas plenamente en su reforma educativa, o el caso de la Escuela Nueva en Colombia, en escuelas rurales, o de la Conafe en México para superar el rezago educativo.

La descentralización es un símbolo de la modernidad, por lo cual no se prevé un retorno al pasado. Todo parece indicar, más bien, que la autonomía de los establecimientos fortalecida mediante el Proyecto Escolar, vinculado estrechamente al Proyecto Educativo de un estado o región, puede contribuir a un mejoramiento sustancial de la calidad de la educación puesto que la gestión educativa considera como propio el problema del personal docente, no sólo desde el punto de vista de la formación sino también desde el de sus condiciones de trabajo. "Mayores niveles de profesionalización son, en el mediano y largo plazo, la condición necesaria para obtener el reconocimiento salarial y social que demanda el ejercicio de la profesión docente".¹³ De esta manera se tomarían en cuenta los aspectos pedagógicos y también los

13 J. C. Tedesco, *Nuevas Estrategias...*, op. cit., p. 30.

administrativos. Es decir, nos situamos ante una particularidad de las reformas actuales que afectan a lo pedagógico, lo administrativo, la gestión y lo institucional.

c) *Hacia la renovación pedagógica*: El tercer eje, en el cual coinciden todas las reformas actuales, es el de la innovación pedagógica como eje articulador, en los objetivos del sistema educativo y de los logros del aprendizaje de los cambios en la gestión y en la transformación institucional.

Las políticas emanadas de la Conferencia Mundial de Jomtiem, Tailandia, en 1990, "Educación Para Todos", han sido detonantes del nuevo impulso económico y pedagógico a la educación primaria y preescolar. Es decir que los organismos participantes coincidieron en apoyar a la educación y el desarrollo humano estableciendo como prioridad la educación básica que debe dar respuesta a lo que denominaron "Necesidades Básicas de Aprendizaje" (NEBAS).¹⁴ Según la Declaración aprobada en la Conferencia "Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje" exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras e institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento a la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.¹⁵

Ahora bien, los elementos que deben ser incluidos en esta visión ampliada de la educación, de acuerdo con lo aprobado por la Conferencia son:

- centrar la atención en el aprendizaje;
- proporcionar mayores medios a la educación básica de manera que se amplíen sus alcances;
- ampliar la cobertura y fomentar la equidad social; y
- mejorar la infraestructura de manera que ésta ayude a un mejor aprendizaje.

¿Qué implican estos elementos para la educación en su conjunto dentro de un sistema social determinado históricamente?

La novedad de esta propuesta no reside tanto en el desplazamiento del elemento enseñanza por el de aprendizaje; ni la idea de dotar de mayores recursos a la educación básica o al hecho de que la educación es un factor

14 Como necesidades básicas de aprendizaje se definen aquellos conocimientos necesarios que todo individuo debe tener para hacer frente a las necesidades que le plantea su entorno social y las dificultades que le presenta su medio ambiente, y que el sistema educativo debe ayudar a adquirir. Estas necesidades son el piso y no el techo de las aspiraciones educativas.

15 UNICEF/UNESCO. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990". Documento de referencia, Jomtiem, Tailandia, 1990.

que ayuda a lograr la equidad en una sociedad fuertemente desigual; cuanto en el hecho de proponer la vinculación de las diversas demandas sociales como eje articulador de la oferta educativa. En otras palabras la oferta ya no puede ser el elemento motor del crecimiento del sistema educativo como lo fue a partir de la Alianza para el Progreso en los años sesenta. Ahora se requiere vincular la oferta con las necesidades locales, detectar qué tipo de educación se requiere en cada comunidad y cómo se vincula o relaciona ésta con las necesidades nacionales.

Esto implica poner el centro de atención ya no en el número de establecimientos y de aulas, aunque no quiere decir que no se sigan construyendo, sino en otorgar mayor importancia a la calificación de las demandas y a la evaluación de los resultados. Por otra, parte, amplía la escolaridad mínima al tener como referencia no los 6 años de primaria, sino la educación obligatoria para los niños y adolescentes entre 6 y 14 años, lo que conduce a una educación obligatoria de 9 años. En países desarrollados o en Cuba la oferta aumenta al ofrecer educación gratuita y obligatoria hasta los 16 años de edad, lo que incluye entonces el bachillerato, en condiciones normales. En estos países, si no se ha concluido con el bachillerato se puede seguir cursando si se trata de un alumno con aprovechamiento. De no ser así, existen otras vías para apoyarlo hasta su incorporación al mercado de trabajo.

Por otra parte, las necesidades básicas de aprendizaje, no son exclusivas de la niñez o de la juventud. El hombre siempre tendrá necesidades de aprendizaje que se pueden considerar básicas, diferenciadas de acuerdo con la edad, las condiciones sociales, el medio ambiente y los conocimientos previos que se tengan. Por ello la satisfacción de una necesidad no es algo estático, que resuelve una carencia y ya. Por el contrario, debe ser entendida como algo dinámico, un conocimiento que potencia la adquisición de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural.

Las necesidades básicas¹⁶ no son únicamente los contenidos básicos para que los individuos puedan sobrevivir (conocimientos teóricos y prácticos, saberes, valores y actitudes), sino también los instrumentos para que puedan satisfacerlas: la lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas. Todo ello debe contribuir al desarrollo pleno de las capacidades individuales, para que puedan vivir plenamente con dignidad, incluyendo un trabajo digno, adecuado y suficientemente remunerador para

16 En este apartado seguimos las conclusiones del Seminario Regional, OREALC-IDRC celebrado en Santiago, Chile, del 20-22 abril de 1992. Documento "Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción", OREALC, Santiago, Chile, 1993.

cubrir las necesidades de manutención familiar, participar en la vida política, social y cultural del país, mejorando sus condiciones de vida y por ende, la calidad de la misma, tomar decisiones fundamentadas, con lo cual se resuelve un sinnúmero de problemas y, sobre todo, continuar aprendiendo. Por eso el objetivo principal de la educación, no es transmitir conocimientos y saberes, sino poner a los alumnos en condiciones o en situaciones de “aprender a aprender”.

A partir de esto se desprende que las necesidades básicas de aprendizaje son semejantes para cada país, pero lo que es diferente es la amplitud de las mismas y las formas o maneras de satisfacerlas; es diferente incluso para cada localidad: unos son los conocimientos necesarios para los habitantes de las regiones henequeneras del Sureste de México, y otras las de los habitantes de las zonas fronterizas del norte.

Ahora bien, las necesidades básicas de aprendizaje no constituyen solamente un insumo para el diseño curricular. El desarrollo curricular como concepto más amplio se alimenta de esta noción por cuanto implica repensar los criterios de control, administración y gestión; de planificación y evaluación; de organización del trabajo docente; de financiamiento; de alianzas y concertación de acciones. En otras palabras, este concepto nos conduce a derivar políticas, educativas, estrategias de instrucción, metodologías de aprendizaje, técnicas pedagógicas y, sobre todo, contenidos adecuados a la realidad social, económica y ambiental de la población involucrada. Exige una formación docente nueva, una transformación de la percepción de los procesos educacionales innovadora, elaboración de materiales educativos acordes a la propuesta y, en particular, una modificación sustancial en las actitudes tanto de maestros como de alumnos, para hacer efectivo el énfasis en el aprendizaje, sin desdeñar la enseñanza.

Esto quiere decir que los aprendizajes deben ser innovadores, entendiendo por ello, aquellos “que pueden aportar el cambio, la renovación, reestructuración y reformulación del conocimiento y de la acción social”,¹⁷ manifiesta en nuevas prácticas sociales

El eje pedagógico recupera todos los elementos que concurren de manera sistémica en el proceso educacional en las aulas y fuera de ellas, es decir los elementos curriculares y extracurriculares que contribuyen a la formación integral del alumno para crear las condiciones necesarias al mejoramiento de la educación.

17 J. Botkin, *et al.*, *Aprender, horizonte sin límite*. Informe al Club de Roma, Santillana Madrid, 1979. Citado por Gastón Sepúlveda “Comentarios al documento de trabajo. ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares”, en Rosa María Torres, *Necesidades Básicas de Aprendizaje... op. cit.*

¿En busca de la calidad perdida?

En esta época de la globalización a partir de la revolución científico tecnológica, las economías autárquicas, encerradas en sí mismas, no pueden subsistir. Por ello la incorporación del progreso técnico es fundamental e implica acciones coordinadas tanto en lo político como en lo productivo y, sin lugar a dudas, en lo educativo. Esta relación hace que el debate sobre la vinculación de la producción y la educación se sitúe, ya no en términos de expansión de la matrícula o de los años de estudio -la cual no se desecha, pero si pasa a segundo plano- sino en términos de la calidad.

En este contexto, los objetivos de la educación son el producir logros de aprendizaje, en términos de conocimientos, habilidades y valores que satisfagan los requerimientos de desempeño de la sociedad.

Cuando hablamos de calidad de la educación queremos significar que los conocimientos construidos deben ser útiles para el desarrollo de la vida cotidiana, la resolución de los problemas que nos plantea el medio ambiente y el entorno social, es decir la construcción de un conocimiento pertinente y significativo para el educando.

Tradicionalmente se ha hecho hincapié en los contenidos, en suscitar habilidades y destrezas, sin preocuparse demasiado de formar capacidades cognoscitivas indispensables para lograr el objetivo reiterado en los planes y programas de estudio: capacidad de razonamiento, de autoaprendizaje, de pensamiento autónomo, crítico, para la solución de problemas, creatividad; que se quedan en mero formulismo ya que es patente que no se logran en el nivel básico ni, con frecuencia en el nivel superior.

¿Qué podríamos entender por educación de calidad, objeto central de las Reformas Educativas en marcha?

Evidentemente se trata un tema complejo y de difícil solución. A lo que más nos hemos acercado es a la descripción de los componentes que pueden ayudar a lograr un mayor nivel de educación. La calidad se verá en el mercado de trabajo o en el desempeño social y profesional. Nickerson describe lo que implica una educación de calidad:

“Desarrollar las habilidades del pensamiento es hoy se afirma más necesario que nunca, en la medida que se requiere no sólo saber muchas cosas sino habilidad para aplicar esos conocimientos con eficacia, mucha capacidad de adaptación, aprender rápidamente nuevas técnicas, aplicar conocimientos antiguos de formas nuevas, elegir acertadamente y valorar las alternativas existentes de manera concienzuda a fin de tomar decisiones correctas, desarrollar el espíritu de indagación y razonamiento, discriminar los mensajes y las afirmaciones, sopesar las pruebas, valorar la solidez, lógica de las deducciones, discurrir argumentos en contra de hipótesis

alternativas, etc. En resumen: se requiere más que nunca pensar de un modo crítico”¹⁸

En este sentido los componentes a considerar son:

1) Las competencias cognoscitivas básicas:

Aprender a pensar es una necesidad básica de aprendizaje

Pensar de manera crítica exige ejercicio, formación y reflexión permanente sobre nuestra manera de discurrir. El pensamiento es esencial para la construcción del conocimiento y éste es necesario para el pensamiento. El desarrollo de uno conlleva el desarrollo del otro y la potenciación de sus cualidades.

La “solución de problemas”

Es la capacidad de solucionar los problemas no sólo escolares o limitados a un área particular, como las matemáticas, sino a la vida misma; y por otra parte no se trata únicamente del desarrollo de la capacidad de solucionar los problemas, sino de detectarlos, formularlos, identificarlos, analizarlos, resolverlos y analizar soluciones.

La habilidad que se tenga para solucionar un problema no depende solamente del pensamiento eficaz, sino del conocimiento que se tenga acerca del problema en particular. Podemos argumentar que la habilidad para solucionar problemas no es materia de enseñanza, además que a cada problema hay que buscarle una solución, es decir, no hay recetas para solucionar los problemas. Lo cual es cierto. Sin embargo esta capacidad es susceptible de aprendizaje en la medida en que está vinculada a la creatividad, al razonamiento y al pensamiento crítico, estimular estos últimos, es de hecho, estimular dicha capacidad.

La creatividad

No se sabe muy bien que es lo que se puede considerar como creatividad, pero se manifiesta en productos diversos, considerados como creativos, tal vez porque salen de lo común, son originales o innovadores. En fin, la creatividad la podemos aprehender por sus manifestaciones en diferentes campos: arte, literatura, ciencia, u oficio. No la garantizan ni el pensamiento crítico ni la inteligencia, aunque son indispensables para la creación.

Las actividades escolares deben promover la autonomía del alumno, la actitud investigativa e inquisitiva, la detección de problemas antes que su resolución.

A este respecto los maestros, las autoridades educativas y los padres de familia juegan un papel protagónico.

¹⁸ Raymond S. Nicherson, D. D. Perkins y E. E. Smith, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós, Barcelona, 1987. citado por Rosa Torres en *¿Qué (y cómo) es necesario aprender... op. cit.*, p. 85.

*La metacognición*¹⁹

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e inclusive el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano. Esto implica explicitar y tomar conciencia de los modos particulares de aprender que tiene cada persona o la capacidad para aplicar fuera de las aulas lo que se aprende en ellas, lo que exige no sólo aprender un determinado conocimiento, sino aprender a aplicarlo eficazmente en distintas situaciones.

Los maestros tendrían mayores recursos para su práctica pedagógica si tuviesen mayor conciencia de sus capacidades cognoscitivas a fin de detectar sus propias aptitudes y limitaciones así como las de sus alumnos, identificar y valorar lo que ya sabe el alumno, ubicar la enseñanza en el punto preciso entre lo accesible y lo desafiante y retroalimentar explícitamente al alumno sobre la eficacia de lo que está haciendo y sobre la importancia de lo que están aprendiendo.²⁰

2) El aprendizaje de la autonomía:

Objetivo que se ha quedado en lema, puesto que es una noción vinculada con el autoaprendizaje, el autodidactismo o la educación permanente. La realidad es que poco se ha hecho para formar a los alumnos en esta perspectiva.

Esta propuesta de aprender a aprender trata de romper la dicotomía existente en el aprendizaje: un aprendizaje superficial, guiado por el maestro, determinado por el maestro y fortalecido por las “tareas” y las lecturas obligatorias; y un aprendizaje profundo motivado por la necesidad del alumno, la inquietud de conocer o la necesidad de detectar y resolver un problema. El primero se constituye en la reproducción del conocimiento de una manera irreflexiva, se da a partir del estudio en aislamiento total, la memorización, la repetición y la pasividad frente al profesor y al grupo. El segundo fortalece toda relación interpersonal, una comprensión personal del significado del conocimiento, es decir de qué manera contribuye a la integración personal del sujeto y cómo establecer interrelaciones y detectar la trascendencia de estos conocimientos.

Aprender a estudiar

“Dentro del aprender a aprender tiene un lugar específico el aprender a estudiar. No son la misma cosa: se puede estudiar sin aprender y se puede

¹⁹ ¿Qué es conocer y cómo se conoce? ¿qué es aprender y cómo se aprende? ¿Qué es enseñar y cómo se enseña? Son tópicos sobre los cuales casi no se reflexiona ni como un tema general ni como un problema específico. Ni los maestros se preocupan por detectar la manera de aprender de los alumnos y de qué manera acercarlos al conocimiento a través de sus prácticas pedagógicas, ni los alumnos se preocupan de reflexionar acerca de su propio aprendizaje ni cuales son las estrategias que ponen en práctica para aprender.

²⁰ *Idem.*, p. 89.

aprender sin estudiar. En la enseñanza de las habilidades para el estudio se encuentra una clave importante para lograr un aprendizaje y una enseñanza más eficaces”.²¹

Evidentemente el enseñar a estudiar no es motivo de una asignatura, pero sí puede pasar como una transversal, es decir un contenido implícito que cada profesor puede retomar en su propia disciplina bajo la modalidad de la reflexión acerca del aprendizaje, el enseñar a leer los textos, la corrección de los escritos de los alumnos y la búsqueda de nuevas formas de evaluación en los cuales se puedan apreciar las cualidades de los alumnos en la organización y exposición de lo aprendido, en la utilización de estos conocimientos a situaciones de la vida real.²²

Aprender a enseñar

Una realidad es el monopolio de la enseñanza por parte de las instituciones educativas en las que participan de una manera indirecta o directa autoridades, administradores y maestros, dejando fuera a los padres de familia, cuya participación debe quedar fuera de lo técnico-pedagógico-académico.

Desafortunadamente, ninguna profesión, inclusive la de pedagogo, forma a sus profesionales para enseñar. Se considera que solamente los que hacen la carrera de “maestros” deben saber sobre educación y pedagogía. Sin embargo, la realidad es que las universidades están llenas de profesores que no han sido formados como “maestros”. Por ello el aprender a enseñar se hace sobre la marcha. Se dice que enseñando se aprende ya que obliga a estudiar, a organizar el conocimiento y sistematizar las propias ideas. Esto quiere decir que la aptitud de enseñar está al alcance de todos aquellos interesados en su práctica docente o en las relaciones sociales que mantiene en su vida cotidiana: familia, trabajo, recreación. Sabemos, sin embargo que no siempre es así y las experiencias amargas de los alumnos lo confirman.

Aprender a recuperar el conocimiento

Mucho se dice que la memorización se debe abandonar en una enseñanza innovadora, lo cual es un arma de doble filo. Todos nuestros aprendizajes tenemos que memorizarlos, que provengan de un sentido u otro, producto de la experiencia o de la reflexión, debemos memorizarlos. El problema no es ese sino el de cómo recuperar esos conocimientos almacenados en el momento adecuado y oportuno para resolver una situación. La reflexión no se da en el aire, ya que se requiere materia sobre la cual reflexionar. Los frutos de esas

21 Ian Selmes, La mejora de las habilidades para el estudio, Paidós, Barcelona, 1988. Citado por Torres, *op. cit.*, p. 90.

22 ¿Cuándo se estudia sin aprender? Cuando se da una lectura mecánica, con la preocupación de descifrar el código escolar o científico sin aprehender el significado; cuando no se organiza la lectura con un hilo conductor que canalice nuestras reflexiones hacia un objetivo, cuando no se relacionan las pruebas con los argumentos. El resultado es la incompreensión del autor, del problema y el no entendi. Actitudes del sujeto contribuyen también a esta situación: falta de concentración, pereza, el no romper con el cordón que lo liga al profesor.

reflexiones deben ser conservados para hacer uso de ellos en condiciones específicas, relacionarlos con otros conocimientos y enfrentar situaciones nuevas. De aquí la necesidad de recuperar el conocimiento previo, anterior en la construcción de nuevos conocimientos.

