



Nueva Antropología

ISSN: 0185-0636

nuevaantropologia@hotmail.com

Asociación Nueva Antropología A.C.

México

Puiggrós, Adriana

Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana

Nueva Antropología, vol. VI, núm. 21, junio, 1983, pp. 15-40

Asociación Nueva Antropología A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15962103>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana

Adriana Puiggrós*

Cuando se discute sobre la cuestión de la educación popular aparecen siempre posiciones divergentes, que algunas ocasiones atienden a problemas distintos y otras provienen de visiones políticas también diferentes. La controversia que mencionamos se vincula con muchas otras: las características del capitalismo latinoamericano, el papel del Estado, la definición de las mediaciones revolucionarias, el papel de los intelectuales, la cuestión del populismo. Vamos a desarrollar algunos argumentos polé-

micos, con el objetivo de destacar aquellos aspectos en discusión que consideramos nodales.

INSTRUCCION PUBLICA Y EDUCACION POPULAR

Desde la época colonial existió en América Latina una acepción de "educación popular", *dirigida* a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; también este último sector social contaba con un tipo de educación destinado especialmente a ellas. Durante cuatrocientos años, desde las misiones jesuíticas hasta los modernos programas de desarrollo de la comunidad, la educación de los oprimidos

* Pedagoga profesora de tiempo completo y candidata al doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ha sido un elemento decisivo para poder gobernar con base en el consenso y para garantizar la reproducción social.

En la línea de ascendencia directa del pensamiento pedagógico hegemónico en nuestra época independiente, la "educación popular" reconoce en la Ilustración francesa y española las bases de su desenvolvimiento. Pero esa influencia fue contradictoria, como lo era la pedagogía de Rousseau. De ella se desprendían dos caminos: por una parte, una educación cuyos sujetos fueran los pueblos latinoamericanos y, por otra, una educación dirigida a ellos por el estado oligárquico-liberal. La primera tenía como condición la transformación del discurso pedagógico burgués aprendido por nuestros intelectuales en Europa; la segunda implicaba un cierre de ese discurso, constituirlo en modelo y aplicarlo. El "Discurso sobre la educación popular"¹ del marqués Pedro de Campomanes, escrito en España en 1775, define claramente una tendencia capitalista, modernizante, progresista, que se propone adaptar y reciclar a las clases populares españolas a los cambios económicos, políticos y sociales. Campomanes sentó como principio previo a toda modernización del sistema de enseñanza la distinción entre nobles y

plebeyos, en tanto "las demás clases vienen a templarse a beneficio de las artes".² Sin embargo, esta capacidad de cambio de las clases populares, mediante la educación, debía ser limitada por la religión (aprendizaje de los preceptos divinos y la moral) y por la política (principios de orden público para todos los ciudadanos e íntima vinculación entre una policía gremial y la educación popular). La educación también transformaría a la economía. La pedagogía se expresa como método de enseñanza, como organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y como organización político-académica. Con excepción de la división inicial de la sociedad (salvando a la nobleza), la educación puede producir diversas modificaciones a las categorías sociales, según su forma de articulación con ellas, y la educación misma cambiaría cuando se produjeran "nuevas combinaciones de objetos".³ En el trabajo de Campomanes está claramente presente la unidad entre instrucción y economía, que es una unidad política (hecho de violencia, control de los gremios por parte del Estado, policía gremial presente en el proceso de educación popular). La enseñanza de la escritura tenía que estar ligada al desarrollo de la producción moderna; de lo contrario se vincularía al aprendizaje de

¹ Marqués de Campomanes. *Discurso sobre educación popular*. Aguilar M., Madrid, 1978.

² *Ibidem*, p. 66.

³ *Ibidem*, p. 63.

saberes inútiles. Pero también debía tomar en cuenta a la religión, la cual —una vez adquiridas la lectura y la escritura— se asimilaría por un proceso de autoaprendizaje. La educación popular, encargada de “templar” al pueblo, debía coadyuvar en la tarea de ubicarlo en un nuevo y preciso lugar. El pueblo era *destinatario* del discurso pedagógico popular. Decía Campomanes:

“He terminado el discurso con el mejor deseo de ser útil a una clase tan numerosa e importante como los artesanos. . . Ea, pues honrados artistas, procurad por medio de costumbres templadas y modales decentes, evitar los castigos y las penas que trae una vida licenciosa o desarreglada, dedicándoos a procurar a vuestras familias la comodidad y las ventajas, que quepan en vuestro estado. . . Si delinquís contra las leyes o faltáis a vuestras obligaciones en el oficio que profesáis cualquiera os puede acusar delante del Juez y ejercitar éste el rigor de las leyes y ordenanzas contra vuestros desarreglos y ociosidad. Sólo una vida ocupada e irreprochable es la que os podrá mantener en sosiego y en el aprecio común de las gentes”.⁴

Campomanes definió la educación en un sentido moderno y superó la subordinación escolástica de la

totalidad de la práctica educativa a la práctica religiosa y de la pedagogía a la filosofía, así como la preconstitución del sujeto social a nivel del dogma. Era una enseñanza del maestro Rousseau, quien había destrozado el carácter pretendidamente universal y eterno de la pedagogía escolástica, reconociendo diversas dimensiones de la palabra “educación”: la educación de las instituciones públicas (“Esos risibles establecimientos que llamamos colegios”);⁵ “la educación del mundo” (ambas formas consideradas por el autor como “trabajo perdido”), y la educación “doméstica o de la naturaleza”. Desde el punto de vista de su objeto, el proceso pedagógico puede ser “educación, institución o instrucción”. La pedagogía se vincula a la política, se confunde con ella o la sustituye (“La República de Platón no es una obra política. . . sino el más excelente tratado de educación que se haya escrito”);⁶ es posible diferenciarla de la filosofía (“están tan mal nuestras cabezas como las formó el tutor de la naturaleza, que nos las modelan las parteras por fuera y los filósofos por dentro”).⁷ Rousseau postuló la unidad de la pedagogía, pero como unidad de lo diverso (nodriza, ayo, maestro en un mismo

⁴ Ibidem, p. 248.

⁵ Rosseau J.J. Emilio. UNAM. México, p. 7.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, p. 11.

nombre). Para Rousseau el concepto, "pedagogía, una sola ciencia", sintetiza todos los tipos de enseñanza. Esa ciencia es la de las obligaciones del hombre, pero también es la de su libertad.⁸ Esa ciencia es única (el Contrato Social) y la educación debe asegurar que el alumno halle sus preceptos. La pedagogía, pues, encuentra en el discurso rousseaiano unicidad en la política, de manera tal que la contradicción entre libertad y orden social queda instalada en ella. La vinculación que el autor establece entre desigualdad, poder y violencia se manifiesta en el sentido señalado por Derrida: Rousseau da cuenta del lazo que existe entre el poder de la escritura y el ejercicio de la violencia. Su descubrimiento de la desigualdad social pone a la vista el sistema de diferencias, en el cual la educación sería "un nombre propio", una "apelación única reservada a la presencia de un ser único".⁹ A su vez la aparición de un sistema de diferencias, cuya ley es la desigualdad, hace posible en el pensamiento rousseaiano la construcción de un nuevo sistema de diferencias individuales, pero que revisten los mismos derechos sociales. Este juego entre diferencias e igualdad redonda en la multiplicidad de sentidos que tiene en

Rousseau la palabra "educación". Multiplicidad y no ambigüedad.

