

# **LA CONCIENTIZACION EN AMERICA LATINA: UNA REVISION CRITICA**

---

**Marcela Gajardo**

**Prólogo de Orlando Fals Borda**

**ERAJPANI/4**



**O E A**

**PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO  
EDUCATIVO, PREDE**



**CREPAL**

**CENTRO DE COOPERACION REGIONAL PARA LA EDUCACION  
DE ADULTOS EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

**Pátzcuaro, Michoacán, México, 1991.**

---

© Todos los derechos de la presente edición están reservados por OEA y CREFAL.

Quinta Eréndira, 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México.

Las opiniones expresadas en este libro son responsabilidad del autor y no representan necesariamente el criterio de la OEA o el CREFAL. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente; para publicaciones de carácter comercial se requiere la autorización por escrito del CREFAL.

ISBN 968 - 6078 -84 -3

## PROLOGO

¿Qué hay en un concepto como el de “concientización”, que induzca a la reflexión y a la crítica como lo ha hecho tan brillantemente en este libro Marcela Gajardo? Mucho de la vida y su prospección. Comencemos por la palabra misma. Si seguimos a Mikhail Bakhtin, ella no tendría autor y no pertenecería a nadie sino a todos: en efecto, aunque difundida por Paulo Freire, tengo entendido que ella refleja una situación de conflicto y cambio social cuya terapéutica va sugerida por el habla, la de cuadros brasileros en este caso, cuando pronuncian la palabra *consciencia* y le implican percepción interna y alteridad al mismo tiempo. Al convertirla en “concientizar” le añaden una dimensión práctica y la convierten en un verdadero discurso, aquél en el que, según Foucault, se resumen todos los verbos, especialmente el verbo “ser”. La concientización no se entendería sino en esta forma vital, es decir, en expresiones colectivas sujetas a condiciones específicas de acción y de ser.

No importa, pues, que la palabra no aparezca todavía en ningún diccionario académico -pues tales diccionarios, en el fondo, son apenas “camposantos de ideas”- sino que se traduzca al ambiente vivo de la práctica y de la realidad social, política y económica como discurso ideológico. Esta tesis, tan aceptada hoy por los principales filósofos del lenguaje, no era tan clara en los años 60 cuando se realizó aquella innovación conceptual.

Y, por eso, el discurso de la concientización salió al mundo desprovisto de defensas políticas, víctima fácil de contaminaciones interesadas de toda clase. Así se hubiera reconocido después por el mismo Freire en valientes autocríticas, hubo ya un pecado original del que se aprovecharon los eternos enemigos de los pueblos. Marcela Gajardo nos lo muestra justamente aquí: la concientización nació cooptable.

En efecto, cabe recordar someramente cómo los expertos de la USAID, por ejemplo, forzaron el concepto de la concientización al desarrollismo que aceleraba sus deletéreos impactos exógenos entre nosotros. Fue vergonzosa la

manera como lo distorsionaron instituciones como el Centro Internacional de Educación de la Universidad de Massachusetts, el Literacy House, el Lucknow World Education, el World Education Inc. y decenas de gobiernos antidemocráticos para fines tan variados como el control de la población y las “revoluciones verdes” del neocapitalismo. En fin, para el mantenimiento del *statu quo* contra el cual se había diseñado en el comienzo. Por el otro lado, la concientización sufrió también de los efectos del verticalismo y dogmatismo de las izquierdas de entonces que pretendieron ponerla a su egocéntrico servicio.

Pero, esa asimilación defensiva y manipulante del *establishment*, ¿no era en realidad aceptar la peligrosidad radical del discurso mismo de la concientización? ¿No equivalía a admitir en éste la posibilidad revolucionaria? Procesos similares a esa cooptación deformadora pueden citarse de otros conceptos potencialmente peligrosos, como “democracia”, “socialismo”, “acción comunitaria”, “autogestión” y “participación”. En este preciso momento, quienes hemos estimulado las metodologías participativas de investigación estamos embarcados en una lucha frontal con instituciones que dicen que las aplican cuando en realidad practican otra cosa. Desde este punto de vista, ¿es la concientización todavía un concepto recuperable para nuestros fines de transformación social?

Marcela Gajardo acepta esta idea al recordar cómo se ha empleado el discurso de la concientización eficazmente en campañas educativas nicaragüenses, y cómo se subsume en tesis contemporáneas sobre educación popular. De modo que el meollo de la cuestión sigue radicado en el contenido pedagógico y en el referencial teórico-ideológico. Los métodos educativos nunca han sido neutros.

Es interesante examinar, por lo tanto, cómo las campañas educativas en nuestro hemisferio han avanzado del primer discurso ingenuo de la concientización al actual de la educación popular visto como “paradigma emergente”. Marcela lo ha hecho con claridad, y además ha señalado como mecanismos de esta transición las anteriores propuestas de “investigación temática” y “concepción liberadora”. Estos mecanismos fueron puertas de entrada para la investigación-acción participativa (IAP) que hoy da algunos fundamentos epistemológicos a la educación popular. El cemento transitivo ya no es un secreto para nadie, ni es nada de que podamos estar avergonzados: se trata de una dimensión política alternativa en la acción educativa formal e informal, aquello que no estaba suficientemente transparente en la década de 1960.

Hoy no parece haber tantas ambigüedades como antes, ni las situaciones críticas existentes en nuestros países las permitirían así no más. Se trata de una dimensión política, es cierto, pero redefiniendo “lo político” de manera distinta a como se ha ejecutado tradicionalmente en nuestros países, a punta de Maquiavelo y Bismarck. El grupo chileno-argentino de *Crítica y utopía* lo ha explicado sufi-

cientemente, como en las obras de Norbert Lechner y Angel Flisfisch. Y en la práctica ello se ha expresado en los innumerables movimientos sociales que han tratado de construir autónomamente un poder popular auténtico, descentralizado y pluralista, en nuestro medio.

Es éste, pues, un punto crucial al reexaminar las glorias y caídas de la concientización, y Marcela hace bien en llamar la atención hacia la necesidad de reflexionar sobre ellas y sobre la educación popular en el actual contexto político, social y cultural. Su trabajo ayuda a llenar el “vacío teórico” que dice advertir en este campo. Por eso debe ser recibido con beneplácito por todos aquellos interesados tanto en la educación como en la investigación y la acción social.

En este renovado debate vale la pena seguir escuchando y observando a Freire. Si ahora el punto de partida ya no es el de la concientización en sí, sino el de las “demandas populares”, es interesante ver el compromiso que ese admirable maestro ha hecho recientemente con el Partido de los Trabajadores (PT) en São Paulo. Es como si Freire, todavía joven y brioso, recomenzara el mismo trabajo anterior suyo pero en un nuevo nivel de compromiso con su gente, y como si aquellas tesis sobre investigación militante de los años 70 pudieran ponerse a prueba en su caso concreto. Las dificultades son grandes (por ejemplo, en Pernambuco). Pero parece que vale la pena el esfuerzo. Nada puede ser tan importante hoy como crear verdadera conciencia en la juventud y en los adultos sobre un tipo de sociedad más justa, menos violenta y militarizada, más respetuosa de la naturaleza y de los derechos humanos individuales y colectivos. La inconclusa agenda de la concientización a la que alude Marcela puede todavía seguir adelante, aunque corrigiendo de frente los efectos del pecado original de los años 60.

Por último, la lectura del libro avanza de manera tan dinámica e interesante que, al llegar al capítulo sobre las prácticas y sus resultados en los últimos veinte años, uno desearía contar con mayores datos. No es posible pensar que de aquellos trabajos “no queden huellas”, como dice Marcela. Quizá hubiera sido necesario emplear técnicas participativas de investigación en el terreno que ya son de demostrada eficacia en muchas partes del mundo y que son consecuentes con actuales principios y metas pedagógicas para acopiar mayor información y entender mejor las perspectivas actuales. Aún en el difícil caso de Chile son observables los efectos de la educación popular y de las campañas de concientización que se realizaron con admirable prudencia y tacto como corrientes subterráneas de formación de opinión: han conservado vivas las raíces de la democracia. Pero casos como éste no se pudieron incluir en el libro.

De todas maneras, es importante esta obra que hoy nos entrega Marcela Gajardo para nuestra edificación como educadores y científicos sociales. No le temamos a la polémica dialógica. Compartamos sus múltiples elementos a todo

**nivel: sólo así podremos seguir juntos con nuestras diferencias, en pos de nuestros ideales de justicia y de transformación social para nuestros pueblos.**

***Orlando Fals Borda.***

**Instituto de Estudios Políticos  
y Relaciones Internacionales,  
Universidad Nacional de Colombia.**

**Bogotá, 19 de enero de 1988.**

## 1. INTRODUCCION

---

La concientización forma parte del ideario de los movimientos latinoamericanos de educación de adultos y educación popular. Como propuesta teórico-metodológica y como método de alfabetización de adultos ésta se vincula muy fuertemente con la educación de aquellos grupos o clases sociales que no participan o participan subalternamente de los beneficios del trabajo, el poder y la cultura. Más específicamente, con la educación de jóvenes y adultos, con niveles incipientes o sin escolaridad, para quienes la educación no tiene un valor en sí sino que adquiere sentido en la medida en que se vincula a proyectos diseñados y ejecutados con el fin de atender a sus necesidades e intereses, mejorar sus condiciones de vida y de trabajo o instrumentarlos para una participación activa en procesos de transformación sociopolítica.

La intencionalidad política es un rasgo distintivo de las prácticas de educación concientizadora. En ellas no sólo se explicita una opción de trabajo con las clases subalternas sino que el aprendizaje se supedita a la formación y desarrollo de una conciencia política para, a partir de ahí, adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas que sirvan a sus necesidades e intereses. En otros casos, con la misma intencionalidad, se utilizan los métodos y técnicas de la investigación social con el fin de producir conocimientos y generar información que concurra a apoyar la emergencia y fortalecimiento de movimientos y organizaciones populares.

Mucho ha sido el tiempo transcurrido desde la formulación y puesta en marcha de las experiencias con el método de la concientización. Muchos los cambios ocurridos desde entonces y diversos los usos, interpretaciones y adaptaciones que de él se han hecho. Poco es, sin embargo, lo que se sabe sobre los cambios en la conceptualización de la concientización y su método, en sus supuestos teórico-metodológicos y en su evolución a partir de los cambios operados en los países latinoamericanos en las tres últimas décadas. Poco es lo que se sabe, también, sobre la práctica con el método, sus objetivos, metodologías y resultados, aún cuando se reconoce que éstos varían según los contextos sociales y políticos en los que se le utiliza y el significado que, a dicha propuesta, le atribuyen los grupos que la adoptan como estrategia pedagógica.

Este libro se ubica en la perspectiva de aportar antecedentes, empíricos y conceptuales, sobre el origen y evolución de la concientización y su práctica a la luz de los diversos contextos sociopolíticos que es dable encontrar en América Latina. Tales contextos se entienden como un marco de referencia para facilitar la reconstrucción y revisión crítica del método de la concientización y sus características así como el análisis de los objetivos, metodologías y resultados obtenidos con la aplicación de esta estrategia teórico-metodológica. La revisión de la teoría y la práctica de la concientización, en tanto inspiradora de un número considerable de programas de alfabetización de adultos y de muchas experiencias de educación popular en América Latina y otros continentes, quizá sirva para responder algunas de las interrogantes que surgen al analizar este tipo de experiencias a la luz de las necesidades e intereses de los sectores populares e intentar establecer su contribución a la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Tales interrogantes fueron, de hecho, las que dieron origen a este libro. Ellas fueron levantadas por intelectuales y educadores involucrados desde hace mucho tiempo en experiencias de educación con sectores populares abriendo, así, una oportunidad para reeditar una reflexión y un debate que quedó a medio camino allá por los años sesenta y sobre el cual se vuelve, de cuando en cuando, con la sensación de retomar un trabajo inconcluso, un eslabón perdido.

Por esta oportunidad, la autora agradece a Orlando Fals Borda y Anisur Rahman. Agradece también los comentarios que éste último hiciera a versiones preliminares del texto. Estos, junto a aquellos que formularan Tomás Moulian, Juan Carlos Tedesco, Gerusa Gomes y Carlos E. Paldao posibilitaron sucesivas revisiones hasta llegar a esta presentación final de cuyos vacíos y limitaciones la autora es la única responsable. A Paulo Freire, la autora agradece la amistad de tantos años y su invitación a compartir, en su tierra natal, el reencuentro con su gente y sus raíces y a escuchar las dudas y certezas que levantan los movimientos de educación y cultura popular en el Brasil, y a las que no escapan los movimientos de este tipo en otros países de América Latina.



**Por último, pero no por ello menos importante, la autora agradece al Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, al CREFAL y a FLACSO-Chile el haber hecho posible la publicación de este libro, que viene a sumarse a otros esfuerzos de sistematización y recuperación de la experiencia acumulada por los países latinoamericanos en el campo de la educación de adultos y la educación popular.**

## **2. LA CONCIENTIZACION EN AMERICA LATINA. ORIGEN Y EVOLUCION, ESCENARIOS Y ACTORES**

---

Se cree generalmente que soy yo el autor de este extraño vocablo “concientización” debido a que es el concepto central de mis ideas sobre la educación. En realidad fue creado por un equipo de profesores del ISEB hacia los años 64 [...] Al oír la primera vez la palabra concientización me di cuenta, inmediatamente, de la profundidad de su significado porque estoy convencido que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario [...] (P. Freire, 1971).

Comencé a preocuparme con el uso de la palabra “concientización” ya desde mi paso por Chile. El desgaste que esa palabra sufrió en América Latina, y después en Europa, fue tal que hace cinco años o más que no la uso. Pasé a hacer de ella una denuncia mundial que yo llamaba “desmitificación de la concientización”. Entonces comencé a reflexionar sobre eso [...] Fui percibiendo mi responsabilidad en el proceso de recuperación de que era objeto. Esta responsabilidad estaba en la falta de una definición político-ideológica [...] (P. Freire, 1981).

### **I. LOS ORIGENES**

La concientización es un neologismo para el cual no existe una definición precisa. En lo educativo, la noción remite al aprendizaje orientado hacia la

percepción de realidades económicas, políticas y sociales, como requisito indispensable de la acción político-social (*cfr.* CLACSO-ILDIS, 1976).

El término está indisolublemente ligado a la persona de Paulo Freire y, ambos, a los movimientos de educación y cultura popular que en los años 60, impulsaban la movilización y organización de vastos sectores marginales de la ciudad y el campo para reivindicar, frente al Estado, el acceso a bienes económicos, servicios sociales y a una participación social y política en diversos grados e instancias.

Más de veinte años han transcurrido desde que el término empezara a ser utilizado para designar una propuesta teórico-metodológica de trabajo educativo con sectores populares. Inicialmente vinculados a programas de alfabetización masiva de adultos, con el correr del tiempo, este tipo de programas pasaron a ser una de entre las posibles alternativas de expresión de una búsqueda pedagógica que se proponía vincular los procesos de educación popular con otros más amplios de transformación política y social.

Dicha búsqueda no se dio sin conflictos ni contradicciones. Ellos están presentes desde el momento en que se ponen en marcha las prácticas de alfabetización y educación de adultos. Como es de todos sabido no se trata de adultos genéricos. Se trata de aquellos grupos, clases o fracciones de clase tradicionalmente excluidos de los beneficios de la educación y la cultura. Grupos que viven en condiciones de marginalidad y pobreza. En concordancia con algunas teorías en boga en aquellos años, dicha situación se atribuye a la existencia de una sociedad dual donde coexisten sectores rezagados con otros más modernos y desarrollados. Lograr la participación e integración de los grupos marginados a la vida nacional requiere de un cambio de valores y de comportamientos. Requiere de la superación de lo que Freire denomina “conciencia mágica” o “conciencia oprimida”, albergue de mitos y creencias que mantiene a los sectores populares como una categoría social pasiva y carente. Se requiere, pues, de una educación que posibilite transitar de un estado de “conciencia ingenua” a uno de “conciencia crítica”. Pasar de una forma personal e intuitiva de percibir los problemas sociales, económicos y políticos a una forma crítica que permita una lectura social de la realidad y descubra cómo la situación personal se involucra con la del conjunto de la sociedad.

Podría decirse que este es el diagnóstico inicial en la búsqueda metodológica de Paulo Freire y en su propuesta de la concientización. Partiendo de esta base, y desde la perspectiva de la atención educativa de las clases populares, Freire cuestiona el carácter marcadamente escolarizante de los programas educativos para adultos así como la inadecuación de contenidos y métodos de enseñanza a la realidad, necesidades e intereses de estos grupos y critica estas prácticas por estar inspiradas en lo que él denomina una concepción “bancaria” de la educación: una

educación que “deposita” contenidos ajenos a las necesidades e intereses de las clases subalternas y “doméstica” su conciencia. A ésta, Freire contrapone una concepción alternativa, la de la “educación liberadora”, a la que distingue de la anterior por su carácter problematizador y crítico, dialógico y participante. Asimismo, experimenta formas de trabajo conducentes a lograr la aprehensión crítica de problemas y situaciones sociales a través de un proceso de reflexión colectiva que gira en torno a la realidad vivida por los grupos que se alfabetizan y a la autovaloración de su cultura; formas de trabajo educativo que posibiliten avanzar en el desarrollo de una “conciencia crítica” al tiempo que se adquieren los rudimentos básicos de la lectura y la escritura, esenciales para cualquier forma de participación social (*cfr.* Favero, 1983).

El contexto sociopolítico en el que se desarrolla este trabajo es, como se verá con posterioridad, propicio a sus intenciones. Se asiste a un proceso de cambios en el cual los grupos tradicionalmente excluidos de los bienes y beneficios sociales pueden empezar a reivindicar la satisfacción de algunos derechos y necesidades básicas y en el que el juego de articulaciones y alianzas políticas requiere de una participación activa de los sectores populares en ciertos procesos que ocurren en la sociedad.

Este contexto es clave para comprender la emergencia y desarrollo de la concepción educativa de que hablamos. De hecho, la concientización, su auge y su caída, no puede entenderse sin aludir a los cambios que se operan en los países de América Latina hacia fines de los años 50, ni pueden analizarse sus características, sus metodologías y los resultados de estas prácticas sin aludir a los escenarios en los que ellas surgen y se desarrollan, y al significado que a ellas le atribuyen sus actores.

## II. AUGES Y CAÍDA DE LA CONCIENTIZACIÓN

Actualmente se sabe que como concepción educativa y método pedagógico, la concientización encontró campo fértil en aquellos países donde se establecieron programas educativos orientados a dotar a individuos y grupos de las motivaciones, actitudes y valores propios de una sociedad moderna, y a los cuales se utilizó a la vez, como factor de poder y componente de validación de un nuevo esquema de relaciones sociales. Aunque posteriormente se volverá a hablar de ello, cabe señalar que en estos países los programas de educación de adultos, entre ellos la alfabetización y la enseñanza básica, fueron uno de los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para integrar a los sectores marginales a la vida nacional y proporcionarles los instrumentos necesarios para una mejor adapta-

ción a los requerimientos que imponía la modernización de la sociedad.<sup>1</sup> Los casos que mejor ilustran esta situación son los de las sociedades brasilera y chilena en los años sesenta, y Perú, hacia fines de la misma década.

Ahora, si bien fue este el marco donde comenzó a gestarse la propuesta teórico-metodológica de la concientización, en la práctica, su evolución corrió en forma paralela con la agudización de las contradicciones inherentes a ese modelo de desarrollo, a la incapacidad de los sistemas vigentes para satisfacer las aspiraciones y demandas de los sectores populares, y al hecho, evidente hacia fines de los años 60, de que la situación de atraso y marginalidad vivida por algunos sectores de la población era un problema de tipo estructural, propio de un capitalismo periférico en franco proceso de modernización.

Ello queda manifiesto en el viraje que para esos años empieza a dar el concepto de concientización y en los cambios en los objetivos perseguidos a través de este tipo de prácticas educativas. Estas -que inicialmente apuntaban hacia una radical modificación de los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje en los programas de alfabetización y educación de adultos con objeto de apoyar procesos amplios de movilización y organización popular de carácter eminentemente reivindicativo-, terminaron orientadas a cuestiones de corte estructural más directamente relacionadas con el significado político de la educación y su contribución a la construcción de una nueva hegemonía. Reflejaban así, no sólo los cambios que se operaban en algunos países latinoamericanos sino también las teorías en boga que, en ese momento particular, tendían a desvalorizar la educación impartida a través de las instituciones del Estado caracterizándolas como instrumentos ideológicos puestos al servicio de la reproducción de las desigualdades sociales y la mantención del *statu quo* (cfr. Tedesco, 1984 y 1986).

Progresivamente, el término concientización y el concepto de educación liberadora, en el cual se le inscribiera con posterioridad, empezaron a ser utilizados para designar aquellas actividades educativas que conllevaban una intencionalidad de cambio. No se trataba de cualquier educación sino de aquella que perseguía contribuir al cambio de estructuras. El poder y la política empezaron a perfilarse como núcleo y motor del trabajo pedagógico. Poco a poco, la especificidad del hecho educativo pasó a ser supeditada a la tarea de desarrollar y fortalecer la capacidad organizativa de aquellos grupos que, en el contexto de sociedades altamente estratificadas, concentradoras y excluyentes, compartían una situación de dominación y pobreza.

Hacia finales de los años 60 la idea de la concientización, y el método que la operacionalizaba, habían sido ampliamente difundidos y adoptados en el sur de América. En Brasil, los programas diseñados y ejecutados como parte de las políticas gubernamentales de desarrollo educativo habían abortado con la caída de J. Goulart y su gobierno nacional-desarrollista. Sin embargo, las ideas surgidas en

este periodo continuaron desarrollándose a través del trabajo realizado en las organizaciones de base de la Iglesia así como por organismos no gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo. Por otra parte, estas ideas adquirieron notoriedad internacional al ser adoptadas en otros países de Latinoamérica con el fin de impulsar programas de alfabetización y educación básica de adultos que, a su vez, se inscribían en procesos generales de reestructuración económico-social.

Paulo Freire realiza en el marco de las políticas gubernamentales de cambio agrario en Chile, lo que vio interrumpido en su país. Sobre la base de su propuesta se estructuran la Campaña Nacional de Alfabetización del gobierno demócrata-cristiano dirigido por E. Frei y los programas de educación y capacitación campesina desarrollados dentro del marco de los procesos de reforma agraria. La reforma educativa peruana, durante el gobierno de Velasco Alvarado, así como el proyecto de alfabetización integral de dicho gobierno (Operación ALFIN) y los programas de capacitación campesina en este país se vieron influidos también por las ideas de Freire. Por último, la concepción concientizadora de la educación fue adoptada como referente obligado en los programas educativos de la Iglesia Católica a partir de 1968 cuando se realiza la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín y cobra fuerza especial la denominada teología de la liberación que intenta conciliar la fe de los cristianos con los intereses y necesidades de los grupos menos privilegiados de la sociedad (*cfr.* CELAM, 1968 y CRESPO *et al.*, 1977).

Esto adquiere especial importancia para los grupos de inspiración cristiana que, desde comienzos de la década de los 60, venían desarrollando un trabajo educativo con comunidades de base en las cuales se habían generado espacios importantes de concientización y politización, particularmente en aquellos países que vivían bajo regímenes autoritarios. En este caso, la Conferencia de Medellín vino a legitimar una práctica que se ubicaba ya en una perspectiva de abierta oposición y que había llegado a influir, incluso, la práctica educativa al interior de algunos colegios católicos.

Lo anterior responde a un hecho de todos conocido. Las tendencias modernizantes y participativas propias de la expansión capitalista en décadas pasadas no consiguieron lo que inicialmente proponían: sociedades más igualitarias, más estables y capaces de operar con base en consensos democráticos. Por el contrario, agotado como estilo de desarrollo el de la modernización social, éste cedió paso a la imposición de regímenes autoritarios que modificaron sustantivamente el escenario político y dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales (*cfr.* Rama, 1984a: 9-70).

El Estado, interlocutor único y unívoco de las demandas populares, pasó a ejercer funciones de coerción y control social crecientemente represivas. Aunque

desde mucho ocupados en la educación de los grupos marginales, sectores progresistas de la Iglesia y grupos de inspiración cristiana pasaron a jugar un papel protagónico en el desarrollo de programas orientados a apoyar el fortalecimiento organizacional de los sectores populares. Los movimientos sociales adquirieron fuerza especial, y el espacio educativo devino espacio de acción política; particularmente aquel relacionado con la educación de adultos, obreros y campesinos así como con grupos marginales urbanos y suburbanos.

En otras sociedades, donde existía un Estado de compromiso y una interlocución política entre éste y la sociedad civil, se desarrollaba una creciente radicalización política como resultado de la evidente incapacidad del Estado para responder a las aspiraciones y demandas de los sectores populares dentro del marco de las estructuras vigentes. Ello se reflejaba tanto en las orientaciones como en los resultados de los programas educativos con sectores populares, donde empezaron a coexistir enfoques y propuestas diversas e incluso contrapuestas.