Aprender a aplicar lo aprendido

Esto adquiere particular relevancia para un enfoque basado en las necesidades básicas de aprendizaje, para el cual el objetivo último del aprendizaje no es el conocimiento sino la capacidad de usarlo.

Existe una brecha entre lo aprendido y la capacidad de aplicarlo. El reconocimiento de esta situación puede ayudar a profesores y alumnos a buscar situaciones de aprendizaje en las que se ponga en práctica lo aprendido.

3) Un nuevo enfoque curricular:

El mejoramiento de la calidad de la educación pasa a través de los contenidos curriculares que constituyen el entramado de todo proceso educacional. Por ello, si se pretende innovar la educación, se debe comenzar por un diseño curricular innovador, que favorezca la construcción de aprendizajes significativos para los alumnos, favorezca sus desempeños sociales y les permita adquirir las habilidades intelectuales y manuales para enfrentar los problemas de su entorno.

Por ello, el Programa de Educación para América Latina y el Caribe, propone que se debe “Tender hacia la actualización, coherencia y mayor flexibilidad en el currículo, pasando de uno basado en disciplinas hacia otro sustentado en la satisfacción de necesidades de aprendizaje individuales sociales”.²³

En este enfoque existen varias controversias acerca de si se debe abandonar las disciplinas para organizar el currículo por áreas, o si se debe continuar o en su caso volver a las disciplinas, como en el caso de México. Lo real es que no se ha solucionado el problema que se presenta en términos de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad o disciplinariedad. La experiencia de cada país es la que está dictando la política a seguir, independientemente que se organice en función de la satisfacción de necesidades básicas. Lo fundamental, parece ser, es el conocimiento y la explicación de la realidad misma haciendo uso para ello de la ciencia, lo que supone más bien una aproximación multidisciplinaria, e identificar, en cualquier caso, los objetivos en función de un proceso de formación concreto y sus fases.

En lo que parece no haber duda es en la necesidad de construir un currículo flexible y regionalizado, que contemple las necesidades básicas de toda la

23 UNESCO/OREALC, “El Proyecto Principal de Educación en América Latina el Caribe: avances, limitaciones, obstáculos desafíos”, Documento de Trabajo (PROMDELAC IV), en Boletín núm. 24, Proyecto Principal de Educación en América Latina el Caribe, Santiago, 1991.

población en su conjunto, como ciudadanos de un determinado país, y necesidades básicas de aprendizaje regionalizadas, que respondan a las condiciones sociales y del medio ambiente de cada región.

El currículo y el conocimiento científico

Uno de los problemas fundamentales en los actuales métodos de enseñanza es el poner en contacto a los alumnos con el conocimiento científico, pues aunque se habla de ello, en la práctica no se sigue el método científico en la enseñanza. Todos los individuos tienen derecho a estar en contacto con el conocimiento científico, a apropiárselo y utilizarlo en la vida, sin importar edad ni sexo. Por ello, "parece urgente precisar cómo enseñar ciencia en la educación básica, a partir de las exigencias y de las disponibilidades existentes en cada país".²⁴

Curriculum, actitudes y valores

Toda sociedad requiere para subsistir la producción-reproducción de ciertos valores que le permiten desarrollarse en la historia y formar a sus ciudadanos dentro de las normas éticas o morales cuya observancia es la base de la buena marcha de la sociedad en su conjunto.

En América Latina, como en todo el mundo, lo "deseable" se ha vinculado a nociones de orden, disciplina, esfuerzo, respeto, obediencia, coherencia, racionalidad, honestidad, creatividad, actitud crítica, solidaridad, cooperación, trabajo en grupo, aprecio por aprender y perseverancia. Lo que se ha cuestionado en un nuevo enfoque educacional es el individualismo, la pasividad, el conformismo y la indiferencia. El hecho mismo que se hable de inculcación²⁵ quiere decir que hay una cierta violencia simbólica en su transmisión. Esto hecho hace que los valores se vinculen al así llamado *currículo oculto*. Sin embargo, hay que recordar que la transmisión-reproducción de los valores, no es sólo una cuestión escolar, sino también social, comenzando por la familia, para poder fijar normas y patrones de conducta socialmente aceptables. El problema real que se encuentra en esta situación, es que se recurre más a la imposición que a la persuasión o convencimiento de los alumnos para que ellos mismos tomen decisiones responsables.

De acuerdo con la propuesta de innovación curricular, la alternativa a la imposición es la libertad de expresión, de debate, de confrontación de ideas, que nos educa en la crítica, en el razonamiento crítico, en la expresión ordenada y argumentada de nuestras ideas y en la tolerancia ante la discrepancia. Para ello se requiere un ambiente educativo que

24 Ernesto Schiefelbein, *et al.*, "La enseñanza básica el analfabetismo en América Latina el Caribe, UNESCO/OREALC, Santiago, 1989. Citado por Torres, *op. cit.*, p. 93.

25 Pierre Bourdieu y Claude Passeron, *La Reproducción*, éditions de Minuit, París, 1971.

favorezca el pluralismo y la democracia, muy diferente al que priva en la mayoría de las escuelas.

El currículum y las competencias transversales

Ante el siglo XXI que toca a nuestras puertas, se impone la reflexión sobre el futuro, sus requerimientos y perspectivas, aún en el hoy y aquí no se puede dejar de lado esta reflexión. Ya no basta con hablar de honestidad, obediencia, dedicación o perseverancia. Una actitud nueva necesita de valores nuevos, de una educación nueva para responder también a necesidades inéditas, a exigencias de preparación completamente diferentes de las que tenemos hoy. Por eso, se insiste en los contenidos transversales del currículum, que se valoran como actitudes diferentes, entre ellas se mencionan el respeto a los demás, el sentimiento de solidaridad y justicia, el sentido de la responsabilidad, la estima del trabajo humano y de sus frutos, los valores concernientes a la paz (educación para la paz), a la conservación de la naturaleza y el medio ambiente (educación ecológica), el respeto entre los géneros (educación en género), a la diversidad (educación intercultural), a las diferentes lenguas (educación bilingüe), otros valores que llamen a los jóvenes a tener una visión amplia del mundo. En este contexto, el querer aprender se plantea como problema central de política escolar y pedagógica, puesto que da pie para aprender a aprender, al autodidactismo, la sistematicidad y el cultivo de las actividades intelectuales.

Una transversal sumamente importante es la educación para la justicia y la equidad, que conllevan la solidaridad y el apoyo mutuo. En este mismo movimiento se incorpora la educación para la democracia, no sólo como valor humano sino como política de Estado que la garantice, la fomente y la preserve. Pero hay que formar a la juventud en el conocimiento, el ejercicio de sus derechos, así como en el cumplimiento de sus deberes, características propias de una democracia auténtica fundada en la participación del pueblo en las decisiones que afectan al conjunto de la población.

Igualdad y Diversidad

Hasta los setenta se hablaba de democracia cuando se garantizaba el acceso a la educación. No se atendía mucho a la permanencia, ni mucho menos a la conclusión ni a la incorporación al mercado de trabajo.

El modelo frontal de enseñanza era el dominante ya que se busca la homogeneización diluyendo las diferencias. Hacer iguales era la alternativa de la democracia.

La diferenciación era vista como un elemento desintegrador y fuente de desigualdad social. El fundamento de esta percepción era la satisfacción de las necesidades de la clase media, quien siempre vio en la formación clásica tanto en el conocimiento, como en los valores transmitidos, su posibilidad

de inserción social. Es decir que el acento se ponía en los contenidos, nunca se pensó en los métodos. Por ello modificar contenidos iba en detrimento de los intereses de las capas medias.

El poner atención a las diferencias individuales supone un cambio teórico y político importante, puesto que implica reconocer que diversidad y desigualdad son conceptos diferentes; y, políticamente significa admitir que a través de procesos formalmente homogéneos se producen resultados heterogéneos y, a la inversa, que para obtener resultados homogéneos, en muchos casos es preciso aceptar y promover la diversidad a nivel de los procesos. En resumen, se ha comenzado a admitir que la integración nacional y la equidad social suponen eliminar la desigualdad, pero no la diversidad.²⁶

La respuesta política a esta situación ha sido en el caso de la educación, la descentralización y la mayor autonomía de los establecimientos educativos. La respuesta pedagógica es un currículo flexible y el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como la educación intercultural y bilingüe.

La reestructuración curricular se acompaña de una nueva visión del docente, como compañero de ruta del alumno, el coordinador de las actividades de aprendizaje, el facilitador del mismo y no más como el depositario del saber y dispensador de la sabiduría. Esto implica una nueva formación del magisterio, así como necesidades inéditas de capacitación para que puedan reflexionar y cambiar su práctica pedagógica, lo cual no es sencillo, pero tampoco imposible. *¿Una formación a través de la investigación?*

La búsqueda de nuevos métodos de enseñanza va de la mano con un cierto equipamiento que apoye la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos. Es verdad que el contacto con la naturaleza y los experimentos son fundamentales para ello, sin embargo no es suficiente. Se requiere suscitar una actitud inquisitiva e investigadora por parte de los alumnos que reemplace a la pasividad y a la repetición memorística de dictados o contenidos librescos. Para ello, las bibliotecas de aula constituyen una fuente de conocimientos de actitudes nuevas frente a la adquisición del conocimiento.

La dotación de bibliotecas de aula, adecuadas a cada nivel educativo y a cada grado es una característica de esta propuesta. Cada país la está llevando a cabo de diversas maneras.

El equipamiento de las aulas es indispensable para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje y de interacción grupal. Por equipamiento se entiende el dotar a las escuelas de mapas, láminas ilustrativas, equipos para crear los rincones de aprendizaje, laboratorios, escritorios, instrumentos musicales, talleres y equipo para deporte entre otras cosas.

26 Tedesco y Schiefelbein, *op. cit.*, p. 17.

Proporcionar equipo electrónico a las escuelas, no es ya un lujo, sino una necesidad que se debe satisfacer para hacer frente a los retos del mercado de trabajo que se cibernetiza cada vez más y se abre a una perspectiva global, con lo cual trabajar en el hogar, será una realidad y no una utopía. Asistimos ya a la Universidad Virtual, al intercambio de información a través de internet, lo que se llama internetización; a las consultas a través del ciberespacio e incluso a las conquistas amorosas. Una sociedad que conduce al sujeto e encerrarse en sí mismo, produce agencias matrimoniales, que existen desde hace mucho, pero que hacen uso de los modernos medios de comunicación para poner en contacto dos seres susceptibles de establecer una relación amorosa. Acercarse a la cibercultura puede ser la única manera para muchos estudiantes de acceder a las novedades culturales.

Dotar a los maestros de medios para poder innovar en el aula, desde una grabadora, hasta un equipo de video, por ejemplo, la computadora en el aula conectada a una biblioteca puede ser muy importante. El contar con un equipo para teleconferencias forma parte de la incorporación a la globalización del conocimiento. En fin, lo indispensable para formar a los alumnos en una visión hacia el siglo XXI.

Ante estas realidades la comunicación educativa no puede ni debe limitarse al gis y al pizarrón o a la repetición irreflexiva de textos, por más interesantes que éstos sean, ya que representan las reflexiones de otro o de otros y no las nuestras, puede ser que estemos de acuerdo porque pensamos lo mismo, pero no es porque lo dijo el *guru* de la ciencia, sino porque yo estoy convencido, me he apropiado de ese conocimiento, lo he incorporado en mi forma de ser, en mi habitus, diría Bourdieu, y lo utilizo en la práctica cotidiana de mi proyección social e individual.

4) Aumento de la cobertura y de la matrícula:

Una de las prioridades de todas las reformas educativas en cuestión es el aumento de la cobertura, entendida como una mayor oferta instruccional a los diferentes segmentos de la población, desde la educación inicial en los hogares, la educación preescolar obligatoria de dos años, la educación básica de nueve o diez años, hasta la educación obligatoria mínima a los 16 años de edad.

El aumento de la matrícula será una consecuencia lógica de una mayor cobertura, pero no es suficiente con tener nuevas inscripciones masivas; se requiere la permanencia en el sistema educativo hasta la conclusión del nivel básico. Por otra parte no es suficiente tampoco mantenerse en el sistema educativo, es decir disminuir las tasas de deserción temporal o definitiva, sino de disminuir los índices de reprobación y de repetición de cursos. En este sentido se habla de elevar la eficiencia de los sistemas educativos. Sin embargo, el problema se sitúa mucho más allá, en el nivel de la equidad

social, pues se trata de procurar el acceso masivo de los grupos étnicos minoritarios al sistema escolar, garantizar la construcción y apropiación de conocimientos socialmente pertinentes y la conclusión de sus estudios que les permitan manejar de forma más científica los recursos naturales de los que disponen en su región, mejorar sus métodos productivos o incorporarse al mercado de trabajo en condiciones semejantes a las de los grupos sociales mayoritarios. Aquí se puede también mencionar la equidad de género, que, en el aspecto educativo, busca ofrecer igualdad de oportunidades a las mujeres que a los hombres, particularmente en el medio campesino e indígena, con el propósito de fortalecer la igualdad social tanto en sus derechos y oportunidades, como en sus deberes como ciudadanos.

5) Mejoramiento de la infraestructura que ayude a un mejor aprendizaje:

Este objetivo se orienta principalmente, a obligar a los gobiernos a mejorar la infraestructura existente y a crear nueva, incorporando los modernos estudios de la arquitectura aplicada a los espacios educativos, de manera que sus aulas, laboratorios y espacios de circulación, canchas, patios baterías sanitarias, respondan realmente a las necesidades de una alta concentración temporal de población. Si además se logra una armonía con el paisaje natural o transformado, será mucho más atrayente para los educandos el concurrir a la escuela y sentirla como un espacio propio que confiere identidad social y fortalece la integración personal.

Reflexiones en torno a la educación intercultural bilingüe

Los estudios realizados durante los últimos años en América Latina evidencian que hay notables carencias en términos de los resultados del proceso educativo, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad lingüística y cultural. En Guatemala, por ejemplo, se ha constatado que la tasa de repetición entre alumnos indígenas en la escuela primaria llega hasta el 90%. En Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la provincia que cuenta con el mayor porcentaje de población indígena, es dos veces más alta que el promedio nacional. En Paraguay, los alumnos monolingües guaraníes, tienen más probabilidades de repetir y progresan en el sistema más lentamente. En Bolivia, se ha comprobado que un estudiante de primaria de origen indígena tiene el doble de posibilidades de ser un repitente respecto a un no indígena y, en promedio, los indígenas tienen tres años menos de escolaridad respecto a los no indígenas.

En todos los países de la región, el acceso a la educación primaria se ha ampliado considerablemente y se dispone de una capacidad instalada suficiente para poder atender a toda la población de la edad escolar. La gran

mayoría de los niños y de las niñas reciben atención educativa y permanecen en el sistema por más años respecto al pasado.

Sin embargo, los datos relativos a la educación entre la población indígena indican que los esfuerzos realizados por los estados a fin de generalizar la cobertura de la educación primaria y que los sacrificios sostenidos por las familias de mantener a sus hijos en el sistema, no se han traducido en mayores y mejores oportunidades de aprendizaje.

¿De qué dependen las disparidades existentes en términos de aprovechamiento de la oferta educativa?

¿A qué se debe una tan baja efectividad y eficacia del proceso pedagógico entre la población indígena?

Es cierto que el estudiante indígena pertenece a un sector social de la población duramente afectado por condiciones de pobreza, marginación y exclusión, a un ambiente que con frecuencia no favorece su pleno desarrollo físico y mental y que carece de apoyos pedagógicos adecuados.

Por ejemplo, en América Latina las tasas de analfabetismo entre la población indígena adulta son tres veces más altas que los promedios nacionales. En Guatemala, el 87% de la población indígena es pobre. En Perú, el 79%. En los municipios indígenas de México, más del 80%. En Bolivia, cerca del 75% de la población indígena monolingüe es pobre.

Es también cierto que la escuela primaria ha hecho poco o nada por reducir estas desventajas. En efecto, es posible constatar que a más carencias en cuanto a condiciones de vida corresponden más limitaciones en la oferta pedagógica, y que los individuos con las condiciones de vida más depauperizadas suelen recibir la educación de más pobre calidad en términos de dotación de recursos materiales, de nivel de preparación del personal docente, de efectividad de los métodos de enseñanza y de pertinencia de los contenidos educativos.

Más aún, la progresiva extensión de la educación primaria no ha estado acompañada por una revisión de planes, programas, contenidos y métodos, habida cuenta de la creciente diferenciación en la demanda educativa y de la notable heterogeneidad de los estudiantes en el sistema.

De esta manera, se ha mantenido la aplicación de las estrategias educativas uniformes para una población que, en muchos casos, se caracteriza por un alto grado de diversidad lingüística y cultural, pese a que los resultados hayan sido insatisfactorios tanto respecto a la eficiencia interna del sistema educativo (altas tasas de repetición y deserción), como en relación al nivel de aprendizaje logrado y a su relevancia social: se aprende poco y mal, y este aprendizaje no corresponde a las expectativas y a las demandas de vastos sectores de la población que esperan poder contar con un medio que contribuya a solucionar sus necesidades más apremiantes.

Así, la educación primaria no ha contribuido a modificar las relaciones de desigualdad y las disparidades sociales existentes entre los integrantes de diversas culturas y hablantes de diferentes lenguas; no ha logrado revertir el proceso de reproducción de la pobreza, especialmente en el medio indígena; y, tampoco ha podido convertirse en un instrumento para iniciar a superar la discriminación y la exclusión de la población indígena, a fin de sentar base para la construcción de una ciudadanía democrática, tolerante y moderna.

Es a partir de estas constataciones, y del reconocimiento que el fracaso escolar entre los estudiantes indígenas en buena parte se debe a la baja calidad y pertinencia de la oferta pedagógica, que en Bolivia se ha iniciado un proceso de transformación y reforma de la educación primaria. Este proceso, por un lado, plantea la necesidad de superar el aislamiento y el escaso dinamismo de la escuela, garantizando la participación de la comunidad y de los padres de familia en el quehacer educativo, así como de promover aprendizajes socialmente significados (satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje). Por otro lado contempla, la exigencia de crear las condiciones que permitan a identidades y culturas diferentes compartir un mismo espacio social, estableciendo relaciones más igualitarias, tolerantes y respetuosas (enfoque intercultural), considerando al mismo tiempo tanto a la diversidad lingüística como a las culturas como un recurso pedagógico que debe ser debidamente aprovechado, a fin de ofrecer mayores posibilidades de éxito escolar a los alumnos que pertenecen a las diferentes culturas que coexisten en el país (educación intercultural bilingüe).