Es en el sentido de la igualdad social que Simón Rodríguez interpretó el discurso pedagógico rousseaiano. El maestro de Bolívar —quien con justicia puede ser considerado como el primer educador popular de América Latina— mantuvo disidencias sustanciales con los pedagogos liberales latinoamericanos, transmisores de la propuesta que ejemplificamos con Campomanes. Esa diferencia es sustancial: destaca la presencia de perspectivas educacionales disidentes en el origen de nuestros sistemas nacionales de educación. La perspectiva de Simón Rodríguez plantea la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretende construir una pedagogía verdaderamente democrática, que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana. Por el contrario, los políticos-pedagogos, intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales optarían por identificar educación popular con "instrucción pública". Esta idea respondería a un juicio previo: en nuestros países el progreso tendría como condición el triunfo de la civilización contra la barbarie. Domingo Faustino Sarmiento, arquetipo del "instructor público" tuvo una verdadera pasión por la educación primaria, considerándola un medio para la modificación de las costumbres para "civilizar", para templar el "alma salvaje" del mestizo y del

⁸ Ibidem, p. 25.

⁹ Derrida, J. *De la Gramatología*. Siglo XXI. México, 1978. p. 142.

indio. El discurso sobre la instrucción pública del siglo XIX latinoamericano, que tuvo en Sarmiento a uno de sus fundadores, llegó con Gabino Barreda a su completo esclarecimiento. Con Barreda el positivismo expresó su concepto de educación popular como una forma de ordenar el papel de las clases populares en el progreso de la sociedad. En la concepción liberal positivista, la escuela es intelectualista y expresa a las burguesías dependientes e improductivas, tanto en el plano económico como cultural.

Hemos dicho que Simón Rodríguez elaboró un discurso diferente. En él, la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo un lugar de transmisión de conocimientos, un taller y un espacio para el trabajo y la creación. Lo importante no era la enseñanza, sino la educación. Pero, cuidado, para Simón Rodríguez no se trata de la enseñanza en el sentido lancasteriano. Decía; al respecto: "No vayan a creer en esa morralla, almacenes de muchachos enseñándose unos a otros a gritar, y los maestros mandando la maniobra". No era eso lo que él se proponía; no era "un hatajo de muchachos repitiendo a voz en cuello frases de memoria". Una escuela debía ser un taller donde se educara "un hombre distinto, con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer".¹⁰ La cuestión pedagógica no era tan sólo que los jóvenes conocieran sus deberes: ante

todo debían conocer sus derechos. La sociabilidad es el objetivo de la educación y se trata de hacer, mediante ella, menos penosa la vida; socializar no es lo mismo que "civilizar". Por eso Rodríguez no utiliza el concepto de instrucción pública con la carga europeizante: América Latina no debe imitar servilmente, sino ser original.¹¹ En lugar de pensar en los medos, los persas, los egipcios, solamente. . . pensemos también en los indios, los negros, los mestizos.¹² Extravagante, enredoso, incumplidor del orden, fue considerado Simón Rodríguez por los políticos de su época. Ellos intuyeron en esa educación que el pedagogo desarrollaba en escuelas de marginales, huérfanos y desarraigados, un criterio subversivo sobre la educación popular.

Al concluir el siglo XIX latinoamericano, el concepto "civilizador" de "instrucción pública" reinaba en los programas educativos de todos los gobiernos oligárquico-liberales, y el sistema escolar basaba sus aspectos más importantes en el modelo napoleónico, pero se desarrollaba en forma harto desigual en los diferentes países latinoamericanos. Pese a esa desigualdad (en inversión de

¹⁰ Uslar Pietri A. *La isla de Robinson*. Seix Barral, Caracas, 1981. p. 163, 167.

¹¹ *Ibidem*, p. 208.

¹² *Ibidem*, p. 267.

recursos, extensión de la red escolar, cantidad y calidad de los maestros, distribución del sistema de enseñanza¹³ entre la población), la legislación educativa dominante fue liberal y los grupos ilustrados confiaron en la acción civilizadora de la escuela y estimularon permanentemente su penetración en los sectores oprimidos, articulando los proyectos educativos con las políticas tendientes a la construcción de la hegemonía oligárquico liberal. La educación general, común, laica, obligatoria y estatal fue considerada sinónimo de educación popular. En la pedagogía dominante hasta la segunda guerra mundial, el concepto de sistema escolar fue considerado sinónimo de sistema educativo, lo cual demuestra la enorme influencia del racionalismo iluminista sobre la educación latinoamericana. Muchos procesos que transcurrían fuera de él, por medio de los cuales se socializaban grandes masas de población, fueron descalificados e ignorados. Por esa razón, la historia de nuestra educación sólo registra como "pedagógicas" aquellas relaciones que se produjeron dentro del sistema educativo dominante, en el interior del discurso pedagógico hegemónico, sin entender que precisamente ese carácter hegemónico surgía de la incorporación-subordinación de las demandas educativas populares a la lógica educativa dominante. La instrucción pública es la respuesta de las clases dominantes —europei-

zantes y antilatinoamericanas— a las interpelaciones provenientes de las masas indígenas y mestizas que lucharon en los ejércitos de la Independencia, y que fueron luego subordinadas al poder central: las que protagonizaron la revolución mexicana de 1910, la insurrección salvadoreña de 1932, las que serían expresadas por el irigoyenismo, el peronismo, el trabalhismo y otros grandes movimientos populares democráticos.

En una investigación realizada en la UNAM¹³ se han recopilado numerosas experiencias educacionales que intentaron discutir, proponer opciones o combatir la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas, grupos de tendencia democrático-popular, libertarios, racionalistas influidos por las ideas de Ferrer Guardia, realizaron toda clase de micro-experiencias en sectores obreros, campesinos, indígenas, dentro y fuera de las instituciones educativas. La información sobre esas tentativas se encuentra dispersa y es negada en los textos y las cátedras. Sin embargo, el material que hemos podido revisar nos permite hacer la siguiente hipótesis: desde el comienzo de su des-

¹³ Se trata de la investigación titulada "Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa", que se está realizando en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

arrollo el sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas (anarquismo, izquierda, movimientos populares, etc.), y otras se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, en el sentido gramsciano, tendientes a ubicar a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social. Esta otra cara de la educación popular no debe ser interpretada como un fenómeno marginal ni coyuntural. El hecho de que se trate de microexperiencias o de grandes experiencias inacabadas no lo transforma en una serie de elementos desconectados y ocasionales. Pero los vínculos, el hilo conductor de una interpretación adecuada de estas tentativas, pertenecen a un orden lógico diferente al que caracteriza la historia educativa oficial. Se trata, sobre todo, de las dificultades, del permanente luchar por el logro de la continuidad de procesos educativos nuevos en el interior de las instituciones y en el conjunto de los procesos sociales. Su historia está vinculada —aunque no es la misma— con la historia de las luchas populares latinoamericanas. Es una discusión desconectada, intermitente, entre expresiones diversas de las ne-

cesidades de las clases oprimidas, de las mujeres, de los indígenas, de la juventud, de los intelectuales que portan ideas transformadoras.