Los principios teórico-metodológicos de la concepción concientizadora de la educación eran esgrimidos como fuente de inspiración de los programas gubernamentales de educación de adultos; y en ellos decían inspirarse, también, una parte importante de organismos y grupos que restaban importancia a los programas estatales aduciendo que en éstos los actores protagónicos eran los grupos dominantes y los sectores populares no podían jugar allí ningún papel significativo, a no ser el que pudiera expresarse en términos de la resistencia a los grupos detentores del poder y la reivindicación, frente al Estado, de sus derechos ciudadanos (*cfr.* García Huidobro, 1983). Esta situación se reflejaba dentro de los propios organismos del Estado donde era posible encontrar desde propuestas que apuntaban a la subversión del orden establecido y a la creación de una nueva hegemonía hasta aquellas que buscaban una mera reelaboración de la estructura y atribuciones del Estado sin alterar significativamente el sistema social en su conjunto (*cfr.* Castro, 1977).

Tal como se lo plantearon a Freire, en incontables oportunidades, su concepción educativa servía para muchas cosas y para mucha gente (*cfr.* Torres, 1978 y Torres, 1986: 77-78). El término resultaba ambiguo y tanto éste como sus fundamentos resultaban fácilmente adaptables a contextos y situaciones disímiles según la interpretación que de ellos hicieran los grupos que lo utilizaban (*cfr.* Paiva, 1980a: 10 y ss.) En ese entonces, se hacía difícil entender el problema de la contradicción opresores-oprimidos, eje de la pedagogía concientizadora, sin ubicarlo en el contexto de sociedades marcadas por profundas divisiones de clase (*cfr.* Darcy de Oliveira *et al.* 1977). Sociedades en las cuales se vivía ya bajo formas autoritarias de gobierno y estilos de “congelación política” y sociedades donde, a decir de G. Rama, “la crisis de los procesos de modernización social anticipaban, por una parte, la reimposición de la autoridad y los valores de las

clases dominantes y, por otra, la restricción de la participación de los movimientos populares en la vida social y política del país” (1984b).

Si bien Freire asume esta crítica y reelabora sus ideas, tal como se verá posteriormente, ello sucede en un momento en que los movimientos de educación y cultura popular, rearticulados y actuando en un escenario político radicalmente diferente de aquel que les había dado origen, habían redefinido su práctica y la habían situado abiertamente en la perspectiva de hacer de la educación un instrumento de apoyo a la lucha por la creación de una hegemonía popular, antagónicamente opuesta a la de las clases dominantes.

La concientización, tal como aparecía en los escritos iniciales de Freire ya no respondía, ni teórica ni metodológicamente, a las necesidades de estos grupos. La ausencia de un referencial teórico comprensivo sobre la estructura de la sociedad y el cambio, las imprecisiones y ambigüedades implícitas en la propuesta metodológica y su adopción por los más diversos grupos en los países de la región transformaban el método de la concientización en una especie de “recetario universal” capaz de curar todos los males y satisfacer los más diversos intereses.

A pesar de los esfuerzos desplegados por Freire en términos de “desmitificar la concientización” (1974: 29-37), hacia fines de la década de los sesenta podía percibirse un conjunto de problemas no resueltos en las prácticas con el método. Progresivamente, muchos intelectuales y educadores, que reconocían en la propuesta metodológica de Freire uno de los instrumentos pedagógicos más interesantes de entre los surgidos en las décadas anteriores en el campo de la educación de adultos (*cfr.* Nassif, 1984: 53-95), empezaron a compartir la idea de que los vacíos teóricos y la imprecisión conceptual presentes tanto en su obra como en su discurso político-pedagógico contribuían a hacer de la concientización y del método psicosocial un instrumento fácilmente adaptable a los diversos contextos que es dable encontrar en América Latina. El problema teórico se solucionó a través de la superposición de un marco conceptual sobre los presupuestos y bases metodológicas de la concientización para proceder, después, a hacer compatible este último con el esquema interpretativo y el modelo de sociedad propuesto.

En los esfuerzos por clarificar dicha situación en los primeros años de la década de los 70, la mayoría de los grupos que realizaban proyectos de educación de adultos inspirados en el método de la concientización habían reformulado, en algunos casos drásticamente, parte de la fundamentación teórica, el sentido y la estrategia de acción así como sus enfoques metodológicos. Textualmente se señala que una de las expresiones más dignas de anotar en ese cambio de perspectivas fue el comprender “en términos de *clase*, lo que anteriormente era comprendido en términos de *hombre*” (Barreiro, 1974).



Cada vez más quienes trabajaban en programas educativos con adultos en sectores populares, generalmente desarrollados al margen del sistema de educación formal, experimentaban la necesidad de apoyar su trabajo en categorías analíticas que permitieran dar cuenta del modo en que interactuaban procesos y relaciones sociales en las sociedades latinoamericanas. Descubrían, también, que la actuación política desarrollada a través de la acción educativa no cabía ya dentro de las categorías utilizadas y aceptadas hasta entonces como marco teórico de fundamentación de los procesos de concientización.

Analizando el problema, Orlando Fals Borda señala que, hacia comienzos de la década de los setenta, el “paradigma” de la concientización ya no respondía a las intenciones de aquellos grupos que se proponían situar la educación de las clases populares en la perspectiva de apoyar la organización y movilización de estos grupos con miras a lograr un cambio estructural. Dice Fals Borda,

[...] había una discontinuidad, una contradicción en el paradigma de la concientización que, a la larga, lo hizo insatisfactorio para todos aquellos que deseábamos un trabajo todavía más profundo y radical en la transformación de nuestras sociedades.

Y agrega,

[...] la crisis del paradigma de la concientización llevó a buscar formas de trascenderlo [...]. La piedra filosofal de aquella transcendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no se apoyaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica social (1985: 487-493).

Como planteamiento, el de Fals Borda coincidía con algunas recapitulaciones que el propio Freire formulara hacia mediados de los años setenta al analizar, ya en Europa, vacíos presentes en su concepción educativa y al involucrarse en el desarrollo de prácticas educativas vinculadas a procesos de cambio estructural en algunos países africanos (*cfr.* Freire, 1977 y 1980a).

### III. CONCIENTIZACION Y EDUCACION POPULAR

El paradigma emergente al que alude Fals Borda es el de la educación popular. Un término históricamente reservado para designar sucesivos esfuerzos del Estado, la mayoría de las veces infructuosos, por universalizar la enseñanza básica, democratizar los sistemas educativos y ampliar las oportunidades de acceso a la educación a los grupos tradicionalmente excluidos de ella. De hecho, el mismo o similar significado que a comienzos de los años sesenta le atribuía Paulo Freire y los movimientos de educación y cultura popular que nacieron o se fortalecieron al calor de los procesos de modernización social.

Sin embargo, desde la perspectiva de los grupos que veían en la educación de adultos un instrumento para apoyar el fortalecimiento de las organizaciones populares e incrementar su capacidad de movilización, el término educación popular adquiere, hacia comienzos de los años setenta, una connotación diferente. Esta pasa a ser definida como una forma de educación política susceptible de transformarse en “herramienta de desarrollo de la conciencia de clase de las masas populares en los distintos campos y niveles en que se da la lucha de clases” (TAREA y CELADEC, 1981: 30-40).

En algunos países, tal definición surge tempranamente. Esos países fueron aquellos donde se vivía bajo situaciones de autoritarismo político y donde poco o nada podía hacerse desde el aparato del Estado por una educación orientada a satisfacer intereses y necesidades populares. En muchas de estas sociedades, el término educación popular se contraponía al de concientización que, en esa época, inspiraba un número considerable de programas gubernamentales de educación con sectores populares en otras sociedades (*cf.* Gelinás, 1981: 87-111).

Más tarde, el término concientización pasó a ser integrado a la noción de educación popular y algunos de sus supuestos, incorporados como parte constitutiva de las prácticas correspondientes, sin que por ello desaparecieran los problemas teóricos y metodológicos inherentes a las mismas, así como las diferentes interpretaciones y significados atribuidos a la educación de los sectores populares.

Bajo este rótulo, los movimientos de educación y cultura popular ampliaron su ámbito de acción al vincular la actividad educativa con las necesidades de aquellos grupos y movimientos que emergían como consecuencia de los cambios operados en el escenario político y, sobre todo, de la restricción de las funciones del Estado.

A los programas de alfabetización y educación básica de adultos, se sumaron aquellos proyectos más directamente vinculados con los derechos humanos y la satisfacción de necesidades elementales. Otros se dirigieron a responder a las demandas de aquellos movimientos que surgían en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión. Entre estos movimientos se encontraban los de: las comunidades eclesiales de base, las mujeres, las minorías étnicas y de color, las comunidades urbano-marginales y sus organizaciones de base, los campesinos y las comunidades rurales, los trabajadores y sus organizaciones de clase (*cf.* Singer, *et al.*, 1980 y Freire *et al.*, 1980b).

Hacia mediados de la década de los setenta, en un número considerable de países, el Estado perdió definitivamente su calidad de interlocutor político en relación con aquellos grupos que desarrollaban proyectos educativos orientados a transformar a los sectores populares en actores protagónicos de los procesos sociales y políticos. Cobran fuerza especial los denominados organismos no guber-

namentales, que se caracterizan por funcionar en forma autónoma y que tienen en las organizaciones de base su interlocutor privilegiado. Muchos de ellos nacieron al amparo de la Iglesia, particularmente en sociedades donde hubo, o se mantienen, regímenes autoritarios de gobierno. De ahí que sus integrantes hayan tenido vínculos anteriores sea con organismos del Estado, partidos políticos o sectores tradicionales de Iglesia. Sin embargo, a decir de R. C. Fernandes, estos organismos han conquistado un espacio propio y, en muchos países, se erigen como una instancia alternativa a la de aquellos tres poderes institucionales aun cuando, en algunos casos, su práctica se alimenta de ellos (*cfr.* Fernandes, 1985).

Es al interior de este tipo de organismos donde se han dado y se continúan desarrollando proyectos educativos “concientizadores” en tanto ven en la educación, sobre todo en los programas educativos con jóvenes y adultos de sectores populares, un mecanismo que posibilita fortalecer al movimiento popular y propiciar el desarrollo de organizaciones autónomas capaces de enfrentarse a los poderes institucionales de la sociedad o de reorientar determinadas políticas de desarrollo al satisfacer necesidades autodeterminadas por los movimientos populares y sus organizaciones de base.

Dentro de ellas proliferan los proyectos de educación vinculados a diversos campos que dependen, a veces, de las demandas que formulan las organizaciones o comunidades de base, con las cuales se establecen por lo general relaciones directas. Algunos de estos proyectos son educativos, y en algunos casos se continúa utilizando el método de la concientización tal como fuera originalmente propuesto por Paulo Freire. La mayoría de ellos, sin embargo, se inscriben bajo la denominación genérica de “educación popular”, y son esfuerzos conducentes a elevar los niveles de conciencia política de las clases subalternas, ampliar su capacidad de movilización y fortalecer sus organizaciones de base.

El tipo de proyectos varía según las necesidades inmediatas de los grupos que los demandan. En función de estas demandas se estructura el contenido de la acción educativa. El método se ubica en la perspectiva del poder y la política. Se reformulan sus objetivos. Método y medios tienden a superponerse. Adquieren especial importancia los medios audiovisuales, que trascienden con mucho aquellos utilizados en las primeras experiencias de concientización. Se introduce el uso del diaporama, el video, los casetes, y el diseño gráfico y la caricatura en el material impreso. Se redefine el uso de la radio y de los medios convencionales de comunicación social. Se revalorizan los medios no convencionales de comunicación, entre ellos, los juegos y los títeres. El teatro y el cancionero popular comienzan a utilizarse también como vehículos del mensaje pedagógico.

Aunque varían las metodologías, se mantiene constante parte importante de los principios metodológicos propuestos dentro del marco del método de la concientización. Esto es, partir de la realidad de los educandos, de sus vivencias,

intereses y necesidades; propiciar una reflexión crítica en torno de realidades, procesos y relaciones sociales; establecer una relación educativa horizontal entre educadores y educandos; integrar producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso, y vincular el proceso de aprendizaje colectivo con otros, más amplios, de organización y movilización popular. A la combinación de estos principios se les viene denominando últimamente como un “paradigma” metodológico en el campo de la educación con sectores populares (*cfr.* Cariola, s/f.), particularmente en aquellos programas que se desarrollan al margen del sistema educacional y, en general, al margen de los organismos del Estado.

#### IV. EDUCACION POPULAR Y PROCESOS DE CONCIENTIZACION: TENDENCIAS, ESCENARIOS Y ACTORES

Ahora bien, ningún proceso se da en forma unilineal. Así, mientras el anterior enfoque cobra fuerza especial en aquellos países donde perseveran formas autoritarias de gobierno, en otros, surgen desafíos renovados como resultado de los procesos de apertura política y democratización de la sociedad. En estos últimos, comienzan a manifestarse de manera clara algunas de las contradicciones y limitaciones del concepto de educación popular cuando se le utiliza sólo para designar experiencias vinculadas a las necesidades e intereses inmediatos del movimiento popular, descalificando o restando importancia a los programas diseñados y ejecutados como parte integral de políticas gubernamentales -sea para satisfacer demandas populares u otras más directamente vinculadas con los requerimientos que sobre el sistema imponen los avances científico-tecnológicos y los cambios que se operan en la sociedad.

En estos países, además de reconocerse el valor y la vigencia de una acción educativa orientada al fortalecimiento de las organizaciones populares y de la sociedad civil, se empieza a revalorizar, también, la educación que el Estado ofrece a los sectores populares, y el aprovechamiento que éstos pueden hacer tanto de los aprendizajes realizados como del uso de los espacios institucionales para reivindicar más y mejor educación (*cfr.* Paiva, 1980b; Beisiegel, 1974 y Wanderley, 1980).

Aunque el planteamiento anterior ha sido caracterizado como un nuevo concepto y una nueva propuesta para las funciones del Estado y de las organizaciones populares frente a su propia educación (*cfr.* Rama, 1984a: 64-65), lo cierto es que encuentra sus raíces en una corriente de pensamiento histórica que visualiza la educación popular como un derecho ciudadano y un deber del Estado, y a la cual concurren, también, otros actores sociales (*cfr.* Puigross, 1980).

La valorización de la escuela pública y, sobre todo, de las diversas oportunidades educacionales existentes en la sociedad desde el punto de vista de los sectores populares, es una de las consideraciones que subyace en este enfoque educativo. Entre los argumentos que se esgrimen con mayor frecuencia para sustentarlo está el del valor que los propios sectores populares asignan a la educación, la propia y la de sus hijos; elemento que está detrás de las seculares reivindicaciones del movimiento popular por lograr la existencia de un sistema educativo crecientemente universal tanto en cobertura como en calidad (*cfr.* Weinberg, 1984).

En igual perspectiva, se aduce que los conocimientos impartidos por los aparatos educativos del Estado son contenidos culturales que deben llegar a ser patrimonio de los sectores populares y servir tanto a su vida en la sociedad presente como a su transformación en actores de un cambio social y político (*cfr.* García Huidobro, 1983).

Al mismo tiempo que se defiende la especificidad del hecho educativo -de alguna manera perdida dada la orientación que adquiriera la educación con sectores populares en décadas pasadas-, se arguye que los espacios educativos, entre ellos el sistema educativo, constituyen un campo privilegiado de lucha ideológica y, más aún, que al pensar en una educación volcada a la atención de los sectores populares es necesario considerar que cualquier experiencia de educación alternativa será necesariamente magra comparada con los recursos que moviliza el aparato escolar y, en general, las instituciones del Estado (*cfr.* García Huidobro, 1983: 6 y ss.)

Con la importancia que adquiere este planteamiento hacia comienzos de la década de los 80, empiezan a coexistir en América Latina dos enfoques o tendencias que atribuyen finalidades y significados distintos a los procesos de educación popular.

La primera, subordina el hecho educativo a la formación política, la movilización y el fortalecimiento organizacional de los sectores populares, y opera, generalmente, al margen de las instituciones del Estado, vinculada a diversos tipos de organizaciones y movimientos de la sociedad civil. En esta tendencia, sólo es "popular" aquel tipo de experiencias educativas que se dan al interior de los movimientos populares y sus luchas por la instauración de un nuevo orden social. El principal objetivo de estas prácticas es la construcción de un sujeto político popular, y se supedita a este fin tanto los contenidos como los métodos y medios de la educación los que, a su vez, varían según las particulares concepciones teóricas e ideológicas de los grupos que impulsan tales prácticas.

La segunda, en cambio, concibe la educación, en cualquiera de sus formas y niveles, desde la perspectiva de los intereses de los sectores populares con el propósito de formular propuestas educativas que permitan a las clases subalter-

nas apropiarse del patrimonio cultural, científico y tecnológico de una determinada formación social (*cfr.* Rama, 1984a: 66 y ss.) Este enfoque, sin negar la dimensión política de las prácticas educativas, defiende la especificidad de las mismas. Como tal, reivindica la escuela como un espacio a ser recuperado por los sectores populares y propugna la utilización por parte de estos grupos, de todos los espacios y recursos educativos existentes en la sociedad a fin de aprovecharlos en su propio beneficio.

La concientización, como idea-fuerza de una propuesta teórico-metodológica que ubica la educación en la perspectiva del poder, forma parte del ideario de aquellos movimientos que se sitúan dentro de la primera tendencia y que supeditan la acción educativa a las prácticas políticas. Posición que es parcialmente compartida por Paulo Freire al señalar recientemente que,

La educación popular se plantea como un esfuerzo (puesto) en el sentido de la movilización y organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.

Y agrega,

[...] sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sean mínimos de educación popular. Creo, pues, que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en cuanto educadores es, precisamente, reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que pueden ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular (Torres, 1986: 77-78).

La cita anterior sienta las bases para reinsertar el problema de la concientización en el marco general de la evolución de las ideas sobre la educación popular a la luz de los contextos sociopolíticos en que éstas surgen y se desarrollan. Dichos contextos determinan gran parte del significado y de las funciones que se atribuyen a las prácticas de educación concientizadora cuando se les ubica en la perspectiva de satisfacer necesidades e intereses populares. Ayudan, también, a explicar algunos de sus objetivos, metodologías y los resultados que con ellas se logran. Junto con esto, permiten examinar el papel de los actores en los diversos escenarios políticos que es dable encontrar en América Latina, y rescatar aquellos principios que continúan teniendo validez general para el diseño y ejecución de programas educativos con jóvenes y adultos de sectores populares.

En términos del análisis de los objetivos, metodologías y resultados de la concientización en América Latina, la consideración de al menos dos grandes actores es insoslayable: el Estado y la sociedad civil.

El Estado es el núcleo de la sociedad política y allí se sitúa la formulación de estrategias que atienden a las necesidades e intereses de los grupos que

detentan el poder. En América Latina el poder del Estado, salvo el caso de Cuba y Nicaragua, ha estado históricamente en manos de oligarquías nacionales y grupos tradicionales que concentran no sólo el poder político sino, también, el económico. El Estado, sin embargo, no es una estructura monolítica, lo cual puede constatarse particularmente en el caso de países que vivieron o viven experiencias populistas, esto es, la presencia de los sectores populares en ciertas áreas del aparato de Estado, ya sea como destinatarios de algunos servicios específicos o como actores de procesos de restructuración económico-social. Papel que definitivamente pierden en el marco de contextos políticos autoritarios donde la sociedad civil asume un papel más activo.

La sociedad civil tampoco es un todo homogéneo. También es posible encontrar en su interior ámbitos de concentración del poder, aunque es más frecuente que en ella se expresen valores y demandas propios de distintos sectores y grupos sociales. Entre ellos, los sectores populares y sus organizaciones, a los cuales se suman los grupos y entidades de la Iglesia así como organizaciones y movimientos sociales, frentes y partidos políticos, y agrupaciones de distinto tipo, que confrontan sus proyectos societales y buscan la forma de ponerlos en práctica. Ahí se hace efectiva, también, la participación de las clases subalternas y se cotejan sus propuestas con otras existentes en la arena social.

En términos educativos, se pueden distinguir propuestas y proyectos impulsados por diversos actores. Entre los más significativos cabe mencionar a sectores progresistas de la Iglesia y grupos de inspiración cristiana así como aquellos que, en los últimos años, se vienen conociendo como organismos no gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo. Asimismo, los movimientos sociales y organizaciones populares que han incluido dentro de sus idearios de lucha la reivindicación de una educación al servicio de las grandes mayorías excluidas de los beneficios de la educación y la cultura.

Contextos sociales y actores políticos son, en definitiva, elementos claves en la definición del concepto de educación popular y del papel que, dentro de ella, jugó, juega o podría llegar a jugar una propuesta teórico-metodológica como la que se inscribe bajo el ya vapuleado rótulo de concientización.

Dentro de la gran variedad de situaciones que es posible encontrar en América Latina, al menos cuatro contextos son medianamente identificables, y en ellos se puede observar el significado y objetivos atribuidos a la educación popular y a las prácticas de educación concientizadora. A estos contextos se aludirá en los puntos que exponemos a continuación para, en los capítulos siguientes, examinar las características del método de la concientización según la propuesta original de Paulo Freire, y la práctica del método, sus metodologías y resultados.

## 1. La concientización en contextos de pluralismo político

Se utiliza esta denominación para designar aquellas sociedades en las cuales existe un Estado de compromiso e interlocución política sin que se alteren radicalmente las bases de sustentación del capitalismo periférico que caracteriza a la mayoría de los países latinoamericanos. Con ella se alude a sociedades donde existen, o han existido en el pasado reciente, formas democráticas de gestión política que han permitido avanzar en el fortalecimiento del movimiento popular y sus organizaciones de base, ya sea a través de la expansión de las oportunidades educativas o de la creación de canales de participación en la vida política, económica y social. Se trata, en general, de sociedades donde el Estado fue, o es, considerado un interlocutor válido entre sociedad política y sociedad civil, y donde el juego de articulaciones y alianzas políticas posibilita a la clase trabajadora, y a los sectores populares en general, hacer un relativo buen uso de las oportunidades educativas existentes para el conjunto de la sociedad y, a la vez, plantear nuevas metas sobre lo que debe ser una educación adecuada a sus necesidades e intereses.

En este contexto, coexisten diversos tipos de programas y enfoques educativos, entre ellos el de la educación concientizadora, el cual generalmente se ha aplicado, y se aplica, en programas de alfabetización y educación de adultos desarrollados al margen de los sistemas regulares de enseñanza -en forma separada o como parte integral de procesos más amplios de desarrollo económico-social. El método de la concientización en este tipo de contextos puede encontrarse en programas diseñados y ejecutados como parte de las políticas gubernamentales de desarrollo social y educativo donde el actor protagónico es el Estado; en proyectos de apoyo a la organización popular y comunitaria diseñados y ejecutados por entidades de Iglesia y grupos de inspiración cristiana, y en otros, de organización sociopolítica, diseñados y ejecutados por movimientos sociales y organizaciones de base.

El origen y ubicación de estos programas condicionan tanto su orientación como sus funciones. En este sentido, es dable encontrar tendencias diversas e incluso contrapuestas aunque no excluyentes entre sí. Por una parte, están los programas que ven en estas actividades un instrumento importante en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social dentro del marco de las estructuras vigentes. Es el caso, por ejemplo, de aquellos países que en décadas pasadas, y/o en la actualidad, han incorporado el método psicosocial de alfabetización de adultos como parte constitutiva de las políticas estatales de educación de adultos (*cfr.* MEC/EDUCAR/OEA, 1986 y La Belle, 1980).

Otros, se ubican en una perspectiva de cambio estructural y se proyectan como un tipo de educación orientada hacia la transformación del orden existente



y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. Entre ellos se encuentran las actividades de formación política desarrolladas por movimientos sociales, frentes y partidos políticos así como aquellas experiencias que conceptualizan la educación popular, concientizadora, como un conjunto de esfuerzos dirigidos a apoyar el surgimiento de una organización popular autónoma y el desarrollo de nuevas formas de relación entre éstas y el poder central, representado a veces por el Estado, a veces por la jerarquía de la Iglesia y, en algunos casos, por los propios partidos políticos. Muchas de estas experiencias son desarrolladas por organismos no gubernamentales y entre ellas se cuentan tanto proyectos que utilizan el método psicosocial de alfabetización de adultos como programas de apoyo al desarrollo local y a la organización para la reivindicación de derechos y la satisfacción de necesidades básicas. En estos últimos, se hace un uso frecuente de los denominados estilos participativos de investigación social y acción educativa, muchos de ellos inspirados en la concepción concientizadora de la educación y sus principios metodológicos (*cfr.* Gajardo, 1985).

## 2. La concientización en contextos de autoritarismo político

La concientización como método de acción política aparece de manera más clara y perceptible en aquellos países donde los movimientos populares, y la sociedad civil en general, han sido destruidas por la imposición de regímenes autoritarios de gobierno y estilos de “congelación política”. Sociedades donde el Estado opera como fuerza de control social y mecanismo de imposición de la racionalidad económica a la vida social en su conjunto.

En este tipo de sociedades se ha llegado a vivir la convicción de que tanto los movimientos como las prácticas de educación popular son portadores de un sentido político emergente (*cfr.* García Huidobro, 1986). Ambos aparecen como instrumentos privilegiados para contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil y reconstruir el movimiento popular a través de sus organizaciones de base. En este sentido, la educación de los sectores populares, a la que se define como una educación concientizadora, se propone como meta la de restituir la calidad de “sujeto político” a los grupos que han sido privados de ella e impulsar diversas iniciativas dirigidas a las bases de la sociedad con el objetivo explícito de dar a dichas iniciativas y bases una relativa autonomía con respecto al poder del Estado y otros poderes institucionales (*cfr.* Fernandes, 1985: 4-8).