Concepto de cultura e interculturalidad

Para acercarnos a la comprensión de la noción de Interculturalidad en la educación, con el fin de hacerla explícita en el curriculum y a lo largo de todas las Reformas Educativas, la referencia principal de la que partimos es la existencia, en nuestra sociedad, de un gran conjunto de culturas y lenguas que coexisten.

Nuestra realidad, de hecho, es pluricultural y multilingüe, la diversidad implica que cada cultura sostiene una manera de ver el mundo y una manera de situarse en él.

La cultura hace referencia a "...todo el conjunto de conocimientos y técnicas que cada grupo posee y que le es necesario para vivir en su ambiente. Cada sociedad posee una cultura y esta es la respuesta que generaciones de hombres han dado a los problemas que se les han planteado en el curso de su historia".²⁷

27 E. Amadio, 1993, p. 10.

Toda cultura es dinámica, sin dejar de ser lo que es, se mueve en un espacio de asimilación y rechazo, es decir, en su interior se da el mantenimiento, el abandono, la transformación y la recreación de una serie de elementos.

Este conflicto se manifiesta también en relación a la lengua y se denomina diglosia. Esta se expresa en nuestro país en la relación asimétrica que existe entre el castellano (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas), en esta relación el castellano tiene funciones exclusivas en relación a ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc. es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas y subordinadas, es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana y no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupa funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras.

Interculturalidad y construcción del conocimiento

Las culturas humanas comparten particularidades cognoscitivas como base de las actuaciones de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Tales orientaciones son verdaderas improntas que configuran un mundo de vida que se hace presente para los miembros de ella como la realidad. Las distinciones que perfila la realidad se expresan en el lenguaje que funciona coordinando entre los individuos la vigencia de esta, legitimándose a través del reconocimiento que los sujetos hacen de ella, predisponiendo a su vez a éstos, a relacionarse entre ellos y con el mundo que los rodea de una manera específica.

Así los mundos de la vida -realidad cultural, en otras palabras- construyen el "conocimiento" que esta implícito en nuestras actividades diarias, en la colección de técnicas, información y modos de ser. En estas condiciones, la realidad del conocimiento y los mundos de vida es prácticamente la identidad. Los mundos de vida, de este modo, son construcciones mentales que configuran la realidad en la que actuamos. El significado se construye a través de la experiencia. De aquí se puede seguir con la idea que de los significados coproducidos en la experiencia tiene una consecuencia importante: que la experiencia en un mundo de vida se determina recíprocamente con los significados que la orientan. De este modo, se hace patente la idea de que los mundos de vida, realidades culturales al fin, son mundos autoreferidos a los propios significados que generan. Son, en otras palabras: cerrados, puesto que configuran la realidad en virtud de su estructura cognoscitiva. Sus relaciones externas se establecen a partir de acomodaciones mutuas y modificaciones tanto de ellos mismos como de su entorno.

La construcción de mi mundo de vida, determina que mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comu-

nicarme con éste, por lo que mi comprensión de otros mundos solo es posible en los términos de mi mundo.

Esta situación se explica mejor en palabras de Bourdieu, mi *habitus*, moldeado a través de mi practica social mediante una sutil pedagogía implícita, conformado por “principios incorporados”, muchos de los cuales están mas allá del alcance de la conciencia, me hacen actuar de un modo que es reconocible solo en términos de mi cultura y que definitivamente, me ponen en condición de potencial incomunicación con personas que pertenecen a una diferente. Mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme. Incluso, los ámbitos de prácticas que al interior de mi cultura, yo comparto con algunos, pero no con otros, condicionan algunas distinciones que sólo son relevantes y comunicables en esos ámbitos de práctica. Mi comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de mi mundo.²⁸

Así, nuestras prácticas incorporan nuestras respuestas, nuestras discriminaciones, nuestras destrezas motoras, etc. las que, a su vez, significan una interpretación de lo que es ser una persona, un objeto o una institución en mi ámbito cultural. En suma, las prácticas, que son respectivas de los mundos de vida que habitamos, contienen una comprensión operativa de nuestra cultura, un pre-entendimiento que sirve de base a nuestra actuación en ella.

La interculturalidad y el bilingüismo en educación

El dominio cultural, ideológico y político de una cultura sobre otra determinó una clara direccionalidad en el proyecto educativo de la mayoría de los países del mundo, que implica el desconocimiento de las formas de organización cognoscitiva de cada cultura y los mecanismos de construcción del conocimiento de las mismas.

Las tendencias políticas ideológicas de la escuela frente a la diversidad cultural en nuestro país fueron básicamente:

a) La del exterminio de las culturas originarias, porque la sociedad dominante las considera un obstáculo para el desarrollo y el progreso. La multiculturalidad y el plurilingüismo son entendidos como problemas que deben ser erradicados y se los toma como sinónimo de limitación, atraso y pobreza.

b) La integración de las culturas originarias a la sociedad “nacional”, con la perspectiva de lograr una homogeneización cultural. Esta última se planteó prácticamente en todos los países.

28 El desarrollo del concepto de práctica que aquí se presenta tiene sus bases en la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu, particularmente en sus obras: *The Logic of Practice*, Cambridge University Press, 1992; *Choses Dites*, Les Editions de Minuit, París, 1987; *Questions de Sociologie*, Les Editions de Minuit, París.

En base a estas concepciones, se implantó en el país un currículum único y castellanizante, lo que ha tenido como consecuencia un proceso de deculturación para todos aquellos pueblos y grupos socio-culturales diferentes al criollo-urbano-occidental.

En este modelo, la educación para muchos indígenas supone un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono total o parcial de su lengua materna. Esta educación homogeneizante implica un empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los diferentes pueblos que coexisten en un espacio predeterminado, forma individuos identificados parcialmente con lo ajeno y no con lo propio, marca la pérdida de la identidad y la organización de una práctica basada en la repetición pura y simple de modelos no integrados en su ser social.

Cuando la educación plantea la interculturalidad que supone el reconocimiento y el respeto de la pluralidad considerándola como recurso pedagógico. Se considera la diversidad como una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de educandos y los que atiende el sistema educativo.

Probablemente no exista otra posibilidad para construir una educación más democrática y equitativa, que otorgue no sólo verdaderas oportunidades a los individuos, sino que contribuya decisivamente a la construcción de un orden social basado en relaciones sociales más simétricas que la aspiración que conocemos como educación intercultural. Sólo explorando las asimetrías y las incomunicaciones de cara al desafío de construir relaciones educativas más fluidas, podemos tratar de demostrar las condiciones que restringen la posibilidad de articular ámbitos de convivencia, en la estructura social, donde cada una de las personas, independientemente de sus características étnicas, sociales o de género, puedan desarrollar su vida social en plenitud.

La educación intercultural parte de lo que el educando trae a la escuela como recurso. Respeta el conjunto de saberes y conocimientos elaborados en la cultura local y reconoce en ellos un potencial fundamental de desarrollo sobre cuya base se da la incorporación selectiva de elementos de otras culturas.

La educación intercultural desarrolla competencias y contenidos a partir del entorno ecológico, socio-cultural, lingüístico y psicológico del alumno, posibilitando el rescate y recuperación socio-cultural.

Por otra parte, afirma al educando como persona, puesto que parte de saberes y conocimientos característicos de su entorno inmediato, permite que el educando participe y se involucre mucho más en el proceso educativo y consecuentemente desarrolla en el educando una mayor autoestima y una autoimagen positiva.

La confrontación de lo propio con otras realidades y manifestaciones permite al educando el descubrimiento de la relatividad de los conocimientos y genera una actitud de respeto y valoración de la diversidad.

Al hablar de cultura entendemos que la misma abarca una amplia gama de aspectos que poseen los grupos sociales y a través de los cuales han configurado su existencia, estos aspectos engloban valores, conceptos, lenguaje, costumbres, organización familiar, tecnología, sentimientos, intereses, organización de hábitos y otros elementos más.

El conflicto, resultante de esta diversidad de ver, concebir, interpretar y actuar, se ha resuelto en la historia de nuestra sociedad, sobre una base inequitativa, es decir, se ha buscado homologar, homogeneizar la sociedad negando u ocultando esta gran diversidad. El resultado se ha expresado en discriminaciones, exclusiones, prejuicios, estereotipos y hasta en "violencias encubiertas" sobre las poblaciones originarias que son las portadoras de cosmovisiones diferentes.

No obstante, a pesar de negar constantemente los núcleos centrales de su identidad, las culturas indígenas han sobrevivido las más de las veces apropiándose de elementos de las otras culturas más amplias.

La escuela ha sido quizá una de las instituciones en las que más claramente se ha podido advertir los esfuerzos de homogeneización. Fuera de que cientos de miles de niños han quedado al margen de la educación básica, los contenidos, programas y materiales, en definitiva todo el currículum nunca buscó el logro de aprendizajes significativos. Es decir, la escuela nunca partió de la cultura de los educandos para diseñar las situaciones de aprendizaje.

Uno de los propósitos centrales de la *interculturalidad* en la Educación es lograr que estas condiciones de discriminación y exclusión que han marcado la relación entre las culturas existentes en el país, cambien en beneficio de alcanzar a construir una sociedad más amplia y más democrática. Por lo tanto, la *interculturalidad* en la educación significa hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico.

Como *recurso pedagógico*, interculturalidad quiere decir situar al sistema educativo frente a la posibilidad de explotar nuevas alternativas pedagógicas, generar diversas estrategias de enseñanza e investigar a profundidad la relación entre la cultura, la lengua y el aprendizaje. Esta será la base para alcanzar mayores logros en el rendimiento y eficacia de nuestro sistema educativo.

Por ello mismo, la *interculturalidad*, en la educación promueve un reconocimiento de los saberes que los niños traen a la escuela y hace que los mismos sean el punto de partida para diseñar las situaciones de aprendizaje y para centrar el acto educativo en el desarrollo del aprendizaje en el propio niño.

El mejoramiento de la calidad de la educación, dependerá de este encuentro con la diversidad y permitirá abrir la escuela al reconocimiento y valoración de los saberes de las diferentes culturas, en términos de fortalecer su identidad colectiva e individual.

Lecciones en América Latina de las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe

Visto que el modelo cultural y lingüísticamente homogeneizante que propugnaba la escuela latinoamericana no lograba mayores frutos en contextos indígenas, y puesto que las necesidades de aprendizaje de los niños y adultos de habla vernácula no podrían ser satisfechas, desde la década del treinta se han venido desarrollando ensayos en diversos países de América Indígena en búsqueda de un modelo educativo acorde con las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos de educandos a los que atienden. Estos ensayos inicialmente pusieron mayor énfasis en los aspectos lingüísticos y diferenciaron entonces lo que era, por ejemplo alfabetización o apropiación de la lengua escrita de castellanización/portugueñización o aprendizaje de una segunda lengua y, por ende, establecieron deslindes necesarios entre enseñanza de una lengua como materna y de otra como segunda lengua.

Posteriormente, y con mayor experiencia, la reflexión trascendió el ámbito de la enseñanza del lenguaje para abarcar también la del uso de la lengua materna de los educandos y de la segunda lengua en el desarrollo del proceso educativo. Se comenzó entonces a ensayar la enseñanza de algunas asignaturas del currículo escolar en el idioma que mejor hablaban y entendían los niños indígenas, sobre todo en los primeros grados. Es así que, tímidamente, se incorporaron a los planes y programas de estudio algunos contenidos acordes con los conocimientos, saberes y manifestaciones característicos del grupo sociocultural al que pertenecían los educandos.

Más recientemente la atención ha avanzado al ámbito de todo el curriculum escolar, en busca de mayor pertinencia y relevancia y, por ende, de metodologías, técnicas y procedimientos que aseguren, de un lado, un mejor aprendizaje por parte de los niños y adultos indígenas y, de otro, una educación enraizada en la realidad económico sociocultural y lingüística específica en la que a niños y maestros les toca interactuar. Desde esta perspectiva se vienen diseñando metodologías y materiales educativos diversos con los cuales se apoya el desarrollo intelectual y afectivo de educandos bilingües o que deben llegar a serlo para poder participar activamente en un contexto de intercomunicación e inter-relación cada vez mayores.

Es así que surgen en el discurso educativo latinoamericano siglas como las de EB (educación bilingüe), EBB (educación bilingüe bicultural), EBI (edu-

cación bilingüe intercultural) y, más recientemente, EIB (educación intercultural bilingüe) para referirse a nuevas aproximaciones educativas diseñadas para atender a la niñez y los adultos analfabetos indígenas, en la búsqueda de mayor tolerancia y respeto a la pluralidad cultural.

A la fecha, si bien hay avances notables en términos de niños indígenas bajo alguna modalidad de educación bilingüe, en ninguno de los países de la región se ha logrado todavía universalizar la educación bilingüe como modalidad más adecuada y eficaz para atender a los niños cuya lengua materna es diferente a aquella utilizada como oficial por el sistema educativo. Salvo tal vez el caso boliviano, la educación bilingüe no ha logrado tampoco influenciar suficientemente a la educación “regular” o “nacional” y sigue siendo vista como modalidad compensatoria dirigida únicamente a poblaciones indígena. Es por ello válido afirmar, que ahora que en la gran mayoría de países de la región, toda educación bilingüe es en sí una educación indígena, o con mayor precisión, una educación para indígenas.

Sin embargo, y pese a tales limitaciones, todas las experiencias de educación bilingüe o de educación indígena desarrolladas hasta la fecha, -aún aquellas que fueron diseñadas para asimilar más eficientemente, a las poblaciones diferentes, al cauce cultural de las clases dominantes- han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto, tolerantes y respetuosas de, por lo menos, algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas. Es con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo “nacional” objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocultural de los niños indígenas y que se da oficialidad -y por ende reconocimiento- a valores, competencias y desempeños que los niños reconocen característicos de su entorno familiar y social. Por todo ello, la educación indígena y/o la educación bilingüe ha contribuido a formar educandos más tolerantes y más respetuosos frente -aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas, dando inicio así a un lento pero necesario proceso de autorecuperación cultural y social y de reconstrucción de la autoestima y de una autoimagen positiva.

No son éstas, sin embargo, las únicas contribuciones de la educación bilingüe al desarrollo de una pedagogía alternativa. Aun cuando fuese de pasada, es necesario también revisar algunos de los resultados que ha arrojado la implantación y desarrollo de este tipo de programas.²⁹

i) En el estudio realizado por N. Modiano en Chiapas, México, entre 1964 y 1965, y posteriormente en 1973, en 26 escuelas indígenas, se encontró que

29 Informe de Evaluación Parcial. Año 1992. Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Área Guarani. Informe de Camiri T. Robles, para UNICEF/ Bolivia, mayo, 1992, p. 13.

el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna (L1) de los educandos durante el primer grado no iba en desmedro ni del aprendizaje oral de la segunda lengua (L2) ni tampoco en lo referente a la lectura y escritura en este idioma. Por el contrario la investigación concluyó que aprender a leer y escribir en la lengua propia contribuía al posterior desarrollo de la comprensión lectora en la L2.

Al cabo del segundo grado, año en el cual, de acuerdo al modelo experimentado, se transferían a la lectura en castellano los conocimientos sobre la lectura y escritura adquiridos a través de la L1, los niños de las escuelas piloto, en las que aprendían a leer en su lengua y se les enseñaba el castellano oralmente, superaban a sus pares de las escuelas de control en lo referente al manejo de la lectura comprensiva en el segundo idioma. Ello ocurría aun cuando los niños de las escuelas de control habían tenido una mayor exposición al castellano, pues se les enseñaba y alfabetizaba exclusivamente en este idioma.

Este estudio corrobora hallazgos anteriores que dan fe de que uno aprende a leer una vez en la vida y que lo que posteriormente hace es transferir las habilidades de lectura adquiridas en una lengua a la lectura de materiales escritos en otra lengua, siempre y cuando los mecanismos de escritura sean similares y recurran al mismo tipo de alfabeto (condiciones que sí se dan entre la gran mayoría de idiomas indígenas de América y las lenguas europeas con las que están en contacto), siempre y cuando el lector posea una base oral suficiente en el segundo idioma que le permita comprender lo que lee.

ii) Por su parte, la evaluación del Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI) realizada por S. Stewart constató que al cabo de la fase experimental ya en el segundo grado, y luego de tres años de escolaridad que incluía uno de preescolar, los niños superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. En Guatemala se consideró como mayor hallazgo que los niños de las escuelas bilingües -en las cuales recibían enseñanza de castellano como L2, pero en las que la mayor parte del contenido académico de su grado respectivo era presentado en la lengua indígena- progresaban en su aprendizaje del castellano a un ritmo igual al de los niños que estaban en clases monolingüe en las que todo el contenido era transmitido en castellano.

iii) Respecto a la incidencia de los programas educativos bilingües en el dominio afectivo, además de lo señalado, un evaluador de la cooperación de la USAID en la esfera educativa en Guatemala afirmó que "...el aspecto bilingüe-bicultural de los nuevos programas llenó de esperanzas a aquellos que antes se sentían frustrados y marginalizados (y además les permitió descubrir) que habían formas nuevas y más pacíficas de alcanzar el cambio social anhelado y no únicamente la alternativa de la confrontación violenta.

El acceso a la educación, al desarrollo de habilidades prácticas y a puestos de trabajo en los que se tomaban decisiones habían hecho esto posible”.³⁰

iv) De igual manera, en la evaluación externa del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, que hiciera el equipo dirigido por E. Rockwell, se obtuvo resultados similares, pero esta vez a nivel del cuarto grado de primaria. Los niños superaron a sus pares de las escuelas de control en cuanto a la lectura comprensiva, en el manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos. Un hallazgo adicional de suma importancia fue el relacionado con la función niveladora y por ende democrática que cumplía la educación bilingüe al permitir a los niños que habitaban en comunidades alejadas y con menor acceso al castellano y a las niñas en general igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas y, por ende, con mayor presencia del castellano. En otras palabras, en Puno se encontró que la educación bilingüe constituía una modalidad educativa que ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas en general y a los niños menos favorecidos y, en cuanto tal, constituía también una modalidad educativa más democrática.