El elemento de equivalencia que posibilita la condensación de las interpelaciones pedagógicas que contienen todas esas luchas es la oposición a la pedagogía opresiva y represiva. La presencia de aquellas interpelaciones pedagógicas es suficientemente fuerte como para que —fuera de una pedagogía positivista— sea inconcebible intentar una interpretación que las considere un fenómeno marginal, y que no tenga en cuenta que surgen como oposición o alternativa a la educación dominante.

No ha sido ésta, sin embargo, la actitud asumida por la pedagogía latinoamericana de izquierda en todas las circunstancias. En los orígenes de esta tendencia, podemos distinguir tres líneas, presentes hasta nuestros días. La primera de ellas, cruzada por el positivismo, es la que representó Aníbal Ponce. La segunda se vinculó con la III Internacional y optó por el estímulo al modelo socialista educativo clásico; entre sus antecedentes se encuentran Julio Antonio Mella y Farabundo Martí. La tercera, el gran intento de construcción de una pedagogía marxista latinoamericana, tiene como eje el pensamiento de José Carlos Mariátegui. Las tres tendencias tienen en su origen un elemento común: el discurso pedagógico de la Reforma

Universitaria, discurso plagado de contradicciones, pero, sin duda, el primer intento de alcance latinoamericano de oponer nuevas ideas pedagógicas a la pedagogía dominante. Recibieron también el aporte de los grandes intelectuales de las primeras décadas de este siglo, desde Manuel Ugarte y José Ingenieros, hasta Vasconcelos —entre muchos otros—, así como el impacto de las revoluciones soviética y mexicana. La vinculación que cada uno de ellos estableció con su país y con América Latina, con el marxismo como teoría y práctica (orgánica con la III Internacional, en el caso de Mella y Farabundo Martí; cercana al Partido Comunista Argentino, en el caso de Ponce; como militante aprista y socialista, y viviendo el clima de la izquierda italiana de la década del 20 en el caso de Mariátegui), y la diversa realidad nacional que les tocó vivir, son algunas de las condiciones de producción de pedagogías también diversas.

Aníbal Ponce fue un tenaz defensor de la "instrucción pública". Discípulo predilecto de Ingenieros, heredó del maestro el positivismo organicista y, a diferencia del espiritualismo que desarrolló aquél, buscó la respuesta a sus preocupaciones sociales en una lectura doctrinaria del marxismo, muy emparentada con Kaustky y el mecanicismo economicista de la II Internacional. Incorporó el modelo durkheimiano, combinado con algunas categorías marxis-

tas básicas, para estructurar su famosa "Educación y lucha de clases", que constituye aún la historia de la educación de tendencia marxista más leída por los educadores latinoamericanos.¹⁴ Ese trabajo se caracteriza por el evolucionismo; la oposición entre una pedagogía burguesa (idéntica en toda su historia, desde Comenio hasta Montessori), falsa, elaborada maquiavélicamente por la burguesía para engañar a la clase obrera y, frente a ella, una pedagogía proletaria, científica; la búsqueda de tipos universales; el reduccionismo economicista (los procesos educativos son un reflejo lineal del modo de producción dominante, en cada momento), y la carencia de todo intento de interpretación de los discursos o las prácticas pedagógicas fuera de aquellos lineamientos. También siguiendo la herencia de Ingenieros, Ponce fue acentuadamente racista y se adhirió a las propuestas antiindigenistas y antipopulares de Sarmiento. Por esa razón, jamás pudo considerar a los latinoamericanos como sujetos del proceso político educacional y solamente pudo ubicarlos como objetos de la instrucción pública.¹⁵ Para Ponce, la educa-

¹⁴ Ponce, A. *Educación y lucha de clases*. Editores mexicanos unidos, México, 1978.

¹⁵ Ponce, A. *El viento en el mundo*. Horizonte, Chile, 1968. p. 14.

ción popular solamente era concebible en términos de difusión doctrinaria, con el mismo sentimiento europeístico que guió a los primeros socialistas argentinos.¹⁶

Aún en la actualidad, algunos pedagogos rezagados siguen considerando la instrucción pública como sinónimo de educación popular. En ese sentido es significativo el hecho de que desde esa posición se adopte la definición durkheimiana de educación, insistiéndose en el carácter de destinatario del pueblo. Un ejemplo de ello es la siguiente frase :

“La historia de la educación popular es la historia de la educación del pueblo, es decir, que todas las formas de transmisión del conocimiento de una generación a otra que se desarrollaron en las sociedades y tuvieron como destinatario a las clases populares, en contraposición a las que tuvieron como destinatario a grupos reducidos o a élites. . .¹⁷

El mismo texto identifica educación popular, “educación general institucional para toda la población infantil” y educación primaria. La autora intenta ampliar el concepto cuando hace referencia a la educación general y a las políticas estatales

contemporáneas hacia la escuela de masas y en el sentido de la denominada “educación no formal”. Es decir, la educación popular es aquella que desde el sistema estatal de educación (formal y no formal) se destina a los sectores oprimidos. Solamente en un caso la autora detecta otro tipo de educación popular, que se presentó durante la colonia, y tenía por objetivo concientizar para la independencia. Es la suya una posición racionalista que da prioridad a la difusión de la cultura dominante mediante la escuela y los medios no formales, y desconoce los elementos muchas veces “irracionales”, o mejor dicho, que portan un tipo de racionalidad diversa a la racionalidad liberal-antinacional. El elemento de mayor importancia que critico en esta ocasión, es la persistencia de concebir al pueblo como destinatario, lo cual implica entender al sistema educativo como un aparato ideológico del Estado. Utilizando este último concepto elaborado por Althuse el sistema educativo de cualquier país latinoamericano es, como lo

¹⁶ González Casanova P. “Los primeros marxistas de América Latina”, en *Sábado*, suplemento del *Unomásuno*, México, 14-3-1981.

¹⁷ Puiggrós Rodolfo. *Las izquierdas y el problema nacional*. Ediciones Alvarez, Buenos Aires, 1971 (2a. edición). Braslavsky, C. “Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica”, en *Cuadernos de investigación educativa*. DIE, CIEA, IPN, México, 1982.

plantea Tomás Vasconi, una adaptación de la escuela capitalista de Francia.¹⁸ El sistema educativo es imaginado como un espacio sin contradicciones, en cuyo interior se ejecuta la interpelación de los individuos para sujetarlos a la ideología dominante. La adscripción a la "instrucción pública" por parte de la izquierda significa la adopción de aquel modelo teórico, la aceptación de la función reproductiva como la única posible para la educación, y la negación de esta última como un campo de lucha ideológica y política. De tal forma, la educación no es un espacio habilitado para la creación político-cultural sino para la reproducción ideológica o la difusión doctrinaria. Se legitima así considerar a la educación popular como un proceso de sustitución doctrinaria.