Los sectores progresistas de entidades de Iglesia así como los organismos no gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo son, junto a las organizaciones de base, los actores protagónicos en este proceso de concientiza-

ción. Ellos son los que se encargan de poner en marcha experiencias educativas que subrayan su carácter de espacios de reflexión y participación social, y que comparten un estilo de trabajo de corte activo y participativo.

El papel social, político y cultural que estas experiencias cumplen suele ser definido por sus promotores en términos grandilocuentes (liberación del pueblo, construcción de una voluntad colectiva y un sujeto político popular, contribución a la construcción de un proyecto histórico popular, etc.). Sin embargo, como bien lo indica J.E. García Huidobro,

[...] en forma más modesta o realista es posible ver que dichas experiencias constituyen en lo inmediato espacios de participación en los que se viven procesos a través de los cuales los participantes, silenciados por contextos represivos y autoritarios, y menoscabados por experiencias de dolorosa y continuada privación económica, recobran su palabra, su autovaloración personal y colectiva, y empiezan a actuar en la solución de sus necesidades más inmediatas y en la reivindicación de sus derechos más esenciales (1985: 167-258).

En este contexto es posible encontrar experiencias o “proyectos” educativos que supeditan la educación a las estrategias de supervivencia de los sectores populares y a la defensa de derechos humanos. Las acciones de autosubsistencia, el mejoramiento de las condiciones de vida (aprender para vivir mejor), los movimientos para la mejoría y construcción de viviendas, y la reivindicación de los derechos de la salud, son algunas de las actividades que se multiplican en este tipo de contextos sociopolíticos, aunque también pueden encontrarse en ellos actividades de capacitación social y sindical para aquellas organizaciones que, como escribe J.E. García Huidobro,

[...] han llegado a compartir al menos dos convicciones básicas. Por una parte, el que en situaciones de exclusión política el movimiento popular no puede esperar del Estado un conjunto de servicios y apoyos educativo-culturales que recibían bajo la situación de un Estado de compromiso. Por otra, que el tipo de organizaciones históricas estaban marcadas por un estilo de conducción política marcadamente vertical y autoritario precisándose de una renovación de las formas de organización y de los estilos de conducción política a fin de lograr una mayor participación y expresividad de las bases y proceder a la democratización interna de las organizaciones (1981:52-62).

En estos contextos, los principios metodológicos de la concientización se han transformado en fuente de inspiración para el diseño de estrategias conducentes a promover la formación de organizaciones de base y fortalecer las ya existentes. Aun cuando raramente se utiliza el término *concientización*, éste subyace a la mayoría de los proyectos que se proponen como meta restituir la calidad de “sujeto político” a los grupos que han sido privados de ella y fortalecer la capacidad organizativa de los movimientos populares (*cf.* Gajardo, 1980).

### 3. La concientización en contextos revolucionarios

En tercer lugar, existe el polo opuesto. Esto es, sociedades en las cuales la educación popular tiene su punto de partida en la subversión de todo un pueblo para, *a posteriori*, inscribirse en el marco de la construcción de una hegemonía popular. Este es el caso de Cuba y Nicaragua. En ellas, superada la tradicional dicotomía educación popular/educación pública se entiende por la primera el conjunto de transformaciones educacionales que apuntan a la construcción de un sistema único, público y gratuito, común en sus niveles básicos y abierto a alternativas diversificadas y flexibles en los tramos medio y superior. Sociedades que muestran con éxito el resultado de los programas de alfabetización masiva en tanto éstos no se dan en forma aislada sino que se vinculan estrechamente al conjunto de transformaciones a que se ve sometida la sociedad.

No existe en estas sociedades una tradición “concientizadora”. Más aún, algunos escritos señalan, con mucho de razón, que en la Revolución Cubana puede encontrarse una fuente de explicación al éxito que, en los años sesenta, adquiere la propuesta teórico-metodológica de la concientización. Es ante el temor de generalización que provoca la experiencia cubana que se propician las políticas desarrollistas y los proyectos reformistas de los años 60. De hecho, las primeras experiencias de alfabetización con el método psicosocial, según lo propusiera Paulo Freire, se dieron en el marco de un programa mayor cuyo financiamiento provino del USAID, lo que atrajo fuertes y frecuentes críticas a la experiencia (*cf.* Beisiegel, 1982 y Manfredi, 1978). Por último, en el año 1964, cuando la propuesta de la concientización empieza a difundirse por América Latina, y particularmente en los países del Cono Sur, Cuba no sólo había llevado a cabo con éxito la Cruzada Nacional de Alfabetización sino que había sentado las bases para la creación de un sistema de educación abierto al conjunto de la población, que atendía particularmente a obreros y campesinos (*cf.* Ferrer, 1976).

De hecho, el proceso de cambios en Cuba trajo consigo un impulso significativo a la radicalización de amplios grupos sociales. Entre ellos universitarios y jóvenes profesionales ocupados en tareas de promoción social y educativa pero, sobre todo, a sectores de Iglesia y grupos de inspiración cristiana que habían abandonado el tradicional trabajo de pastoral de la Iglesia para asumir trabajos de promoción y organización social en los organismos de base. Tal como se verá con posterioridad, hay quienes señalan que Paulo Freire, como pensador humanista y cristiano, ofrece a estos grupos la posibilidad de realizar un trabajo con los sectores populares y adherirse a la idea de un cambio estructural en la sociedad sin dejar de adscribirse a la fe cristiana.

En todo caso, la concientización es una propuesta educativa que no prende en Cuba (*cf.* Torres, 1986). En cambio, décadas más tarde, en Nicaragua se adoptan muchos de los principios metodológicos de la concientización en los programas de alfabetización y educación de adultos, y se llegan a utilizar estrategias participativas de investigación social y acción educativa, en parte originadas también en el pensamiento de Freire, para proceder a la incorporación del movimiento popular a la tarea de la planificación del desarrollo educativo. Las metodologías “liberadoras” y “participativas” inspiran, también, algunos programas regulares de enseñanza al interior del sistema de educación pública. Este caso ha sido uno de los pocos en que se ha puesto en marcha, desde el aparato estatal y con la participación efectiva de las organizaciones populares, una estrategia de planificación educativa basada en los principios que inspiran este estilo de indagación y acción educativa (*cf.* CEPA, 1984: 40-47).

#### 4. La concientización en contextos de transición hacia la democracia

Por último, existe un contexto producto de los cambios que se operan en aquellas sociedades donde los regímenes autoritarios ceden paso a procesos de apertura política y reinstauración de formas democráticas de gobierno. Son países en los que el autoritarismo ha dejado su huella y donde la educación popular se venía inscribiendo como parte constitutiva de las acciones desarrolladas por el movimiento popular y sus organizaciones de base. La orientación de estas prácticas respondía a los trazos con que se caracterizó a estos procesos en los contextos autoritarios. El énfasis se hallaba en la organización, desde la base, de grupos y movimientos capaces de construir una contracultura, de espaldas al Estado, que abriera espacios propios de trabajo político y participación social (*cf.* IDAC, 1986 y Paiva, 1984).

Con la transición a la democracia, o en situaciones de apertura política, la situación se complejiza. El Estado empieza a aparecer nuevamente como un interlocutor válido para la sociedad civil. Se abren espacios para la formulación de políticas que concurren a satisfacer las necesidades concretas e inmediatas de los sectores populares. Se amplían, para éstos, los márgenes de participación. Ello vuelve a colocar al centro del debate el papel del Estado y de las organizaciones populares en la redefinición de la tarea de la educación y la escuela en este nuevo contexto, y ubica en un mismo orden de importancia las acciones conducentes a fortalecer el movimiento popular, como las relacionadas con la redefinición de las políticas públicas orientadas a lograr la democratización de la sociedad y del Estado.

Es este contexto donde surgen las interrogantes más serias en torno a aquellas corrientes de pensamiento que entienden por educación popular, y dentro de ella a los procesos de concientización, sólo aquellos esfuerzos dirigidos a movilizar y organizar a los sectores populares con vistas a conformar un poder y una hegemonía populares. Interrogantes que, como escribe J.E. García Huidobro, se relacionan con “las posibilidades reales de universalizar estas prácticas si se insiste en mantenerlas como espacios alternativos y como prácticas desvinculadas de los procesos más generales que atraviesan a la sociedad” (1981: 60 y ss.). Interrogantes relativas a lo que ocurre en sociedades donde las organizaciones populares pueden nuevamente reivindicar una presencia activa en la escena política nacional y formular, desde allí, propuestas alternativas para la educación y la cultura. Contextos, en fin, donde no es dable continuar pensando en una educación “por y para los excluidos”, como bien lo señala B. Falaha, sino en hacer de la educación un instrumento de participación política y social en todos los niveles y a partir de todos los espacios existentes en la sociedad (*cfr.* 1987).

Es en el caso de estas sociedades donde la teoría y la práctica de la educación popular, y dentro de ella el método de la concientización, se encuentran sometidos a una profunda revisión a fin de examinar el grado en que estas experiencias contribuyen a hacer de la educación un instrumento de democratización de la enseñanza y de la gestión de aquellos programas educativos más directamente vinculados a la satisfacción de necesidades y demandas populares por más y mejor educación.

La reformulación de las acciones ejecutadas por los movimientos de educación y cultura popular en este tipo de contextos es, por lo demás, la que ha venido generando el desarrollo de las ideas centrales de aquel enfoque educativo que revalora la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, dentro o fuera de los sistemas regulares de enseñanza, como parte sustantiva de las estrategias políticas de los movimientos populares. Con ello se empieza a superar algunas de las ambigüedades y vacíos teórico-metodológicos presentes tanto en el método de la concientización como en un número considerable de experiencias de educación popular que, aunque colocadas en la perspectiva de contribuir a la creación de un nuevo orden social, terminaron por desmoronarse frente a las exigencias de una realidad compleja y no siempre explicable con las categorías con las que habitualmente se ha acostumbrado interpretar la heterogénea gama de situaciones y contextos sociopolíticos que es posible encontrar en América Latina.

## NOTAS

- 1) Véase: Paiva, 1973; Vasconi, 1967; Torres, 1981; Gajardo, 1977 y Beisiegel, 1982.

## BIBLIOGRAFIA

- BARREIRO, J. *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI Ed., Buenos Aires, 1974.
- BEISIEGEL, R.C. *Estado e educação popular*. Livraria Pioneira Ed., São Paulo, 1974.
- . *Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ed. Atica, São Paulo, 1982.
- CARIOLA, P. "Educación y participación". En: separata de *Revista Socialismo y Educación*, s/f., Lima.
- CASTRO, P. *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1977.
- CELAM. "Principes doctrinaux d'une education libératrice". En: *Education e Developpement*. Ed. du Sevil, Paris, 1968.
- CEPA. "Trascendencia revolucionaria de una metodología educativa liberadora". En: ECO. "Los procesos de concientización y tres anexos". (Mimeo). Santiago de Chile, 1984.
- CLACSO-ILDIS. *Términos latinoamericanos para el diccionario de ciencias sociales*. Reprografías, IMA, Buenos Aires, 1976.
- CRESPO, V. et al. *Iglesia, educación y lucha de clases en Colombia*. Ed. América Latina, Bogotá, 1977.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. et al. *A opressão da pedagogia. A pedagogia dos oprimidos*. Liv. Sa da Costa Ed., Lisboa, 1977.
- FALAH, B. *Formación de adultos: desarrollo o exclusión*. ("Contribuciones" No. 47). FLACSO, Santiago de Chile, 1987.
- FALS BORDA, O. "Comentarios". En: Gajardo, M. (comp.). *Teoría y práctica de la educación popular*. OEA/IDRC/CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- FAVERO, O. *Cultura popular, educação popular. Memoria dos anos sesenta*. Graal Ed., São Paulo, 1983.
- FERNANDES, R.C. *Las organizaciones no gubernamentales. Una nueva realidad institucional en América Latina*. ("Experiencias y resultados" No. 15), FAO/CMCH/AD, s/l., 1985.

Marcela Gajardo

FERRER, R. *Educación de adultos en Cuba*. Empresa de Impresoras Gráficas/Mined, La Habana, 1976.

FREIRE, P. *Concientización*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1974.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI Ed., México, 1977.

\_\_\_\_\_. "Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de Sao Tomé e Príncipe". En: Rodríguez Brandao, C. (org.). *A questão política da educação popular*. Brasiliense Ed., São Paulo, 1980a.

Freire P. et al. *Vivendo e Aprendendo. Experiencias do IDAC em educação popular*. Brasiliense Ed., São Paulo, 1980b.

GAJARDO, M. *La educación de adultos en Chile: un análisis de su desarrollo*. PIIE.-Estudios, Santiago de Chile, 1977.

\_\_\_\_\_. *La educación popular en Chile. Un intento de sistematización*. PIIE-Estudios, Santiago de Chile, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa participante na America Latina*, Brasiliense Editores, São Paulo, 1985.

GARCIA HUIDOBRO, J.E. "Educación popular y nueva hegemonía". En: *Cultura popular*. CELADEC, Lima, 1981.

\_\_\_\_\_. "Educación de adultos en Chile". (Mimeo). Santiago de Chile, 1983.

\_\_\_\_\_. "La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos". En: Gajardo, M. (comp.). *Teoría y práctica de la educación popular*. CREFAL/OEA/IDCR, Pátzcuaro, 1985.

\_\_\_\_\_. *Perfilando una pregunta: Aporte político de la educación popular*. ("Documento de Trabajo" No. 11). CIDE, Santiago de Chile, 1986.

GELINAS, J. "Los de afuera: indios y campesinos". En: Cariola, P. (org.). *La educación en América Latina*. Ed. Limusa, México, 1981.

IDAC. *Informe de evaluación*. Instituto de Ação Cultural (IDAC), Rio de Janeiro, 1986.

LaBELLE, T. *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

MANFREDI, S.M. *Política. Educação popular*. Ed. Símbolo, São Paulo, 1978.

MEC/EDUCAR/OEA. *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Publicações Seriadas 44/BR86001, Rio de Janeiro, 1986.

NASSIF, R. "Las tendencias pedagógicas en América Latina". En: *El sistema educativo en América Latina*. CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos. Contribuição a historia da educação brasileira*. Ed. Loyola, São Paulo, 1973.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Ed. Civilização Brasileira, Río de Janeiro, 1980a.

\_\_\_\_\_. "Estado e educação popular: recolocando o problema". En: Rodríguez Brandao, C. (org.). *A questão política da educação popular*. Brasiliense Ed. São Paulo, 1980b.

- \_\_\_\_\_. (org.). *Perspectivas y dilemas da educação popular*. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1984.
- PUIGGROS, A. *La educación popular en América Latina*. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- RAMA, G. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular". En: *La educación popular en América Latina*. CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984a.
- \_\_\_\_\_. *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984b.
- SINGER, P. et al. *São Paulo. O povo em movimento*. Brasiliense Ed., Petrópolis, 1980.
- TAREA y CELADEC. "Crónica de dos encuentros sobre educación popular en Perú". En: *Cultura popular*. Lima, 1981.
- TEDESCO, J.C. "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina". En: *El sistema educativo en América Latina*. CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Los paradigmas de la investigación educativa*. ("Contribuciones" No. 38). FLACSO-Santiago, Santiago de Chile, 1986.
- TORRES, C.A. "Conversando con Paulo Freire". En: *Entrevistas con Paulo Freire*. Ed. Gernika, México, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Ed. Loyola, São Paulo, 1981.
- TORRES, R.M. *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. CECCA/CEDECO, Quito, 1986.
- VASCONI, T.A. *Educación y cambio social*. Centro de Estudios Socioeconómicos, Santiago de Chile, 1967.
- WANDERLEY, L.E. *Educação popular e proceso de democratização*. En: Rodríguez Brandao, C. (org.). *A questão política da educação popular*. Brasiliense Ed., São Paulo, 1980.
- WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984.



### **3. EL METODO DE LA CONCIENTIZACION Y SUS BASES TEORICO-METODOLOGICAS**

---

El método Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular: concientiza y politiza. No absorbe lo político en lo pedagógico, ni enemista la educación con la política [...] No tiene la ingenuidad de suponer que la educación y sólo ella, decidirá los rumbos de la historia sino tiene el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales (E.M. Fiori, 1969).

Hasta aquí se ha aludido al origen y evolución del concepto y la práctica de la concientización en diversos contextos sociopolíticos de América Latina. Poco o nada se ha dicho, sin embargo, sobre el método de la concientización y sus características. Sobre sus supuestos teórico-metodológicos y la forma en que éstos evolucionaron a la luz tanto de los cambios operados en las sociedades latinoamericanas como de los modelos teóricos utilizados para interpretar los problemas socioeducativos de los sectores populares.

En este capítulo, el énfasis está puesto en la reconstrucción y análisis del método de la concientización tal como fuera propuesto, y posteriormente reformulado, por Paulo Freire, su autor intelectual. Como en el capítulo anterior, las características y los cambios en la propuesta educativa de la concientización se examinarán a partir de su práctica en América Latina. Una práctica donde no

**entra en juego un actor único sino que confluyen actores y proyectos diversos, los que al reflejarse en la práctica generan tensiones y conflictos y, tras una aparente continuidad, la modifican.**

## **I. LOS SUPUESTOS TEORICOS**

**El hombre como sujeto de los procesos de cambio, actor en la gestión y desarrollo del proceso educativo, crítico y reflexivo, capaz de conocer su realidad para transformarla son algunas de las ideas que subyacen el pensamiento educativo de P. Freire y que más tarde subsumirá bajo el vocablo “concientización”.**

**Asociadas también a la noción de concientización subyacen ideas más generales relativas a la valoración de la cultura popular y del potencial creador y transformador de los sectores populares. La realidad como objeto del conocimiento, la superación de las dicotomías teoría-práctica y sujeto-objeto en la relación educativa, la participación popular en los procesos sociopolíticos y en la gestión y desarrollo del proceso educativo son algunos de los principios presentes en la concepción educativa de Freire.**

**En sus textos y en la práctica, Freire relativiza la ignorancia y valora las experiencias de vida y de trabajo como la base de lo que constituye el saber o la sabiduría popular. Saber que se ve disminuido e ignorado en las prácticas educativas tradicionales, que imponen una visión del mundo ajena a la realidad, intereses y necesidades de los sectores populares y los reducen a la pasividad y al silencio. Ello, sostiene Freire, se refleja en las formas de pensar y hacer educación de adultos (*cf.* Favero, 1983: 97-161).**

**Para Freire las relaciones verticales entre profesor y alumno, educadores-educandos, reproducen el tipo de relaciones que se dan en el conjunto de la sociedad. El contenido de la educación se centra en cuestiones que poco o nada tienen que ver con lo que cotidianamente enfrentan los sectores populares, lo que reduce el proceso educativo a un aprendizaje mecánico de la lectoescritura, en el caso de la alfabetización, o a la adquisición de conocimientos que tienen escasa o nula relación con las necesidades e intereses de los sectores populares, en el caso de la postalfabetización.**

**Freire añade a ello, el que las visiones parciales, fragmentadas, sobre procesos y relaciones sociales transmitidas a lo largo del proceso pedagógico no posibilitan a estos grupos una visión global de la estructura de la sociedad y su funcionamiento, ni de las posibilidades de transformación que es dable pensar a partir de ella. Elementos todos que contribuyen a inhibir o imposibilitar su participación en la vida político-social.**

En el anterior contexto se inscriben los propósitos que inicialmente postula Freire para la educación del adulto analfabeto y que van conformando, a través de su práctica, las bases teórico-metodológicas de la concepción concientizadora de la educación. Estas se reconstruyen en los puntos siguientes, a partir de los escritos iniciales del autor intelectual del método de la concientización y de otros, más recientes, que dan cuenta de la evolución de su pensamiento educativo.

## 1. La educación del adulto analfabeto

Rechazando los métodos de alfabetización puramente mecánicos, proyectábamos llevar a cabo una alfabetización directa, ligada realmente a la democratización de la cultura [...]. Una experiencia susceptible de hacer compatibles su existencia de trabajador y el material que se le ofrecía para el aprendizaje [...]. Pensábamos en una alfabetización que fuera al mismo tiempo, un acto de creación, capaz de engendrar otros actos creadores; una alfabetización en la cual el hombre, que no es ni pasivo ni objeto, desarrolle la actividad y la vivacidad de la invención y de la reinención, característica de los estados de búsqueda [...] (Paulo Freire, 1970).

La concepción educativa de Freire se opracionaliza, en sus comienzos, en un método de alfabetización de adultos conocido primero como “sistema Paulo Freire” (Freire, 1974a) y más tarde como “método psicosocial de alfabetización de adultos”. “El método psicosocial -reza uno de los manuales preparados en Chile en 1965- es un método de concientización”. Y agrega, “con él se persigue propiciar la reflexión de los analfabetos sobre la realidad a través del análisis de situaciones socialmente significativas que, previamente codificadas, posibilitan (su) interpretación crítica” (Chile, 1966).

El método, como camino intencionado hacia la “concientización” de las clases subalternas, presupone cambios en el contenido pedagógico y las formas de determinarlo. Presupone cambios, también, en la relación educativa y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las cuales incluye las formas en que se organiza el trabajo pedagógico.

En el proceso de concientización, la materia prima del proceso educativo es proporcionada por la realidad inmediata y los problemas que cotidianamente viven los sectores populares. Realidades y problemas socioeconómicos y políticos constituyen la base a partir de la cual se construye el contenido educativo. La sala de clases y el ámbito escolar son remplazados por una unidad flexible de organización del trabajo pedagógico; se trata de los “círculos de cultura” formados por pequeños grupos que funcionan en los lugares de trabajo o residencia de quienes se alfabetizan. Se redefine la relación educativa y la función del profesor quien, al interior del “círculo”, deviene “coordinador” del proceso de enseñanza-

aprendizaje, utiliza el “diálogo” como instrumento pedagógico y propicia la participación activa de los integrantes en la gestión y desarrollo de su propia educación (cfr. Darcy De Oliveira, *et al.*, 1978:4-16).

Aunque se retomarán estos aspectos al aludir a los principios metodológicos de esta concepción educativa, cabe señalar que ya a partir del momento inicial de formulación de la propuesta de la concientización, empiezan a perfilarse algunos de los problemas relacionados tanto con los presupuestos como con los objetivos, metodologías y resultados logrados con este tipo de prácticas educativas. Estos problemas persisten en la actualidad y se reflejan en la práctica de aquellos grupos que adoptaron el método de la concientización como instrumento de su quehacer educativo con sectores populares.

Se señala lo anterior en tanto en los primeros escritos sobre la concientización no se alude al enfoque o a la perspectiva teórica que orienta las acciones que se emprenden con el método, ni a su vinculación con aquellas estrategias de cambio capaces de orientar la acción de las masas populares hacia una transformación de la sociedad. Tampoco se alude al papel que juega el referencial teórico-ideológico de quienes investigan la realidad y elaboran el contenido pedagógico, ni al de aquellos que posteriormente realizan o coordinan el trabajo educativo.

En sus primeros escritos, Paulo Freire enfatiza el proceso de reflexión crítica sobre la realidad, paso previo para la transformación de la misma. Así al menos aparece en documentos que dan cuenta de las experiencias de concientización a través de programas de alfabetización de adultos. Teóricamente esta reflexión debe conducir a los grupos “inmersos” en una realidad que los “cosifica” a la condición de “sujetos”, “plenamente conscientes, comprometidos, listos para intervenir respecto a la realidad para cambiarla” (Freire, 1974b).

La relación entre teoría y práctica, acción y reflexión, aunque insinuada en las primeras experiencias de educación concientizadora y los escritos sobre el método, pierde peso ante el proceso de descubrimiento y reconocimiento de la propia situación en un cuadro mayor de relaciones sociales y a la toma de posición frente a la misma. Años más tarde, ello llevará al cuestionamiento de la teoría y la práctica de la concientización por el énfasis que pone en la aprehensión crítica de los procesos socioeconómicos por sobre una vinculación más estrecha entre la reflexión colectiva y la práctica social del movimiento popular y sus organizaciones de base.

Recapitulando sobre su experiencia en América Latina, el propio P. Freire concordará con la crítica anterior reconociendo las limitaciones de este enfoque al señalar que,

[...] durante el proceso de alfabetización tomé el momento de descubrimiento de la realidad social como si fuese una especie de “motivador” de su transformación. Mi

error no estaba [...] en el reconocimiento de la importancia [...] que reviste el conocimiento de la realidad en el proceso de transformación. El error estaba en el hecho de no haber tomado estos dos polos, conocimiento y transformación de la realidad, en su dialecticidad (Freire, 1966a).

## 2. La concepción concientizadora de la educación

Varios años transcurrieron entre las primeras experiencias con el método y la cita con que se cierra el acápite anterior. Años que dan cuenta de los problemas enfrentados con el método de la concientización y de la evolución del pensamiento educativo de Paulo Freire.

Poco o nada de ello aparece en los primeros escritos sobre el método.

De hecho, las primeras reflexiones al respecto aparecen en forma más sistemática y explícita, al publicarse *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1974c) cuando Freire se encuentra ya viviendo en el exilio. Allí da cuenta del contexto sociopolítico del Brasil de los años 60 y del modo en que en éste se inserta su práctica educativa, al tiempo que reseña las características de su propuesta metodológica.