Al lado de ellos, en Puno se observó en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro, cosa que no siempre ocurría en aulas con alumnos indígenas en las que la enseñanza tenía como único medio al castellano. La imagen del indio mustio que usualmente nos muestra la escuela oficial en castellano dista mucho de lo que uno puede observar en las escuelas en las que se hace educación bilingüe, en tanto una escuela como ésta al ofrecer espacios para la libertad de expresión le permite al niño indígena, simple y llanamente, la posibilidad de ser.

v) Así como en diversos países del Continente la investigación arroja resultados iguales o similares a los encontrados en otras latitudes tan diferentes a las de América Indígena como son Suecia, Gales y el Canadá, en Bolivia, de igual manera, la investigación longitudinal comparativa en 1990-1992 por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (SNE/UNICEF), en una muestra de estudiantes quechua, aimara y guaraní hablantes, corrobora resultados como los mencionados. En general, los niños del segundo grado de las escuelas experimentales (bilingües) obtienen mejores resultados

30 Consulte entre otros los trabajos de R. Troike, 1978, "Research evidence on the effectiveness of bilingual education", Arlington, Va, Center for Applied Linguistics; K. Hakuta y J Gould, 1987, "Synthesis of research on bilingual education", en *Educational Leadership*, Vol. 44/6, 38-48; Cummins J. 1986 "Empowering minority students: a framework for intervention", en *Harvard Educational Review*, Vol. 56/1, 18-30; y 1979 "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", en *Review of Educational Research*, 46.

que aquellos que asisten a las escuelas de control (en castellano en lectura y escritura, matemática y ciencias).

A este respecto cabe señalar la clara diferencia encontrada entre aquellos aspectos de las pruebas que requieren de habilidades más mecánicas o sencillas (como, por ejemplo, la copia y la asociación de dibujos e imágenes) y otros en los que intervienen capacidades de más alto orden o que suponen la comprensión de lectura (como la ejecución de órdenes escritas, el dictado o la escritura independiente de palabras u oraciones en base a estímulos visuales). En un análisis por ítem con base en los resultados de las pruebas de 2o. grado, aplicadas en el área guaraní, se ha encontrado que “los niños de las escuelas bilingües muestran ventajas altamente significativas respecto de los niños de las escuelas de control”.³¹

Es importante observar que los resultados mencionados se obtuvieron sólo después de dos años de educación bilingüe, aun en la literatura especializada se explicita que para que un programa de esta índole dé resultados en favor de los educandos y escuelas bilingües es necesario esperar 5 o 6 años de efectos acumulativos.³²

Los resultados encontrados en Bolivia, más que señalar ventajas claras en favor de esta modalidad educativa, sirven de evidencia de lo poco que es necesario hacer para mejorar los climas de aprendizaje y las condiciones de las enseñanza en contextos indígenas. Y es que, con tan sólo un poco de tolerancia y de respeto, los niños crecen afectivamente y están en mejores posibilidades de aprender.

En efecto, los déficits en la educación de los educandos indígenas son de tal magnitud, que programas como los reseñados, al propiciar la modificación de algunas condiciones esenciales que afectan el aprendizaje -como son la libertad de expresión, el uso en el proceso de una lengua compartida por maestros y alumnos, la pertinencia cultural del currículo y la dotación de materiales educativos acordes con la cultura e idioma de uso más frecuente del educando- logran mejores resultados que la escuela tradicional uniformizadora. Es importante destacar que ello ocurre aun cuando los programas bilingües no hayan logrado todavía otros cambios en esferas que también inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, a saber: el nivel de preparación profesional de los maestros, los mecanismos de supervisión y asesoramiento pedagógico a los maestros de aula y la participación de la comunidad en la gestión y quehacer educativos.

31 Informe de Evaluación Parcial. Año 1992. Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Área Guaraní. Informe de Camiri T. Robles, *op. cit.*, p. 13.

32 Consultar Jacques Delors, *op. cit.*, p. 20 y ss.

Bases de una educación preocupada por las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de educandos

Los ensayos de educación bilingüe desarrollados con población indígena andan a la caza de “una pedagogía hecha a la medida, que se ajuste al clima, que abrigue y proteja, que permita el libre movimiento y el desarrollo del niño”.³³ Y es al poner a un educando concreto y de carne y hueso, y no a un constructo teórico, al centro de la reflexión pedagógica que se logra de mejor manera responder a las inquietudes, necesidades e intereses de los niños y adultos indígenas así como también a las expectativas de las sociedades a las que pertenecen.

Es necesario tomar en cuenta que las necesidades de aprendizaje de los educandos no son sólo individuales, sino también colectivas. En este sentido, es necesario establecer un diálogo permanente con las comunidades o barrios para quienes se intenta diseñar un programa educativo. Es menester cambiar la lógica que ha regido en la estructuración de nuestros sistemas educativos y pasar de un modelo basado en la oferta a otro basado en la demanda. Si bien intuitiva y, en un inicio, asistemáticamente, ésta ha sido una de las ideas que habían guiado la implantación de programas educativos bilingües en tanto se partía de la constatación que la oferta educativa estatal, por su deseo de llegar a todos con el mismo producto, se tornaba irrelevante y carente de pertinencia cuando se tenía que aplicar en una comunidad concreta. Ha sido esta búsqueda de pertinencia la que ha permitido que la educación bilingüe se nutra de los saberes y conocimientos locales y los aproveche como recursos pedagógicos para la construcción de una oferta más cercana a las demandas de los educandos y de las comunidades a los que atiende. Es imperativo profundizar hoy en este afán y prestar mayor atención a las demandas de las comunidades de base. En la medida en que lo hagamos y sepamos responder a sus inquietudes e interrogantes, construiremos una educación que, en tanto sea más pertinente y relevante, será a la vez más tolerante y respetuosa de la pluralidad y, por ende, también más democrática.

La reconsideración de la pluralidad como recurso pedagógico

El modelo pedagógico que subyace a un gran número de programas de educación bilingüe intercultural “... reconoce todo lo que trae el niño a la escuela como recurso para explorar, comprender y relacionar con otros recursos que vienen de otras partes. Respeta la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural con el cual la sociedad local ha entrado en un diálogo cuyo fruto es una cultura específica. Reconoce

33 Jung, Ingrid, “Propuesta de formación del maestro bilingüe”, ponencia presentada en el *Segundo Seminario Nacional del Foro Educativo sobre Ser Maestro en el Perú*, mimeo, 1993, p. 3.

en ella un potencial indispensable para seguir construyendo el presente y futuro de una sociedad local inmersa en contextos sociales más amplios, cual centro de círculos concéntricos. Hay un movimiento entre el centro y los círculos que es importante comprender desde el centro, para no dejarse inundar sino aprovechar esta posibilidad de comunicarse con otros saberes, otras sociedades y culturas que de alguna manera también entran en la propia".³⁴

Esta nueva forma de concebir la educación de la población indígena supera etapas en las que la diversidad era considerada un problema, y ve más bien en ella una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de educandos a los que atiende el sistema educativo. Enraíza al alumno en su entorno ecológico, social, cultural y lingüístico inmediato, y a la vez lo confronta con otras realidades y manifestaciones. Propicia la contrastación, el análisis crítico, la comparación entre lo propio y lo ajeno y, en tal sentido, el diálogo intercultural. "La perspectiva, desde el niño integrado en su sociedad, es siempre desde el centro hacia afuera, captando, procesando, integrando lo otro a partir de sus categorías cognitivas, con su sistema de comunicación y a partir de su forma de simbolización. En una pedagogía que reconoce y respeta esta dinámica, el niño puede crecer desde lo propio y familiar, desde el centro hacia la periferia que con el tiempo se convierte también en su patrimonio, pero sin perder el piso, sin perder su centro hablando tanto en términos psicológicos como socioculturales".³⁵

La preocupación por el desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva así como de una actitud tolerante y respetuosa frente a las diferencias

Al afirmar al niño como persona y personalidad, y al permitirle reconocer y analizar en la escuela conocimientos y saberes característicos de su sociedad; es decir, al permitirle aprender a partir de sí mismo y de su entorno inmediato, la escuela bilingüe asegura un mayor nivel de participación directa de los educandos en el proceso educativo y, paulatinamente, va generando autoestima y seguridad personal. Reencontrarse consigo mismo y ver el mundo de sus abuelos como interesante e incluso válido le permite al niño repensar y reconstruir la imagen que de él mismo y de "su" mundo había internalizado durante su socialización primaria, como resultado de la política de negación cultural y de exclusión social que ha caracterizado la relación entre lo hegemónico y lo subordinado.

De otro lado, al contrastar lo propio con lo ajeno, y al propiciar el aprendizaje de un segundo idioma, el educando va descubriendo lo relativo del conocimiento, y en la medida que lo hace se vuelve tolerante y respetuoso

³⁴ Jung, *op. cit.*, p. 5.

³⁵ Jung, *op. cit.*, p. 6.

frente a las diferencias. Como lo señaláramos anteriormente, en el clima de opresión y de virtual discriminación en el que se ha desarrollado la cotidianidad indígena, esto es sumamente importante, en tanto el descubrimiento de la relatividad del conocimiento y la asunción de una actitud tolerante frente a la diversidad contribuyen también a la revaloración de lo propio y, por ende, a la revitalización cultural y, sobre todo, a retomar paulatinamente las riendas del control sobre la cultura propia.

De igual forma, el análisis crítico de la situación de su sociedad y de los conocimientos, saberes y manifestaciones de fuera le permiten al educando imaginar soluciones a sus problemas cotidianos, a partir de su propia matriz y sin dejar de ser lo que es.

Todo esto exige una formación menos mecanicista y autoritaria, más flexible y creativa y, por tanto, también más humana.

La importancia que se asigna al idioma materno y a toda forma propia de expresión y el valor que cobra el aprendizaje de una segunda lengua

Sabido es que aprender otro idioma acerca el aprendizaje al grupo humano que lo habla y a la cultura que éste porta, pero es igualmente sabido que ello depende de la manera en la que uno aprende el nuevo idioma. Si la experiencia se torna traumatizante, no sólo se puede “aprender” a detestar ese potencial nuevo idioma, sino también la aproximación al grupo hablante del idioma que se aprende tendrá ribetes de negatividad. A este respecto cabe preguntarse cuántos de los niños indígenas que han visto frustrado su aprendizaje del castellano en la primaria no habrán aprendido también a desconfiar de aquel individuo que sólo habla castellano.

Por otro lado, aprender un nuevo idioma no tiene por qué suponer el abandono, total o parcial, del propio, como lo propone e impone la escuela uniformizadora a través de sus mecanismos de amputación del idioma materno del niño y, por tanto, de un componente esencial de su personalidad. Aprender un nuevo idioma no debe contribuir al debilitamiento de la autoestima del aprendiz, sino por el contrario al enriquecimiento de su acervo personal. La experiencia bilingüizadora enriquece al individuo en tanto lo dota de un mayor capital comunicativo y le permite aproximarse a otras maneras de pensar y de entender el mundo que lo rodea.

Los programas de educación bilingüe, al enfatizar la importancia de las formas de expresión locales y al incorporarlas al proceso educativo como instrumentos válidos de comunicación, están contribuyendo no sólo a la revaloración de idiomas tenidos como vernáculos sino también a la revaloración de sus hablantes y de los conocimientos, saberes y manifestaciones culturales de los pueblos que los hablan. Si además las lenguas vernáculos trascienden el plano oral, y se lee en ellas, se contribuye también al desarro-

llo de esos idiomas y se enriquece al panorama cultural de la comunidad que los hablan, así como del país o países en los que estas lenguas se hablan.

La educación regular de los países con población indígena debería aprender de estos hallazgos, y contribuir a un clima de mayor tolerancia y respeto frente a la diversidad estimulando el aprendizaje de algún idioma indígena por parte de los educandos monolingües castellano hablantes. Si bien ésta es una tarea ardua y costosa, bien podría organizarse cursos radiales o televisados a través de los cuales se ofrezca la posibilidad de aprender, por lo menos, un poco de alguna lengua indígena del país. Estos mismos programas podrían ser aprovechados para insertar breves momentos, a manera de "cápsulas", en los que se difundan conocimientos y saberes de los pueblos indígenas que a menudo forman parte del patrimonio cultural común del país, en tanto generalmente no se tiene conocimiento de su origen.

Epílogo

Las Reformas Educativas en el mundo y en especial en América Latina incorporan en sus proyectos y programas, acciones que permiten la construcción de una educación más equitativa, y que, sobretodo, toma en cuenta a la diversidad existente en ellos. Los proyectos centrales se construyeron a partir de la recuperación de la heterogeneidad como posibilidad real de desarrollo y de riqueza y no como óbise en relación a éste, como fue visto en el pasado.

El hecho de que la educación se incorpore como parte integrante del desarrollo y la necesidad de que los miembros de las diferentes sociedades tengan acceso a la información, no como patrimonio de unos cuantos, sino como forma de consolidación de un bienestar común, permite visualizar la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, enriquecida a partir de la concurrencia, en igualdad de oportunidades, de todos los grupos sociales, étnicos, culturales y de género.

En América, desde el Canada hasta Argentina, se plantea la reorganización de los sistemas educativos incorporando como principio de construcción pedagógica y como política general, a la heterogeneidad en sus diversas expresiones.

Es así, que en países como Canada, la mayoría de los pueblos Centro Americanos, México, Colombia, Ecuador, Brasil, Perú, Bolivia y Chile, se reconocen como países multilingües y pluriculturales desde sus mismas Cartas Magnas, e incorporan de distinta manera la enseñanza, no sólo intercultural, sino bilingüe en sus políticas educativas.

Los acuerdos de Paz para Guatemala, firmados últimamente en México entre el Gobierno y los movimientos guerrilleros del mismo, incorporan como punto principal el reconocimiento de las naciones indígenas y exigen

el desarrollo de una educación acorde con esta situación intercultural y bilingüe, que de hecho se empieza a desarrollar en diferentes regiones de ese país. Nicaragua y Honduras con modalidades distintas, también, las proponen como parte de las Políticas Nacionales.

El caso de México es un tanto distinto ya que, si bien, se reconoce en la Constitución Política del Estado la multiculturalidad y el plurilingüismo existente en el país, y, a pesar de ser uno de los primeros países en impulsar la educación en lenguas originarias, la modalidad que adquiere ésta, hasta la actualidad, es la enseñanza de transición, es decir, únicamente como medio para pasar a la enseñanza del Castellano, lo que implica el mantenimiento de la diglosia y por tanto el empobrecimiento y desaparición paulatina de las lenguas originarias; a diferencia de otros países, aún se tiene como objetivo la integración en una sola cultura y en una sola nación de todos sus pueblos.

Colombia, Perú, Ecuador y Chile, se plantean situaciones distintas, es decir, que la política educativa reconoce la Educación Intercultural Bilingüe, únicamente para los grupos étnicos y lingüísticos que hablan una lengua diferente al castellano. En estos países se trata de lograr el mantenimiento y desarrollo de las principales lenguas originarias, salvo en el caso de Chile, que es únicamente de mantenimiento, esto es, que únicamente se desarrollará en la educación básica y media superior, y paulatinamente desaparecerá en favor del castellano. Esto quiere decir que en los otros países se plantea una educación verdaderamente bilingüe y se mantienen los conocimientos en ambas lenguas a un nivel casi equivalente, permitiendo en algunas universidades la continuación de estudios en algunas de las lenguas vernáculas más importantes.

El caso boliviano es diferente, en tanto que plantea la Educación Intercultural Bilingüe para todos, en dos modalidades: para aquellos que hablan una lengua diferente al castellano, educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo; y para aquella población castellano hablante la enseñanza como segunda lengua de una lengua originaria a nivel de comunicación y comprensión cultural. En ambas modalidades se busca la Educación Intercultural en el mismo nivel para todos. En estas modalidades se tiene también previsto la recuperación de las lenguas originarias o maternas de aquellas poblaciones que estén en posibilidades de perderlas.

Evidentemente la Educación Intercultural Bilingüe no podrá por sí sola, enfrentar las desigualdades sociales, culturales y lingüísticas que se han desarrollado durante siglos y que permean todos los ámbitos de la sociedad, pero finalmente puede constituirse con el tiempo, en una verdadera opción para aquellas poblaciones que, hasta el día de hoy, no han tenido acceso a

un bienestar ni a un reconocimiento social, cultural, étnico, lingüístico y menos económico o político.

El desarrollo de una Educación Intercultural Bilingüe, no deja de presentar problemas importantes, que van desde la formación de profesores hasta la producción de materiales para la enseñanza. Esto implica, en muchos casos, la construcción de alfabetos y transformaciones consecuentes que muchas sociedades pueden llegar a tener al incorporarse en ellas el elemento letrado, frente a una cultura de la oralidad, que intrínsecamente tiene formas diferentes de organizar la consciencia colectiva, el almacenaje de los saberes y conocimientos que los llevan necesariamente a formas distintas de organización social, de la comunicación y del poder.

La situación está en evaluar y definir el peso de las prioridades frente a la alta vulnerabilidad de estas culturas, que poco a poco, de manera inexorable, van perdiendo su cultura y su identidad juntamente con su lengua en favor de una cultura letrada, dominante y prestigiosa como es el castellano. En muchos casos, la respuesta puede estar, sin ser la mejor ni la más correcta, en la posibilidad que se le puede dar a éstas naciones de que por sí mismas, empiecen el camino de la literalidad, a partir de sus propios conocimientos y mundos del saber, es decir, a partir de su propia cultura y de la organización en su comunidad, de manera a preservar en lo posible, aquellos valores, saberes y conocimientos que les son propios y que en cualquier momento pueden ser contrastables con aquellos del mundo dominante.

Las posibilidades de desarrollo cognitivo, comunicacional y social que brinda la Educación Intercultural Bilingüe, pueden convertirse en una forma de discriminación positiva hacia quienes han sido excluidos históricamente de los procesos sociales de las naciones, otorgándoles ventajas comparativas para su desarrollo personal y social en el respeto de sus propias culturas e identidades y por sobre todo en un ambiente de verdadera equidad.

Bibliografía

- Amadio, Massimo, "La cultura como recurso político, dinámicas y tendencias en América Latina", en L. E. López y R. Moya (eds), *Pueblos indios, estados y educación*, Lima/Quito, PEEEB-P/EBI, 1989.
- , *et al.*, *Educación y Pueblos indígenas en Centro América*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1987.
- Ball, Stephen J., *Foucault y la Educación*, Morata, Madrid, 1993.
- Bernstein, Basil, *La Estructura del discurso Pedagógico*, Morata, Madrid, 1993.
- Botkin, J., *et al.*, *Aprender, horizontes sin límites*, Informe al Club de Roma, Santillana. Madrid, 1979.
- Bourdieu, Pierre, *Choses Dites*. Les Éditions de Minuit, París, 1987.
- , *Questions de Sociologie*. Les Éditions de Minuit, París.
- , *The Logic of Practice*. Cambridge University Press, 1992.