En el mismo sentido debe ubicarse el trabajo de Vanilda Paiva, que analizaremos más adelante.¹⁹ La autora identifica al populismo ruso con el populismo latinoamericano, ubicando en esta última categoría a la "pedagogía de liberación".

Esta última, según Paiva es tendencial y a veces abiertamente irracionalista.²⁰ Se niega a reconocer el papel político-pedagógico que aquella pedagogía jugó y aún juega en Brasil, en toda América Latina y, particularmente, en el proceso nicaragüense; el papel político que conlleva la emergencia de esa "irracionalidad" tanto tiempo reprimida (claro está que desde esta posición, el trahabismo sería sólo una expresión irracional, desviada del sujeto político previsto por los manuales de marxismo).

PRIMERAS DISCUSIONES SOBRE MARXISMO, NACIONALISMO POPULAR Y EDUCACION

En la década de 1920, la relación entre la dirección y las masas, el problema de la vanguardia, la relación entre espontaneidad y conciencia y, sobre todo, el papel que deberían jugar la doctrina marxista y la experiencia educativa soviética, fueron materia de debate y dieron lugar a divisiones importantes en la izquierda latinoamericana. La posición de la III Internacional fue decididamente dogmática. El modelo político-pedagógico desarrollado por Lenin en el *Qué hacer* —que responde a

¹⁸ Vasconi, T. *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México, 1978. Baude-
lot y Establet. *La escuela capitalista*.
Siglo XXI, México 1980.

¹⁹ Paiva, V. "Anotações para un estudio
sobre populismo e educação no Brasil".
Cuadernos de educación. DIE, CIEA,
IPN, México, 1982.

²⁰ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*.
Siglo XXI, México, 1978.

las condiciones de la realidad rusa de 1902— fue elevado a categoría de modelo universal, al cual deberían ajustarse las experiencias político-pedagógicas específicas. Al extrapolarse, desde sus propias condiciones de producción a condiciones de producción totalmente diferentes, las ideas político-pedagógicas leninistas se redujeron a la difusión doctrinaria entre las masas (supuestamente) desposeídas de ideas capaces de constituirse en una concepción revolucionaria. El partido-vanguardia ocupó el lugar del educador, depositario del Saber. Desde aquel modelo se consideraron las expresiones pedagógicas populares que tomaron formas diferentes como equiparables al modelo ruso de populismo. Se consideró también que la única clase capaz de cumplir con una función transformadora de la sociedad era el proletariado, descalificándose explícitamente a los campesinos indígenas. Este fue uno de los temas del famoso debate entre Julio Antonio Mella y Víctor Raúl Haya de la Torre. La cuestión nacional, el problema indígena, la relación con la III Internacional, la vinculación entre los intelectuales y las masas, son aspectos de ese debate que poseen un hondo sentido político-pedagógico. La lucha de Farabundo Martí por comprender la realidad salvadoreña, con los instrumentos teóricos que le proporcionaba el recortado marxismo difundido en América Latina en su época, así como su búsqueda de

formas de vinculación profunda con el pueblo salvadoreño, tienen consecuencias trascendentes para la discusión sobre la educación popular latinoamericana.²¹ En ese sentido, deben estudiarse las experiencias de universidades populares que surgieron de la Reforma Universitaria: las universidades populares González Prada, en el Perú; la Universidad Popular José Martí, de Cuba; la Universidad Popular de San Salvador, y la de Ilopango, ambas en El Salvador; las universidades populares chilenas, entre otras. Pese a estar cruzadas por el debate político-pedagógico de la izquierda, al que estamos haciendo referencia, todas estas experiencias tuvieron en común el hecho de haber constituido espacios en los cuales se intentó una vinculación entre los intelectuales y las masas mediante

²¹ Farabundo Martí y Miguel Mármol —un obrero salvadoreño militante comunista como Martí— realizaron una tarea político-pedagógica que debe reconstruirse por la importancia que tuvo desde el punto de vista ideológico en el movimiento social de El Salvador que culminó con la masacre de 1932. Los centros culturales obreros, la Universidad Popular de San Salvador y la Universidad Popular de Ilopango, fueron lugares de difusión cultural y política en los cuales obreros e intelectuales intentaron comprender juntos la opresiva situación nacional.

formas organizativas democráticas que llegaron algunas veces a establecer una educación autogestionaria.

En la misma década de 1920 —lapso en el que se originaron casi todos los debates acerca de la educación popular latinoamericana— se desarrolló también una vertiente pedagógica popular, democrática y nacionalista, pero no marxista. La constituyen propuestas educativas tan dispares como la reforma educativa irigoyenista, en la Argentina, la propuesta del APRA en el Perú y la extraordinaria experiencia de Sandino en Nicaragua. Pese a la diversidad de condiciones económicas, sociales y políticas que sobredeterminan estas experiencias, su carácter antiimperialista y democrático, así como la búsqueda que emprenden de formas educativas surgidas de las características e interrelaciones de sus propios pueblos (hecho especialmente acentuado en el caso nicaragüense), representan un impacto en la pedagogía popular latinoamericana de la época. Sandino llegó a desarrollar un programa de alfabetización, de educación primaria y de adultos y de capacitación técnica (en oficios y militar), que funcionó como un verdadero sistema educativo contrahegemónico.

Fue José Carlos Mariátegui, el político y pedagogo peruano, quien con mayor claridad intentó dar cuenta de ambas vertientes, por medio de la elaboración de una pedagogía nacional, popular y latinoamericana,

desde un marco teórico marxista. Mariátegui estaba preocupado por la creación de un “socialismo peruano” y una pedagogía que sintetizara los discursos populares surgidos de la centenaria raíz indígena, de la clase obrera limeña, de la intelectualidad con una concepción nacional emergente de los maestros. La gran tarea político-pedagógica —la educación popular— consistía para el Amauta en la vinculación de la voluntad nacional popular con la lucha de clases. Entre el sentido común y el socialismo como proyecto compartido por grandes sectores sociales, Mariátegui ubicó la tarea del intelectual-maestro, quien se reconstituyó en el curso de su vinculación con las clases populares peruanas. Este vínculo es específico, adquiere características peculiares en cada situación nacional; las contradicciones raciales, generacionales, sexistas, la cuestión sindical, las luchas reivindicativas, ocupan en el esquema mariateguista un lugar propio, pero siempre articulándose a un eje central: la lucha de clases. Las luchas educacionales, las luchas sindicales de los maestros, las luchas estudiantiles, la defensa de las instituciones culturales populares, tienen un enorme valor político y concurren a la lucha general por la transformación de la sociedad. El movimiento de los maestros peruanos se inspiraba correctamente, según Mariátegui, en una ideología ampliamente internacional (Dewey, Lunacharsky, Inge-

nieros, Unamuno), y recibía su impulso del proceso histórico nacional peruano. Mariátegui fue anti-educacionista en dos sentidos: se opuso al educacionismo indigenista²² que negaba las raíces económico-sociales del problema del indio y del campesino, y se opuso a un modelo pedagógico en el que el pueblo sólo tuviera el papel de “destinatario”, aunque quien emitiera el mensaje político fuera un partido de izquierda. El peruano no resolvió todos los problemas que llegó a plantear, entre ellos la articulación entre la espontaneidad y la conciencia y el problema de las determinaciones de lo social. Son, sin embargo, *los temas de Mariátegui* —y no todas sus respuestas— un índice aún actual de los debates necesarios en el seno de la pedagogía popular latinoamericana.²³