La teoría, sin embargo, no consigue dar cuenta de la práctica que, en ese momento, ha trascendido con mucho el ámbito pedagógico para insertarse en el de la política. Como bien señala Vanilda Paiva, en lo que constituye uno de los estudios más comprehensivos de las raíces intelectuales del pensamiento educativo de Freire y su idea de la concientización,

[...] absorbido por la práctica el método a Freire le restó poco tiempo para el trabajo teórico. Obligado a detenerse con la caída del gobierno J. Goulart recupera su punto de partida en 1959. Se está efectivamente frente a un atraso de la teoría. Freire no ha podido aún incorporar nuevas influencias y posiciones teóricas. Por eso, su conciencia teórica ya no da cuenta del conjunto de su práctica careciendo, en aquel momento, de instrumentos teóricos y metodológicos que le posibiliten una reinterpretación de la realidad y una revisión profunda de su discurso pedagógico. Más tarde hará un esfuerzo en esta dirección [...] pero quienes ven en *La educación como práctica de la libertad* la expresión de una pedagogía no-directiva y de izquierda precisan, para lograrlo, saber leer sus indicaciones pasando por encima de un modo de pensar heredado de los años 50 (1980).

Más tarde, en sucesivos esfuerzos de sistematización, Freire intenta avanzar en la formulación de un marco general que proporcione un sustento teórico a su propuesta metodológica. Ello ocurre, sin embargo, en un momento en que la práctica del método en distintos países latinoamericanos ha dejado en evidencia que tanto el estudio de la realidad y las vivencias populares, y de su cultura como

su codificación, representan una construcción intencionada en función de referenciales y objetivos político-ideológicos que raramente llegan a explicitarse. Ello ayuda a explicar, como se verá con posterioridad, el hecho de que en experiencias de alfabetización de adultos desarrolladas en un mismo país, aunque impulsadas por diferentes actores sociales, en escenarios también diferentes, pueda constatare la coexistencia de materiales educativos cuyos temas de “reflexión” difieren de aquellos originalmente propuestos por Freire y cuyos códigos de enseñanza obedecen a diversas concepciones teórico-ideológicas sobre la sociedad y el cambio.

Ello ocurrió en Brasil cuando el método fue adoptado como parte de las políticas gubernamentales de desarrollo educativo y, posteriormente, en Chile no sólo es dable encontrar manuales de alfabetización utilizados por diferentes gobiernos, en momentos y coyunturas diversas, sino también aquellos utilizados por fuerzas políticas y movimientos sociales que no se encontraban representados en el aparato de Estado. La intencionalidad política subyacente al método sólo será reconocida años más tarde por Freire cuando alude críticamente a esa etapa del desarrollo de su pensamiento indicando que,

[...] el Paulo Freire de ayer, un ayer que ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la “politicidad de la educación”. Esto es la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es ser política en sí misma y, por eso, no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación pues toda ella es política [...] (Torres, R.M., 1986).

La cita anterior da cuenta de la reacción de Freire frente a los usos y abusos que, a lo largo de tres décadas, se ha venido haciendo de su concepción educativa y su propuesta metodológica. Da cuenta, también, del reconocimiento de algunos de los presupuestos teórico-ideológicos que los subyacen.

Uno de los puntos débiles de mi trabajo, sobre el cual me hago una autocrítica -señala Freire en 1972- es precisamente el punto del proceso de concientización. En mis primeros trabajos teóricos, no hice ninguna o casi ninguna referencia al carácter político de la educación y descuidé el problema de las clases sociales y su lucha. Dejé la puerta abierta a todo tipo de interpretaciones reaccionarias y a prácticas conducentes a distorsionar lo que realmente debe ser la concientización [...] (Torres, C.A., 1977).

Si bien es cierto que al no explicitar dichos supuestos Freire dejó las puertas abiertas a la utilización del método por grupos diversos con fines diferentes, que no siempre se condecían con la realidad e intereses de los sectores populares, también lo es que la teoría subyacente a su concepción educativa, como lo reconocerá con posterioridad, tiene en sus comienzos una connotación marcadamente culturalista. Ello se refleja más que en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en el contenido de la educación y en los resultados obtenidos con los procesos de concientización.

Lo anterior es importante de destacar si se observa que la concepción educativa y la propuesta metodológica de Freire no sufrieron variaciones sustanciales en el periodo que transcurre desde su aplicación en el Brasil hasta su aplicación inicial en Chile. Aún más, el método psicosocial de alfabetización de adultos adquirió una autonomía difícilmente controlable por su autor intelectual al ser utilizado en programas gubernamentales y no gubernamentales de alfabetización de adultos que no siempre compartían iguales premisas y objetivos.

Lo que sí varió considerablemente fueron los resultados de los procesos de concientización de acuerdo a los grupos que utilizaron el método. Esto provocó la ya mencionada autocrítica de Freire frente a la idea de un proceso que apuntaba al simple tránsito desde un estado de conciencia “ingenua o mágica” al desarrollo de una “conciencia crítica”, y que partía del supuesto de que los grupos excluidos de bienes y beneficios sociales así como del acceso a las instancias de decisión política eran producto del desarrollo “asincrónico” de las sociedades latinoamericanas y que estos grupos constituían la faz “atrasada” de dichas sociedades “duales”. Este modelo de interpretación del desarrollo social, por otra parte, pronto perdió fuerza en América Latina y cedió paso a aquellas interpretaciones de corte estructural que veían en la estructura de clases y en el papel hegemónico de los grupos dominantes la causa principal de los problemas de la marginalidad y la pobreza vivida por vastos sectores de la población. En este contexto, los déficit educativos de los sectores populares ya no se interpretaban como producto de “vacíos” culturales sino como consecuencia directa de la prevalencia de un modelo de desarrollo capitalista y dependiente.

A pesar de lo anterior, en el análisis de la realidad y en su práctica educativa Freire continuó, durante algún tiempo, utilizando un referencial teórico en el que aún no tenían cabida aquellas categorías que permitieran responder a las interrogantes que, en la coyuntura propia de fines de los años 60, se formulaban respecto a un tipo de prácticas que se proponía contribuir a la “liberación” de los sectores populares. Entre ellas, cuál era la relación entre la educación concientizadora y los diferentes proyectos políticos e ideológicos de las clases sociales en pugna por el poder, cuál la relación entre este tipo de prácticas y aquellas en las que se encontraba involucrado el movimiento popular y sus organizaciones de base, cuál la contribución de la concientización a la constitución de una conciencia de clase y a la creación de un proyecto histórico popular, cuál la relación entre la concientización y la organización política de los sectores populares y cuál la función de los partidos, frentes y vanguardias políticas en este proceso de aprehensión crítica y transformación de la realidad.

Ninguna de las respuestas a estas interrogantes se encuentra presente en la propuesta de la concientización tal como fuera reseñada en acápite anteriores, ni en los escritos iniciales de Freire, aunque algunas de ellas empiezan a perfilarse al calor de los resultados de las experiencias de alfabetización en Brasil y

aquellas que se desarrollan en Chile, donde no sólo se llevan a cabo programas de alfabetización de adultos sino que se comienzan a experimentar, también, enfoques metodológicos para el estudio de valores y percepciones campesinas. Hacia fines de los años 60, los resultados de este tipo de experiencias llegarían a converger con algunas corrientes de la sociología crítica y sentarían las bases para el desarrollo de lo que se conoce como estilos participativos de investigación social y educativa los que, en la actualidad, se han vuelto un tema tan polémico y controvertido como el de la concientización, cuestionado por quien fuera su autor intelectual y gran difusor más allá de los límites de América Latina.

En este periodo, quizá el más fértil desde el punto de vista del desarrollo de un referente teórico para el método de la concientización, Freire prepara la colección de ensayos que conforman *La pedagogía del oprimido*, publicado en América Latina en 1970 (cfr. Freire, 1977). En este texto aparecen en forma más explícita los elementos teóricos que subyacen a su concepción educativa y se manifiestan de manera más clara los vínculos entre concientización y politización, entre conocimiento y poder. Hacia el final del libro se esbozan, también, los rasgos de lo que el autor denomina como la “teoría de la acción cultural” que posteriormente continuará trabajando en los Estados Unidos y Europa (cfr. Freire, 1985a y 1970).

En *La pedagogía del oprimido*, Freire retoma algunas de las ideas ya reseñadas con anterioridad respecto del carácter “bancario” de las pedagogías tradicionales e insiste en la necesidad de impulsar acciones educativas conducentes a vincular la educación de los adultos de clases subalternas con su realidad, necesidades e intereses. En este caso, sin embargo, su análisis tiene una connotación más sociopolítica que educativa.

Su reflexión, en este texto, gira en torno de la relación “opresores-oprimidos”. La opresión, fenómeno genérico, puede afectar indistintamente a una clase social o a grupos específicos. Incluso a todo un pueblo cuando se trata del análisis del problema de la dependencia (cfr. 1974a: 67-77). Aunque el enfoque continúa siendo marcadamente “culturalista”, los valores y la conciencia en general, son relativizados y entendidos como elementos que pueden operar como estímulo u obstáculo en una determinada situación aunque sin constituirse, como se afirmaba en escritos anteriores, en la causa eficiente de los cambios.

Más tarde, ya fuera de América Latina, Freire adopta una perspectiva de análisis estructural al reconocer que la posición que ocupan los diversos grupos en la estructura económica y social condiciona la forma en que se visualizan procesos y relaciones sociales, e insiste en que el descubrimiento de esta realidad, y de las contradicciones que la subyacen, continúa siendo una historia consciente. Se aproxima, de este modo, a las teorías materialistas que, a decir de Solari, no desconocen la importancia que en un determinado momento pueden adquirir los



aspectos ideológicos y axiológicos en las transformaciones que se registran en la base de la sociedad (*cfr.* Solari *et al.*, 1976).

En los últimos ensayos y conferencias de Freire, así como en los libros que remiten a experiencias educativas desarrolladas en otros continentes, puede percibirse una clara transposición de sus ideas pedagógicas del campo educativo al de la política. En ellos recalca que la educación liberadora y la pedagogía política son sólo instrumentos coadyuvantes del cambio, y enfatiza la necesidad del compromiso político del educador como condición necesaria para una auténtica educación “liberadora”. Freire insiste en la idea de una educación que busque la autonomía y la participación creadora de las masas populares en los procesos conducentes a asegurar un cambio en su condición de oprimidos. Al mismo tiempo establece las condiciones de funcionamiento de una pedagogía que se ubica en la perspectiva de contribuir a un cambio “revolucionario”. De este modo, plantea la necesidad de una “vanguardia” o “partido” capaz de organizar a las masas pero, tal como señalan Rosiska Darcy de Oliveira y Pierre Dominice,

[...] fiel a su rechazo de toda manipulación y transposición del saber, advierte que las relaciones entre partido y clases oprimidas no (pueden ser) una relación entre un polo portador de una conciencia histórica y otro portador de una “conciencia vacía” (entendiendo) el rol pedagógico del partido (en términos) de poner todo en marcha para que las masas, ejercitándose en la praxis revolucionaria puedan adquirir la conciencia de su clase (1978).

La noción de concientización, en esos momentos, cede paso a la denominada “teoría de la acción cultural” que admite como campo de trabajo los más diversos frentes, entre ellos la alfabetización y educación de adultos. Sin embargo, como propuesta teórica, la de la acción cultural no prende en América Latina, en tanto ha empezado a cobrar fuerza el concepto de educación popular que, aunque de antiguas resonancias, viene a designar aquellas prácticas educativas que tienen en las organizaciones populares su lugar privilegiado de actuación, y donde la educación se supedita a los requerimientos que a éstas le impone la práctica política.

## II. LAS BASES METODOLOGICAS

Las técnicas de alfabetización de Paulo Freire, aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Tampoco se juntaron eclécticamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventada o reinventada en una sola dirección del pensamiento resultan de la unidad que se trasluce en la línea axial del método y señalan el sentido y el alcance de su humanismo: alfabetizar es concientizar [...] (E.M. Fiori, 1968).

La concepción concientizadora de la educación está desde sus comienzos vinculada a la realidad e intereses de los sectores populares. Esto es un hecho, independientemente del referencial teórico que inicialmente la sustenta. Ya se indicó que el “método” apunta a lograr una comprensión cada vez más crítica de las situaciones vividas por estos grupos de la población lo que, en última instancia, se relaciona también con una comprensión de la estructura de la sociedad y su funcionamiento. En este sentido, las bases metodológicas de la concientización trascienden con mucho el método psicosocial de alfabetización de adultos al que se aludiera con anterioridad y con el que frecuentemente tiende a identificarsele.

El énfasis en la alfabetización se explica por el contexto brasileño de los años 60 y la puesta en marcha de procesos que buscaban producir un cambio cualitativo en la conciencia de las masas populares. Tales procesos implicaban pensar políticamente la educación de estos sectores a la luz de los principios de una política nacionalista orientada a la modernización de las estructuras del Estado, de la economía y la política y que, en lo educativo, privilegiaba la atención del adulto analfabeto en tanto ciudadano destituido del derecho a voto, por una parte, y en tanto individuo privado de la capacidad de leer e interpretar la realidad conforme a sus necesidades e intereses, por otra.

En este contexto, la pedagogía se supeditaba a lo que entonces se denominó como una educación popular para el desarrollo (*cfr.* Vieira Pinto, s/f.: 446-447 y 502-503). Al ser adaptado en otras sociedades, y al quedar expuesto Paulo Freire a nuevas influencias teóricas, el método se fue perfilando más como una estrategia colectiva de producción y comunicación de conocimientos que como una metodología de educación y alfabetización de adultos. Al menos así puede inferirse a partir de los escritos más recientes de Paulo Freire donde señala que, “[...] como educador doy mucho más énfasis a la comprensión de un método riguroso de conocimiento. Así es como hablo de método para referirme a esto y no a los llamados métodos pedagógicos. Mi gran preocupación es el método en cuanto camino hacia el conocimiento [...]” (Paulo Freire, 1985).

Lo anterior ayuda a comprender mejor los lineamientos metodológicos propuestos por Freire con respecto al contenido de la educación y la forma de determinarlo, a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y organización del trabajo pedagógico así como a la relación educativa en los procesos de educación de adultos y de educación popular en general. En seguida se ofrece una síntesis de estos puntos, que más tarde se analizarán en forma separada:

- Con respecto a los contenidos de la educación, el punto de partida del proceso educativo (sea o no de la alfabetización de adultos) está dado por la investigación de realidades y prácticas sociales que, posteriormente, al ser codificadas, se transforman en un objeto de conocimiento común a educadores y educandos. Dicho estudio de la realidad puede también ser asumido conjuntamente

por educadores y educandos entendido como parte constitutiva de un proceso de aprendizaje colectivo.

- En lo que a las estrategias de enseñanza-aprendizaje se refiere, las metodologías pedagógicas son activas y participativas. Se supone que por medio de éstas, los actores se van involucrando en un proceso de conocimiento que los compromete, a partir de la tarea educativa, en la formulación de respuestas prácticas a los problemas detectados. La práctica social reelaborada es la que permite medir el éxito o fracaso de un proceso educativo, y en ella, los actores del proceso educativo convergen hacia un mismo fin: transformar la realidad, reformular la práctica. Objeto y objetivos pasan a ubicarse entonces en una misma perspectiva.

- Con respecto a la relación educativa, educadores y educandos asumen, al interior del proceso educativo, el rol de actores sociales que, por el hecho de contar con distintos conocimientos y experiencias así como con marcos de referencia también diferentes, pueden tomar posiciones distintas frente a la realidad que se busca conocer en forma colectiva. Por definición educadores y educandos son actores diferenciados. La mayoría de las veces, el educador es un “agente externo” que se inserta al interior de la realidad y la práctica del educando. En otros casos, es juez y parte en este proceso. En todo caso siempre existe una desigualdad provocada por el hecho de que junto al análisis de la realidad estudiada y a la búsqueda de soluciones a los problemas que en ella existen, se espera que el educador proporcione los conocimientos específicos para enfrentar los problemas detectados u oriente a los educandos con respecto a las formas de obtener este saber “instrumental”.

Con base en estos principios generales la concientización empezó, poco a poco, a trascender los procesos de alfabetización y a vincularse a otras prácticas socioeducativas, manteniendo constantes algunas características del método. Entre ellas, la relación codificación-descodificación en la determinación del contenido educativo y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones dialógicas y participativas al interior del proceso educativo y la organización del trabajo pedagógico fuera del ámbito escolar. A estas características del método de la concientización se aludirá en los acápites siguientes en los cuales se tratará, siempre, de observar la propuesta en su evolución y en los problemas que presenta a lo largo de ésta.

## **1. La determinación del contenido educativo: investigación y codificación de los problemas y vivencias cotidianas**

Lo que es preciso saber al estudiarme (y disculpen esta falta de humildad) es cómo yo práctico mi educación, y no sólo cómo la he escrito [...] (Paulo Freire, 1982).

Metodológicamente, la propuesta de la concientización comprende dos grandes fases. Una “preparatoria” a la que se conoce como fase de codificación y otra, vinculada al desarrollo del proceso pedagógico, a la que se denomina como fase de descodificación -a la que se aludirá más adelante en el acápite referido a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y formas de organización del trabajo educativo.

La fase de codificación incluye el conjunto de procedimientos y pasos a través de los cuales se llega a elaborar el contenido educativo. Codificar, en la terminología de Freire, significa encontrar a partir de la realidad vivida por los sectores populares, ciertos fragmentos típicamente representativos de sus condiciones de vida y de trabajo los que, posteriormente, se traducen en imágenes susceptibles de “desafiar” a los receptores del mensaje pedagógico (*cfr.* Freire *et al.*, 1975; Bosco Pinto, 1976: 23-47 y Fiori, 1975).

La fase de codificación se aplica tanto a las prácticas de alfabetización como a otros programas socioeducativos en los que el análisis de la realidad constituye la fuente a partir de la cual se generan conocimientos y prácticas sociales.

En ambos casos, la fase de codificación se inicia con una etapa de “investigación” de la realidad y las temáticas populares. En las experiencias de alfabetización el punto de partida está dado por la investigación del “universo vocabular” y las “situaciones existenciales” para, luego, proceder a la selección de palabras y situaciones que servirán de base tanto a la reflexión de los grupos como a la ejercitación de la lectura y escritura. Son éstas las denominadas “palabras generadoras”.

En el caso de programas de educación de adultos vinculados a otros procesos socioeconómicos, la experiencia se inicia con el estudio del “universo temático” y los “temas generadores” que sirven de base a la elaboración del contenido programático. Son palabras y temas que tienen relación con las situaciones y problemas vividos cotidianamente por los sectores populares, con sus condiciones de vida y de trabajo, con sus expectativas y aspiraciones y con su lenguaje, creencias y valores. En síntesis, con la denominada cultura popular (*cfr.* ISAL, 1972: 5-40).

Según los escritos iniciales de Freire y algunos documentos de la época, el estudio de las situaciones vividas por los potenciales participantes de un programa educativo, así como de su lenguaje, sus problemas y aspiraciones se realiza “a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar, a fin de obtener los vocablos con sentido existencial” (Freire, 1974a). Vocablos en el caso de programas de alfabetización, temas en el caso de programas de post-alfabetización.

No existen en las experiencias con el método, sea en el campo de la alfabetización o en el de la investigación temática, antecedentes sobre la teoría

que informa el estudio de la realidad de los alfabetizandos o la manera en que se construye el objeto teórico. Tampoco sobre las técnicas utilizadas para el levantamiento de datos. Se trata, como lo indican algunos escritos y manuales de “una sencilla investigación de lo que piensan, sienten y desean las personas que forman la comunidad” (Cardoso, 1983: 161-173). De la descripción inicial de Freire puede inferirse que dicha investigación, más que un estudio de la cultura, expectativas y aspiraciones de las clases populares, trata de detectar el conjunto de problemas que las afectan más directamente así como sus necesidades más inmediatas, para luego priorizarlas y compatibilizarlas con los objetivos a lograr a través del proceso de concientización.

Al describir este proceso Freire alude a la necesidad de registrar aquellas situaciones y palabras con mayor contenido existencial, ligadas a la vida y experiencia de los grupos, para vincularlas con otras que permitan avanzar en una comprensión de lo “local” a la luz de los problemas “nacionales”. El manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos, al cual se aludió con anterioridad, es más explícito al señalar que

[...] el material recogido debe corresponder a los problemas, necesidades y aspiraciones de la comunidad [...]. Los más fuertemente sentidos son los más inmediatos en el espacio y en el tiempo, los temas de la actualidad local. Sin embargo, hay problemas que son comunes a los componentes de la comunidad regional y aún de la nacional pudiendo utilizárselos, también, como material de reflexión [...] (Chile, 1966:6).

Dos son los criterios utilizados en la selección de situaciones y palabras que sirven de base a la construcción del código y su posterior combinación unitaria en una imagen susceptible de “desafiar” a los receptores del mensaje educativo. Uno es de orden funcional y el otro, de orden lingüístico. El primero remite al contenido “práctico” de la palabra, al poder de “concientización” que ésta contiene o al conjunto de reacciones socioculturales que la palabra engendra en el grupo que la utiliza (*cf.* Rodríguez Brandao, 1981). El criterio lingüístico remite a la riqueza silábica y a las dificultades fonéticas de la lengua. De acuerdo a éste, las palabras deben colocarse en orden de dificultad creciente a fin de evitar tropiezos en el aprendizaje.

Como se verá más tarde, al analizar algunas experiencias de alfabetización con este método, el criterio lingüístico se supedita al criterio funcional en tanto este último es el que se utiliza en la selección de aquellos “vocablos con algún grado de socialización, que sugieran y signifiquen alguna cosa [...]” (Freire, 1974a: 67), así como de las denominadas “situaciones existenciales”, que codificadas y traducidas en imágenes (cuadros o filminas) constituyen la materia prima para el desarrollo del proceso pedagógico.

Sin embargo, tanto el estudio de la realidad y la selección de situaciones y palabras como su posterior traducción en códigos e imágenes se realizan en función del marco interpretativo, y de criterios que obedecen al referencial

teórico-ideológico y a las opciones políticas del educador o de los grupos que desarrollan un programa o proyecto educativo. De éstos depende el que palabras e imágenes constituyan una simple reproducción de situaciones vividas por los grupos menos privilegiados (como de hecho ha sucedido) o un instrumento que contenga elementos que ponen potencialmente en duda la realidad visible, su evidencia.

Lo anterior queda de manifiesto desde las primeras experiencias con el método. La codificación, como inicialmente la conceptualiza Freire, admite múltiples lecturas. Entre ellas, la de registrar situaciones que no dan cuenta de las contradicciones que subyacen a la realidad vivida por los sectores populares, ni apuntan a una reflexión y una acción sobre estructuras, procesos y relaciones sociales. Al igual que en el caso de los presupuestos de la concepción concientizadora de la educación, la práctica con el método pronto indica que tanto la definición del código como la construcción de imágenes que reproduzcan la situación que se quiere poner en discusión, y del mensaje que se pretende transmitir, requieren de la explicitación de los supuestos teóricos e ideológicos que subyacen al trabajo educativo y de los objetivos que con éste se persiguen.

Como bien lo señalara M. Hughes, interpelando el método en 1969, por definición,

[...] una imagen problematizadora a fin de alcanzar su objetivo pedagógico, esto es desafiar, problematizar, no puede, no debe, constituir una simple reproducción de la realidad que registre trozos de vida, trozos de ideología y en la cual el receptor, mirándose, codifica su propia alienación y reconociéndose en su realidad concreta la significa según la estructura que lo condicione. Una imagen de esta naturaleza, lejos de devolver a los educandos su situación como "problema" ocasiona, en general, una respuesta ligada a la pseudo-verdad de un ser sumergido en un mundo que oculta la verdad (1969).

El problema anterior se relaciona, también, con la etapa que sigue a la de codificación, aunque forma parte integral de ésta, durante la cual se prepara el material de apoyo para el educador.

En el método de alfabetización tal como fuera inicialmente propuesto por Freire existen dos tipos de codificación, cada una con sus correspondientes materiales. Los materiales elaborados de acuerdo al primer tipo sirven para "motivar" la reflexión de los grupos e incentivar su participación en el análisis de la realidad. Estos giran en torno a la cultura como un concepto antropológico y político. De ahí su denominación como "fichas de cultura". El segundo tipo de materiales sirve para los fines del aprendizaje. Comprenden, por una parte, las fichas de descomposición y recomposición de las familias fonéticas correspondientes a cada palabra "generadora" y, por otra, las denominadas "fichas de descubrimiento", material que presenta el conjunto de familias silábicas formadas a partir de la palabra generadora las que, combinadas, permiten al alfabetizando

formar nuevas palabras y descubrir el mecanismo de su formación haciendo del aprendizaje un acto creador (*cf.* Fiori, 1977: 162 y ss.).

De entre los materiales, algunos se destinan al educando (cuadros, filminas, gráficos), y otros al educador (manuales o cartillas y fichas). Estos últimos no sólo contienen cada una de las codificaciones. Incluyen, además, un listado ordenado y sistemático de los pasos a seguir para el logro de los objetivos perseguidos con la reflexión de los grupos así como sugerencias para orientar este proceso. Por último, incluyen también, los instrumentos o “fichas” que sirven para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Como se verá más adelante, en el material que contiene las sugerencias para el debate colectivo pueden percibirse claramente las posiciones y opciones de quienes elaboran los instrumentos con que se inicia la fase pedagógica del método, denominada “proceso de descodificación”.