- y Claude Passeron, *La Reproducción*, éditions de Minuit, París, 1971.
- Brunner, Jérôme S., *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Morata, Madrid, 1988.
- Carr, Eileen, et al. (comps.), *Estrategias para enseñar a aprender*, Aique, Argentina, 1995.
- CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- CEPAL, *Equidad y Transformación productiva, un enfoque integrado*, Santiago de Chile, 1992.
- CEPAL, *Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1990.
- Club de Roma, *Aprender, Horizontes sin límites*, Santillana, Aula XXI, España, 1979.
- Coll, César, *Psicología y Currículum*, Paidós, Buenos Aires, 1988.
- Comboni S., Sonia, "la organización y desarrollo de la Reforma Educativa Boliviana: hacia la construcción de un sistema de calidad y equidad educativa, elementos para su reflexión, Ministerio de Desarrollo Humano, SNE, 1997.
- Comboni, S., Juárez J. M., *El diseño de la formación pedagógica*, en publicación, 1997.
- Delors, Jacques, (coord.), *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Comisión Internacional, Unesco, 1997.
- Geertz, Clifford, "Common Sense as a Cultural System" en *Local Knowledge*, Basic Books, Nueva York, 1983.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo Veintiuno editores, México, 1995.
- Gúzman, Juan Luis, "Hacia un replanteamiento de la Pedagogía y del Aprendizaje para la formación de profesores", en G Hawes y S. Donoso, *Formación de Profesores de Educación Media en Chile, una reflexión necesaria*, CPU, Santiago, 1995, p. 317-329.
- Juárez, J. M. y Comboni, S., "Educación, Pluralidad y Equidad", en *Memorias del congreso de Investigación*, DRS, DCSH, UAM-X, 1997.
- Jung, Ingrid, "Propuesta de formación del maestro bilingüe", en *Ponencia presentada en el Segundo Seminario Nacional de Foro Educativo sobre Ser Maestro en el Perú*, Mimeo, 1993.
- Kozulin, Alex, *La psicología de Vigotsky, Biografía de unas ideas*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- López, Luis Enrique, *La educación en áreas indígenas de América Latina, Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*, Guatemala, CECMA (Centro de Estudio de la Cultura Maya), 1995.
- López, Luis Enrique, "La educación bilingüe intercultural", en M. Zuñiga, I. Pozzi-Escot y L. E. López, *Educación bilingüe intercultural, reflexiones y desafíos*, Lima, Fomciencias, p. 173-217.
- Meirieu, Philippe, et al., *Savoir Former, Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*, Demos, Sciences Humaines, París, 1996.
- Nicherson, Raymond S., D. D. Perkins y E. E. Smith, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós, Barcelona, 1987.
- Novack D., Gowin, Bob, *Aprendiendo a Aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- OREALC, Documento "Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción", Santiago, Chile, 1993.
- OREALC-IDRC, "Conclusiones del Seminario Regional sobre Educación para América Latina", celebrado en Santiago, Chile, del 20-22 abril de 1992.
- Reimers, Fernando, *Deuda externa y financiamiento de la educación, su impacto en Latinoamérica*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, 1991.
- Robles, Camiri T., "Informe de evaluación parcial", en *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe Área Guaraní*, UNICEF/ Bolivia, mayo, 1992.

- Schiefelbein, Ernesto, *et al.*, *La enseñanza básica el analfabetismo en América Latina el Caribe*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1989.
- Selmes, Ian, *La mejora de las habilidades para el estudio*, Paidós, Barcelona, 1988.
- Sepúlveda, Gastón, "Comentarios al documento de trabajo ¿Qué (y cómo) es necesario aprender?; Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en Rosa María Torres, *Necesidades Básicas de Aprendizaje*, UNESCO, Chile, 1992.
- Tedesco, Juan Carlos y Schiefelbein, Ernesto, *Una nueva oportunidad. el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Santillana, Argentina, 1995.
- Tedesco, Juan Carlos, "Nuevas Estrategias de cambio educativo en América Latina", Ponencia Reunión sectorial sobre educación en América Latina, Rio de Janeiro, Brazil, 1995.
- UNESCO/OREALC, "El Proyecto Principal de Educación en América Latina el Caribe, avances, limitaciones, obstáculos desafíos", Documento de Trabajo (PROMDELAC IV), en *Boletín núm. 24. Proyecto Principal de Educación en América Latina el Caribe*, Santiago, 1991.
- UNICEF/UNESCO, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el decenio de 1990", Documento de referencia, Yomtiem, Tailandia, 1990.
- Vigotsky, Lev S., *Pensée et Langage*, Terrains, París, 1985.
- Watzlawick, Paul, *et al.*, *La Realidad Inventada, ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Gedisa, Barcelona, 1993.
- Xiberras, Martine, *Les Théories de l'exclusion*. Meridiens Klincksieck, París, 1994.

Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina

*Ursula Klesing-Rempel*¹

Introducción

La temática de la interculturalidad en América Latina todavía no dispone de un fundamento teórico elaborado. En la discusión de la refundamentación de la Educación Popular en América Latina, Jorge Osorio Vargas habla del “silencio de la educación intercultural, de la valoración de las culturas originarias, de la construcción de sujetos y de identidades étnico-lingüísticas”.²

No quiero confirmar tan drásticamente su preocupación, sino más bien destacar la fragmentación de los trabajos existentes y la falta de la visión interdisciplinaria de la interculturalidad la cual evita ver los enlaces de diferentes disciplinas que incluyen propuestas de las cosmovisiones y sus valores.

La aproximación a un concepto integral exige un aprendizaje continuo que conlleva una futura interrelación constante entre nuevas experiencias y razones, así como la inclusión de diferentes voces de múltiples culturas.

El proceso de globalización muestra el incremento de dependencias políticas, culturales y sociales, sobre todo está fuertemente marcado en las interrelaciones económicas. La economía global en su concepto neoliberal entra a todos los espacios de la vida cotidiana y toca sin excepción a todas las culturas existentes.

En este sentido, el diálogo intercultural en la globalización se reduce por los intereses instrumentalizados, en donde el sujeto no juega un papel, sino que diseña un “diálogo” que homogeniza la diversidad de las expresiones culturales y las enajena.

1 Preside la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Instituto de Cooperación Internacional.

2 Jorge Osorio Vargas. “hacia un balance de la refundamentación de la educación popular”, en *Educación de Adultos y Desarrollo* núm. 48, Bonn, 1997, p. 18.

Como contraparte emerge una conciencia étnica con tendencias diversas que van desde los conceptos de la resistencia, la defensa cultural, el etnocentrismo, la búsqueda entre lo particular y lo universal hasta la integración del sujeto a la cultura nacional bajo el concepto moderno occidental. Cada una de estas tendencias busca un modelo de desarrollo adecuado para el grupo cultural en que vive o que defiende.

América Latina, hoy en día, es un continente multicultural que presenta un mosaico de diversos pueblos con diferentes culturas, cosmovisiones y razones propias de la vida.

En nuestra época de capitalismo moderno, las “sociedades tradicionales” no son interpretables como vestigios atrasados de los tiempos pasados, sino como un producto desplazado de la modernidad misma.

Este hecho precisa un análisis amplio de la realidad latinoamericana, de la indígena contemporánea, la negra, la mestiza y la influencia de los diversos pensamientos occidentales.

Aunque sea necesario destacar la marginalización de algunos grupos culturales que requieren una solidaridad plena hacia un cambio estructural; quiero aseverar, no obstante que todas las culturas presentan horizontes complejos y ambivalentes, cargados de contradicciones y conflictos internos.

Una posible apertura entre las diversas culturas debe orientarse a un descubrimiento nuevo con una mirada distinta de la actual, que permita: i) entrar a un diálogo intercultural enriquecedor; ii) una reubicación de procesos de aprendizaje; y, iii) la perspectiva de desarrollar sociedades multiculturales, sin que las culturas particulares pierdan sus raíces.

Esta visión que toca la relación de lo propio y lo ajeno, de lo particular y de lo universal, está a discusión hace años, sin embargo, las necesarias reflexiones sobre el tema se mantienen aisladas o fragmentadas, sin un esfuerzo interdisciplinario y, lo más grave, sin involucrar suficientemente a los afectados.

El africano Césaire planteó en 1956 una preocupación sobre la cultura africana que expresa una inquietud similar para América Latina: “Es gibt für den Afrikaner, zwei Arten sich zu verlieren: durch Einmauerung im Partikularen, oder durch Auflösung im Universellen”.³

Las contradicciones entre las tendencias de resistencia y de apertura, se han mantenido en todo el mundo sin grandes avances en cuanto: i) al análisis de un manejo más realista de lo propio y de lo ajeno; ii) de una transformación del diálogo monocultural al discurso intercultural; y, iii) de una nueva comprensión de la sociedad multicultural y la civilización global.

3 “Para los africanos hay dos maneras de perderse: una por amurrallarse en lo particular, otra por descomponerse en la universalidad”, en *Entwicklung und Zusammenarbeit*, núm. 38, julio, 1997, p. 170.

Algunas anotaciones sobre la concepción de la Interculturalidad actual

Esta reflexión se centra más en la relación de indígenas/no-indígenas de México, aunque se reconoce que el conflicto entre las culturas en otros países presenta características análogas.

En México viven 56 grupos indígenas que comprenden aproximadamente el 10% de la población total (cerca de 10 millones). Cada grupo habla su propio idioma, si bien algunos pueblos lo han mantenido más que otros.

La población indígena en México es parte de la capa más pobre de la población, con un nivel escolar oficial bajo en su mayor parte y una cuota de deserción elevada de la educación formal básica (primaria y secundaria). La mínima parte logra un estudio académico superior.

Los niveles de vida, llámense vivienda, salud o sistema económico se encuentran en general en un nivel más bajo que los de la mayoría de la población mexicana.

Sus formas actuales de vida no son unidades idénticas unas a otras con estructuras integrales de conjunto, pues sus élites culturales y sus fuentes de transmisión cultural han sido en gran parte exterminados. Hoy en día son influidos por programas del sistema educativo nacional, por el mercado nacional e internacional y por los medios de comunicación y las iglesias. En las últimas décadas también las ONG (organizaciones no gubernamentales) y otros grupos de intelectuales han incidido en las comunidades indígenas con trabajos específicos de asesoría en diferentes niveles, sin embargo, hasta ahora han prevalecido mutuamente los lazos paternalistas.

En la educación, la comprensión que hasta ahora se ha dado del concepto intercultural en la ciencia y en la práctica educativa se basa en la enseñanza bilingüe, por un lado del idioma indígena correspondiente a la lengua materna y por otro de la lengua nacional que es el español, sin tomar en cuenta los patrones de interpretación y sus correspondientes competencias de actuación.

Rainer Enrique Hamel analiza en la lingüística social los conflictos entre lenguas, discursos y culturas en el sentido de que “las formas lingüísticas y los patrones discursivos que se aprenden de manera mecánica permanecen inherentemente incomprensibles, puesto que se produce una ruptura entre ellos y su base interpretativa cultural”⁴

La comprensión conceptual limitada de una educación intercultural y las prácticas de los discursos monoculturales, todavía prevalecientes, dejan

4 Rainer Enrique Hamel, “Conflicto entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio”, en *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, Ursula Klesing-Rempel (comp.), México, 1996, p. 175.

fuera de todo cuestionamiento la compleja relación, tanto social como cultural entre la mayoría de la población y los indígenas. La eventual existencia de esta relación fundamentaría un concepto de aprendizaje mutuo y de acción de ambas partes.

Para llegar a un concepto más cabal, que incluya no sólo la reflexión acerca de la problemática actual de la población indígena, sino la acción en la convivencia cultural y en los campos sociopolíticos decisivos, hace falta un fundamento teórico-metodológico integral e interdisciplinario, así como el fundamento didáctico.

¿Qué busca la Interculturalidad?

Cualquier temática sobre la interculturalidad se refiere a un concepto educativo que involucra a toda la población. La interculturalidad no se orienta únicamente a una “educación indígena”, con un currículum específico para ellos. La “educación indígena” como concepto educativo no garantiza por sí misma la inclusión de los indígenas en la producción de conocimientos, los que hasta ahora han sido producidos por el centro o fueron absorbidos por el centro y no terminara necesariamente con el paternalismo.

El recurso de la interculturalidad crítica consiste más en la diversidad cultural que ve “en las culturas el reconocimiento real de cada cultura como visión del mundo que tiene algo que decir a todos”.⁵

El proceso educativo de la interculturalidad apunta a un aprendizaje y desarrollo de competencias de actuación interculturales para todos los que viven en una sociedad multicultural, acompañado de una reflexión crítica permanente.

Su factor incluyente debería influir constructivamente en los procesos sociales y educativos hacia un cambio social y una transformación permanente de la realidad multicultural.

Su objetivo, entonces, no puede referirse únicamente a “resolver” el problema indígena actual, sino más bien a ver a los indígenas como parte de la sociedad multicultural permanente, así como protagonistas del reto de construir una sociedad multicultural abierta y democrática.

El diálogo intercultural como núcleo de la interculturalidad “representa el proyecto o programa para articular una respuesta alternativa que se oponga a la integración o asimilación de la alteridad en una ‘respuesta mundial’, monoculturalmente predeterminada”.⁶

5 Raúl Fornet Betancourt. Diálogo intercultural /Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. Ponencia presentada en el coloquio de Filosofía, México 1997.

6 *ibid.*

El diálogo de la interculturalidad se entiende de esta manera como una especial ética humana que amplía el concepto de la demanda a la tolerancia y al respeto hacia una visión de la realidad más solidaria. La tolerancia y el respeto así entendidos incluyen un cierto peligro de “te tolero”, “te respeto”, pero “no comparto”. Debemos extender aún más el concepto hacia el de un futuro compartido.

La interculturalidad busca un proyecto de vida que opte por la responsabilidad compartida, por la “co-autonomía y la co-soberanía como modos de vida que concretizan y realizan el ‘plan’ de la libertad en todo y para todos”.⁷

Al concretizar este pensamiento intercultural en la relación actual de los indígenas/no-indígenas encontramos que la idealización de la cultura indígena o la lástima no ofrecen posibilidades de entrar a una relación de sujeto a sujeto y limitan más el pleno desarrollo de los pueblos indios.

En lugar de la benevolencia y la pacificación de conflictos y diferencias sin que medie una comunicación constructiva, propongo la interculturalidad como interacción permanente entre las culturas.

De la interpretación a la valorización

Para poder entrar a la necesidad de reubicar el aprendizaje intercultural, quiero hacer una reflexión acerca de la mirada histórica de los no-indígenas hacia los pueblos indios, que desde la conquista hasta llegar al diálogo de paz en Chiapas y pasando por el relativismo cultural ha ido encaminada a definir, desde fuera, el “ser indígena” (Menschenbild) y su desarrollo para llegar a ser “un ciudadano”. Esto significó la construcción de un sujeto ajeno a la propia identidad indígena.

Durante la conquista se definió a los indígenas como salvajes (buenos y malos a la vez) o “bárbaros”, por ello eran candidatos a ser sometidos y convertidos al catolicismo.

De la herencia tomada del pensamiento europeo después de la Independencia, en el siglo XIX, surgieron conceptos de civilización a partir de los cuales los “indios” debían ser salvados de su “estancamiento”. Una educación adecuada debería prepararlos para ser ciudadanos responsables en el proyecto nacional resultante en México.

Ya entrando el siglo XX, en el terreno de la educación se valían declaraciones deterministas sobre “la capacidad menor para aprender, pero con fuerza corporal para resistir”.

Bajo la influencia del liberalismo europeo, esta concepción se transformó en la del “desarrollo atrasado de los indios”.

⁷ *ibid.*

El primer secretario de Educación, José Vasconcelos, que después de la Revolución Mexicana filosofó sobre la "raza cósmica", vio en los mestizos la esperanza de la nación mexicana: ellos podrían abrir el camino a los indígenas hacia la civilización cósmica.

En estos conceptos se expresaba, a través de un pensamiento sobre la civilización, la certeza de la superioridad de la "raza blanca" sobre la "raza indígena inferior".

"Un ser indígena civilizado" se lograría solamente por programas específicos de educación mediante la mezcla racial.

Con base en el relativismo cultural de los años cuarenta, se transformó la percepción de las culturas indígenas. Dicha percepción, que se concentró en la totalidad de lo que es la "cultura indígena", se disolvió a favor de una pluralidad de "culturas particulares" que esencialmente eran del mismo valor, cada una con elementos culturales propios, específicos, y también valiosos.

El relativismo marcó el fin de los conceptos occidentales anteriores de asimilación y civilización. Los grupos indígenas no deberían ya ser incorporados a través de la mezcla de razas y la introducción a las formas de vida de los mestizos, sino que podían integrar su propia cultura, sin menosprecio, en el sistema mexicano.

Para los indígenas al interior de la sociedad mexicana comienza, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), la institucionalización del indigenismo.

En 1972, se creó, paralelamente un instituto especial para la educación de los adultos (INEA).

Estas instituciones empezaron a desarrollar programas educativos tales como la alfabetización, la primaria y secundaria para adultos y la educación comunitaria, por mencionar sólo algunos.

El levantamiento armado de varios pueblos indígenas en el estado de Chiapas, cambió marcadamente la "imagen del indígena" en la sociedad mexicana y en el escenario mundial. Ya no eran más receptores de ideologías y de interpretaciones con programas específicos de desarrollo, sino sujetos de su historia, con demandas propias que se incluyen entre pares al desarrollo futuro en el que participan todos al mismo nivel.

El diálogo para la negociación entre los representantes del gobierno y los asesores del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) da cuenta de la relación aún asimétrica entre los no-indígenas, más enfocados en el pensamiento occidental, la transformación necesaria y los discursos abstractos, y la lógica concreta de los propios indígenas.

La ética del diálogo intercultural

Actualmente la relación indígena/no-indígena se encuentra en una dinámica todavía no bien definida. Los indígenas piden una asesoría aún necesaria que tiene que ver con los derechos indígenas, la autonomía y el manejo de proyectos comunitarios.

Los asesores, en muchos casos, transmiten conocimientos unilateralmente útiles para el desarrollo comunitario y otro tipo de proyectos. Ambas partes tienen su propia razón, pero la comunicación no ha podido construir un discurso entre iguales.

La ausencia de un diálogo entre iguales tiene una explicación histórica que ha sido analizada en la filosofía de la liberación por Enrique Dussel. Su planteamiento filosófico no se entiende en sí mismo como una “teoría crítica”, sino primeramente es una “ética crítica” desde la perspectiva de las víctimas en su proceso de liberación.

Enrique Dussel tematiza el diálogo intercultural de la perspectiva Norte-Sur, a partir del descubrimiento de América Latina hasta la situación actual con su tendencia eurocentrista. Dussel se refiere en su pensamiento de la liberación sobre todo a la comunicación asimétrica. Habla del monólogo de los colonizadores que en realidad nunca han tenido interés de “descubrir la cultura indígena”, sino más bien la han reducido a la interpretación cultural propia y a sus propios intereses.