En la década de 1930, dos hechos deben destacarse en el escena-

rio de la educación popular latinoamericana. Uno de ellos fue la experiencia de Warisata en el altiplano boliviano. El otro la polémica sobre la educación socialista en México. Respecto a la primera, pese a que no hemos hallado hasta el momento datos sobre una relación directa entre Elizardo Pérez, fundador y director de Warisata, y Mariátegui se trata de una realización pedagógica fundamental que bien podría estar basada en las ideas del peruano. El modelo de Warisata combinaba el ayllú inca con los principios educativos socialistas (escuela-taller, educación integral y politécnica, educación política) y desarrolló una forma político-organizativa profundamente democrática que rescataba la tradición de la comunidad indígena.²⁴

Esta experiencia tuvo diez años de labor continua y su influencia sobre la educación indígena latinoamericana fue notable. Desde México, el presidente Lázaro Cárdenas estimuló económicamente a Warisata y la consideró de gran importancia para la educación popular; en varios países del continente se iniciaron experiencias semejantes y en el

²² Educacionismo designa a la corriente pedagógica que considera que la carencia de educación es la fuente de los problemas económicos, sociales y políticos, y que la extensión de la instrucción es garantía de la evolución y el progreso social (Carmona, F. y otros. *Reforma educativa y apertura democrática*. Nuestro Tiempo. México, 1972, p. 105 y Pérez Rocha M. “Educacionismo” (notas para discusión) DIE, CIEA, IPN, México, 1976.

²³ Mariátegui. *Temas de educación*. Amauta, Lima, 1978 y *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*. Casa de las Américas, La Habana, 1976.

²⁴ Elizardo Pérez. “Warisata” (en fotocopia).

Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro, México, en 1940, se adoptó oficialmente la propuesta de Warisata. Por su parte Elizardo Pérez incorporó elementos de la pedagogía socialista mexicana a la comunidad educativa popular boliviana. En cuanto al proyecto de la educación socialista, desarrollada en México desde 1933 hasta comienzos de la década siguiente, produjo polémicas que constituyen uno de los puntos notables de la discusión sobre la educación popular. En momentos centrales de esta polémica²⁵ se delinearon cuatro tendencias: la identificación de educación popular y revolucionaria con educación laica y anticlerical, que proponía el estímulo de la educación pública estatal y estaba emparentada con la idea de "instrucción pública" sostenida por los grupos progresistas; la educación racionalista, que en algunos casos se confundía con la posición anterior y en otros estaba influida por las ideas del pedagogo español Ferrer Guardia que tenía gravitación entre los maestros mexicanos desde tiempos de la revolución; esta educación racionalista cobraba

en México el significado de educación democrática, popular y anticlerical. En tercer lugar debe ubicarse la adhesión a una "pedagogía socialista", entendiéndose por ello la aplicación en México del modelo educativo soviético. Finalmente, la idea de una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos con las características y necesidades mexicanas. En el fondo de este debate se encuentran los problemas que recorren hasta ahora las versiones de la izquierda en cuanto a educación popular. Estos son, la relación entre los modelos socialistas instalados y los proyectos socialistas nacionales, la relación entre proyectos de transformación y movimientos populares-democráticos, las formas específicas de manifestarse las expresiones político-culturales nacionales y los múltiples proyectos políticos educativos populares, en relación con los modelos educativos clásicos planteados por los educadores (liberal, socialista, anarquista, etc.), la cuestión del vínculo entre los intelectuales y las masas, y lo que hemos llamado "temas de Mariátegui".

²⁵ Nos referimos a las ideas pedagógicas del socialismo yucateco; al debate Caso-Lombardo; a la discusión en la Convención del PNR de Querétaro (1933); a la discusión en las cámaras legislativas (1934), y a la Primera Conferencia Pedagógica Comunista (1938).

En las décadas de 1940 y 1950, es decir, durante los años cercanos a la segunda guerra mundial, se realizaron numerosas reformas educativas que respondían a las interrelaciones de las grandes mayorías nacionales de aquellos países en los cuales, generalmente originados en

grandes movimientos de masas, se habían instalado gobiernos antiimperialistas, nacionalistas y democratizantes. Nos referimos al trabalhismo brasileiro, al Frente Popular chileno de Aguirre Cerda, al peronismo, al MNR boliviano, al gobierno de Arbenz en Guatemala. Estos movimientos, que produjeron discursos pedagógicos amplios, dirigidos a la transformación del sistema educativo, en términos de elevar a nivel de discurso pedagógico estatal las interpelaciones de diversas clases y grupos sociales oprimidos, sin ser expresión de una sola clase social, tendieron a acentuar el carácter democrático popular de las políticas educacionales, antagonizando con el modelo educativo liberal-oligárquico. En el caso del cardenismo, consideramos que la “educación socialista” que se llevó a la práctica fue la mayor profundización alcanzada por este tipo de pedagogías. Lo hemos separado, sin embargo, porque nos interesó el aspecto teórico político del debate que está vinculado con casi todas las posiciones que hasta ahora hemos presentado, en relación a la educación popular latinoamericana. Precisamente esa múltiple vinculación de la educación socialista del cardenismo pone en evidencia el elemento común de lo que estamos denominando “educación popular”, esto es, la intención antiimperialista, democrática y participativa, expresada mediante propuestas educativas muy diversas.

N.A. 21

Las grandes reformas y los proyectos educativos de los estados “populistas” —que preferimos llamar nacionalistas populares— significaron la elevación a nivel de discurso pedagógico estatal de las interpelaciones de maestros, obreros, campesinos, grupos indígenas, pequeña burguesía y mujeres.

El discurso pedagógico peronista se construyó mediante la homogeneización de interpelaciones diversas en torno a ejes antagónicos con la pedagogía liberal oligárquica. Se realizó una operación antagónica a aquella típica de la instrucción pública. En lugar de bajar a nivel de las clases populares un discurso homogeneizador, se elaboró desde el Estado un discurso que daba respuesta a las demandas educacionales populares y que incluía elementos importantísimos de la simbología popular. Perón, especialmente durante su primer gobierno (1946-1952), intentó articular contradicciones educacionales de origen clasista con contradicciones de origen no clasista en el discurso pedagógico, sobre el eje común de ser contradicciones que expresaban situaciones de opresión social.²⁶ El discurso feminista de

²⁶ Durante el primero y segundo gobiernos peronistas (1946-1955) se realizó una labor de democratización y nacionalización del sistema educativo mediante la extensión del sistema escolar, la reforma de los contenidos, becas

Eva Perón tuvo un papel político educacional de enorme importancia y millones de mujeres argentinas comprendieron simultáneamente su carácter de obreras y de mujeres oprimidas.