## 2. Estrategia de enseñanza-aprendizaje y organización del trabajo pedagógico: la fase de descodificación

Metodológicamente la denominada fase de descodificación constituye el núcleo central del trabajo pedagógico en la propuesta de la concientización. Se entiende por tal el proceso a través del cual educadores y educandos, mediados por el código construido en la etapa anterior, proceden a descomponerlo, descriptiva y analíticamente, dando cuenta del modo en que perciben la realidad y enfrentan los problemas cotidianos. Junto con ello empieza, también, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tanto en la descripción que Freire hace de su experiencia en Brasil, como en las indicaciones contenidas en el primer manual, elaborado en Chile, el proceso de descodificación comprende una “etapa de motivación” y otra de alfabetización propiamente como tal. A cada una de ellas corresponden distintas series de codificaciones.

En la “etapa de motivación” las codificaciones sólo incluyen la “imagen” del problema o situación que se quiere poner en discusión. En ellas no se combinan aún situaciones y palabras en tanto el objetivo central es dar curso a un proceso de reflexión que, en la propuesta inicial de Freire, toma los polos “naturaleza-sociedad” para, a través de ellos, lograr en los alfabetizandos una comprensión sobre el papel que cabe a los hombres en la creación y transformación de los bienes materiales y, sobre todo, culturales.

La autovaloración del trabajo y la cultura así como el papel del hombre como transformador de la naturaleza y la sociedad es el contenido enfatizado en estas codificaciones. Con ellas se persigue transitar un camino que conduzca a los

participantes de un “círculo” a descubrir y tomar conciencia de: la existencia del mundo de la naturaleza y la cultura, la cultura como resultado de su trabajo, la democratización de la cultura como dimensión de la democratización de la sociedad, el papel del aprendizaje de la lectura y la escritura como mecanismo de inserción en la vida nacional e instrumento de apoyo a los procesos de democratización de la sociedad, y el papel del hombre como sujeto de la educación y no como objeto de la misma (*cfr.* Freire, 1974c: 63 y ss.).

El objetivo general en esta etapa del proceso pedagógico concuerda con los objetivos iniciales de la concientización: lograr, a través de esta reflexión, que los grupos tradicionalmente excluidos de toda participación social superen la captación “mágica” de la realidad por una captación más y más “crítica” y se perciban a sí mismos como beneficiarios y actores de los procesos de transformación sociopolítica.

Una vez recorrido el camino con la serie de codificaciones que integran la etapa de reflexión en torno del hombre y la cultura se da comienzo a la etapa de alfabetización propiamente dicha. Para ello se utilizan codificaciones que combinen situaciones y palabras acerca de los problemas vividos cotidianamente por los alfabetizandos y de otros, de carácter más general, compartidos por la mayoría de las clases subalternas. A partir de las “palabras generadoras”, sin descuidar los objetivos de la concientización, se da comienzo así a la etapa de la alfabetización.

El número de codificaciones utilizadas para el debate de lo que Freire denomina “el concepto antropológico de cultura” varía de país a país. En Brasil, Freire utilizó once. En Chile, con el primer manual del Ministerio de Educación sólo se utilizaron ocho, divididas en dos series de tres y una de dos. En el manual preparado durante el Gobierno de la Unidad Popular, ya en ausencia de Freire, las codificaciones de la denominada “etapa de motivación” volvieron a ser once. En algunos casos éstas fueron, o son, definitivamente eliminadas y se entra de lleno al proceso de alfabetización, a partir del cual se genera la reflexión crítica sobre la estructura y funcionamiento de la sociedad y los problemas que de ello se derivan. Una vez más, esto depende de los objetivos perseguidos con la alfabetización y, sobre todo, del referencial teórico e ideológico de los grupos que utilizan el método.

Durante un corto periodo de tiempo, una vez en Chile, Freire llamó a estas codificaciones iniciales, como una “codificación neutra”. Sin embargo, pronto recapituló en tanto con este tipo de codificaciones se apuntaba ya a una toma de conciencia, desde una determinada óptica, de problemas derivados de las formas de estructuración de la sociedad y de las posibilidades de participar en su transformación. Esto aparecerá más claramente años después, al ser explicitados y modificados algunos de los supuestos teórico-ideológicos del método y, sobre todo, a partir de la reacción de Freire contra lo que denomina como “la



recuperación” del método de la concientización por grupos de derecha, y la aplicación mecánica y dogmática del mismo por sectores de izquierda (*cfr.* Torres, C.A., 1978).

Visto con objetividad, sin embargo, el modo en que originalmente se conceptualiza la etapa de descodificación conduce a equívocos y abre espacios para usos diferentes. Teóricamente corresponde al coordinador de un círculo de cultura “guiar al grupo en la reflexión y la discusión” de los problemas y las situaciones previamente codificados. Al educador le corresponde “problematizar” y “desafiar” al educando para avanzar en una comprensión crítica de la realidad.

Ahora bien, en la tarea de descodificar, tal como en la de codificación, existen dos actores, educador y educando. Este último es al que se busca “concientizar”. Para ello, el educador cuenta con un acervo de instrumentos (fichas, manuales, cartillas) así como con actividades y sugerencias para promover el diálogo y la participación de los grupos. Para el educando, sólo existen las codificaciones. La crítica no apunta a este hecho, que entre otras cosas da cuenta de la directividad del método, sino a que la técnica puede servir, y de hecho ha servido, para fines diferentes. Desde actividades y esquemas de descodificación que obedecen a distintas concepciones sobre la sociedad y el cambio, hasta debates y reflexiones que varían según las particulares posiciones teóricas y opciones políticas de los “coordinadores” en los “círculos de cultura”.

Lo anterior conduce al “círculo de cultura”. En la propuesta original de Freire, éste es definido como una “estructura” que sustituye a la de la escuela (*cfr.* Torres, C.A., 1977). Lo adecuado sería señalar, sin embargo, que el círculo de cultura representa una propuesta alternativa para la organización del trabajo educativo con sectores populares. Lo que sustituye es el trabajo en un salón de clases, tal como tradicionalmente se le concibe dentro de la escuela. De hecho, en su concepción original los “círculos” podían funcionar en locales comunitarios, en los lugares de trabajo e incluso, en la propia escuela. Lo que se modifica, como se ha indicado con anterioridad, es el contenido educativo y la forma de determinarlo. A ello se agregan los cambios en la relación pedagógica, otro de los aspectos claves de la propuesta de la concientización al que se aludirá en el acápite siguiente.

Existe, sin embargo, un aspecto que conviene rescatar con respecto al replazo de la “escuela”, o más bien del trabajo “en salón de clases”, por la organización de los círculos. El objetivo aquí trasciende la práctica escolar en tanto el aprendizaje se gradúa y organiza en función de la acción política de los participantes, de su incorporación a organizaciones existentes o de la creación de las mismas en la base. De ahí que corresponda al educador, en este caso coordinador de los círculos de cultura, no sólo asegurar el aprendizaje de la lectoescritura sino comprometer la participación de los nuevos letrados en tareas de

carácter social y político, formuladas a partir del análisis de las vivencias, problemas y aspiraciones de los sectores populares.

La tendencia natural en los círculos de cultura -escribe Freire en 1966- será la transformación gradual, a veces muy rápida, de grupos de estudio en grupos de acción. En realidad, a medida que los grupos van siendo desafiados por situaciones cada vez más problemáticas, ellos desarrollan su conciencia, aclarándola, y pasan de la comprensión de las situaciones a la acción sobre ellas [...] (Freire, 1966b).

En la práctica, sin embargo, las cosas suceden de modo diferente. Aludiendo al caso de Brasil, F. Weffort señala que, si bien el proceso de reflexión crítica sobre la realidad vivida por los sectores populares favorece un clima de reivindicación y lucha, no se produce una acción organizada de transformación de la misma (*cfr.* Weffort, 1969: 17-39).

En otras experiencias, en otras sociedades, se alude con frecuencia al proceso de “frustración” que acompaña al de concientización (*cfr.* Bosco Pinto, 1976) en tanto el método en sus comienzos, concluida la etapa pedagógica, raramente ofrece alternativas de continuidad o vincula el proceso de análisis crítico de la realidad con estrategias populares de transformación sociopolítica.

Algunos atribuyen este factor a la falta de una mediación, perspectiva o partido político (*cfr.* Darcy De Oliveira *et al.*, 1978: 13), otros a la inserción de las prácticas de concientización en las estrategias políticas de los gobiernos reformistas (*cfr.* Paiva, 1980; Torres, 1985, y Cunha, 1985), y el propio autor intelectual del método, a la falta de una definición político-ideológica o de una mayor clarificación de su opción política.

En los siguientes años, tal como se vió con anterioridad, Freire reconoce un cierto grado de ingenuidad política al postular un método de concientización al margen de un referencial teórico explícito sobre la sociedad y su funcionamiento, así como de las formas de inserción del método en una estrategia de cambios concordante con dicho referencial. Freire interpreta tal ingenuidad a la luz del contexto sociopolítico en el que surge su propuesta. Posteriormente, sin embargo, las distintas lecturas que se hacen de los presupuestos de la concientización, la instrumentalización del método por grupos de diversa orientación política, los sucesivos fracasos y frustraciones a los que conducen algunos programas inspirados en esta concepción educativa y las críticas que se le formulan desde distintos ámbitos llevan al autor intelectual del método a aclarar algunos de sus supuestos aunque sin alterar sustancialmente las bases metodológicas y la secuencia técnico-pedagógica del mismo.

De hecho, los nexos entre educación y política aparecen hacia fines de la década de los 60 cuando el “método” ya había sido aplicado en distintos países de la región y eran muchos los grupos y fuerzas sociales que veían en él una respuesta a sus necesidades inmediatas. Esto se veía reflejado no sólo en los objeti-

vos de la acción educativa sino, también, en los contenidos y metodologías de trabajo, y afectaban, por último, los resultados de estas prácticas, tal como se verá más tarde al analizar la aplicación del método en distintos contextos sociopolíticos por diversos actores sociales.

### 3. La relación educativa en los procesos de concientización

Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo (Paulo Freire, 1969).

Lo que quiero decir es que hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para alcanzar junto con ellas una comprensión rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador. Este es el camino necesario precisamente para alcanzar ese rigor (Paulo Freire, 1981).

El problema que se nos plantea como educadores no es de negar el rol activo, crítico, decisivo en el acto educativo [...]. Cuando un educador dice que es igual a su educando o es un demagogo, o es incompetente. Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente. No hay duda que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita saber es que al educar, él también se educa (Paulo Freire, 1983).

La base de la relación educativa en la propuesta metodológica de la concientización es la horizontalidad y el diálogo. Freire no alude a una igualdad entre educadores y educandos aún cuando más tarde así se le interprete en alguna medida a partir de la frase con que se abre este apartado.

La propuesta, más bien, es la de romper con los estilos tradicionales de enseñanza escolar a los que Freire tipifica como propios de una “concepción bancaria” de la educación para contraponer un estilo educativo de corte activo y participativo. Ello implica cambios en la función docente, tradicionalmente caracterizada como jerárquica y autoritaria. En la propuesta de la concientización ya no cabe un profesor que “transmite” conocimientos a alumnos pasivos. Como antes se señaló, profesores y alumnos se conciben como actores de un proceso más amplio de reflexión sobre realidades y prácticas sociales. El “diálogo” se define como el instrumento pedagógico por excelencia y se propugna el establecimiento de relaciones horizontales entre educadores y educandos. Explícitamente sugiere el desarrollo del trabajo educativo sobre la base del “respeto” a la cultura popular. Con ello no niega, sin embargo, la especificidad de la función docente: asegurar la adquisición de conocimientos específicos a los sectores populares.

Lo anterior remite al aprendizaje de la lectura y escritura o a la apropiación de conocimientos instrumentales en el caso de programas de postalfabetización u otros de capacitación técnica o social.

Algo diferente sucede con el proceso de reflexión que se realiza colectivamente a partir de las codificaciones. En los primeros escritos sobre el método se indica que en lo concerniente a este proceso el educador “orienta” la reflexión. Su función es la de “problematizar”. Por ende, no debe ni presentar soluciones, ni imponer convicciones, ni difundir creencias. Por el contrario, debe “aprender” de los educandos sobre lo que constituye su mundo y su cultura, sobre el modo en que visualizan su inserción en la sociedad, sobre las soluciones que proponen frente a los problemas que los afectan más directamente. En este sentido actúa como “coordinador” de un debate colectivo sobre realidades y prácticas sociales. En el ámbito del aprendizaje de la lectura y la escritura, en cambio, el coordinador apoya el proceso de aprendizaje enseñando la mecánica de las combinaciones silábicas y ayudando en la ejercitación de los nuevos conocimientos.

La frase con que se inicia este apartado ha pasado a ser utilizada con frecuencia para sintetizar el núcleo de la propuesta educativa de la concientización en lo que a la relación educativa se refiere. En la práctica, ella también ha sido objeto de lecturas diferentes lo que ha traído consigo un sinnúmero de problemas relativos a la disyuntiva directividad/no directividad en las prácticas de educación popular. Una de las tendencias más marcadas en este campo ha sido la de negar, o disfrazar, la condición de educador o intelectual y asumir una actitud pasiva en torno a la formas en que los sectores populares describen o expresan sus condiciones de existencia. El malentendido respeto a lo que se denomina “saber popular” es lo que con frecuencia ha conducido a innúmeros fracasos frente al objetivo explícito de la concientización. Esto es, contribuir a elevar los niveles de conciencia de los sectores populares y acercarlos a una comprensión crítica de la sociedad y su funcionamiento.

La alusión a un “malentendido respeto” al saber y cultura populares en el párrafo anterior es intencional. Ello se debe a que lo que Freire defiende en la teoría es la tesis de romper con la verticalidad y el autoritarismo propios de una pedagogía tradicional en la relación educadores y educandos, por una parte. Por otra, defiende el trabajo grupal y la gestión democrática del proceso educativo. Por último, postula la relatividad del saber y la sabiduría y la posibilidad de llegar a una relación de iguales, a partir de las acciones que los grupos diseñen en su propio beneficio y de las cuales, teóricamente, el educador también debe formar parte. Sin embargo, la diferencia de roles queda de manifiesto desde los inicios mismos del trabajo educativo y se expresa en las características del método y las etapas reseñadas con anterioridad.

De hecho, algunas interpretaciones recientes que del discurso pedagógico de Freire hacen educadores inspirados en teorías no-directivas no se condice con el carácter inductivo del método donde la iniciativa de “investigar” la realidad,

seleccionar “palabras y temas generadores”, “codificar”, y preparar el material didáctico, corresponde al educador y a los grupos que impulsan estas prácticas. La “igualdad” de roles entre educadores y educandos no existe ni en la teoría, ni en la práctica.

Tampoco existe la no-directividad en el proceso pedagógico, tal como lo hacen aparecer algunas prácticas de educación popular inspiradas en la idea de la concientización. El carácter inductivo y la directividad de la propuesta de la concientización queda de manifiesto no sólo a partir del momento en que se inicia el “estudio” de las condiciones de vida y de trabajo de los potenciales destinatarios de un programa educativo sino que continua a lo largo de su desarrollo. Las etapas de codificación y descodificación constituyen parte de un proceso intencionado hacia el logro de objetivos que tienen una connotación política en el sentido que apuntan a un cambio en la percepción y comportamiento de grupos sociales, ya sea con fines “integracionistas” o con fines “liberadores”.

En su aplicación inicial el objetivo central del método era el de propiciar una mayor participación popular en una sociedad en la cual empezaban a impulsarse cambios inspirados en los principios de una política nacional-desarrollista. El propio Freire define su método como una respuesta de orden pedagógico a los problemas derivados del tránsito de una sociedad tradicional a una moderna, de situaciones de total exclusión a situaciones de relativa participación para las clases subalternas (*cf.* Freire, 1974c y Wanderley, 1984). Algo similar ocurre más tarde en Chile, donde el método es adoptado y adaptado a la realidad de una sociedad donde el Estado ampliaba sus funciones y abría canales de participación social a los grupos sociales que emergían en la vida política del país reivindicando el acceso a bienes y beneficios sociales.

En ambos casos, método y metodologías tienen una intencionalidad política aunque, como más tarde lo reconoce Freire, en sus comienzos ésta no llegue a explicitarse. Aunque el autor no lo indique, ello obedece, en alguna medida, al hecho de que como propuesta metodológica la concientización se inscribe tempranamente en las estrategias de cambio diseñadas y ejecutadas por los grupos que controlan el poder del Estado. Su significado fue variando en la medida en que tales estrategias hicieron crisis en América Latina y la noción de la concientización y sus principios metodológicos empezaron a perfilarse con mayor claridad como un método de acción política más que como uno de enseñanza-aprendizaje.

### III. LA CONCIENTIZACION REEDITADA

Ay de nos, educadores, si dejamos de soñar sueños posibles [...]. El sueño posible exige de mí pensar, diariamente, mi práctica; exige de mí el descubrimiento constante, el

descubrimiento de los límites de mi propia práctica, lo que significa percibir y demarcar la existencia de aquellos espacios que pueden ser (por nosotros) ocupados. Por ejemplo, los límites de espacio de mi generación no son los que está teniendo la generación de hoy y de los que yo vengo a participar. Son otros los límites y son otros los sueños, aunque algunos de ellos se mantienen (vigentes) en la medida en que algunos problemas de hoy son los mismos del Brasil de ayer [...] (Paulo Freire, 1980).

Paulo Freire retornó a Brasil en 1980, después de más de quince años de exilio. Llegó a reinsertarse en una sociedad donde el autoritarismo político cedía paso a un lento y dificultoso tránsito hacia formas democráticas de gobierno. Reencuentra allí, a los movimientos de educación y cultura popular que, rearticulados, desarrollan prácticas educativas que aparecen indistintamente como una forma renovada de hacer política y una manera alternativa de hacer educación.

Se trata de experiencias que utilizan estrategias participativas de investigación y acción educativa. Se trata de lo que se denomina, genéricamente, como proyectos de educación popular. Ambos términos se utilizan para designar un conjunto heterogéneo de actividades socioeducativas que sitúan la producción y comunicación de conocimientos en una perspectiva de transformación sociopolítica. Actividades que hacen explícita tanto su intencionalidad política como su opción de trabajo con los grupos o clases que comparten una situación de dominio y pobreza. Actividades que se desarrollan al margen de las instituciones del Estado y se ubican en la perspectiva de fortalecer la capacidad de movilización y organización autónoma de los sectores populares.

Los movimientos de educación popular se mueven en los más diversos ámbitos. La mayoría de las veces, sin embargo, trabajan bajo el alero de la Iglesia Católica o como entidades no gubernamentales de investigación y acción educativa. Como sucede en otros países de América Latina, la atención de los movimientos de educación popular se concentra, más que en la alfabetización y post-alfabetización de adultos, en la reconstitución del tejido social y la rearticulación de las organizaciones populares. La defensa de los derechos humanos y civiles concentra todos los esfuerzos de estos grupos.

La noción de “concientización”, cuestionada por el autor intelectual del método, ha sido expurgada desde mucho por los gobiernos autoritarios que, sin embargo, adoptan la técnica de la alfabetización pero la despojan de todo contenido político e ideológico que pueda contribuir al surgimiento de nuevas organizaciones populares o facilitar la articulación entre personas y grupos dedicados a la tarea de apoyar procesos de organización y movilización popular, en un contexto donde el bloqueo de los canales institucionales de representación popular estimula, a decir de P. Singer, el uso de lazos primarios de solidaridad (*cfr. Singer et al., 1980*).

Las agrupaciones comunitarias, los grupos políticos de crecimiento molecular, las comisiones de fábrica, los movimientos culturales, y las asociaciones de

barrio son algunos de entre la variada gama de movimientos que sustentan su acción en principios de solidaridad y confianza mutua. Al amparo de la Iglesia Católica se forman las denominadas “comunidades eclesiales de base”, célula básica de organización territorial dedicada a la reivindicación de los derechos humanos y a la satisfacción de necesidades elementales. La Iglesia Católica, a través de sus departamentos pastorales, apoya también el desarrollo de programas educativos dirigidos a los trabajadores y sus precarias organizaciones laborales, y no deja de dar cobertura a los grupos que trabajan promoviendo la emergencia y consolidación de los movimientos de mujeres y otros de minorías étnicas y de color.

A su regreso a Brasil, Paulo Freire reanuda su trabajo pedagógico junto a estos grupos. Participa en un proyecto patrocinado por la Comisión Arquidiocesana de la Pastoral de los Derechos Humanos y de los Marginalizados en São Paulo (Arquidiócesis Metropolitana de São Paulo, 1981). Para dicha comisión se prepara un material educativo elaborado con el propósito de apoyar un trabajo educativo con comunidades y organizaciones de base vinculadas a la Iglesia Metropolitana del estado paulista.

El material en cuestión no es de alfabetización sino un material que propicia la reflexión y análisis sobre el acontecer político nacional. Está formado por un manual y un conjunto de diapositivas. Manual y diapositivas están divididos en seis capítulos. Cada uno de ellos gira en torno a un núcleo temático central: “la caminata del pueblo”. En él se llama la atención sobre el riesgo de que el debate sobre partidos políticos, entonces en curso, acabe por dividir a las comunidades de base y a los movimientos populares. Se alude, también, a la práctica política pre-1964, donde se critica al populismo como forma de control y manipulación política; se critica también la política del régimen autoritario, y se denuncia la tentativa de despolitizar al pueblo y reducirlo al silencio, el modo en que se hizo política durante los años de la represión y las tentativas de dividir y controlar el movimiento popular. Se alude, por último, a los desafíos del futuro y se establecen criterios para guiar una opción y participación política coherente con los intereses populares (*cf.* IDAC, 1980).

El texto incluye dos presentaciones. Una de Paulo Evaristo Arns, Arzobispo Metropolitano de São Paulo, quien llama a apoyar la creación, en la sociedad, del espacio político que los pobres están reclamando dentro y fuera de la Iglesia. Otra, de Paulo Freire, sobre cómo hacer de este material y de los medios educativos un instrumento de apoyo a esta labor.

Corre el año de 1981. En el país se encuentran restringidas aún las libertades básicas. La Iglesia y sus comunidades de base constituyen uno de los pocos espacios institucionales que posibilitan la organización de los sectores populares para resistir el orden autoritario y crear instancias de expresión y participación política.

Dentro de esta particular coyuntura los movimientos de educación popular definen su problemática en torno del proceso de construcción de una identidad colectiva y de un sujeto político popular. Como siempre, actúan en el ámbito de la educación y la cultura. La intervención educativa aparece como el instrumento privilegiado para la consecución de estos fines. La de Paulo Freire es, aparentemente, una estrategia del pasado. En el periodo que media entre sus primeras experiencias, el exilio y el retorno al país han surgido nuevos enfoques y nuevas estrategias metodológicas diseñadas con el fin de apoyar las organizaciones de base y fortalecer movimientos sociales emergentes.

Los registros de estas prácticas (Rodríguez Brandao, 1984) dan cuenta del tipo de experiencias de que se trata. Son éstas proyectos donde ya no tiene cabida la noción de la concientización, propia de décadas y contextos anteriores. Son proyectos formulados y ejecutados en función de demandas populares. Se trata de un conjunto de esfuerzos educativos que se ubican en la perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los movimientos populares y sus organizaciones de base. El punto de partida es diferente. No se trata ya de determinar el contenido programático de la educación a partir del estudio de valores y percepciones populares que, posteriormente, se organizan en función del referencial teórico-ideológico del educador.

Se critica la idea de considerar el universo temático como algo carente de lógica y orden, parte de una trama desarticulada de la cultura que debe ser articulada por el educador. Cobra fuerza la noción del “saber popular”, para aludir a las representaciones con que las masas populares describen y expresan sus condiciones de existencia (*cfr.* Wanderley, 1984: 456-458). A partir de este saber se redefinen los fines y funciones de la educación popular, a la que se entiende como aquella educación producida directamente por las clases populares o producida, para y con ellos, en función de sus intereses y necesidades (*cfr.* Rodríguez Brandao, 1984: 46 y ss.).

En tal contexto se reformula, también, el rol del educador en la gestión y desarrollo del proceso educativo. El educador, en este marco, sólo actúa como “facilitador” al apoyar a los sectores populares en la tarea de pensar su trabajo político y construir su propio conocimiento. Se propician las relaciones de igualdad y la no-directividad en el trabajo pedagógico. Contra éstas reacciona más recientemente Paulo Freire y, en general, quienes entienden la educación popular, y dentro de ella la educación de adultos, como un instrumento susceptible de ser utilizado por los sectores populares para apropiarse de aquellos conocimientos que le faciliten un mejor uso de los espacios económicos, sociales y políticos y, a la vez, contribuyan a incrementar su nivel de autonomía, negociación y capacidad de enfrentamiento con los poderes institucionales que limitan su participación en la vida nacional.



A partir de 1983, esta última tendencia cobra un peso mayor debido a que el proceso de apertura política en Brasil amplía los márgenes de acción para los movimientos de educación y cultura populares. Se comienzan a transitar nuevos caminos. Surgen nuevos esquemas de interpretación socioeducativa y se reconceptualizan las funciones de la educación con sectores populares. Tal como se viera con anterioridad, surgen tendencias diferentes y se asumen posiciones diversas sobre la educación popular, su naturaleza, sus fines y funciones.