Hasta hoy en día, según E. Dussel, la mayoría de la población de los países del “Sur” se encuentra todavía fuera de la comunidad de comunicación.

En el sentido intercultural, Dussel entra a un diálogo crítico con los científicos del Norte que han desarrollado normas universales de una “comunicación libre de dominación” (*herrschaftsfreie Kommunikation* de Habermas) que implica un ejercicio de la racionalidad argumentativa, respeto a la igualdad y al sujeto con un derecho virtual de ser “Otro”.

Esta comunidad de comunicación ideal no busca el acuerdo absoluto porque éste sería el final de toda argumentación posible. La comunicación debería “estar siempre abierta a la ‘razón del Otro’, que es otra razón, y sólo así es una razón crítica e histórica; mucho más, es una razón ética”.⁸

El acto-de-habla de los excluidos, según Dussel es la “interpelación”, como “razón del otro”, que primeramente expresa una reacción contra la exclusión y pide su inclusión en la comunidad democrática y de justicia. Aunque la interpelación carece, según Dussel, de la comunicación argumentativa y racional, es parte de dicha comunidad en la cual el excluido busca aliados solidarios que le ayuden en su proyecto de liberación.

⁸ Enrique Dussel, *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, Universidad de Guadalajara, p. 43.

La situación actual requiere sin duda un cambio de perspectiva que permita un diálogo respetuoso y solidario en el que interactúen diferentes pensamientos y lógicas.

Si el diálogo intercultural se interpreta desde el punto de vista de su inconmensurabilidad en el sentido de ser muy poco realizable, la reflexión entre lo “propio” y lo “ajeno” quedaría como un factor irreconciliable.

El filósofo cubano Raúl Fornet Betancourt articula esta problemática dentro del debate intelectual filosófico intercultural “*Gleichgültig, ob der Lateinamerikaner sich nun auf den Boden der einen oder anderen Grundposition stellt, sieht er sich verurteilt, ein Kapitel lateinamerikanischer Geschichte zu verleugnen*”.⁹

En este sentido, parece importante mencionar que la percepción distorsionada del mundo indígena prevaleciente en la población no-indígena, se refuerza todavía más a través de la eliminación de la comprensión política, social, económica y mágica de su “mundo de vida” (*Lebenswelt*) como alternativa de existencia posible y alterable dentro de una sociedad que se concibe a sí misma como multicultural.

Los procesos de aprendizaje de la educación intercultural

Primero, quiero constatar que los procesos de aprendizaje y de reubicación pretenden ser una nueva forma de relación e interacción entre los sujetos de diferentes culturas.

De esta manera, la capacidad de aprendizaje entendida como la principal posibilidad de transformación y cambio del individuo en un mundo multicultural, sería el aspecto de una identidad cambiante; una identidad socialmente construida. Si reafirmamos el factor dinámico de la identidad, se trataría de un factor incluyente en el cual todos aprenden y todos tienen que cambiar, no solamente los indígenas.

La identidad indígena se encuentra en una situación ambivalente. Las demandas políticas de autonomía por parte de ellos requieren cambios estructurales y normativos que no se relacionan suficientemente con la visión del cambio permanente de identidad y de persona.

Cuando se ve la identidad solamente como problema étnico, muchas veces instrumentalizado en los conceptos de resistencia y de defensa de la cultura indígena, se trabaja y se percibe la cultura como un concepto estático y se obstaculiza que los indígenas se enfrenten a nuevos retos.

9 “Hagas lo que hagas, como habitante de América Latina, si te quedas con una o con otra posición, estás condenado a negar una parte de la historia de América Latina”, Raúl Fornet Betancourt, en *Lateinamerikanische Philoxophie zwischen Interkulturation und Interkulturalität*, Frankfurt, 1997, p. 90.

En un nuevo enfoque para el concepto de la interculturalidad, debería entenderse el término “identidad” como una categoría dinámica (tanto personal como cultural), como un proceso de formación de la identidad continuo que no tiene final, en cuyo desarrollo la orientación individual se sincroniza con el cambio socio estructural.

El proceso de la búsqueda y el desarrollo de la identidad incluyen la apropiación de nuevos conocimientos y la alteridad de la identidad. Los cambios de los patrones de interpretación en el proceso de aprendizaje mutuo, causarían una reinterpretación de la historia de vida y construye una definición de una identidad nueva. Este proceso de aprendizaje tiene validez para el educando y el educador.

Una de las precondiciones importantes es lograr una concepción auto-crítica de la propia cultura y exige un aprendizaje crítico y reflexivo.

“La cultura de origen no es para una persona su destino inexorable, sino su situación histórica original: una situación que indudablemente la define como persona perteneciente a un mundo con sus propios códigos sociales, políticos, religiosos, etc. y que constituyen para ella la ‘herencia’ desde y con la que empieza a ser ... por la que habrá de ir dando cuenta del proceso conflictivo interno que ha llevado a que su cultura de origen le transmita tal sistema de normas morales como ‘evidente’ o ‘propio’, y no otro; y tendrá que ir asumiendo la responsabilidad de decidir si la apropiación de lo ‘propio’ ha de tomar el signo de la afirmación o de la superación”.¹⁰

Las mujeres indígenas dan idea de la realización posible de la reflexión interna de la propia cultura y su acciones de superación cultural donde les parece necesario.

Ellas rompen, con su articulación pública, la visión tradicional de la cultura indígena en la cual la mujer ha quedado, en espacios comunales de decisiones y otros niveles públicos, como “ser” casi invisible. Ellas están abriendo estos espacios con el factor de la teoría de conocimiento “nada sin mí”. Están descubriendo el querer ser “yo” en la comunidad y en la sociedad sin negar sus raíces indígenas. Los factores de usos y costumbres indígenas que quieren romper son los que afectan su dignidad como mujer.

Hacen pública la relación de género en sus factores dominantes por parte del hombre con el objetivo de construir nuevas relaciones de género en la cultura indígena.

Su ejercicio pleno como sujeto autónomo en la demanda de la autonomía de los indígenas y en la sociedad debe ser garantizado.

10 Raúl Fonet Betancourt, *Diálogo Intercultural, Supuestos filosóficos del Diálogo Intercultural, Coloquio de Filosofía, México, 1997.*

Las mujeres ejercen entonces “un derecho de desobediencia cultural ... de apertura y toma de conciencia”.¹¹

Ellas dan a la tradición un tono crítico, pero constructivo. Cada tradición es tan incompleta como la cultura y se encuentra en procesos tan dinámicos como la identidad.

El arraigo cultural, según ellas, incluye la posibilidad de ver los límites culturales.

Esta postura es incluyente y válida para todas las culturas.

La otra forma de entender la reubicación de aprendizaje sería a través de “conflictos de percepción y de juicio”. El término “lugares de referencia de los procesos de aprendizaje intercultural” se concentraría en la historia común y propia, en descubrirla juntos bajo mirada crítica para poder construir “lo nuevo” juntos, con una reflexión crítica sobre las estrategias de percepción y valorización existentes.

Los patrones de interpretación de inferioridad-superioridad no quedarían como un factor natural, sino más analizado e interpretado en el proceso histórico.

La interacción permanente podría superar la relación actual que en forma literaria Natalio Hernández, escritor nahuatl, describe como una realidad entre indígenas/no-indígenas que se relacionan y se lastiman, por una relación más constructiva entre seres que se relacionan y comparten lo común.

El aprendizaje mutuo y la interacción en su proceso de reubicación pedagógica entre las culturas podría ser una nueva forma de relacionarse e interactuar entre sujetos, conscientes de matices culturales.

El sujeto autónomo

El sujeto autónomo se construye a través del diálogo intercultural, esta construcción es un reto educativo, porque se debe entrar en un proceso de discernimiento, en una apropiación crítica cultural y en la plena participación política como derecho y responsabilidad a la vez.

“Sujeto autónomo” como categoría pedagógica marca un objetivo determinado: la autonomía del individuo que incluye fundamentalmente la formación de un ser humano responsable e implica la apropiación de diferentes competencias y habilidades; pensamiento reflexivo, competencias sociales y la capacidad de manejar la vida de manera autónoma.

El enfoque “autonomía” incluye el desarrollo personal que está relacionado con la autonomía como demanda política. Una autonomía política sin

11 *ibid.*

sujetos autónomos será de difícil realización, así como tampoco se entenderá un sujeto autónomo sin participación en la sociedad en la que vive.

La visión del sujeto autónomo no solamente requiere la deconstrucción de las culturas como entidades estáticas y de sus valores absolutos, sino que incluye la garantía del desarrollo libre de los sujetos actuantes en ellas. La cultura y la tradición se entienden como puntos de apoyo para la identidad “que requiere una tarea de constante discernimiento en el interior mismo del universo cultural con que se identifica cada persona”.¹²

La definición del sujeto autónomo y libre, de vez en cuando entendido como persona libre de responsabilidades, requiere asimismo una reubicación del término.

La libertad de un sujeto autónomo como término teórico entiende el concepto libertad como práctica de la manera de saber relacionarse responsablemente consigo mismo y con el otro.

En el camino de la interculturalidad, los individuos llevan un proceso de aprendizaje reflexivo mutuo, en el cual cada sujeto ejerce su capacidad reflexiva al respecto de la propia autonomía personal y de su cultura “si el ser humano es libre, está obligado a ser racional, es decir, a dar razón ante de sí mismo y el otro de las razones que tiene para su modo de comprender, de vivir, de actuar, de querer, etcétera, esta razón no se refiere a un tipo de razón establecido”.¹³

El sujeto libre y autónomo tiene que cumplir con la responsabilidad dentro de su cultura, aunque ésta funcione como un grupo solidario, cada sujeto puede ejercer su proceso de liberación. Esto quiere decir que tenga el derecho de cuestionar y superar las instituciones, normas y reglas existentes de la propia cultura con el objetivo de formar sujetos autónomos y diferentes de los otros “nur wenn ich zulassen kann, dab der andere ‘anders’ ist als ich selbst ... bin ich”.¹⁴

El objetivo del diálogo intercultural de formar sujetos autónomos es aprender a pensar por sí mismo y lograr con otros la transformación humana del mundo en su dimensión multicultural.

La libertad y la responsabilidad como núcleos centrales del proceso intercultural para la construcción de sujetos autónomos son inseparables, incluyen el derecho del desarrollo individual como condición para un desarrollo humano para todos, un sujeto responsable de sí mismo con la capacidad de practicar una corresponsabilidad.

12 *ibid.*

13 *ibid.*

14 “Solamente si admito ver, que el otro es diferente que yo...soy yo”, en Brigitte Rauschenbach, *Nicht ohne mich*, Frankfurt, 1991, p. 144.

Sociedad multicultural

El enfoque de la sociedad multicultural nos indica por un lado, que debemos confirmar el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural y, por el otro, que se requiere construir un objetivo de ésta.

El objetivo ideal sería que cada cultura se desarrolle libremente, que nadie pierda su identidad y que todos aprovechan la diversidad cultural.

Todo ello implicaría la creación de una sociedad con nuevas prácticas sociales.

En la actualidad, todavía no se ha logrado en ninguna sociedad multicultural la convivencia igualitaria.

Hasta ahora, la realidad de las sociedades multiculturales muestra más tensión, conflictos y violencia que armonía. Sabemos de Yugoslavia y de África en donde la dinámica violenta y bélica careció de toda racionalidad para solucionar los conflictos entre culturas y las relaciones interétnicas. Éstos y otros ejemplos no son solamente conflictos culturales, sino que se han mezclado conflictos post-coloniales, intereses económicos actuales, religiosos y de poder.

Las sociedades multiculturales existen, pero todavía no hemos aprendido a vivirlas.

Un cambio posible que nos lleve a una comprensión entre las culturas y erradique las desigualdades, requiere múltiples acciones, que se fundamentan en la convivencia y el aprendizaje intercultural, en el impulso de cambios estructurales y en la transformación de patrones de interpretación ya sea individual o colectiva, en los medios de comunicación y en la educación.

El fundamento ético sería una creciente conciencia plural respecto a las diferentes formas de vida, de conocimientos y de diversas cosmovisiones que nos den caminos diversos y los múltiples modelos de desarrollo y orientaciones de vida con la misma legitimación. La educación intercultural incluyente abre la adquisición de competencias para saber vivir la pluralidad, sin que ello signifique que le debemos dar el mismo valor educativo a cualquier acción, sino que es preciso avanzar en aquello que permita la formación individual y social con base en el compromiso de asumir responsabilidades compartidas.

Asimismo, dicha pluralidad debería verse expresada en la normatividad jurídica.

El reconocimiento del “otro” en su diferencia fundamental es determinante de una pluralidad reconocida y aceptada. En esta pluralidad “lo propio” ya no es la única verdad, ésta es el derecho a la diferencia donde el “propio” es solamente un caso dentro de la diversidad y representa la base de competencia de actuación y del concepto del mundo.

Creo que el hecho de ser dependientes de los otros nos obliga a cooperar con responsabilidad compartida, que no es entendida como factor determinante, sino que exige un pensamiento y una actuación autónomo y constante.

La libertad, la autodeterminación y la autonomía están estrechamente vinculadas con la responsabilidad y con la formación del individuo como condición de un desarrollo humano para todos.

Una mirada a la sociedad civil mundial

Una convivencia humana plural en su carácter universal requiere un cambio de estructuras del orden mundial. La desigualdad, la injusticia, la falta de educación y salud, el deterioro del medio ambiente, etc. reclaman la participación de todos y un entrelazado de la diversidad cultural.

La globalización no ha llevado a los seres humanos a un mundo más igualitario, más bien a causado procesos de fragmentación y errores en el concepto de desarrollo. Sabemos que regiones completas se han quedado marginalizadas, económica y políticamente.

Los tiempos en los cuales se ha despertado la idea del progreso humano han sido muy pocos. Hoy en día vivimos otra vez el racismo y el nacionalismo como preocupaciones graves.

La capacidad del ser humano de vivir el equilibrio entre lo particular y lo universal no está suficientemente desarrollada. Parece que el particularismo le da a un grupo específico el sentido de la vida por los factores de identidad que unen el grupo, sin embargo incluye el peligro de poner fronteras sociales; mientras que se define el universalismo como categoría moral y normativa, como un reto incluyente "Achtung und die Perspektive auf Gerechtigkeit ist eine Haltung, die wir nicht von Natur aus haben, sondern die wir ausbilden, weil wir sie wechselseitig voneinander fordern, einklagen und begründen".¹⁵

Entiendo así mi concepción de la interculturalidad como factor pedagógico de una sociedad multicultural, que no excluye los cambios estructurales necesarios que nos llevan posiblemente a una convivencia con el derecho de ser diferente entre iguales, se trata de una mirada más amplia de una sociedad civil mundial, bajo una perspectiva diferente a la prevaleciente a partir de un modelo económico y cultural alternativo.

Reinhart Köbler expresa que la sociedad civil "Feld politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um den Grundkonsens, der wiederum

15 "El respeto y la perspectiva de justicia no es una actitud por sí misma que tenemos por naturaleza, sino más la formamos como demanda mutua y la justificamos". Ernst Tugendhat Partikularismus und Universalismus en *Frieden machen*, Dieter Senghaas (comp.), Suhrkamp, 1997, p. 326.

Entwicklungsziele undprioritäten bestimmt ... dab dieser Konsens weder für alle Male gegeben noch umstrittig ist".¹⁶

En este sentido nos referimos a la sociedad civil como "Gesellschaft der Freien und Gleichen, verknüpft mit der Frage nach effektiven Partizipationschancen und nach den Bedingungen der Möglichkeiten solcher Partizipation".¹⁷

Con base en esta perspectiva de sociedad civil se justifica la solidaridad en sus múltiples formas de expresión y de organización, lo que permite la presencia de la pluralidad de diversas razones y lógicas y considera los problemas particulares en su contexto internacional, como pasa ahora, por ejemplo, con los indígenas.

El reto de una perspectiva más humana es la discusión social de los valores en la jerarquía que reclama una actuación responsable y una estimación realista de sus posibles éxitos, que nos dé una respuesta a la pregunta de Edgar Morin sobre la posibilidad del desarrollo global "sin que paguemos el precio de las depredaciones de la vida ni el sacrificio de todo lo que no obedece a la competitividad".¹⁸

El método de trabajo/la interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad la entiendo como una propuesta metodológica que sale de la interculturalidad misma y como un resultado de la realidad compleja.

El trabajo permite una apertura y aproximación a otros conocimientos y a otras lógicas de diversas culturas.

Quiero entender la interdisciplinariedad como una metodología específica y al mismo tiempo un instrumento de aprendizaje intercultural, que posibilita la pluralidad de paradigmas científicos e incluye otros conocimientos que normalmente no están incluidos en la producción de ellos.

El método interdisciplinario no cuestiona la autonomía de cada ciencia, pero indica el reconocimiento consciente de los límites de cada racionalidad específica, ofrece una propuesta a la cuestión socio-económica y cultural que está vinculada con los aspectos políticos, filosóficos, lingüísticos, antropológicos y pedagógicos.

A partir de la interdisciplinariedad se discuten los problemas, se incluyen propuestas de varias cosmovisiones, de sus valores y sus elementos afectivos y se transforman en propuestas concretas para salir de la desigualdad y de la relación asimétrica hasta llegar a un manejo solidario y una comprensión entre las diversas culturas.

16 "es un campo de discusión social para construir un consenso fundamental que determine modelos de desarrollo y sus prioridades ... se entiende, que este consenso no es válido interminablemente y tampoco incuestionable"; en R. Köbler/H. Melber, *Chancen einer internationalen Zivilgesellschaft*, Frankfurt, 1993.

17 "una sociedad libre y de iguales que vincula el asunto de la participación efectiva con las posibilidades de realización", *ibid.*

18 Edgar Morin, "Una política de civilización", en *Sociología y política*, núm. 8. México, 1996.

Orientaciones presentes y perspectivas de la educación de adultos

*Javier Ortiz C.
Rogelio Martínez F.¹*

Este fin de siglo está marcado por el sello de la incertidumbre en todos los ámbitos de la vida social y por la emergencia tanto de movimientos ambientalistas, de género y étnicos, así como, contradictoriamente, por otras manifestaciones con claros signos de inmovilismo o desarticulación de militancias en grandes capas de la sociedad, lo que muestra que hoy las cosas son más complejas y oscuras y que el sistema tiene más grietas profundas de las que sus pregoneros quisieran aceptar.