El cardenismo, por su parte, no se expresó mediante un discurso pedagógico homogéneo, sino a través de varios discursos que compiten por hegemonizar la propuesta estatal de educación popular, sin que se alcance una síntesis entre ellos. Por esa razón es difícil hablar de una pedagogía cardenista y es preferible analizar los diversos proyectos y tendencias y las vinculaciones y articulaciones entre ellos. Sin embargo, la posición de los diputados del PNR (Partido Nacional Revolucionario) en el debate realizado en las

para hijos de trabajadores, construcción del sistema de educación técnica, alfabetización, educación primaria y secundaria y capacitación laboral para adultos, educación de la mujer, sistema de protección de la infancia desvalida, e importante extensión de la educación física. Eliminó los aranceles en la Universidad, dictó la Ley Guardo, que determinaba la incompatibilidad entre la docencia universitaria y mantener relaciones laborales con empresas extranjeras. En el tercer gobierno peronista (1973-1976) se profundizaron estas medidas, en particular durante el período 1973-1974.

cámaras legislativas en 1934, así como las grandes realizaciones del sexenio, nos permiten postular que en el cardenismo se planteó la construcción desde el Estado de una pedagogía nacionalista popular. Probablemente una peculiaridad de la pedagogía cardenista fue la participación de los maestros rurales, quienes se sintieron realmente expresados por ella. Este hecho posibilitó que alcanzara mayores niveles de participación popular en su ejecución y en su defensa.

PARADIGMAS, IRRACIONALISMO O CREACION EN LA EDUCACION POPULAR: POLEMICA ACTUAL

Los proyectos educativos nacionalistas populares casi siempre carecieron de una teorización que posibilitara su análisis y su crítica, así como de propuestas transformadoras en el aspecto político, académico y didáctico. El vínculo tradicional entre maestro y alumno, en el interior del aula quedó casi siempre intacto, planteando la enorme paradoja de la existencia de un proceso de democratización que posibilitaba el acceso de los sectores oprimidos al sistema educacional, pero sin grandes cambios en la modalidad de participación en el interior del sistema. Durante el gobierno nacionalista popular brasilero de João Goulard, que fue derrocado por un golpe militar

en 1964, el pedagogo Paulo Freire realizó un avance trascendental en ese sentido.

Desde la posición pedagógica que consiste en la adopción de paradigmas y su aplicación a la realidad concreta, el pensamiento educativo de Freire y su propuesta metodológica sólo pueden estudiarse por analogía con aquellos paradigmas. La exaltación de los elementos culturales nacionales y populares, la búsqueda del país real y el rechazo de la imitación, el rechazo de la manipulación, la importancia otorgada a la transformación del vínculo educativo tradicional en un vínculo democrático (proceso de educación mutua entre educador y educando), la aversión a la transmisión mecánica de conocimientos por parte de los intelectuales —incluso los de izquierda— al pueblo, que propone la pedagogía de liberación son comparados con los planteamientos del populismo ruso; como resultado de semejante análisis se llega a construir un “tipo” de educación denominada “populista”, que reúne caracteres que estarían presentes en el caso brasileño de la década del 60, de la misma forma que en el caso ruso de principios de siglo, siendo aplicables también a otros casos de populismo latinoamericano.

Vanilda Paiva opone la pedagogía de liberación —moralista y utópica, según ella— a la teoría de la vanguardia. Supone que la crítica a la teoría de la vanguardia deriva

necesariamente en el rechazo de toda forma organizativa permanente y de toda forma de representatividad y dirección. Niega así, simultáneamente, el enorme valor que desde hace veinte años ha tenido en América Latina la tarea de la pedagogía de la liberación, para articular los procesos educativos populares con procesos políticos más amplios y la posibilidad de alternativas al planteo vanguardista clásico. Paiva opone también una falsa conciencia (“conciencia invertida de la realidad”²⁷). la teoría (el marxismo como doctrina) y critica la búsqueda de articulaciones entre teoría e ideología, que justificarían el vínculo educativo como un vínculo de intercambio entre los intelectuales y las masas, es decir, un vínculo político pedagógico en el sentido gramsciano. Es ésta una moderna versión del racionalismo pedagógico de izquierda, que concibe al pueblo latinoamericano tal como lo hicieran los liberales: vacío de conceptos para transformar la realidad, incapaz de desarrollarse más allá de su entorno teórico-práctico inmediato sin que se le inyecten modelos de pensamiento “científicos”, inhabilitado para la construcción de modelos políticos propios. Así, la educación popular, para no ser tachada de irracionalista, moralista, utópica y falsamente revolucionaria, debe ser “científica”, es

²⁷ Paiva, V. *op cit*, p. 184.

decir, adoptar los postulados del marxismo-leninismo clásico en forma taxonómica, rechazar aquello que provenga del "folklore" popular y difundir la doctrina.

Nos remitimos a la situación actual de la educación popular en América Latina. En ningún país, en ninguna experiencia nacionalista popular o socialista, el proceso de transformación educativa se ha iniciado mediante la aplicación lisa y llana del paradigma clásico. Incluso en Cuba, donde la influencia soviética actual sobre el modelo educativo vigente es innegable, el momento de la gran transformación educativa fue posible porque se estableció una vinculación nacional y específica entre los intelectuales y las masas. Al analizar el sistema educativo cubano es necesario tomar en cuenta que a partir de la revolución de 1959 debió cumplir con las tareas educativas nacionales democráticas, que en otros países latinoamericanos habían sido llevadas a cabo en el marco del capitalismo dependiente. Este es el caso de Argentina, donde la oligarquía liberal construyó un eficiente sistema escolar, erradicó el analfabetismo y formó al ciudadano. Pero la peculiaridad cubana consistió en la simultaneidad del proceso educativo nacional democrático y el proceso educativo de transición al socialismo. El sistema educativo que se construyó implica sin duda un modelo estatista, centralizado y escolarizante, y debe discutirse como una de las

opciones que se presentan a los procesos democrático-populares, pero no como la única posible. Calificarlo como ejemplar o como modelo implica desconocer no solamente las peculiaridades con las cuales debe enfrentarse cada proceso concreto de transformación nacional y social, sino el propio proceso cubano y, sobre todo, significa cerrarse el camino para el desarrollo de modelos educativos socialistas nacionales que, desde condiciones de producción diferentes (en un sentido político, económico y cultural), avancen hacia formas educativas autogestionarias.

Desde el punto de vista teórico, intentar la derivación de programas educativos para la etapa de lucha nacional y social o para la etapa de transición, desde modelos universales, equivale a considerar la pertinencia de un concepto general y universal de Estado, de Estado de transición y de Estado socialista. Más aún: significa otorgar a la teoría un valor operacional directo, que no es otra cosa que un resabio del viejo empirismo positivista, que no reconoce la ruptura epistemológica y política que existe entre la teoría y la práctica.