Algunos grupos ocupados en este tipo de programas, se mantienen vinculados al aparato institucional de la Iglesia. Otros se mueven, progresivamente, del trabajo educativo con comunidades eclesiales de base a un trabajo más político, con movimientos y organizaciones populares. Las asociaciones civiles y organizaciones de trabajadores pasan a ser priorizados como los destinatarios de la acción. El objetivo es el de fortalecer estos movimientos y apoyarlos en la reivindicación de sus derechos ciudadanos. Entre ellos, la justicia, la seguridad, la salud, los derechos de la mujer y los derechos humanos en general. Por último, y como ya se indicó con anterioridad, emergen grupos y personas que sin restar importancia al trabajo educativo que se desarrolla al interior del movimiento popular, reivindican la escuela, y el aparato educativo en general, como un espacio susceptible de ser aprovechado por los sectores populares para adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que aseguren tanto su inserción en la sociedad presente como su participación activa en procesos de transformación económica, política y social.

Paulo Freire, como integrante de estos movimientos, participa del debate teórico-político que resulta de estas corrientes de pensamiento. Continúa con su práctica docente, dentro y fuera de Brasil. Presta asesoría a grupos diversos ocupados en tareas de alfabetización de adultos y educación popular. Sostiene diálogos sobre su pensamiento y su práctica con profesores latinoamericanos y estadounidenses los que, transcritos, aparecen más tarde publicados como libros.<sup>1</sup>

A partir de 1985, cuando el espacio político lo permite, vuelve a trabajar dentro del sistema público de enseñanza. El método de alfabetización concientizadora, utilizado ya en algunas experiencias locales, es reeditado por los organismos de educación pública. Ello ocurre en Pernambuco, en el transcurso de 1987, bajo el gobierno de Miguel Arraes, quien gobernara en los años 60, cuando los movimientos de educación y cultura popular, en ese y otros estados, daban los primeros pasos en el diseño de estrategias metodológicas que integraban, en una misma línea de objetivos, alfabetización y concientización.

En noviembre de 1987, Paulo Freire lanza oficialmente el “Programa de alfabetización de jóvenes y adultos en el estado de Pernambuco”. Las acciones, sin embargo, se han iniciado experimentalmente en el Municipio do Cabo en el

mismo estado respetando gran parte de los lineamientos metodológicos de la propuesta original de Freire. Allí se investiga el universo temático, se determina el universo vocabular, y se elaboran los códigos con sus correspondientes imágenes y palabras generadoras.

Se piensa un manual para la alfabetización de adultos. La investigación temática y vocabular se organiza en torno a tres grandes bloques que se relacionan con las situaciones y problemas inmediatos de los destinatarios del programa y, otros, relacionados con los problemas que vive el país. El primer bloque de palabras remite a los problemas inmediatos. Entre ellas, “vivienda”, “salud”, “escuela”, “policía”, “cachaca” y “trabajo”, integradas en una frase-síntesis: “el pueblo se une y lucha”. El segundo bloque tiene como palabras generadoras “alcaldía” (prefeitura), “iglesia”, “asociación”, “sindicato”, “partido”. La frase “el pueblo se organiza” sintetiza el conjunto de palabras. El tercer bloque remite a problemas más amplios, económicos y políticos. Parte con una palabra generadora, “Brasil”. Luego, “tierra” y “reforma agraria”, “elecciones”, “deuda externa”, “inflación”. La frase-síntesis: “el pueblo quiere democracia”.

A partir del levantamiento del universo vocabular y las palabras generadoras, se preparan los textos de lectura para los alfabetizandos (*cfr.* Pernambuco, 1987). Esta vez los textos se elaboran a partir de los testimonios de quienes participan de la experiencia. Son relatos que dan cuenta de lo que cotidianamente viven los sectores populares y del significado que atribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura. Rezan algunos de los textos:

Me fue difícil aprender a leer y escribir. Pero ahora sé escribir mi nombre y otras cosas. Yo soy aseador, estudiante y trabajador [...]. Estoy y continuaré aprendiendo. Tengo que luchar para aprender [...] (Texto colectivo. Núcleo dos Garis).

Soy alumna de este grupo. Mi nombre es Teresa. Ayer recibí la visita de mi suegro cuando me preparaba para venir a clases. Al verme salir preguntó si José había perdido el juicio al permitir a una mujer vieja, después de parida, volver a la escuela. Yo le respondí: Don Antonio, los tiempos cambiaron. Hoy, las mujeres tienen derechos. Acabó el tiempo de vivir pegada al fogón [...] (Texto colectivo. Núcleo de Mujeres de Charneka).

Un día un amigo y yo fuimos a Recife a recibir el dinero de una indemnización. Bajamos y preguntamos a un policía por la dirección. Caminamos tres cuadras y volvimos a pedir información. Fuimos y volvimos. Fue ahí cuando vimos lo importante que era saber leer y escribir [...] (Texto colectivo. Alfabetizandos de Mauriti).

Cada uno de estos textos conforma una unidad. A partir de sus contenidos se trabaja la gramática, se gradúan las dificultades morfológicas, sintácticas y semánticas. Se diagrama para facilitar el ejercicio de la lectura y la escritura. Los textos vuelven, así, a los alfabetizandos en forma de manual. En cada una de las unidades se van reconociendo como autores, reconociendo a la vez situaciones comunes a todos y cada uno de los grupos (*cfr.* Pernambuco, 1987).

La política se redimensiona a partir de lo que cotidianamente enfrentan los alfabetizandos, de sus intereses y necesidades inmediatas. Se respetan, esta vez, los límites que imponen los programas estatales de desarrollo económico-social y se trabaja con organizaciones y grupos seleccionados en función de su participación en dichos programas.

Paulo Freire asesora a los equipos locales y estatales; participa en su capacitación. Su llamado es a reinventar la concientización, a reinventar el método. Freire postula la alfabetización como un elemento de formación de la ciudadanía (*cfr.* Freire, 1987 b). La variable política en este tiempo, tiene un peso distinto en el discurso pedagógico. Al reconocer en la alfabetización uno, entre los muchos derechos ciudadanos, Freire reconoce los límites que a la práctica imponen las condiciones históricas y las coyunturas políticas por las que atraviesa cada sociedad, y señala al respecto,

No hay práctica que no esté sometida a ciertos límites. La práctica [...] se da en un cierto contexto tempo-espacial [...]. La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere de la claridad política de los educadores con respecto a su objeto. No basta decir que la educación es un acto político y que el acto político es, también, educativo. Es preciso asumir la politicidad de la educación [...]. La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase, y tiene que ver con el conflicto y la lucha de clases. Comprender el nivel en que se encuentra la lucha de clases en una sociedad determinada es indispensable para la delimitación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, de los límites de la práctica político-educativa.

Y añade,

Una cosa fue trabajar en alfabetización y educación de adultos en Brasil de los años 50 y comienzos de los 60, otra fue trabajar en educación popular durante el régimen militar. Una cosa fue trabajar en Brasil en la fase del populismo [...] y otra trabajar en plena dictadura militar. Pretender obtener en el segundo momento lo que se obtuvo en el momento anterior con una determinada metodología revela falta de comprensión histórica, desconocimiento de la noción de límite [...]. Una cosa fue trabajar en educación popular en el Chile de Allende y otra es hacerlo hoy. Una cosa fue trabajar en áreas populares bajo el régimen de Somoza y otra, es trabajar hoy con el pueblo apropiándose de su historia. Lo que quiero decir es que una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no operan, necesariamente, de idéntica manera en contextos diferentes [...]. Es por ello que [...] las metodologías no deben ser trasplantadas, sino reinventadas. (Debemos) descubrir, a partir de un riguroso análisis de la realidad, cómo aplicar de forma diferente un mismo principio válido desde el punto de vista de (nuestra) opción política (1987b).

La reinención de la concientización, sin embargo, se encuentra en marcha desde el momento mismo de su surgimiento. En alguna medida, porque así lo imponía la velocidad del cambio. En gran medida porque, como propuesta metodológica, debió adaptarse a los requerimientos de contextos sociopolíticos disímiles y condiciones cambiantes que exigían nuevos conocimientos y una nueva

conciencia popular. Por último, pero no por ello menos importante, porque nuevas influencias teóricas llevaron a modificar gran parte de los postulados teóricos sobre los que inicialmente se sustentara la propuesta de la concientización.

Sin embargo, a partir de sus bases metodológicas se crean, y recrean, otras experiencias de educación popular. La mayoría de ellas, sin embargo, continúan dándose en un vacío conceptual y teórico. Se mueven al tenor de las particulares coyunturas por las que atraviesan los países latinoamericanos, las cuales condicionan su perfil, los grupos con los que se actúa y las temáticas de trabajo. Condicionan, también, sus resultados.

A pesar de la convocatoria de Freire a reinventar la alfabetización y su método, las prácticas por él asesoradas no escapan a lo anterior. En las experiencias en curso no se formula ni una hipótesis global de trabajo, ni criterios que la operacionalicen. No se establecen objetivos, ni metas. Se asiste, nuevamente, a la desarticulación entre la práctica pedagógica y el desarrollo de nuevas teorías sobre la sociedad y el cambio educativo. Se percibe, una vez más, la ausencia de un referencial teórico-ideológico sobre el papel que cabe a los distintos actores en un proceso global de cambios dentro del cual se integren, también, las prácticas de educación con sectores populares, sus fines, sus funciones y su modo de funcionamiento.

La concientización aparece, así, como una agenda inconclusa. La de Paulo Freire, como una tarea por concluir. Y ambas, como un proceso inacabado, al cual se ha aislado del contexto que le diera origen, y como un método del cual se han extraído algunos principios que no logran dar cuenta de la complejidad de la propuesta y de sus implicaciones políticas y pedagógicas. La práctica con el método en décadas pasadas así lo demuestra.

Dicha práctica ofrece, a la vez, lecciones valiosas en torno de la necesidad de precisar, no sólo el cómo llevar a la práctica programas educativos atentos a los intereses y necesidades de los movimientos populares sino explicitar, también, el contexto teórico e ideológico en el que se inscriben estas prácticas y el modo en que buscan contribuir a apoyar procesos de transformación política y social.

## NOTAS

- 1) Entre estas publicaciones se encuentran: Freire y Guimaraes, 1985b; Freire y Faúndez, 1985c; Shor y Freire, 1987, y Freire y Macedo, 1987a.

## BIBLIOGRAFIA

- ARQUIDIOCESIS METROPOLITANA DE SAO PAULO. *Fe y política. Povo de Deus e participação política*. São Paulo, 1981.
- BOSCO PINTO, J. *Educación liberadora. Dimensión teórica y metodológica*. Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1976.
- CARDOSO, A. "Concientização e alfabetização: uma visao prática do sistema Paulo Freire". En: Favero, O. *Cultura popular, educação popular. Memoria dos anos 60*. Graal Ed., São Paulo, 1983.
- CUNHA, D. *As utopías na educação. Ensaio sobre as propostas de Paulo Freire*. Paz e Terra Ed., São Paulo, 1985.
- CHILE. Ministerio de Educación Pública. *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos*. Ediciones Santillana, Santiago de Chile, 1966.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. et al. "Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía". En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 7-8, julio-agosto, 1978, Barcelona.
- FAVERO, O. *Cultura popular, educação popular. Memoria dos anos 60*. Graal Ed., São Paulo, 1983.
- FIORI, E. M. "Concientización y educación". En: *Educación liberadora*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1975.
- . "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". En: Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Bogotá, 1977.
- FREIRE, P. "Manual del método psico-social para adultos". (Mimeo). Corporación de la Reforma Agraria, Santiago de Chile, 1966a.
- . "Los círculos de cultura". (Mimeo). Corporación de la Reforma Agraria, Santiago de Chile, 1966b.
- . *Sobre la acción cultural*. ICIRA, Santiago de Chile, 1970.
- . *Concientización*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1974a.
- . *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica*. ICIRA, Santiago de Chile, 1974b

Marcela Gajardo

\_\_\_\_\_. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1974c.

FREIRE, P. et al. *Qué es y cómo funciona la concientización*. Ediciones Causachun, Lima, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Bogotá, 1977.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra Ed., Rio de Janeiro, 1985a.

FREIRE, P. y S. Guimaraes. *Aprendendo com a propria historia*. Paz e Terra Ed., São Paulo, 1985b.

FREIRE, P. y A. Faúndez. *Por una pedagogía da pergunta*. Paz e Terra Ed., São Paulo, 1985c.

FREIRE, P. y D. Macedo. *Literacy, Reading the Word and the World*. Bergin and Garvin Pub., Massachusetts, 1987a.

FREIRE, P. "A alfabetização como elemento de formação da cidadania". (Mimeo). São Paulo, 1987b.

Hughes, M. "A propósito de la codificación neutra y el tema generador". (Mimeo). ICIRA, Santiago de Chile, 1969.

INSTITUTO DE AÇÃO CULTURAL (IDAC). Recortes de prensa del archivo de documentación. Rio de Janeiro, 1980.

ISAL. "Concientización y educación popular". En: *Cristianismo y sociedad*. ISAL, Montevideo, 1972.

PAIVA, V. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.

PERNAMBUCO. Secretaría de Educação. *Fazendo e Aprendendo*. Programa de Alfabetização de Adultos. Prefeitura Municipal do Cabo, Recife, Pernambuco, 1987.

RODRIGUEZ BRANDAO, C. *O que é Metodo Paulo Freire*. Brasiliense Ed., São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação popular*. Brasiliense Ed., São Paulo, 1984.

SHOR, Ira y P. Freire. *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. Bergin and Garvin Pub., Massachusetts, 1987.

SINGER, P. et al. *São Paulo. O povo em movimento*. Brasiliense Ed., Petrópolis, Brasil, 1980.

SOLARI, A. et al. *Teoría, acción social y desarrollo*. Siglo XXI, México, 1976.

TORRES, C.A. *La praxis educativa de Paulo Freire*. Ed. Gernika, México, 1977.

\_\_\_\_\_. *Entrevistas con Paulo l`reire*. Ed. Gernika, México, 1978.

\_\_\_\_\_. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Paz e Terra Ed., São Paulo, 1985.

TORRES, R.M. *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Ed. CECCA-CEDECO, Quito, 1986.

VIEIRA PINTO, A. *A consciencia crítica*. ISEB, Rio de Janeiro, s/f.

WANDERLEY, L.E. *Educar para transformar. Educação popular, Igreja Católica e política no movimento de educação de base*. Ed. Vozes, Petrópolis, Brasil, 1984.

WEFFORT, F. "Introducción". En: Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. ICIRA, Santiago de Chile, 1969.

#### **4. LA PRACTICA DE LA CONCIENTIZACION EN AMERICA LATINA. SUS METODOLOGIAS Y RESULTADOS**

---

Una teoría, un método, una propuesta no pueden ser evaluados en sí mismos sino en las consecuencias que produjeron históricamente [...] (D. Saviani).

En capítulos anteriores se ha hecho referencia al origen y evolución de la concientización, desde una propuesta teórico-metodológica en el campo de la educación de adultos hasta un enfoque político-pedagógico en el ámbito de la educación popular. Se hizo énfasis en los procesos de alfabetización de adultos toda vez que allí se inician las primeras experiencias con el método, y se establecieron sus bases metodológicas para, a partir de ahí, avanzar en la formulación de un referencial teórico e ideológico.

Como se indicó, son muchos los que creen que la de Freire es una tarea inacabada aún cuando se reconoce en sus aportes, en su concepción educativa y en su enfoque metodológico una de las propuestas más estructuradas de las existentes bien en el campo de las “pedagogías liberadoras”, a decir de algunos (*cfr.* Nassif, 1984: 53-95), bien en los esfuerzos por vincular los procesos de educación no formal con procesos más amplios, de movilización y organización popular, según otros (*cfr.* La Belle, 1980: 141-173). En todo caso, no cabe duda que, como concepción educativa y como método de enseñanza para adultos la concientización fue una de las que mayor influencia tuvo en la región latinoamericana al dar

origen a nuevas propuestas educativas y estrategias metodológicas en el campo de la educación de los sectores populares.

Esto no sólo en el ámbito de la alfabetización y la educación de adultos. La concepción concientizadora de la educación también sentó las bases para la búsqueda de nuevos caminos conducentes a vincular los procesos educativos con otras prácticas sociales existentes en la sociedad al introducir un enfoque renovado y de marcada connotación sociopolítica en el campo de la investigación educacional, y al acercar esta actividad al esfuerzo que, en el ámbito académico, realizaban algunos científicos sociales por establecer una relación más estrecha entre el trabajo político y la producción científica.

Dicho enfoque es una resultante del modo en que se reconceptualizaron los fines y funciones de la alfabetización y la educación de adultos en los países latinoamericanos, y del diseño de estrategias metodológicas que atendieran a la realidad, intereses y necesidades de los sectores populares y favorecieran su inserción en acciones de transformación sociopolítica.

De hecho, las metodologías de la “investigación del universo vocabular y la palabra generadora”, a las que se concebía como paso previo para el diseño de programas de alfabetización y postalfabetización, fueron transferidas al campo de la planificación local y la organización comunitaria. Años más tarde, estas experiencias y los lineamientos de ella derivados dieron origen a nuevas formas de encarar la planificación de programas de educación popular en distintos ámbitos de trabajo sumándose, así, a las experiencias ya existentes en el campo de la alfabetización y la educación básica de adultos.

A estas formas de concebir y utilizar la concientización se aludirá en este capítulo al tiempo que se ilustrará su evolución a través del examen de la práctica con el método en diversos campos de actividad y en contextos sociopolíticos también diferentes. Algunas de estas experiencias desarrolladas en un mismo país en el periodo que media entre 1964 y 1984, fecha, esta última, en que se cumplen dos décadas de que empezara a divulgarse por América Latina la noción de concientización.

## **I. LA CONCIENTIZACION A TRAVES DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS**

### **1. La práctica**

El método de la concientización tal como fuera propuesto por Paulo Freire, o en adaptaciones a partir de esta propuesta, se aplicó en programas de alfabeti-



zación masiva de adultos los que, a su vez, se insertaron en el marco de las políticas de restructuración político-económica impulsadas a partir de los años 60 por gobiernos reformistas que actuaban en contextos de pluralismo político. Como ya se indicó, los casos más ilustrativos de esto son los de Brasil hacia mediados de los años 60, y Chile y Perú entre los años 60 y mediados de los 70.

En este periodo la educación de adultos, en general, y particularmente los programas de alfabetización y educación de adultos, fueron vistos como un importante instrumento de lucha ideológica y algunas instituciones del Estado, como espacios susceptibles de ser utilizados con el propósito de ampliar la capacidad de movilización y fortalecer las organizaciones populares. Ello coincidió con la aplicación de políticas sustentadas en una ampliación de las funciones del Estado y con posibilidades concretas de establecer, en toda una nación, estrategias educativas conducentes a este fin. No es de extrañar entonces, que la concientización como concepción educativa y propuesta metodológica haya sido adoptada como componente de políticas nacionales diseñadas y ejecutadas desde el aparato estatal.

De hecho, la práctica de Paulo Freire se dió, en este periodo y en estos países, dentro de los organismos del Estado. No así los procesos de concientización, que pronto escaparon a este ámbito al ser asumidos por otros grupos y sectores.

Ilustrativo de lo anterior es que la noción de la concientización, en su acepción educativa, haya sido utilizada por los diversos grupos que conformaban el denominado Movimiento Brasileiro de Educación y Cultura Popular. Dentro de éste se encontraba el Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, que desarrolló las primeras experiencias de alfabetización con el método de Paulo Freire. Este, experimentado regionalmente, pronto trascendió tal ámbito y adquirió notoriedad nacional al ser adoptado por el gobierno federal para ser aplicado en el Plan Nacional de Alfabetización de J. Goulart en 1964.

Entre 1963 y 1964 el denominado "Sistema Paulo Freire" se aplicó experimentalmente en Angicos, ciudad del estado de Rio Grande do Norte, para ser difundido, más tarde a otros estados del país. Entre ellos: Natal, incorporado como parte de la campaña "De pe no chao tambem se aprende a ler", Paraíba, Pernambuco, São Paulo y, luego, Sergipe, Rio de Janeiro y Brasilia (*cfr.* Manfredi, 1978 y Paiva, 1980: 10 ss. y 26 ss.).

Con la caída del gobierno de J. Goulart y el exilio de sus líderes, Paulo Freire se instaló en Chile donde fué contratado por el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Desde allí participó en el diseño de los programas desarrollados por la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, encargada tanto de la ejecución de una campaña nacional de alfabetización como de los programas de alfabetización y educación básica para campesinos beneficiarios de la Reforma Agraria que se impulsaban desde la Corporación de la Reforma Agraria (CORA).

El método fue adaptado a la realidad chilena por un equipo de técnicos de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos asesorados directamente por Paulo Freire y Alvaro Vieira Pinto, autores intelectuales del neologismo “concientización” (cfr. Vieira Pinto, 1983 y Chile, 1966a).

Tanto en el caso brasileño, como en el chileno, el discurso de Freire se dirigió a estudiantes, intelectuales, profesores y técnicos de las Secretarías y Ministerio de Educación. Aunque de manera implícita, como concepción educativa y como método pedagógico, la concientización en sus inicios se vinculó muy estrechamente con las estrategias modernizantes y participativas propias de los gobiernos reformistas de la época los que, a su vez, veían en la educación de adultos un instrumento de apoyo a sus esfuerzos por instaurar un estilo de desarrollo que requería de la difusión de ideas y valores que coadyuvaran a la movilización y organización de las masas populares. Se trataba, a la vez, de consolidar el poder de un liderazgo político emergente que buscaba la legitimidad del Estado entre las capas dominadas de la sociedad y cuya estabilidad dependía de su capacidad para satisfacer demandas provenientes tanto de los grupos dominantes como de las clases subalternas, las cuales empezaban a ocupar espacios sociales y políticos significativos en los distintos ámbitos de la vida nacional.

La mayoría de los escritos y testimonios que dan cuenta de este periodo de la historia de los movimientos de educación y cultura popular, así como de la teoría y la práctica de la concientización en América Latina, coinciden en señalar que la ideología y los objetivos políticos de los gobiernos reformistas son un elemento clave en relación con la adopción de la propuesta de la concientización como parte constitutiva de sus políticas de educación y promoción social. Aquéllos ayudan a explicar, también, el apoyo político e institucional que, en ese periodo particular, le prestan los grupos dirigentes a los movimientos de educación y cultura popular que actuaban fuera del ámbito estatal vinculados a movimientos de Iglesia u organizaciones populares.

Ello ocurrió en Brasil durante el gobierno de J. Goulart y, posteriormente, en Chile bajo el gobierno demócrata-cristiano durante el cual la concientización se vinculó más directamente con los procesos de cambio agrario sin llegar a ejercer mayor influencia dentro del aparato de educación formal que, en ese periodo, también se encontraba en proceso de reforma.

Como en otros países de la región, en la sociedad chilena de esa época, los grupos dirigentes asignaron la función política a la educación de adultos y, dentro de ella, a los programas que se desarrollaban al margen del aparato educacional, dejando bajo el control de este último la formación de los recursos humanos necesarios para asegurar el funcionamiento económico del modelo de desarrollo propuesto.

El método de la concientización así como el discurso pedagógico de Freire en esta época encajaban perfectamente dentro de esta estrategia política general.

Ello se repetiría más tarde en otras sociedades donde el método fue adoptado como parte de procesos socioeconómicos que apuntaban a la movilización y organización de los alfabetizandos para incorporarlos a diferentes proyectos de cambio social. Entre ellos cabe mencionar, además de los casos de Brasil y Chile, el caso de Perú con la Operación ALFIN, Panamá con la Campaña de Alfabetización que tuviera lugar en el año 1975, reeditada con posterioridad en 1979 como parte de las políticas estatales de educación de adultos coordinadas por el Ministerio de Educación, así como Argentina con la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), impulsada por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA).

Entre las prácticas documentadas destacan los proyectos educativos vinculados a políticas de promoción y organización popular como los casos de Brasil, Chile y Perú, que se analizarán con más detenimiento, y el de Honduras que adopta el método de la concientización para ser utilizado por el Movimiento de Promoción Popular (MPP) combinado con programas de educación radiofónica (*cfr.* White, 1978: 145-176 y Rodríguez, 1982).

En la mayoría de estas experiencias, la concientización mantuvo los rasgos metodológicos a los que se aludió en el capítulo anterior aunque sus fundamentos teóricos e ideológicos variaron fuertemente en función de los objetivos perseguidos por los grupos que adoptaron y adaptaron el método a los distintos contextos sociopolíticos. Ello quedó de manifiesto a partir de los resultados de los procesos de concientización impulsados desde el aparato del Estado, particularmente en la década de los 60, tal como se registra en incontables documentos y testimonios de la época a los cuales se hace referencia en el acápite siguiente, en el que se tratan los casos de Brasil, Chile y Perú, países donde el método tuvo una aplicación prácticamente masiva.