En ese contexto la educación y la cultura también tienen el sello de la contradicción ya que se observan fuerzas disímboles -sin la pretensión de ser maniqueos-: unas, propias de las grandes hegemonías que a través de la historia una vez que conquistan y se apropian de territorios, bienes materiales y mercados -vía la dominación y explotación- despliegan un discurso legitimador del sistema instaurado de tal manera que pretenden hacer invisibles sus contradicciones, como lo son la miseria, la exclusión y el disimulo, por lo que también pretenden apropiarse de las conciencias; por otra parte se levantan, como nuevos protagonistas de la sociedad, movimientos de género, ecologistas, indígenas, que si bien no son grandes movimientos, sin embargo llevan el germen de su rebeldía, de la resistencia, con el propósito de su afirmación organizativa, la construcción de su proyecto y de su utopía educativa.

La educación en general y la de adultos en particular, por su proceso de enseñanza-aprendizaje y por el contexto en el que se inscriben no pueden prescindir del sentido de "proyecto" y por tanto, de futuro que tienen las movilizaciones, confrontaciones y reivindicaciones de los actores que las viven.

¹ Profesores-investigadores de la UAM-X, Área de investigación: Educación, Cultura y Procesos Sociales, del DRS, CSH de la UAM-X y miembros de la AELAC y AFIRSE.

En este artículo presentamos una reflexión sobre el derecho a las utopías que como sociedad todavía reivindicamos en contraposición al discurso que pretenden terminar a éstas; la práctica de una educación alternativa de adultos fundada en la auténtica solidaridad y estrechamente articulada a sus procesos organizativos.

Antes de adentrarnos a la presentación de las orientaciones futuras de la educación de adultos es prudente dibujar a grandes rasgos el escenario del presente que nos permita contextualizar la educación. Luego, definir el concepto de utopía, y caracterizar la educación de adultos en su sentido conservador y popular. En éste último tema se propone un modelo curricular, flexible y sencillo, que intenta recuperar los componentes fundamentales del currículum.

Mundialización, privatización, desnacionalización y des-utopías

El escenario del presente se caracteriza por cambios fundamentales en la economía y en los medios de producción que tienen hondas repercusiones en las relaciones sociales en general y en los ámbitos sociales, políticos, culturales y educativos, en particular. En efecto, la crisis económico social que se está viviendo, lejos de ser pasajera apunta a una mutación de la civilización occidental² por cuanto se está transformando profundamente el proceso productivo basado en tecnologías digitales y por la interconexión de economías,³ lo que está arrastrando consigo una serie de distorsiones en la estructura social que provocan una mayor polarización de los grupos sociales y por el quiebre de las cosmovisiones que durante mucho tiempo han aglutinado a poblaciones enteras. Es verdad que la ola del desarrollo tecnológico (Toffler)⁴ con todo lo que implica de rapidez en la comunicación, de sincronización de procesos productivos realizados a grandes distancias, gracias a la automatización, la informática y aun la robotización hacen menos penoso el trabajo de los obreros, sin embargo al mundializarse las finanzas, el mercado y la

2 La crisis de los 70s se interpretó como coyuntural, la de los 80s como un problema de "caja", como un aspecto cíclico, es hasta la década de los 90 que se toma conciencia de una ruptura de tendencias profundas que apuntan hacia una crisis civilizatoria. Cfr. Signora, André, "Prospective et prévision dans l'entreprise: un bilan critique", en *Futuribles*, núm. 71, París, 1983. Godet Michel, *Demain les crises: de la résignation à la antifatalité*, Hachete, Paris, 1980.

3 Cfr. De Peter Schwartz y Peter Leyden, . "The Long Boom: A History of the Future, 1980 - 2020", en *Wired Magazine*, julio 1997.

4 Alvin Toffler en su obra *El Shock del futuro*, publicada en 1970, estudia el proceso de cambio y la forma en que este afecta a las personas y a las organizaciones. En la *Tercera Ola*, publicada 10 años después, se centra en las orientaciones de ese cambio, es decir, describe los cambios producidos en la tecnología y en la sociedad, presenta asimismo el esbozo del futuro que es el de la "sociedad del conocimiento". Continúa con la misma temática en *El Cambio del Poder*, que aparece en español en 1990, y añade que el conocimiento es el recurso o la fuente principal del poder, presenta una teoría "neutral" y equilibrista del poder y que no se aleja demasiado de lo que antes había planteado J.K. Galbraith, en esa misma obra examina los cambios por venir en el mundo de los negocios de la economía y la política. Cfr. Toffler. A. *Cambio del poder*. Plaza y Janes Edit., Barcelona, 1990.

cultura sólo las élites técnico-financieras dirigen esos destinos y hasta contratan pregoneros que optimísticamente defienden el sistema, que predicán la necesidad del desempleo como condición necesaria para el sostenimiento del sistema económico imperante,⁵ pro-pagan el fin de las utopías, el fin de la historia, ya que consideran como válido sólo el vivir el mundo concreto y la aceptación de la realidad tal y como es, ya que es el mejor de los mundos posibles. El discurso del fin de las utopías, con su ideología unidimensional pretende hacer la exégesis del análisis económico globalizador y ocultar las contradicciones del mundo bipolar que el neoliberalismo está generando. En breve, instauran y sacralizan el orden social imperante; ocupando para ello espacios en los medios de comunicación social, en cenáculos de expertos profesionales, en revistas eruditas, pues como señala Bourdieu: “la existencia de lo que se llama legitimidad cultural consiste en que todo individuo, lo quiera o no, es y se sabe colocado en el campo de aplicación de un sistema de reglas que permiten calificar y jerarquizar su comportamiento bajo la relación de la cultura”.⁶

Eso es lo que explica la injerencia cada vez mayor de los tecnócratas en los gabinetes gubernamentales, de tal manera que con su “real politik” se instauran como nuevos príncipes y claman por la liga entre el hecho y la razón, la razón suprema de todo es el mercado y éste debe ser ‘libre’.

Los tecnócratas, aliados a los grupos poderosos, consideran que el Estado y la sociedad deben “modernizarse”, lo que significa: privatización de organismos, reducción a la mínima expresión del papel del estado en la prestación de servicios, o lo que es lo mismo: la disminución de los gastos sociales y en cuanto al interés social, sólo queda como discurso hueco ya que por vía de los hechos intentan “privatizar las ganancias y socializar las pérdidas” que es el *leitmotiv* del neoliberalismo.

Es evidente que para esos grupos o clases el capital no tiene fronteras, no tiene nacionalidad por lo que se resignifica soberanía e identidad, en consecuencia no es necesario plantearse otras alternativas, por lo que les es imperioso promulgar el fin de las utopías o la imposibilidad del cambio real.

Las utopías concretas

Aquella visión de la historia que es frecuentemente revisada para complacer a los poderosos, esa historia que no sabe conjugar el futuro, en tanto que sólo

5 Vivian Forrester en su libro *L'horreuro économique* afirma que decenas de millones de desempleados del planeta no encontrarán jamás trabajo, porque se han vuelto innecesarios a la élite que dirige la economía mundial y señala que el concepto de trabajo, que ha sido fundamental para esta civilización, ya es caduco, Cfr. “Propuesta 98” Una patria en “otra” paz. Análisis de coyuntura de la esperanza latinoamericana. Agenda latinoamericana 98. En www.eusnet.org/partaide/koinonia/agenda/propuesta98.htm, del 5/10/98, p. 3.

6 Bourdieu, Pierre, “Campo intelectual y proyecto creador”, en *Problemas del estructuralismo*, 1967, p. 163.

es concebida como prolongación del presente, a esa visión se oponen grupos sociales empobrecidos que se resisten a pensar que el futuro ya está hecho, pues ya sea de manera consciente o como un anhelo no del todo preciso, sin embargo se sabe que puede ser construido a través -como dice Jouvenel-, de una dialéctica de la anticipación y la acción, por más que las preocupaciones del presente sean tan acuciantes, dadas las condiciones vigentes vitales. Dichos anhelos son susceptibles de convertirse en utopías.

Es preciso resituar el valor de las utopías, pues no se trata de aquellas quimeras dogmáticas que conllevan a la fatalidad y al desencanto al plantear lejanos designios. Son ideales sí, pero puestas a prueba en su consecución por que este mundo está plagado de muchas buenas intenciones y de grandes ideales, pero, muchas veces, sirven para disfrazar intereses egoístas individuales y colectivos.⁷ Se trata más bien de una visión del futuro que postula una actitud crítica y no conformista con la realidad de injusticia, explotación y exclusión. Es una visión múltiple dibujada en escenarios, global y voluntarista, pues como dice Godet: “el futuro no debe ser tratado como una línea única y predeterminada en la prolongación del pasado: el futuro es múltiple e indeterminado”.⁸ Se dice que es global porque permite integrar la complejidad de relaciones entre los elementos de los sistemas que se estudian, procesos, encrucijadas y conflictos; es voluntarista, porque le da cierto margen de libertad a la acción humana para que realice sus deseos. La prospectiva surge por la confrontación de diferentes actores y de sus proyectos. “La construcción del futuro se explica tanto por el juego de relaciones de fuerza como por el juego de determinismos y es naturalmente porque muchos futuros son posibles (evaluaciones alternativas de relaciones de fuerza) por lo que el futuro es incierto”.⁹

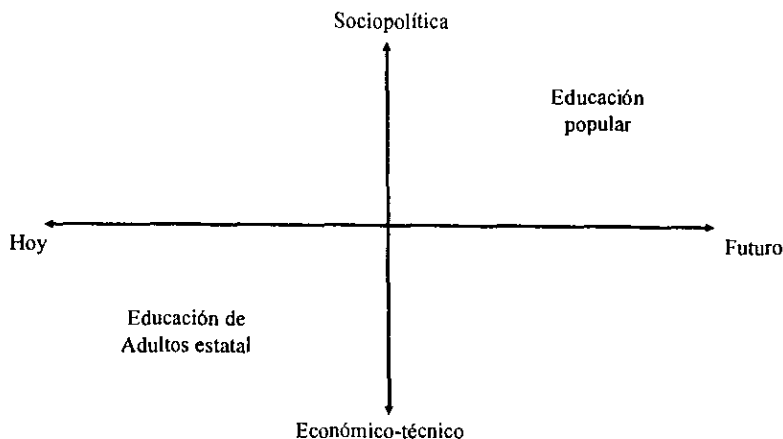
Con ello, la utopía es una fuerza poseedora tanto de símbolos que condensan proyectos concretos, como una gran capacidad de acción para superar inercias, de tal manera que permitan discernir nuevos caminos para vivir y hacer sociedad. En este sentido encontramos diversas orientaciones, racionalidades y perspectivas históricas en los proyectos educativos de adultos.

Si intentamos hacer un diagrama de una educación que se plantea o no utopías, tendríamos lo siguiente:

7 Intereses egoístas colectivos son aquellos que se oponen a los que están al servicio del bien de todos los ciudadanos o de las mayorías, son los intereses de los financieros y los grandes empresarios.

8 Godet, Michel, “Sept idées-clés”, en *Futuribles* No. 71, Nov 1983, p. 6.

9 Id. Paréntesis del autor.



La educación popular ubicada en ese cuadrante es la expresión concreta de la dinámica social y política por parte de los grupos populares involucrados en ese tipo de educación que buscan identificar y consolidar su proyecto de sociedad. El proyecto es entendido en un sentido histórico-concreto y socio-pedagógico, en cuanto “intención de transformación de la realidad, guiada por una representación del sentido de esta transformación, considerando las condiciones reales y llevando a cabo actividades específicas”.¹⁰

La educación de adultos

Los fenómenos dibujados hasta aquí se proyectan sobre el mundo educativo, implicado en el cambio y en la crisis que estamos viviendo, es evidente, entonces, que este telón de fondo opera de manera profunda en las relaciones sociales y permea los procesos educativos en sus diversos niveles y modalidades.

La educación extraescolar, específicamente la de adultos, la que operan instituciones oficiales y empresas privadas, salvo excepciones, se articulan como forma dominante a lo que Carlos Torres denomina la “ingeniería social” por cuanto esta perspectiva supone que la sociedad postindustrial se basa en un alto nivel de racionalidad burocrática, así como la desaparición de las diferencias económicas y políticas de las clases sociales. “Una élite técnica, profesional y científica emergerá al desplazar, al trascender, una vez por todas, las diferencias ideológicas, imponiendo una racionalidad científica y objetiva en la acción social”.¹¹ Ciertamente no existen evidencias en los países desarrollados del abatimiento de las diferencias entre los grupos sociales, más bien sucede lo contrario.

10 Weber, A. “A propósito de la Pedagogía del Proyecto”, en *Educación Permanente*, No 66, 1982, Morelia, Michoacán, p. 24.

11 Torres Carlos Alberto. *The politics of nonformal education in Latin America*, Praeger Publishers, New York, 1990, p. 14.

Es precisamente la labor de los gobiernos del tercer mundo encaminar las sociedades hacia el primer mundo, como ha sido el espejismo que se ha manejado con la ola modernizadora y que ha tenido como resultado el reforzamiento del principio de autoridad, la explicación occidentalista del análisis global y entre otros, el reagrupamiento de los sectores ultras de la sociedad.

En ese escenario, la educación de adultos es cooptada y utilizada como un instrumento de legitimación social, orientación, que como señala Torres, "aparece como una respuesta coyuntural, tanto al proceso de movilización social como a la expansión de la demanda social".¹²

Nosotros mismos pudimos constatar en un estudio sobre organizaciones campesinas, realizado en 1986-88 en los estados de México, Michoacán y Guerrero que ha sido en el seno del Estado en donde se han elaborado proyectos básicos de desarrollo rural y las formas de concebir los problemas y el mundo, transmitidos luego, a través de los programas de organización productiva y de capacitación campesina. Por ejemplo, se constató que en las décadas de los setenta y ochenta el Estado impulsó la colectivización de ejidos, más que con un sentido sociopolítico (logro de la autonomía), con una concepción productivista: de manera que se compactaran áreas, se responsabilizaran ejidatarios y comuneros, incluso pequeños propietarios para que en conjunto suscribieran y pagaran los créditos bancarios; para ciertas negociaciones con proveedores de insumos agroquímicos, todo ello el mismo gobierno a través de las entidades encaminadas al campo ha promovido un número considerable de cursos de capacitación en el trabajo (técnica y social) con el objeto exclusivo de incrementar la productividad en el campo, y sobre todo, para preservar el equilibrio social, dar respuesta de manera coyuntural, primero paternalísticamente, luego con desembarazo a la demanda social. Es decir, como consecuencia de la orientación gubernamental han sido implementados distintos programas (SAM, Pronal, Pronadri, Procampo, etc.) que según el discurso oficial han sido destinados a enfrentar los problemas económicos, sociales, culturales y de capacitación de los campesinos. Es verdad que con dichos programas se ha intentado reactivar, pero sobre todo, reorientar la economía campesina e indígena a fin de que los núcleos ejidales y comunales se constituyan en unidades de producción

12 Torres, Carlos Alberto, *op. cit.*, p. 15. Con frecuencia se mutila a determinado autor, al tomar citas de aquí o de allá, para evitar eso en el caso de la fecunda obra de Torres, podemos decir que se interesa por realizar un análisis de las políticas educativas en AL y en la obra que tomamos como referencia reconoce 4 agendas de la educación de adultos: La agenda centrada en la cultura política del actor social; la agenda centrada en las entradas y salidas del sistema; la agenda centrada en legitimación sociofuncional del sistema y la emergencia de la dinámica burocrática; y la agenda centrada en la producción de políticas educativas como resultado del conflicto de clases y de movimientos sociales. Además analiza diversas experiencias latinoamericanas. Es una temática que el autor ya había trabajado en: "Reconstrucción económica, social y educativa: el límite de lo posible.", en *Educación popular en América Latina*, CEE, México, 1982.

empresarial. Para su reactivación se han inyectado cuantiosos recursos financieros y aun humanos, y, la reorientación ha consistido en impulsarlos para que produzcan materia prima y los productos básicos, de forma tal que se generen excedentes (éstos sí, poco usufructuados por los mismos campesinos) que permitan apoyar a la industria y al consumo humano y animal. La capacitación impartida a las autoridades de las figuras asociativas denominadas de segundo grado como Uniones de Ejidos, Asociaciones Rurales de Interés Colectivo, etc., también ha tenido el carácter "modernizador" por cuanto el propósito ha sido el que manejen con "criterios empresariales" y de manera racional los recursos financieros, materiales y humanos.

La estrategia de la educación de adultos promovida y/o realizada por el Estado consiste, en lo que respecta a los contenidos pedagógicos, en la centralidad que tienen los aspectos económicos dirigidos hacia la formación de "recursos humanos" capaces de desarrollar destrezas y habilidades aplicables en el mundo del trabajo. En ese sentido los programas educativos son "fábricas capacitadoras" de manera que todo lo convierten en valor de cambio, con lo que mercantilizan, ciencia, técnica, cultura y hasta la fuerza de trabajo.¹³

Las razones que invocan los que sostienen la teoría de los recursos humanos o del capital humano están ligadas a adecuar la formación y la capacitación a los requerimientos de la producción, lo que explica las numerosas tentativas a favor de una mayor participación de las empresas en el adiestramiento no sólo de sus propios cuadros, sino también de obreros y campesinos. Subyace a esa teoría una imagen alejada del hombre, lineal, a-histórica y sin conflictos y va a ser precisamente eso lo que va a devaluar la educación popular, como se analizará más adelante.

Los métodos utilizados en términos generales son tradicionales por cuanto el instructor dicta e instruye verticalmente, aunque muchas de las veces él mismo no tiene la capacidad de toma de decisiones sobre el proceso de instrucción porque ese asunto recae en los niveles administrativos, además sin permitir la participación de los educandos y se da un estricto control de la capacidad crítica que pudieran tener los participantes. Este tipo de educación más que estar interesada en la promoción y movilización organizativa de la sociedad civil hace un énfasis mayor en las relaciones con el Estado.

Por lo que respecta a la educación popular, se puede afirmar que su característica principal es que está estrechamente relacionada con conocimientos de organizaciones populares que intentan conquistar espacios más democráticos en los ámbitos políticos, laborales, ecológicos, etc.¹⁴ Por lo

13 *Cfr. Educación popular en América Latina. ¿Avance o Retroceso?*, CEE, México, 1982.