La pedagogía de izquierda en América Latina ha tendido a buscar puntos de contacto del discurso pedagógico popular, mediante la elaboración de modelos, soluciones universales o propuestas aplicables a cualquier proceso. Esta tendencia ha

sido rota en la última década por los discursos educativos populares que nacieron vinculados a las luchas contra las dictaduras militares,²⁸ al proceso de liberación centroamericano y al cristianismo revolucionario. La caducidad del foquismo como modelo de vinculación entre las masas y los intelectuales, así como la insuficiencia de los partidos de izquierda clásicos, implican la búsqueda de nuevas formas políticas y, por lo tanto, político-pedagógicas. En ese sentido, nuevamente, las dos soluciones posibles son, o bien recurrir a la reformulación de viejos paradigmas, o bien poner los ojos sobre la realidad, analizando los gérmenes de

discursos pedagógicos transformadores que producen las clases y grupos oprimidos dentro y fuera de las instituciones educativas. Es necesario comprender la lucha que se desarrolla en el interior de los procesos educativos y descubrir su lógica y sus articulaciones con el conjunto de las luchas sociales.

Al postular la necesidad de analizar la "lógica propia de los procesos educativos", no quiero utilizar la categoría "autonomía relativa" de esos procesos, pues remite a un esquema de instancias relativamente estancas que no comparto.²⁹ No existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente "desde fuera", por causas que se gestan "en otra parte", sean éstas económicas, políticas o ideológicas, y que justifiquen tal concepto. Considero, en cambio, que el proceso educativo, como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir, que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas, se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Pero esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presen-

²⁸ En Chile se ha extendido una red de centros de estudios que revisten el carácter de verdaderas universidades populares; en Argentina proliferan los centros partidarios de estudios políticos, económicos y sociales; en Guatemala se ha desarrollado un sistema de educación popular vinculado a los grupos revolucionarios, que se ocupan de la alfabetización y educación general y política de los indígenas; en El Salvador podemos hablar ya de un verdadero sistema educativo contrahegemónico. Pese a la diversidad de situaciones y perspectivas inmediatas, en todos estos países se desarrollan experiencias educativas de oposición a la educación impuesta por el gobierno dictatorial.

²⁹ Sobre este tema me extendí en "La sociología de la educación en Baudelot y Establet" en González Rivero y Torres (recopiladores), *Sociología de la Educación*, CEE, México, 1981.

cia interna en el proceso educativo. Son el material con el cual se elaboran el discurso y la práctica pedagógicos. Las demandas sociales sobre lo educativo (teórico y programático) provienen de las clases y de otros sectores sociales (sexos, generaciones, razas, grupos religiosos) en lucha, cuya existencia es político-económica y no meramente económica. Por ejemplo, los cuadros técnicos que la burguesía requiere que el sistema educativo capacite no representan una necesidad puramente económica: todo cuadro técnico cumple una función política. La doble capacitación es demandada por la burguesía al sistema educativo y ambas son, constitutivas de un mismo sujeto en cada una de las prácticas laborales que de él se requirieren. En su vinculación con la educación, al menos, lo económico y lo político son indisolubles. Por otra parte, es necesario destacar que aquello que ocurre en los procesos educativos no es lo mismo, ni es el reflejo momento a momento, ni es la copia, ni tiene la misma lógica que lo que ocurre en otros procesos. Esto último no quiere decir que lo típico de los mencionados procesos "se quede fuera" del proceso educativo, sino que lo económico, lo político, lo ideológico, en tanto que se han transformado en elementos constitutivos de lo educativo, entran en una lógica específica. Todo lo dicho en el último párrafo fundamenta que postule que un proyecto de

transformación económica y política de la sociedad no refleja automáticamente propuestas educativas, sino que presenta demandas que la pedagogía debe resolver con sus propios medios teóricos y técnicos. También postulo que el cambio en la estructura económica y política de la sociedad no garantiza por sí mismo el cambio cultural y político educacional. Los educadores populares —es decir, aquellos comprometidos con la transformación nacional y social— deben estar vinculados a proyectos políticos, pero es necesario que desarrollen propuestas pedagógicas y que creen nuevas concepciones político-educativas, no que simplemente las deduzcan.

La pedagogía popular latinoamericana está aún en proceso de gestación. Ya sabemos que el camino para su construcción parte de las numerosas experiencias que al respecto tiene el pueblo latinoamericano. La revolución educativa nicaragüense es un excelente ejemplo de la necesidad y de la posibilidad de sintetizar y superar las experiencias anteriores —de Sandino a Paulo Freire y a la reforma educativa cubana—, pero en una síntesis nueva. También es un ejemplo de la inexistencia de paradigmas capaces de operar adecuadamente en la realidad educacional pre y postrevolucionaria. El modelo educativo nicaragüense no está aún resuelto. Las medidas encaminadas a modernizar, nacionalizar y democratizar el sistema educativo formal

y los procesos educativos que tienen como protagonistas a las organizaciones populares, producen efectos no siempre sincrónicos, las fuerzas sociales comprometidas en ambas áreas actúan de manera diversa; el vínculo político-educativo difiere en uno y otro caso. Empero, esta falta de sincronía no es negativa: manifiesta la tolerancia al conflicto en la nueva sociedad nicaragüense.

Es necesario ser concientes de una contradicción: en Nicaragua, como en Cuba en 1960, existe la necesidad política, ideológica, social y económica de ejecutar planes educativos nacionalistas democráticos que garanticen el cumplimiento de metas educacionales para toda la población. De esta tarea solamente puede hacerse cargo el Estado e implica necesariamente cierto grado de coerción (imposición de textos, contenidos mínimos e incluso formas organizativas y metodológicas). Esa tarea fue la que también llevaron a cabo, en diversos grados de extensión, los gobiernos nacionalistas populares clásicos de otros países latinoamericanos. Sin embargo, no es necesario que la forma educativa estatal-homogeneizante ocupe todo el espacio educacional y se instale como paradigma educativo. En Nicaragua la experiencia educativa encabezada por los organismos populares y de tipo no formal está resultando riquísima y tiene un fuerte peso sobre el conjunto del sistema educativo. En Nicaragua dos caminos se

abren en el futuro: intentar la homogeneización pedagógica basándose en un modelo único, o bien dejar el proceso abierto dentro de límites tolerables para los intereses populares. En otras palabras, tolerar las diferencias y posibilitar la existencia de procesos educativos en permanente transformación, la discusión, las críticas y las propuestas diversas.

La presencia de la contradicción homogeneización-diversificación creativa, en la etapa popular-democrática, comienza a ser admitida, pero aún parece impensable la presencia de esa misma contradicción en el curso de la lucha anterior al acceso al poder por parte de los sectores populares. La homogeneidad es una cualidad considerada inherente a toda organización revolucionaria, lo cual se opone a las características de los movimientos nacionalistas populares, donde predomina la diversidad ideológica, política y social. En el caso de estos últimos, su amplitud —ventajosa sobre la estrechez de otros modelos— es a la vez su insuficiencia. Tienen una capacidad de la cual carecen totalmente las autodenominadas vanguardias y los partidos de izquierda clásicos. Esta es la de construir un discurso, con sus derivaciones programáticas y operativas, mediante la articulación de interpelaciones diversas de las clases y grupos sociales oprimidos concretos. Pero la pluralidad política interna tiene dificultades para encontrar ca-

minos orgánicos. En el caso de los partidos de izquierda clásicos y las vanguardias existen una doctrina y un estatuto políticos convenidos *a priori* que funcionan como eje pedagógico y criterio de normalización. En el caso de los movimientos nacionalistas populares los criterios de homogeneización casi nunca son previos, sino que surgen como expresión del sector que logra la hegemonía en la lucha interna. Pero la dificultad, en uno y otro casos, para construir un discurso relativamente abierto, que dé cuenta de la diversidad de interpelaciones que provienen de los grupos oprimidos y al mismo tiempo se constituya en eje organizativo, nos habla de altos niveles de autoritarismo y de grandes dificultades para establecer vínculos democráticos.