### *1.1. El caso de Brasil*

En el caso de Brasil, Vanilda Paiva llama la atención sobre algo ya señalado. Acerca de la utilización del método de la concientización en el Brasil de los años 60 explica que su aplicación en este periodo formó parte y se vió afectado por un proceso donde se combinaban, simultáneamente, los esfuerzos de las capas dominadas de la sociedad por romper con las limitaciones impuestas por los liderazgos populistas y la búsqueda, por parte de estos liderazgos, de mecanismos que aseguraran su continuidad en el poder así como el control y manejo de las clases subalternas.

Según Vanilda Paiva, en los avatares políticos de este periodo particular, la práctica pedagógica de Freire y el término concientización adquirieron significa-

dos muy diversos. Entre los años 1961 y 1963, esta propuesta metodológica fue utilizada simultáneamente por coaliciones de izquierda con fines proselitistas, por la juventud católica y grupos de inspiración cristiana con finalidades humanistas y por fuerzas políticas de las más diversas tendencias que operaban en los distintos estados del país. Entre los más importantes se hallaba, naturalmente, la coalición de fuerzas que actuaba desde el aparato del Estado, cubriendo todo el territorio nacional, y para quienes el método de la concientización constituía uno de los mejores instrumentos para enfrentar la urgente tarea de ampliar la base de apoyo electoral con el fin de asegurar la ejecución de su plan de reformas económico-sociales.

Dos son los factores a los cuales V. Paiva atribuye este fenómeno: la coyuntura política por la que atravesaba el país y la falta de un referencial teórico explícito que posibilitara subsanar las ambigüedades inherentes al método (*cfr.* 1980: 225-239).

En igual perspectiva pueden situarse las afirmaciones de Silvia M. Manfredi (*cfr.* 1978: 158 y ss.), cuando analiza las características del método de Freire y los resultados obtenidos con su aplicación masiva a través del Plan Nacional de Alfabetización en 1964. S.M. Manfredi señala que lo que hacía atractivo el método de la concientización era la posibilidad de alfabetizar en un tiempo record (40 horas) y, a la vez, encauzar un análisis sobre problemas sociales, políticos y económicos. Ello satisfacía en forma simultánea las expectativas tanto de los movimientos estudiantiles, sindicales y religiosos que actuaban con organizaciones de base como de los movimientos y organizaciones políticas que actuaban dentro del marco de una política de masas. Para estos últimos, indica esta autora, la estrategia metodológica de Freire les posibilitaba aproximarse a los sectores populares del campo y la ciudad en función de sus intereses más inmediatos para, *a posteriori*, explicitar sus pretensiones políticas y procurar adhesiones a las mismas.

En el caso del gobierno, tácticamente interesado en ampliar el contingente electoral, el método de la concientización aparecía como el que permitía la alfabetización a corto plazo, lo suficiente como para garantizar por cada analfabeto un voto y asegurar, así, la continuidad de la Alianza Nacional Populista, entonces en el poder. Es precisamente la pugna por la batalla electoral contra los sectores más tradicionales y los grupos de derecha lo que, según S.M. Manfredi, explica el apoyo gubernamental a los grupos que venían actuando en el campo de la alfabetización y programas educativos con sectores populares, aun cuando éstos no siempre compartieran el proyecto social del gobierno.

De hecho, según éstos y algunos datos aportados por otros registros, en el periodo 1961-1963, un número importante de programas surgidos fuera de los marcos institucionales del Estado, entre ellos la propia propuesta de la concientización, se desarrollaron con un cierto grado de dependencia en relación con las

políticas gubernamentales. Esto en tanto sus posibilidades de expansión dependían de los procesos de movilización incentivados o tolerados por los grupos que detentaban el poder. (*cf.* Manfredi, 1978: 160-162). Tal situación se repetiría al promediar los años 60 en la sociedad chilena y, más tarde, en la peruana. Es probable que no hayan escapado, ni escapen a ella, otros países donde la existencia de Estados democráticos permitió o aún lo hace la expresión política de grupos con distintos intereses y diversos proyectos sobre la sociedad y el cambio.

R.C. Beisiegel (*cf.* 1982: 226 y ss.) es otro de los intelectuales que se ha ocupado del estudio de la utilización del método de la concientización en la sociedad brasileña, y ha analizado no sólo su evolución sino también las orientaciones de los actores comprometidos en los procesos de alfabetización en la época y las consecuencias de su aplicación. Muchos de sus argumentos concuerdan con los ya señalados en párrafos anteriores. También para Beisiegel la propuesta metodológica de la concientización se vió envuelta en el clima de tensiones sociales y políticas que entonces marcaba la vida colectiva del país.

En su opinión, la dimensión política inherente a todo proceso educativo adquiriría ribetes especiales en relación con los adultos analfabetos, los cuales eran percibidos como una inmensa clientela movilizable en el corto plazo para la actividad política. Esto, evidente para la mayoría de los grupos y movimientos involucrados en la coyuntura marcada por las disputas en torno al poder, parecía no alterar la posición de Freire respecto a la necesidad de mantener el método al margen de cualquier interferencia partidista al generar primero una toma de conciencia para que, *a posteriori*, los participantes optaran por aquella alternativa política que mejor atendiera a sus intereses.

Para Beisiegel, existía en esa época una cierta contradicción entre la práctica política con el método y el ritmo de maduración del proyecto intelectual de Freire, aspecto que conviene rescatar en tanto se ha aludido a él en capítulos anteriores e incidirá, en años posteriores, en la práctica desarrollada en otros países de la región. Señala este autor que, en el periodo comprendido entre 1961 y 1963, los programas de educación de adultos inspirados en el método de la concientización eran entendidos, particularmente por los grupos de gobierno y sectores progresistas de la Iglesia entre ellos la Juventud Católica, como un instrumento de apoyo a procesos conducentes a lograr la gradual incorporación de los sectores populares en la vida social y política del país, a una toma de conciencia sobre sus derechos básicos y a la valorización del saber y la cultura populares como base de cualquier acción educativa que buscara atender a sus necesidades e intereses. Sin embargo, independientemente de las orientaciones e intenciones de su creador, hacia fines del año 1963, el "método" formaba parte del proceso de radicalización política y había entrado de lleno dentro de la lucha ideológica.

Según ciertos documentos y entrevistas realizadas por Beisiegel en enero de 1964, la insatisfacción de los grupos de derecha con la técnica y el contenido

del método se hacía cada vez más evidente, lo cual se expresaba a través de artículos de prensa que lo calificaban como un método “subversivo” y “comuni-zante”. A su vez, la USAID retiró el apoyo financiero que prestaba a los programas del Nordeste, sólo tres meses antes de la caída del gobierno de J. Goulart. Dentro del gobierno existía una lucha abierta por ganar el voto popular para lo cual se previó la movilización de grupos de estudiantes y entidades sindicales con el fin de alfabetizar a cinco millones de analfabetos en el transcurso de dos años y capitalizar así nuevos electores (*cfr.* Beisiegel, 1982: 226-229 y Paiva, 1980: 225-339). En términos del movimiento estudiantil se asistía a una pugna creciente entre los movimientos de orientación católica y aquellos de orientación marxista. Estos últimos, inicialmente opuestos a la aplicación del método por percibirlo como un “recurso reformista”, poco eficiente desde el punto de vista político y educativo, dejaron de entenderlo así al insertarlo dentro de su concepción de sociedad y de cambio sustituyendo el enfoque humanista originalmente propuesto por Freire por uno marxista de la sociedad, la educación y la cultura.

Lo anterior se reflejaba no sólo en el contenido de los programas de alfabetización sino, sobre todo, en los debates generados al interior de los “círculos de cultura”. Vanilda Paiva aporta evidencia al respecto en sus escritos. También lo hacen S.M. Manfredi, R.C. Beisiegel y, más recientemente, L.E. Wanderley (1984). En general, estos autores coinciden en un hecho central: cualquiera fuera el grupo que utilizaba el método, el asegurar el aprendizaje de la lectura y la escritura era absolutamente secundario en relación con el imperativo de incorporar a los analfabetos al sistema electoral vigente, para unos, o transformar a los grupos de alfabetizandos en organizaciones de base, para otros. La alfabetización era el medio, la acción política el fin.

La Iglesia Católica no estuvo al margen de este proceso sino que se convirtió en uno de los principales actores del debate político-pedagógico, tal como se colige de aquellos estudios que analizan las prácticas que, en el campo de la educación popular, desarrollaba el denominado Movimiento de Educación de Base (MEB) en el periodo comprendido entre 1961 y 1964 (*cfr.* Wanderley, 1984). El MEB surgió bajo el patrocinio de la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB). Fue el Arzobispo de Aracajú, J.V. Távora, quien aprovechando la experiencia acumulada en largos años de trabajo educativo a través del sistema de educación radiofónica envió, hacia fines de 1960, una propuesta al recientemente electo J. Goulart para crear el Movimiento de Educación de Base con el propósito de responder a las necesidades educativas de millones de jóvenes y adultos analfabetos del país. Como respuesta, en 1961, se promulgó el decreto que proporcionaba los recursos para que dicho movimiento operara en las regiones norte, nordeste, centro-oeste y estado de Minas Gerais sumándose así al resto de las iniciativas que existían en otros estados del país. Entre ellas, el Movimiento de Cultura Popular y los Centros de Cultura Popular en el estado de Pernambuco

donde Paulo Freire daba los primeros pasos con el método de la concientización (cfr. Freire, 1974).

Bajo el rótulo de “educación de base” el MEB desarrolló programas de alfabetización, desarrollo comunitario y animación popular así como proyectos de capacitación sindical con grupos de inspiración cristiana. Así lo sostiene L.E. Wanderley en el estudio que realizó sobre dicho movimiento. Respecto a estas prácticas, y a otras experiencias similares de alfabetización y educación popular desarrolladas en ese periodo, Wanderley señala que todas ellas “produjeron una aceleración ideológica sin la existencia de un proyecto político que la materializase”. Y agrega,

[...] de la alfabetización de los orígenes percibida como bastante limitada se pasó a la concientización. Primeras letras, instrucción, conocimientos mínimos, toma de conciencia sobre la realidad global más el cambio de actitudes, de la pasividad a la acción crítica. Todo eso no bastaba, y el trabajo exigía medios de apoyo [...]. Los educandos solicitaban más una vez que ya sabían leer y escribir. Venía entonces el desarrollo de las comunidades, actividades de auto-ayuda y ayuda mutua. Se estimulaban formas organizadas más globales, las cooperativas, los sindicatos. La toma de conciencia política, la politización, colocaba las diferencias de intereses opuestos [...] propiciaba la visión de la necesidad de cambios estructurales que atendiesen a las necesidades de los sectores populares [...] Ahí surgía el *impasse*. Hacia dónde canalizar estas fuerzas acumuladas. Quién representaría los intereses de los diversos grupos y comunidades. Cómo actuar frente a los poderes gubernamentales [...] (1984: 456-457).

Estas interrogantes volverían a surgir en otros países donde se vivieron procesos similares. Se repetirían al igual que en Brasil, entre los católicos progresistas ocupados en programas de movilización y organización popular más que entre sectores de izquierda o de ideología marxista. Se repetirían, también, otros hechos, como fue la radicalización de los procesos sociales y las presiones populares en demanda de mayor participación política en el marco de una crisis económica generalizada, sumada a la insatisfacción y el temor de los grupos dominantes frente a una movilización popular creciente que acabó desembocando en el golpe militar de 1964, el cual cercenó las actividades de educación popular y provocó vuelcos significativos en las orientaciones que se venía imprimiendo a este tipo de actividades.

Para algunos significó el exilio. Para otros, retraerse al interior de la Iglesia y sus organizaciones para, más tarde, recomenzar un trabajo educativo a partir de las comunidades eclesiales de base (CEB) y otros movimientos vinculados a la acción pastoral de la Iglesia (cfr. IDAC, 1986). Para Paulo Freire y otros educadores brasileños exiliados significó recomenzar en Chile el trabajo pedagógico iniciado en Brasil y continuar desarrollando las ideas relativas a la concientización.

La mayoría de los escritos concuerda en que, en el caso de Brasil, la temprana interrupción de las experiencias con el método de la concientización

*Marcela Gajardo*

impidieron una evaluación de sus resultados y de su aporte como propuesta renovada de alfabetización y educación de adultos de sectores populares. No se debe olvidar que el Movimiento de Cultura Popular y la propuesta de Freire eran uno de entre los múltiples movimientos y experiencias que tuvieron lugar en ese momento de la historia brasileña. El método parecía estar rindiendo frutos, pero fue calificado de “subversivo” mucho antes de probar su real potencial de apoyo a los procesos de movilización y organización popular.

En la sociedad chilena, en cambio, prácticamente transcurrió una década desde que se pusieron en marcha las experiencias con el método, y aún cuando son pocos los estudios sobre su aplicación y sus resultados, los documentos disponibles y la experiencia de educadores involucrados en este proceso permiten reconstruirlo y dar cuenta de los aciertos y errores con él.

## 1.2. *El caso de Chile*

Freire llegó a Chile en 1965 y permaneció en ese país hasta 1969. Sin embargo, su influencia trascendió la ausencia. El método de la concientización inspiró dos campañas nacionales de alfabetización de adultos antes de imponerse en el país el autoritarismo político del gobierno militar.

### 1.2.1 Las “campañas” nacionales de alfabetización

Son varios los manuales que dan cuenta de la adaptación del método de la concientización a la sociedad chilena. Dos son de carácter nacional destinados a atender al conjunto de la población analfabeta en el país, independientemente de su inserción laboral o lugar de residencia. Se tratan del *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos* (Chile, 1966b), elaborado durante el gobierno de E. Frei y utilizado en la Campaña Nacional de Alfabetización de 1965. El segundo, *Sugerencias para la alfabetización* (Chile, 1971a), preparado también por técnicos del Ministerio de Educación fue utilizado durante el gobierno de S. Allende en programas de alfabetización masiva y en otros, vinculados al denominado Programa de Educación de los Trabajadores, desarrollado bajo la coordinación del Ministerio de Educación (*cfr.* Chile, 1971b).

Además de estos manuales existen otros preparados para atender a sectores específicos de la población o a realidades regionales y locales. Generalmente basados en alguno de los anteriores, estos manuales se elaboraron como parte de



programas de alfabetización y educación campesina ejecutados por las entidades del agro en convenio con el Ministerio de Educación. De ellos es posible encontrar al menos dos versiones, preparadas entre 1966 y 1968 por la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), para la educación de los campesinos “asentados” o beneficiarios directos de la Reforma Agraria. En 1971, una vez en el gobierno la Unidad Popular, se realizaron nuevas adaptaciones del método, algunas con base en el manual *Sugerencias para la alfabetización* y otras como resultado de investigaciones directas de algunos programas sectoriales de educación. En este caso el objetivo fue doble. Por una parte, preparar material que sirviera a los nuevos requerimientos que imponían los procesos de cambio agrario en el país. Por otra, elaborar material de apoyo al trabajo que se realizaba no sólo con los campesinos asentados sino, también, con otros estratos del sector.

En cualquiera de los casos tanto las “palabras generadoras” utilizadas para la alfabetización como las “sugerencias para el debate y la reflexión” de los grupos reflejaban la ideología y los objetivos políticos perseguidos por cada uno de los gobiernos.

La estrategia metodológica, sin embargo, se mantuvo sin alteraciones a excepción del *Manual de alfabetización* preparado bajo el régimen militar de A. Pinochet en el cual al igual que en Brasil, se utilizaron las técnicas de alfabetización y se excluyó toda referencia a los problemas y vivencias de los grupos más desposeídos (Chile, 1981). En todos los manuales anteriores a éste se siguió la secuencia de etapas y pasos del método de la concientización. En ellos se da cuenta de las etapas “preparatoria” (o de investigación del universo vocabular y temático), de “motivación” y de alfabetización propiamente, a las que se aludió al dar cuenta de las bases metodológicas de la propuesta educativa de Freire.

Las diferencias más evidentes aparecen en los objetivos de la concientización para cada una de las codificaciones, en las sugerencias para el debate y en la canalización política de los participantes de los programas educativos hacia organizaciones de distinta filiación, tal como se verá al hablar de alfabetización y educación básica desarrollados en el marco general de los procesos de reforma agraria bajo los gobiernos de E. Frei y S. Allende.

En ambos gobiernos los programas de alfabetización masiva cayeron bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Pública. Este operaba a través de convenios con otros organismos del sector público. En el caso del gobierno de E. Frei la meta perseguida con este tipo de programas fue reducir las tasas de analfabetismo, a la fecha de un 16.4% a un 5% a 6% aproximadamente. En el caso del gobierno de S. Allende la meta fue la erradicación del analfabetismo. En ambos casos, los programas de alfabetización se supeditaron a los procesos de transformación que se operaban en el país intentando no caer en el desarrollo de programas aislados, sin los métodos adecuados a la realidad de los adultos, sin

recursos técnicos y didácticos adecuados y suficientes, modo característico de atención a los grupos excluidos de los beneficios de la educación hasta 1964.

En rigor, fue bajo el gobierno de E. Frei cuando se impulsó el conjunto de reformas que crearon las condiciones para diseñar una política de educación de adultos que vinculara estas prácticas educativas con otros procesos de transformación económica, política y social. En ese periodo se creó la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos dependiente del Ministerio de Educación y se adoptó el método psicosocial como método oficial de los programas no formales de alfabetización y educación básica de adultos. Adicionalmente, para facilitar su realización, se dictaron decretos especiales sobre uso pleno y múltiple de los locales escolares a fin de racionalizar los recursos del Estado beneficiando así a la educación de los adultos, y se ampliaron las funciones administrativas del sector. Se elaboraron materiales y se establecieron convenios intersectoriales a fin de vincular los procesos de alfabetización y educación básica a los de la reforma agraria y la promoción popular. Aunque esta política no llegó a impactar los programas regulares de educación de adultos, se procuró restituir el flujo escolar en este nivel de la enseñanza a través de la creación de los Centros de Educación Básica y Comunitaria así como los Centros de Educación Media y Comunitaria con el fin de facilitar el acceso a los planes regulares de enseñanza a adultos con escolaridad incompleta.

En el año 1968 se registró la creación de un promedio de 2 000 Centros de Educación Básica y Comunitaria en el país los cuales funcionaban en locales sindicales, asentamientos y comités campesinos, juntas vecinales y centros de madres, y otras organizaciones de base y se capacitó a 10 000 profesores en el uso del método psicosocial (*cfr.* Chile, 1966a).

La expansión de actividades continuó bajo el gobierno de S. Allende. En él se incrementó el trabajo educativo vinculado a los procesos de movilización y organización en barriadas populares en el medio urbano y se mantuvo el énfasis en la educación de los trabajadores rurales en una etapa de profundización de la Reforma Agraria que imponía nuevos requerimientos sobre la educación campesina. A éstos se aludirá en los siguientes puntos.

### 1.2.2. La concientización en el marco de los procesos de reforma agraria

A los programas masivos de alfabetización y concientización se suman, en Chile, los programas de alfabetización y educación básica de adultos vinculados con los procesos de reforma agraria. Estas zonas concentraban las mayores tasas de analfabetismo, neto y funcional, así como una clientela política significativa

para los grupos entonces en el poder. De hecho, la Reforma Agraria dentro del gobierno de E. Freire se presentaba como uno de los elementos prioritarios de su programa político. Como parte de ella se consideraban cambios en la estructura agraria y las formas de tenencia de la tierra así como la creación de una capa de pequeños propietarios agrícolas apoyados y subsidiados por el Estado, la introducción de nuevas formas de producción y el apoyo a la sindicalización campesina.

Los programas de alfabetización y educación campesina estuvieron, desde 1965, supeditados a tales objetivos. El método de la concientización fue oficialmente adoptado por las instituciones creadas o reorganizadas para llevarlos a cabo. Entre ellas, la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) encargada del proceso de expropiaciones y organización de las nuevas unidades productivas (los asentamientos campesinos) y de desarrollar, junto con el Ministerio de Educación, los programas de alfabetización y educación básica; el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) a cargo de la asistencia técnica y crediticia de los pequeños productores, y la labor promocional de las organizaciones campesinas para cuyos fines se utilizó, también, el método de la concientización poniendo énfasis tanto en la formación de sindicatos campesinos y cooperativas agrícolas como en la formación de dirigentes.

Junto a estos organismos, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), creado en 1964, fue la entidad encargada de la formación de personal técnico que atendería la Reforma Agraria y los programas educativos en el campo. En ICIRA, un equipo dirigido por Paulo de Tarso Santos, ex-Ministro de Educación de J. Goulart y coordinado por Paulo Freire, fue el encargado de la capacitación de personal técnico para la alfabetización y los programas de postalfabetización en el campo. Allí se comenzó a experimentar la estrategia de la investigación temática como base de un proceso general de planificación de los programas educativos del sector público agrícola, de la cual se hablará posteriormente.

El clima general del periodo fue de cambios y transición hacia formas democráticas de gestión política aún cuando no puede hablarse de un cambio estructural. En este sentido, el método de la concientización y el pensamiento de Freire influyeron y se vieron influidos por esta dinámica general. Bien o mal, el método fue utilizado masivamente en el marco de un proceso que se radicalizaba rápidamente y a partir del cual se producían cambios evidentes. Ejemplo de ello es que hacia fines de los años 60 el número de campesinos sindicalizados había aumentado de 1 658 a 76 356 y el número de sindicatos agrícolas de 24 a 208. Las organizaciones sindicales se habían agrupado en tres grandes confederaciones de distinta filiación política. Una situación similar se verificaba al interior del sector reformado y dentro del movimiento cooperativo que venía siendo subsidiado por

el Estado en todo lo concerniente a crédito, comercialización y asistencia técnica (cfr. Gajardo, 1972).

Alberto Silva, refiriéndose al uso del método en este periodo señala que, en su opinión, los programas de alfabetización campesina desarrollados entre 1965 y 1970 utilizaron el método psicosocial como “pantalla progresista” del gobierno de la época sustrayéndole una parte de su contenido “subversivo” y transformándolo en un método “integracionista”. Ilustra su aseveración señalando que el método:

- no incorporaba ciertos conceptos claves como “lucha”, “clase”, “partido”, “poder”, entre otros,
- consideraba la alfabetización en sí misma separándola de otras actividades sociales,
- separaba la capacitación técnica de la social reservando a la concientización un objetivo de conocimiento desvinculado de la acción.

Añade que este hecho queda en evidencia una vez que los grupos más radicales dentro del sector público agrícola (sobre todo católicos progresistas) “terminaron por comprender los peligros de las mistificaciones populistas y la necesidad de análisis y de acción más “científicos”, y agrega que, “la honesta autocrítica del propio autor permitió ulteriormente al método Freire asumir los caminos de la lucha de clases con objetivos claros y precisos” (Castro, 1977).

Lo cierto, sin embargo, es que el método de la concientización, tal como fue inicialmente propuesto por Freire, coincidía plenamente con el proyecto político de la época. Más aún, como pensador católico y humanista, Freire y su método ofrecían plenas garantías a los sectores de Iglesia y organizaciones populares de inspiración cristiana que se ocupaban en el campo de la educación popular y, más particularmente, a aquellas que desarrollaban programas de alfabetización y educación campesina. A modo de ejemplo, se pueden citar el Instituto de Educación Rural (IER) desde mucho encargado de la educación y promoción campesina, y el Instituto de Promoción Agraria (INPROA), ambos dependientes de la Iglesia Católica. Entre las organizaciones campesinas, las Confederaciones “Triunfo campesino” y “Libertad”, ambas de filiación demócrata-cristiana.

La experiencia de Freire en la sociedad chilena pesó fuertemente en su autocrítica, posterior, como ya se vió, al año de 1969, en el cual Freire abandonó el país. De hecho, en los primeros años del Gobierno de E. Frei, ni los partidos de la izquierda nacional, ni las organizaciones de esa filiación utilizaron el método de la concientización. En parte porque no contaban con los recursos del Estado para poner en marcha un proceso largo y costoso como el que implicaba el método y, en parte, porque era más eficiente desde el punto de vista político

continuar operando con base en proyectos de movilización campesina en cuyo interior se desarrollaban, también, las prácticas educativas.

Más tarde, cuando el método de la concientización fue adoptado y adaptado por el Gobierno de la Unidad Popular, se mantuvieron algunas de las “palabras generadoras” utilizadas durante el gobierno anterior y se introdujeron aquellas que daban cuenta del referencial político-ideológico del nuevo gobierno, integrado por la coalición de partidos de izquierda conocida como Unidad Popular. En este caso, pueden encontrarse en los materiales las palabras que le faltaban a A. Silva. Entre ellas, “voto”, “leyes”, “patrón”, “pobreza”, “trabajo”, etcétera.

Es en este sentido que puede afirmarse que, en la práctica, existía una estrecha articulación entre las políticas gubernamentales de cambio agrario y la orientación del método psicosocial, y los procesos de concientización en general. Esto al menos en lo relacionado con el tipo de codificaciones utilizadas para la alfabetización de adultos. De hecho, hacia fines de los años 60, el método de la concientización en la sociedad chilena era utilizado en la mayoría de los programas educativos destinados a divulgar el mensaje político del gobierno e incorporar a amplios contingentes a su proyecto político-electoral.