14 Existen diferentes definiciones de educación popular, dependiendo del foco de atención: los emisores, en función de los beneficiarios, por las prácticas sociales que generan, etc. , preferimos centrarnos en el para qué de las acciones educativas, que, por lo demás es el sentido que Freire le da: "La educación liberadora se identifica con

que proponen una nueva visión de la andragogía en su relación con la cultura, la sociedad y las necesidades humanas. Estas últimas tienen que ver con las cuestiones socialmente relevantes, es decir con los problemas construidos por los actores educativos en virtud de sus propios esquemas de percepción y apreciación. La definición de las necesidades, nos dice Tenti Fanfani, es una cuestión más bien de lucha que un asunto estrictamente académico.¹⁵ El enfoque social es que es muy sensible a la estructura de fuerzas políticas y sociales. El concepto de totalidad concreta como base epistemológica de este tipo de educación es fundamental ya que implica una apertura del pensamiento ante la realidad, en la que se articulan, de manera compleja, los procesos que tienen que ser analizados y estudiados en sus interrelaciones. Esta educación en su método: es abierta y participativa de manera que permite e incentiva la capacidad de reflexión de coordinadores, promotores y educandos.

Cuadro 1

<i>Parámetros de comparación</i>	<i>Estrategias de la educación de adultos</i>	<i>Estrategias de la educación popular</i>
<i>Orientación general</i>	Tecnocrática u orientación tradicional	Orientada políticamente
<i>Programa pedagógico-político</i>	Enfasis en el desarrollo económico	Enfasis en el desarrollo político
<i>Estilo de concepción y ejecución</i>	Centralmente planeada, no participativa, antimovilizadora	Alta participación y movilización
<i>Relación educacional entre proyecto y sociedad</i>	Mayor énfasis en el proyecto estatal educativo que en la movilización dinámica de la sociedad civil	Mayor énfasis en la movilización social como una armazón de la movilización educativa más que en el cambio educativo por sí mismo
<i>Visión sociológica</i>	Relativamente insensible a la estructura de las relaciones de fuerza sociales y sus contradicciones antagónicas: una relativa visión segmentada	Altamente sensible a la estructura de las fuerzas políticas y sociales; la visión de la totalidad concreta
<i>Métodos usuales</i>	Generalmente no participativa; abierta, no académica, alto nivel de control crítico	Generalmente participativa, abierta, sistemas académicos, métodos altamente críticos.

Fuente: Torres, Carlos Alberto, *op. cit.* p. 20

el proceso de organización consciente de las clases dominadas para la transformación de las estructuras opresoras” Freire, Paulo, “A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?”, en *Educação e Sociedade*, Ed. Sao Paul, Cortez, No. 1, septiembre 1978, citado por Argumedo, Manuel Alberto “¿Qué es educación popular?”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol xv, 3er Trimestre, 1985, México, pp. 128-129. Este último autor despeja una serie de dudas sobre algunas tesis falsas sobre esta temática.

15 Emilio Tenti Fanfani, se refiere a la relación entre educación profesional y la sociedad, nosotros lo aplicamos, también a la educación extrascolar. Cfr. Gómez Campo Victor M. y Tenti Fanfani Emilio, *Universidad y profesiones*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires 1989.

La educación popular, entonces, cuenta con un enfoque dinámico puesto que implica una participación activa de educadores y educando, capacidad de decisión y, sobre todo, la reorganización económica y política de los pobres, así como una búsqueda de mayor autonomía de las comunidades.

En el cuadro 1 (ver pág. 178) se presentan de manera esquemática las principales características de la educación con orientación tecnocrática y el contraste con la popular.

Escenarios futuribles de la educación de adultos

Algo a lo que no se puede renunciar es a la valorización de la utopía misma en la educación, -éste es un supuesto fundamental para cualquier intento de prospectiva- si bien es cierto que sociedades y sistemas educativos se mueven como resultado de predeterminaciones, sin embargo existen actores convencidos de que la historia también está movida por visiones y fuerzas transformadoras, por lo que la utopía es realista en cuanto surge de la capacidad de soñar y de imaginar soluciones frente a la dureza y dificultades de la realidad presente.¹⁶ Mediante ella se trata de trascender las trazas de miseria, marginación y vacío generalizado en los que viven grandes capas de la población. La educación de adultos constantemente se está refuncionalizando, sobre todo cuando se trata de reentrenar a la fuerza laboral ya que se van transformando los procesos productivos y dada la creciente terciarización de la economía, por esas razones hay que tomar en cuenta lo utópico en cuanto verdad que aún no se ha realizado y, por tanto, el cambio social hay que verlo en su especificidad histórica con todo y sus elementos universalizados.

Otro supuesto es la relación que se establece sucesivamente, a través del conocimiento de la totalidad concreta, entre lo universal y lo particular, lo global y lo local, lo que ahora se le llama "glocal", pues como dice Elsie Rockwell: no hay conocimiento que no sea "local", aun cuando se haya extendido a todo el mundo, ya que siempre se apropia y expresa bajo formas culturales locales. En este sentido el conocimiento deja de ser aquello que existe o que tiene una materialidad ajena a la vida humana".¹⁷

Al igual que en la educación formal en la educación popular, tanto el animador como el educando, ambos adultos, con características psicosociales específicas, son los agentes principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente tendría que ser un profesional de la reflexión, más que un manejador de información, o como diría Henry Giroux, sería un

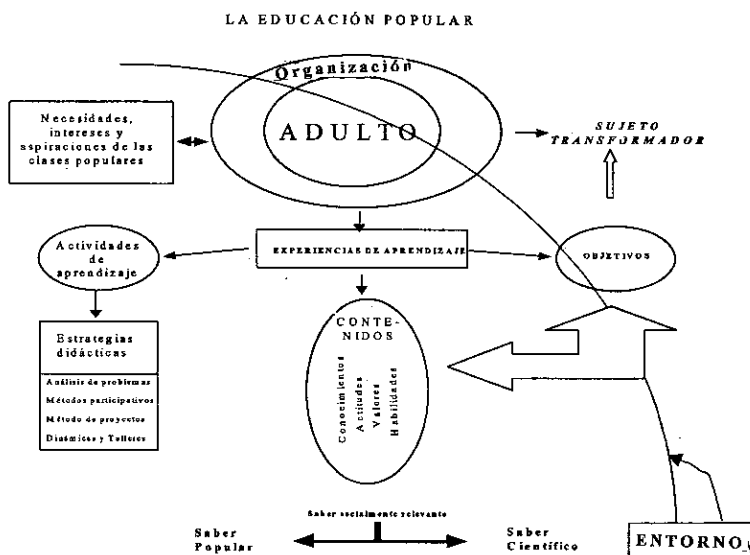
16 En los estudios de prospectiva hay quienes plantean que primero se dibuja el escenario futuro, luego se analiza el presente y se definen estrategias y, hay quienes parten del presente. En nuestro caso seguimos ésta última. Cfr. Jesús Renau, Retos e interrogantes, Ed. Cristianismo y Justicia, Barcelona, 1987.

17 Rockwell, Elsie. "Cultura como conocimiento y como modo de vida", en *Un pretexto para reflexionar sobre nuestro hacer educativo*, Paidós, B. A. 1990, p.97.

intelectual transformativo porque configura, junto con los educandos, la capacidad de ser protagonistas en tanto críticos y por el desenvolvimiento de sus prácticas y hábitos.

En un trabajo organizado de “destrucción creativa” como le llama Carmen García Guadilla, que implica un cambio subjetivo y objetivo que tienen que ver con los programas de educación adulta basados en el aprendizaje de nuevos valores, ideas y conceptos, que repercuten en conductas críticas y transformadoras de los sistemas existentes. Se trata de un cambio a nivel personal, en el que se desestructuran las actitudes y formas de pensar en cuanto se revisan críticamente los referentes perceptuales, conceptuales y actitudinales para volver a estructurarlos sobre nuevas bases. Se desestructuran paradigmas y formas organizativas perimidas para volver a definir nuevas relaciones. Este proceso de cambio implica la asunción persistente de subjetividad-contradicción-objetividad.

El modelo que proponemos hace énfasis en la liga entre aspectos socio-políticos, y pedagógico-culturales, que sólo intenta ser didáctico y no tiene la pretensión de ser exhaustivo y, mucho menos, comprensivo de todos los enfoques que los autores le imprimen a éste tipo de educación , con estas salvedades sí permiten, creemos nosotros, en tanto figura o diagrama, representar una totalidad. El diagrama es el siguiente.¹⁸



18 Cfr. Para el análisis más amplio de metodologías de prácticas educativas Latapi, Pablo y Cadena Félix, “La educación no formal en México. Un análisis de sus metodologías” en *Revista Educación de Adultos*, Vol 2, No. 4, INEA, oct-dic, 1984. Un trabajo más relacionado al nuestro, véase: Quineche, Daniel, El currículo en la escuela productiva, en Sifuentes, Victor et al., *Escuela de Trabajo. Escuela productiva*, Instituto de Pedagogía Popular, Lima, Perú, 1991.

El cuadro anterior representa los componentes más importantes del *curriculum*, con todo que se propone que sea flexible, hay ciertas invariantes o constantes como son: la organización, la respuesta programática a la problemática objetivada y sentida por los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje aunque esa problemática es percibida y sentida diferencialmente, además de que es cambiante por los diferentes momentos históricos y sociales. La educación recibirá y ofrecerá elementos de respuesta a las necesidades, intereses y aspiraciones de las clases populares; dichas respuestas mediando los procesos organizativos que asuma la misma educación y que promueva entre los beneficiarios de la misma. Es decir, para contrarrestar tendencias y “marchar hacia adelante” será necesario un arduo trabajo de los grupos críticos al actual sistema económico y político, para ello la organización es fundamental para reunir fuerzas, reafirmar los sentidos de pertenencia y de pertinencia social de las acciones.

La organización sobrepasa a los individuos, y en cierta medida, determina sus comportamientos. Dicha organización deberá contar con una vida específica, con sus ritmos, concepción de sí misma y de su misión, existiendo en su seno pluralidad de culturas, enfoques y tendencias, con regulaciones específicas, incluso con zonas de tensión y aun de crisis, pues como dice Crozier: “La organización no aparece como un conjunto de engranajes, sino como un conjunto fluido que corresponde a la resultante de los juegos múltiples que realiza cada actor y cada grupo de actores”.¹⁹ El papel fundamental de la organización será el de apropiarse del proyecto, por lo que habrá de tener la capacidad de tomar decisiones de manera que impulse el desarrollo comunitario y nacional.

Toda prospección debe tener una muy clara imagen del hombre, en este caso como posibilitador del cambio social en un equilibrio entre individualidad y colectividad. Lo que en el diseño curricular se denomina perfil educativo, nosotros lo identificamos como el sujeto transformador, es decir el adulto, individuo y grupo que solidariamente transforma el conocimiento y la realidad, el adulto que tendrá capacidad de aceptar derechos y responsabilidades, capaz de hacer demandas, de organizarse y de participar con responsabilidad en los movimientos de la sociedad.

Ese perfil resume la utopía del proyecto educativo, como tal ejerce la función de motor del mismo y de eje articulador de todos los elementos del *curriculum*. Dicho perfil definido como sujeto transformador (evidentemente que habrá de consensarse) aquí sólo lo presentamos como ejemplo, dicho sujeto podrá tener una identidad y conciencia de clase, ser conductor del cambio social y productor del nuevo orden social. Al tratar de formar al

¹⁹ Crozier, Miche, *Le phenomene Bureaucratique*, Seuil, 1965.

hombre como sujeto, eso quiere decir que se da todo un proceso de personalización, que es el mejor antídoto frente a la cultura dominante del individualismo, del miedo y el pragmatismo.

Los objetivos son procesos y productos a la vez que logran los educandos en el proceso general de aprender a transformar la realidad. Tales procesos y productos son las respuestas a los problemas que se generan al no poder satisfacer las necesidades y aspiraciones de la población.

Los contenidos son el saber válido que el educando aprende en cuanto conjunto de habilidades, actitudes, valores, y conocimientos que permiten enfrentar y resolver los problemas que la realidad natural y social plantean. El saber pertinente se genera cuando se contrastan el saber popular y el saber académico en la búsqueda por la solución antidepredadora y antiexplotadora a desafíos que tanto la naturaleza como la sociedad presentan. El saber popular se ancla en la experiencia, en el conocimiento verbal que se tiene de la historia de la comunidad, que conserva la memoria de ese pueblo, que enseña con la práctica y que con la misma aconseja, que es leal a sus raíces, que dialoga con el saber escrito, analítico y racionalizador propio del mundo escolarizado.

Las actividades de aprendizaje son todas aquellas acciones que realizan los educandos en el proceso general de aprender a resolver problemas.

Las actividades hacen posible que los educando pongan en juego todos los componentes de su ser y que éstos aprendan los saberes pertinentes. A su vez, las actividades de aprendizaje pueden ordenarse, definiendo así una serie de estrategias didácticas.

Es indudable que se pueden hacer consideraciones sobre otros componentes que no dejan de tener su importancia, como los procesos de comunicación, perfiles de animadores, niveles y grados de acercamiento a la realidad, procesos de socialización, la evaluación, impacto y trascendencia del proceso, etc., pero el lector amable encontrará nuevas preguntas y respuestas más atinadas sobre esas temáticas en otros aportes del presente libro.

Bibliografía

- Agenda latinoamericana 98, en "Propuesta 98" una patria en "otra" paz. Análisis de coyuntura de la esperanza latinoamericana en <http://www.eusnet.org/partaide/koinonia/agenda/propuesta98.htm>, del 5/10/98.
- Argumedo, Manuel Alberto "¿Qué es educación popular?" en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. xv, 3er Trimestre, 1985, México, pp. 128-129.
- Bahro, R. "Cambio de sentido", en *HOAC*, Madrid, 1986.
- Bourdieu, Pierre, "Campo intelectual y proyecto creador", en *Problemas del estructuralismo*, 1967.
- Crozier, Michel, *Le phoenomene Bureaucratique*. Seuil. Paris. 1965.
- Europa 2000 (fundación). *La educación creadora*, Oriental. Madrid. 1978.

- Fernández Enguita, M. *Integrar o segregar*, Laia, Barcelona, 1986.
- Giner, S. "La estructura lógica de la democracia" en Sistema, núm.70, enero 1986. Godet Michel, *Demain les crises: de la résignation à la antifatalité*, Hachete, Paris, 1980.
- Godet, Michel, "Sept idées-clés", en *Futuribles* núm. 71, nov. 1983.
- Gómez Campo Victor M. y Tenti Fanfani Emilio, *Universidad y profesiones*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1989.
- Gorz, A., *Los caminos del Paraíso*, Laia, Barcelona, 1983.
- Illich, I., "Ni más educación ni más desarrollo", en *El País*, 13 de mayo de 1984.
- Latapí, Pablo y Cadena Félix, "La educación no formal en México. Un análisis de sus metodologías" en *Revista Educación de Adultos*, vol. 2, No. 4, INEA, oct-dic, 1984.
- Quineche, Daniel, "El currículo en la escuela productiva", en Victor Sifuentes *et al.*, *Escuela de Trabajo. Escuela productiva*, Instituto de Pedagogía Popular, Lima, Perú, 1991
- Schaff, A. *¿Qué futuro nos aguarda?*, Crítica, España, 1984.
- Schwartz Peter y Peter Leyden, "The Long Boom: A History of the Future, 1980 2020", en *Wired Magazine*, julio, 1997.
- Signora, André, "Prospective et prévision dans l'entreprise: un bilan critique", en *Futuribles*, núm. 71, Paris, 1983.
- Toffler Alvin, *El Cambio del Poder*, Plaza y Janes, Barcelona, 1990.
- Torres Calros, Alberto, "Reconstrucción económica, social y educativa: el límite de lo posible", en *Educación popular en América Latina*, CEE, México, 1982
- Torres Carlos Alberto, *The politics of nonformal education in Latin America*, Praeger Publishers, New York, 1990,
- Varii, *Educación popular en América Latina. ¿Avance o Retroceso?*, CEE, México, 1982.
- Weber, A. "A propósito de la Pedagogía del Proyecto", en *Educación Permanente*, No 66, Mo-relia, Mich. 1982.

EDUCACIÓN, CULTURA Y LIBERACIÓN: UNA
PERSPECTIVA DESDE AMÉRICA LATINA,
COORDINADO POR ROGELIO MARTÍNEZ
FLORES Y JAVIER E. ORTIZ CÁRDENAS, SE
TERMINÓ DE IMPRIMIR EL VEINTIDOS DE JULIO
DE MIL NOVECIENTOS NOVENTA Y NUEVE. EL
TIRAJE CONSTA DE QUINIENTOS EJEMPLARES.

Otros títulos

Gobierno y empresarios, el sexenio de Luis Echeverría

Jesús Favela Rodríguez

Formación de profesores universitarios en México: 1970 - 1985

Alberto Padilla Arias

La educación primaria en la formación social mexicana 1875 - 1965

Alejandro Martínez Jiménez

Teorías sociológicas contemporáneas

Javier Ortiz Cárdenas, Rogelio Martínez Flores, Patricia Gascón Muro, José Luis Cepeda Dovalá (coords.)

Productividad y fatiga laboral

Mario Ortega Olivares

Globalización, capital y Estado

Joachim Hirsch

Investigación sociológica

José Luis Cisneros, Rutilio Hilario Pérez, Celia Pacheco Reyes (comps.)

Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI

Martha Eugenia Salazar Martínez (coord.)

Realidades, fantasías y ensueños

Rogelio Martínez Flores

Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad

Jaime Osorio

Morelia y Tepoztlán: dos aproximaciones sociológicas

Jorge Munguía Espitia, Margarita Castellanos Ribot (coords.)

Investigación sociológica II

AAVV

América Latina en su historia ha atravesado por los signos de la cruz, la espada y el garrote. Ahora, ante el espejismo de la tecnología y la economía globalizada experimenta un sinnúmero de influencias culturales que han conducido a la dispersión de su conciencia histórica, no sin negarse y resistir a la destrucción de su pasado cultural. Ante este marco de conflictualidad y heterogeneidad social que representa América Latina se introducen una serie de preocupaciones y reflexiones desde la perspectiva de la educación acerca del sentir de esa historia, pretendiendo alimentar con ello un sentido ético político y cultural para nuestra región.

Esta obra, representa un intento serio, contradictorio y limitado, para comprender y aprender en su complejidad la educación y la cultura. En este sentido, se pretende recuperar una visión crítica que se ha estado gestando y construyendo en Latinoamérica y el Caribe, en torno a la educación como un núcleo íntimamente relacionado a la cultura. Desde la cual implícita o explícitamente exponemos direccionalidades o grandes posibilidades de intelección sobre ambos temas que en nuestra región representan dos pivotes para una auténtica liberación de nuestros pueblos.