Al considerar que el anterior panorama constituye las condiciones de producción de los proyectos educativos populares puede comprenderse la enorme dificultad que tienen para combinar elementos que integren una voluntad nacional-popular común y otros que presenten las diferencias, en el plano educativo. El grupo andino, reunido en torno a CELADEC,³⁰ se ha preocupado

últimamente por esta problemática. En el documento que citamos, la relación entre educación popular, organizaciones de masas, frentes específicos y dirección política es el tema central. Entre otras cosas, plantean que el educador popular y el político se encuentran en un mismo terreno, es decir, la realidad compleja de la sociedad y del saber popular, terreno constituido por el conocimiento que tienen las masas de las contradicciones por ellas vividas que, por muy confuso e influido por la ideología dominante que pueda estar, "es un elemento fundamental en el desarrollo de una alternativa que puede resolver los problemas básicos de las mayorías y lograr así el consenso activo y necesario para su concreción".³¹ Agrega el documento de CELADEC que la teoría revolucionaria instalada *a priori* por un sector no reemplaza el saber popular y que en países donde no se ha terminado aún de construir el "instrumento revolucionario que es el programa... es aún más importante evitar el dogmatismo y el sistema bancario en la educación popular. Es por eso más necesario desarrollar la tarea de educación popular en trabajos de frentes, dejando espacios amplios a la especificidad". Estas afirmaciones de las autoras del documento plantean de

³⁰ CELADEC. "Educación popular: fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina". Lima, 1980 (en fotocopia).

³¹ *Ibidem*.

otra manera las contradicciones que venimos examinando. Todo programa educativo tiene un contenido político y, tenga o no una adscripción partidaria, si se trata de educación popular debe tener como finalidad compartir las tareas de conocimiento, recreación y transformación de la realidad. Se trata de socializar el Saber, de cambiar la relación Saber-Poder, de democratizarla. Esto conlleva la tarea de articular los elementos disgregados de conciencia y de conocimientos, para construir una nueva concepción del mundo que resulte en la "autoidentidad cultural y política de las clases y sectores dominados".³² Para ello es necesario superar la antinomia espontaneidad-conciencia, que encierra una concepción pedagógica iluminista. No existen la espontaneidad pura ni la conciencia pura. Considerar la espontaneidad pura del pueblo latinoamericano equivale a considerarlo vacío de cultura, de conocimientos políticos, incapaz de racionalizar su experiencia. Es suponer que el pueblo posee "datos puros", que se educó en la naturaleza y no en la cultura. Pretender la pertinencia de una conciencia vacía de espontaneidad conlleva necesariamente a caer en el idealismo. El problema de los programas político-pedagógicos populares no es, entonces, el de sumar experiencia y

conciencia, sino el de articular elementos teórico-prácticos diversos, en parte compatibles y en parte divergentes.

La vieja idea de Estado-instrumento implica imaginar al Saber social concentrado en aparatos ocupados totalmente por la ideología dominante. La totalidad de la cultura pertenece a la clase dominante y solamente el proletariado, mediante el asalto al poder, logrará poseerla. Esta concepción es complementaria de la idea de un sujeto revolucionario simple, conformado de acuerdo con características ideales, con el cual es imposible identificar al original y complejo sujeto que en América Latina ha producido los grandes movimientos y transformaciones sociales. Desde una noción de Estado que, sin llegar a la disolución y dispersión que postula Foucault, dé cuenta de la compleja red política, ideológica y hasta económica³³ que lo caracteriza ya en casi todos los países latinoamericanos, nos encontraremos con que la educación es un campo de lucha que se extiende por toda la red social y que participa del conjunto de contradicciones que caracterizan la formación social. El sujeto de la educación popular no puede ser concebido como un elemento externo a ese Estado, sino

³² Ibidem.

³³ Poulantzas, N. *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI, México, 1980.

como un activo participante, mediante su consenso o su disidencia. La tarea de la educación popular es contribuir a cambiar el sentido de las redes construidas por ese Estado, volcar la voluntad, los conocimientos y las prácticas de las clases y sectores oprimidos y de los intelectuales, a favor de la transformación social.

La tarea que se presenta a la educación popular tiene aspectos teóricos y aspectos prácticos. Es necesario revisar nuestra historia de la educación, pues ella contiene el pasado educacional de nuestros pueblos y su versión oficial escondiendo innumerables luchas por la educación popular, y experiencias de enorme valor actual. Este problema ha sido planteado atinadamente por Iván Núñez y el grupo Vector de Chile. Núñez dice al respecto :

“La historiografía tradicional tiene, a nuestro juicio, dos sesgos principales que justifican la tarea de superarla. Por una parte, estima a la educación como una función sistemática e institucionalizada en la escuela y en la universidad. Por otra parte, tiende a aislar la educación del funcionamiento real de la correspondiente formación histórica. Hoy sabemos, con mayor claridad, que la educación es un proceso complejísimo que no se resuelve sólo dentro de las aulas y muros escolares. Sabemos que los pueblos —protagonistas básicos de la historia— aprenden más fuera de la institución

especializada de enseñanza que en su interior. Distinguimos mejor que antes la existencia de una educación informal y otra no formal. No basta con saber cómo se educaron las minorías ilustradas, ni con reconocer el tipo de educación al que las grandes masas *no* tuvieron acceso. Es tiempo de investigar qué y cómo aprendían los grupos subalternos de la sociedad. Es tiempo de averiguar cuales procesos educativos —fuera de la escuela— contribuían a la formación de los llamados sectores “cultos” de nuestro pasado colonial o decimonónico... Sabemos también que, en determinadas condiciones, en el propio aparato educacional instituido surgen tendencias encontradas, que apuntan hacia el mantenimiento o hacia la transformación de las relaciones sociales. Dichas tendencias no pueden explicarse sólo en términos pedagógicos, por cuanto recogen el juego del funcionamiento conflictivo de la escindida sociedad de su tiempo. Poco de esto se encontrará en la historiografía tradicional”.³⁴

Es necesario también discutir temas conflictivos como los proyectos educativos nacionalistas-populares. Al respecto son particularmente inte-

³⁴ Núñez, Iván. “Investigación histórica en educación”, en *Hacia una investigación socio-educacional*. Vécior, Santiago de Chile, s/f.

resantes los trabajos de Gilberto Guevara Niebla acerca de la educación durante el cardenismo. Es necesario recopilar, sistematizar y debatir las experiencias educativas populares realizadas durante los últimos veinte años. El análisis, el debate y la crítica no deben excluir a Cuba y a Nicaragua: sólo así su

experiencia resultará un aporte para otras situaciones específicas. Pero, sobre todo, es necesario continuar y profundizar los procesos educativos populares que están en marcha, sistematizar las diversas concepciones y abrir un amplio debate entre ellas.