Lo que sí fue un resultado no esperado, y en ello tienen razón A. Silva y otros educadores que dan cuenta del periodo (*cfr.* Gajardo, 1977), es que hacia 1969 el deterioro del modelo de desarrollo vigente y la progresiva disminución del proceso de expropiaciones, conjugado con una presión campesina creciente en torno a la propiedad de la tierra, rebasó con mucho los marcos del modelo sociopolítico del gobierno de la época lo que provocó la radicalización de algunos sectores campesinos y, particularmente, la de los técnicos que trabajaban directamente con las organizaciones de base. Las tensiones entre gobierno y organizaciones campesinas se agudizaron y culminaron con el quiebre interno de algunas de ellas. Las elecciones de 1970, en las cuales triunfó la Unidad Popular, fueron el último signo de las insatisfacciones y tensiones de que hablamos.

Dichas tensiones se reflejaron al interior del sector público agrícola ya desde mediados de los años 60 y generaron, en el plano educativo, una diversidad de orientaciones, contenidos y métodos educativos agudizando, de paso, el “clientelismo” institucional. Testimonios sobre el período señalan que,

[...] hacia 1969, a pesar de existir un consenso unánime respecto a la conveniencia de la capacitación campesina existían discrepancias sobre el modo de llevarla a cabo, sobre sus contenidos y destinatarios [...] en realidad existían muchos criterios contrapuestos que, en parte, eran reflejo de conflictos de intereses mucho más amplios inherentes al problema de la reforma agraria y, otros, inherentes al cambio social (Santos, 1969).

En 1970 y hasta 1973, con el ascenso del gobierno de la Unidad Popular las cosas no mejoraron mucho. El método de la concientización fue disputado por moros y cristianos.

Mientras algunos grupos lo rechazaron por sus ambigüedades teóricas otros lo reivindicaron al señalar que la coyuntura por la que atravesaba la sociedad chilena exigía

[...] la elección de un método que posibilite el aprendizaje de la lectura y la escritura y sirva, también, para cumplir los objetivos fundamentales que deben ser alcanzados en la educación de los trabajadores. Esto es, el desarrollo de su conciencia político-ideológica y el fortalecimiento de sus organizaciones. [...] basados en la experiencia práctica ya existente, creemos que el método psicosocial puede ser el método que buscamos. Los limitados resultados obtenidos en Chile con (su aplicación) no son fallas intrínsecas al método como creen muchas personas. Las causas que determinaron [...] la lenta solución del analfabetismo no deben ser buscadas en la aplicación de dicho método sino en la situación político-social existente en Chile (hasta ahora) y en las contradicciones existentes al seno de gobiernos anteriores [...] (Chile, 1971c).

Durante el gobierno de la Unidad Popular primó la decisión de adaptar el método a las nuevas condiciones que vivía el país. Dicha decisión se plasmó en el manual *Sugerencias para la alfabetización* al cual nos referimos en páginas anteriores. En el sector público agrícola, a su vez, una sub-comisión de capacitación se encargó de la revisión de manuales anteriores y de un nuevo levantamiento vocabular y temático a fin de elaborar un “manual nacional de alfabetización campesina” (Chile, 1971d).

Hasta ese momento existían en el sector, manuales y guías didácticas preparadas por equipos regionales y locales sobre la base del manual *El método psicosocial para la enseñanza de adultos*. Las “palabras y temas generadores” aludían a situaciones propias de la realidad campesina y de otras, similares, vividas por los campesinos del sector reformado de la agricultura chilena. Los esfuerzos de la comisión encargada de la revisión del método se orientaron hacia una adaptación a la realidad de los distintos estratos campesinos y a los nuevos desafíos impuestos por el desarrollo de la Reforma Agraria. Retomando algunas de las palabras anteriores, y siguiendo la secuencia metodológica de Freire en el levantamiento de nuevas palabras, la Comisión llegó a proponer un proyecto de manual que incluía palabras tales como “cosecha”, “horqueta”, “feria”, “sindicato”, “trabajo”, “gobierno”, “patrón”, “pobreza”, “radio”, “compañero”, entre otras. Si bien se daba cuenta de la metodología utilizada para determinar estas palabras, no llegaba a explicitarse el referencial teórico utilizado en dicho estudio, ni los criterios utilizados en la elección de las mismas (cfr. Chile, 1971d).

Los grupos más radicales pronto reaccionaron contra dicha propuesta. En un documento publicado bajo el título de *Crítica marxista a Paulo Freire* (Huet, 1974), Paulo Huet, ocupado en la CORA, criticaba la ideología que había orientado la selección de palabras al señalar que éstas obedecían a una ideología reformista que no era la del gobierno de la U.P. y donde “se le muestra al trabajador las injusticias que existen en la sociedad pero no se plantean tales injusticias con vistas a agudizar las contradicciones entre las clases antagónicas” (1974:

6 y ss.). Contraproponeía retomar algunas de las palabras y situarlas en la perspectiva de desarrollar una conciencia de clase, impulsar la acción organizada y difundir las ideas y principios de la construcción de una sociedad socialista. Ello provocó la inmediata reacción de los organismos de Iglesia, también representados en la Comisión, y de las organizaciones campesinas de inspiración cristiana que no compartían ni el referencial teórico, ni la opción política del gobierno.

Paulo Freire no escapó a esta situación. Cuando visitó Chile en 1972, calificó de “bancarias” las prácticas educativas que en el campo de la educación de adultos venían siendo desarrolladas por el aparato estatal. En su opinión, el debate debía trascender la idea de sustituir una visión de la sociedad por otra, quizá ambas ajenas a la realidad e intereses de los sectores populares. Incluso los afiches, en su opinión, eran un reflejo de esta situación. Aludía en particular a uno donde aparecía una cabeza en la cual se iban “depositando” las letras del abecedario. Según Freire, ello ilustraba la estrategia educativa del gobierno. Para Freire la tarea no consistía en sustituir una visión “incorrecta” por una supuestamente “correcta” de la cual eran portadoras las entidades de gobierno. Empezaba a defender entonces la idea de la “sustantividad democrática” en los procesos educativos, la que aparece más delineada en su discurso reciente (*cfr.* Torres, 1977: 97-103 y Torres, 1984: 96 y ss.).

Existen pocas evaluaciones sobre los resultados obtenidos con el método de la concientización en los programas de educación campesina en este periodo. El “manual nacional de alfabetización campesina” no llegó a ser publicado. Existen, sin embargo, registros y evaluaciones de los programas desarrollados por las Confederaciones Campesinas con el apoyo técnico-financiero del Fondo de Extensión y Educación Sindical (FEES) que les permitía operar sus programas educativos con una relativa autonomía al establecer sus propios convenios con las entidades gubernamentales. El método psicosocial fue utilizado como parte de algunos de estos programas que implicaban como prerequisite la alfabetización. Pero, en general, el método de Paulo Freire y la idea de la concientización perdieron fuerza en el contexto de una sociedad en la que la velocidad del cambio y las características del conflicto ideológico impedían siquiera el diálogo a nivel de partidos y entidades de gobierno. Aún así, dentro de las experiencias sistematizadas durante este periodo se encuentran algunas como la del “Programa de movilización del pueblo Mapuche” que, en 1972, desarrolló un programa de bi-alfabetización el cual tenía como objetivos de concientización los de luchar contra la discriminación étnica en el país, redefinir la conciencia social y la cultura del pueblo mapuche, elevar sus niveles de conciencia política y fortalecer su identidad étnica.

El programa se propuso bi-alfabetizar 10 000 analfabetos mapuches y desarrollar un plan de nivelación básica con 4 500 mapuches con escolaridad incompleta. Para ello utilizó el método de la concientización según la secuencia de

Paulo Freire. Se elaboró así, la “Guía de bi-alfabetización mapuche-castellana” y se formó a los coordinadores del programa. En la Guía se encuentran registradas las secuencias de investigación, motivación y alfabetización en ambas lenguas utilizando “palabras generadoras” tales como: mapu-tierra, domo-mujer, kulliñ-animal y lonko-jefe. Acompañaba a la Guía un “Libro del alfabetizando”, que se encontraba en elaboración cuando el programa fue interrumpido en 1973 (cfr. Hernández, 1981).

### 1.3. El caso de Perú

Entre 1968 y 1977 la sociedad peruana se vio sometida a un proceso de cambios similar al chileno entre 1965-1973. Como parte de ello se dió comienzo a una reforma educativa que se proponía redefinir los fines y funciones de la educación nacional a fin de atender a los requerimientos del proyecto político del gobierno de la época. Este gobierno fue resultante de la toma del poder por un grupo de militares que, con el apoyo de sectores progresistas se propuso, en las palabras de G. Rama,

[...] romper (un) bloqueo histórico, fortaleciendo al Estado, al que le confirió prácticamente el monopolio de la iniciativa y una enorme capacidad de intervención, con el objeto de impulsar el tránsito de la sociedad a un nivel que hiciera posible la modernización y la integración nacional. El proyecto implicaba la ruptura de la dominación oligárquica y la supresión del dualismo cultural, e incluyó no sólo una decidida política de escolarización [...] sino también una búsqueda de una alternativa de reconocimiento de la cultura y la lengua de la sociedad indígena oprimida (1984: 46-47).

Dentro de este contexto se dió la denominada Operación ALFIN (Alfabetización Integral), iniciada en 1973, y que fue un componente importante de la reforma educativa peruana, claramente inspirada en la idea de la concientización y en la propuesta teórico-metodológica de Paulo Freire. Como concepto, el de alfabetización integral vino a contraponerse al de alfabetización funcional, aunque rescató de esta última algunos elementos útiles a la Operación. Dice Alfonso Lizarzaburu, encargado de la Operación ALFIN que,

[...] a partir de las limitaciones constatadas a través de experiencias de alfabetización funcional [...] se recogió el aporte de Paulo Freire no sin asumir e intentar resolver correctamente sus limitaciones. Esto significó superar lo que (en ese momento) se denominó como “utopismo pedagógico” en algunas formulaciones educativas de Freire, precisando e inscribiendo sus intenciones más válidas en una perspectiva de la teoría de la revolución y de la organización política. Esta requería de un instrumental conceptual encuadrado en una perspectiva histórico-estructural, en la cual el análisis de las clases sociales constituía una necesidad vital y donde la categoría de la “acción” recobraba su sentido axial ya que la concientización, entendida en una perspectiva



que sobredimensionaba (la reflexión) en su práctica efectiva, no podía remplazar la acción colectiva de las fuerzas sociales que buscaban transformar radicalmente la estructura social (1980a).

La reforma educativa peruana se sustentó en principios desescolarizantes lo que llevó a la “nuclearización” de la enseñanza. Los “núcleos educativos” constituían la unidad básica de organización educativa, y el sentido y las metas del sistema educacional se definieron en función de la política nacional de desarrollo y la orientación política del Estado. Como parte de esta estrategia, la Operación ALFIN promovió una alfabetización donde se articulaba: el aprendizaje de la lectura y la escritura y las operaciones matemáticas básicas, la toma de conciencia histórico-social por parte de los alfabetizandos, la capacitación en y para el trabajo, la participación y movilización organizada en el proceso de transformación estructural y la asunción de la personalidad etnolingüística de los participantes (*cfr.* Lizarzaburu, 1980a: 86 y ss.).

La Operación se aplicó en tres áreas: zonas de reforma agraria, centros mineros y los denominados pueblos jóvenes, barriadas populares en zonas urbanas. El trabajo se realizó con alfabetizadores seleccionados y capacitados para llevar a cabo el programa. Estos fueron llamados “promotores”, y se les formó para actuar como agentes dinamizadores del cambio. Para seleccionarlos se privilegió a aquellas personas que mejor se identificaran tanto con los principios y objetivos de la Operación como con sus propias bases. De ahí que, la mayoría de las veces, se optara por personal proveniente de las zonas y localidades donde actuaba el programa (*cfr.* Lizarzaburu, 1981).

La estrategia metodológica de la Operación ALFIN comprendió tres etapas, al igual que en los casos anteriores: la de investigación o diagnóstico situacional, la programación o tematización y la alfabetización. Dichas etapas variaron según las zonas en las que se aplicó el programa. Recapitulando sobre sus resultados, José Rivero señala que en el área rural llegaron a funcionar 2 951 unidades básicas de alfabetización y en los pueblos jóvenes 792 unidades. Estima que en tres años y medio de aplicación del programa (1973-1976) los analfabetos matriculados fueron 547.294 y los alfabetizandos llegaron a 241.226 con una tasa de éxito del orden del 44% con referencia a los matriculados. Indica asimismo, que si bien los resultados fueron mejores a los obtenidos en épocas anteriores éstos quedaron muy por debajo de lo propuesto por el programa (*cfr.* 1984: 127-128).

Sobre los resultados obtenidos con el método, J. Rivero señala, textualmente, que

[...] los mayores problemas fueron los conflictos derivados de la contradicción entre la toma de conciencia de alfabetizadores y alfabetizandos y las limitaciones objetivas de inserción como actores del proceso revolucionario. Agrega que, a pesar del carácter transformador del proceso social peruano, no se dieron condiciones adecuadas para una acción concientizadora como la propuesta citando como ejemplo la imposi-

bilidad de dar acceso a la tierra mediante la reforma agraria a la gran masa campesina, sobre todo en la sierra, la región con mayores índices de analfabetismo y pobreza rural. Un efecto inmediato de esta situación, agrega, fue la progresiva radicalización de muchos promotores, al extremo de manifestarse abiertamente contrarios al régimen y al proceso que posibilitaron la creación y desarrollo del programa (1984: 113).

Respecto a la aplicación del método, el mismo autor anota otros antecedentes importantes, y ya constatados en otras sociedades, al señalar que,

[...] si bien (éste) no era difícil de aplicar, y parte del entrenamiento se obtenía en la práctica, las evaluaciones posteriores indican que algunos de los pasos [...] eran difíciles de resolver por los alfabetizadores. Estos coinciden en señalar que el tercer momento del método (la alfabetización propiamente dicha), y dentro de él, la motivación y la participación de los analfabetos en las descodificaciones fue el problema más difícil a resolver

Rivero agrega que la metodología fué más difícil de aplicar en los pueblos jóvenes donde no se habían producido cambios significativos y donde los efectos de la concientización eran menores al no concretarse en acciones de cambio que pudieran mejorar las precarias condiciones de vida de los pobladores (1984:114).

A pesar de lo anterior, en escritos de A. Lizarzaburu se alude a otras dimensiones del proceso cuando indica que,

[...] las lecciones de la Operación no dejan un balance negativo, como puede colegirse de algunas evaluaciones. El trabajo de campo de 2000 personas entre técnicos, coordinadores de campo y alfabetizadores posibilitó un conocimiento más profundo de las reales condiciones de vida de la población, de sus problemas así como los requerimientos para realizar un trabajo educativo en el seno de las masas. Permitió cobrar conciencia de la importancia del contexto socio-político, de la necesidad organizada del pueblo y de los errores cometidos por las vanguardias políticas [...]. Ello hizo posible madurar la conciencia política y ser más realista en la apreciación de los espacios e intersticios del sistema para seguir luchando por la causa del pueblo [...] (1980a:54).

La Operación ALFIN se canceló en 1977 y, a pesar de algunas de sus limitaciones, sigue utilizándose como ejemplo de estrategias educativas que aportan antecedentes útiles para el desarrollo de alternativas renovadas de trabajo en el campo de la educación de adultos y la educación popular.

#### 1.4. *Experiencias afines de alfabetización y concientización*

No sólo las anteriores experiencias dan cuenta de la inserción del método de la concientización en distintos marcos de interpretación de la sociedad y del fenómeno educativo y su vinculación con diferentes estrategias de cambio. Existen otras similares.

Algunas desarrolladas desde el aparato del Estado en situaciones de modernización social y contextos de pluralismo político. Otras, por organismos no gubernamentales y entidades de Iglesia, particularmente en contextos de apertura política y transición a la democracia, a las que se hará referencia posteriormente.

Entre las primeras, cabe destacar la experiencia del Movimiento de Promoción Popular (MPP) vinculado al Sistema de Educación Radiofónica de Honduras dedicado a la promoción de organizaciones comunitarias y otras formas asociativas de base. En 1969, el MPP adoptó la propuesta teórico-metodológica de la concientización con el fin de apoyar la organización del movimiento de ligas campesinas ejecutando, en el marco general de estos procesos, programas de alfabetización, agricultura y salud. Con ello se perseguía un doble propósito. En lo organizacional, facilitar el acceso de las masas campesinas a las alternativas socioculturales, económicas y políticas existentes dentro del sistema vigente. Por otra, ayudar a construir una base de poder campesino y desarrollar su capacidad decisoria de tal modo que pudieran decidir e influir sobre políticas y procesos que les favorecieran.

R. White evaluó los resultados de estas prácticas y concluyó que, si bien fueron pocos los campesinos alfabetizados y éstos provenían casi siempre de los grupos menos desposeídos del agro, en el terreno de la concientización el MPP logró que sus participantes tuvieran promedios más altos en mediciones de conciencia de sus problemas, soluciones, activismo comunitario y rechazo a la dependencia paternalista. Sin embargo,

[...] este sentido creciente de poder social y capacidad organizativa y reivindicativa (no estuvo) dirigido a las preocupaciones primordiales de los campesinos tales como producción suficiente de alimentos, mejoramiento de la salud y cambios en la estructura de dependencia económica. Después de 1971 el MPP reenfocó los programas de concientización hacia los puntos claves de la reforma agraria y organización para la reivindicación de los derechos básicos siendo su influencia en la formación de organizaciones notablemente explícita. Para ello combinaron distintas estrategias de promoción y organización campesina [...] (destacando) la adaptación del método de la concientización a la educación agrícola (1978:145-176).

Al igual que en los casos anteriores, y tal como señala R. White, los programas concientizadores del MPP no evolucionaron en un vacío social sino que sufrieron la influencia de los cambios más significativos operados en la sociedad hondureña en ese periodo particular, lo que se ejemplifica con la rápida movilización y organización campesina por la defensa de sus intereses. En 1975, existían en el país dos federaciones campesinas con un total de 150 000 afiliados en situación de imponer sus condiciones frente a diversas alternativas sociopolíticas y económicas. En parte debido a la acción del MPP, en la opinión de R. White, se consiguió hacer de la educación un instrumento de apoyo al fortalecimiento eco-

nómico de las comunidades campesinas y a una comprensión cabal del significado político de las organizaciones de masas.

Lo anterior es válido en sociedades con un Estado democrático que posibilita el libre juego de las opciones políticas. En otras, donde se dan situaciones políticas en las cuales se revierten drásticamente las tendencias democratizantes y participativas, las prácticas de concientización a través de programas de alfabetización ya no son viables. Como ya se indicó, la participación y la organización de los sectores populares es sustituida por la atomización de sus movimientos y la represión a sus organizaciones. La concientización adquiere otras formas. Como prácticas de alfabetización, sin embargo, éstas vuelven a resurgir en contextos de apertura política donde, al igual que en algunos de los casos anteriores, la experiencia del pasado es recogida en lecciones que se expresan en nuevas concepciones y estrategias metodológicas.

Ejemplos de lo anterior pueden encontrarse en varios países de América Latina. Entro ellos Perú y Brasil donde, a pesar de que el énfasis reciente está puesto en la recuperación y rediseño de la escuela pública para reducir a partir de ésta el problema del analfabetismo, no faltan experiencias de alfabetización que rescatan, si no la teoría, algunos de los principios metodológicos presentes en el método de la concientización.

Ilustra lo anterior los proyectos de alfabetización del Centro de Investigación y Promoción Campesina (CIPCA) en Perú y los del Centro Ecuménico de Informação y Documentação (CEDI) y del Instituto de Ação Cultural (IDAC) en Brasil. Estos últimos, dentro de sus programas de educación popular cuentan con proyectos de alfabetización en los estados de Amazonas, el primero, y de São Paulo, el segundo. En ambos casos, se asiste a una reformulación de los supuestos de la concientización así como de algunos de sus elementos metodológicos a partir de las limitaciones constatadas en otro tipo de experiencias similares.

En el caso de CIPCA, organismo no gubernamental que opera en Bajo Piura, Perú, se trata de un proyecto de alfabetización campesina, desarrollado entre 1972 y 1974, que es rescatado como uno de los trabajos que arroja más luces sobre la superación de los vacíos presentes en la propuesta inicial de Paulo Freire, al tiempo que se inscribe dentro de una tendencia de educación popular que, sin dejar de lado las opciones político-ideológicas de los educadores, rescata todo lo que de valioso tiene el fenómeno educativo para los sectores populares.

El proyecto educativo de CIPCA estuvo prioritariamente dirigido a campesinos beneficiarios de la reforma agraria peruana y comprendió no sólo la alfabetización sino también aspectos referidos a la capacitación técnica, incluidas aquí técnicas agrícolas y mecánicas. La concientización dentro del proyecto tuvo por objetivo lograr que los campesinos entraran en la lógica de la estructura capitalista, con la que las organizaciones campesinas debían interactuar, sin perder de

vista sus intereses ni los valores de la cultura y la historia de las luchas campesinas (*cf.* CIPCA, 1980 y García Huidobro, 1982).

Aun cuando pueden encontrarse experiencias similares a ésta en otros países de América Latina, lo que hace interesante la experiencia del CIPCA es que es uno de los pocos casos que, en la década de los 70, cuando pocos organismos gubernamentales utilizaban el método de la concientización en programas de alfabetización de adultos, sigue la secuencia de pasos y etapas del método tal y como fueran propuestas por Paulo Freire.

Prevía investigación vocabular y temática, CIPCA trabajó con 17 palabras generadoras ordenadas secuencialmente en cinco bloques temáticos, los cuales conducen a una progresiva toma de conciencia sobre procesos y relaciones sociales sin descuidar los intereses más inmediatos de los campesinos y el contexto sociopolítico en el que se desarrolla la experiencia. Los bloques temáticos comprenden lo siguiente: el primero contiene las palabras “punto de partida”, que dan cuenta de los problemas más inmediatos de los alfabetizandos y las más simples de aprehender, fonética y silábicamente (i.e. casa, palanca); el segundo bloque contiene las palabras anunciatorias de la estructura de la situación real y concreta, vivida cotidianamente por los campesinos (i.e. vaqueta, aguacero, algarroba); luego se introducen las “palabras bisagra”, término introducido por P. Freire a partir de la “investigación temática” y que CIPCA define como “palabras que permiten pasar de la manifestación de los fenómenos a la comprensión de las relaciones estructurales que definen la situación del campesino (i.e. fundo, paña, romana); en el cuarto bloque se ubican las palabras confirmadoras de la situación anterior que remiten, también, a cuestiones de orden estructural frente a las cuales es dable formular demandas (i.e. hospital, escuela, mitin) y, al final, una palabra “síntesis”: trabajo (*cf.* CIPCA, 1980).

En un estudio reciente sobre metodologías de alfabetización en América Latina (Rodríguez, 1982) se califica como “artificial” este ordenamiento de las palabras generadoras. Sin embargo, esta experiencia es una de las pocas donde la selección y ordenamiento de las palabras obedece a un referencial teórico-ideológico explícito. Lo que ocurre es que dicho marco de referencia se acerca menos a los presupuestos iniciales de Freire y más a las fuentes que inspiran la idea de una educación popular orientada a construir, educativa y políticamente, a partir de la situación concreta en que se encuentran los campesinos que participan de la experiencia educativa.

Los coordinadores del proyecto señalan al respecto:

[...] la acción de la alfabetización no se determinó como una respuesta automática o mecánica a la situación objetiva de analfabetismo como si el dominio de la lectoescritura fuese el paso previo a una práctica consciente de clase [...]. Tampoco tenía sentido rechazar, en nombre de una concepción “vanguardista”, una acción de alfabetización bajo el pretexto que el analfabetismo no era la causa principal de la

dominación. En la situación concreta y en la coyuntura histórica en que nos encontrábamos, se trataba de elaborar con los educandos un instrumento de análisis de su situación que partiendo de su práctica concreta permitiese reforzar su acción transformadora en la dinámica de las clases sociales [...] el campesino piurano estaba muy conciente que vivía en condiciones de miseria y engaño. Atribuía esta situación al desconocimiento de las letras y los números mostrándose fuertemente motivado por una acción educativa de este tipo. Apoyándonos sobre los logros metodológicos de Freire y transformándolos creativamente según las exigencias de la situación (se podía): responder a esta reivindicación educativa *explícita* y, al mismo tiempo, responder a la demanda *implícita* en esta reivindicación educativa. Es decir, potenciar la capacidad de intervención conciente de los sectores populares en la transformación y superación de la situación de dominio y marginalidad que perciben y padecen (CIPCA, 1980: 3 y ss.).

En una perspectiva similar se inscribe la experiencia del CEDI conocida en algunos estados de Brasil como la “Poronga”, nombre del material educativo preparado para el “Programa de alfabetización y primeras cuentas de trabajadores del caucho” en la región de Xapuri, estado de Acre. El material fue solicitado al CEDI por educadores pertenecientes al Centro de Documentación e Investigación Amazonas (CEDOP) quienes, a partir de una convivencia con estos trabajadores, percibieron la dinámica del contexto político, económico y cultural de la zona y una voluntad colectiva en los trabajadores por transformar su forma de vida y de trabajo.

Relatan los documentos sobre la experiencia que,

[...] partiendo del día a día del trabajador del caucho, de su rutina de trabajo, de los mecanismos de comercialización de sus productos, de su modo de pensar el presente y el futuro se empezó a construir formas de colaboración que respondieran a las necesidades de estos grupos y apuntaran a la transformación de sus condiciones de vida (CEDI, 1984).

En el caso de IDAC, cuyos integrantes trabajaron junto a Freire en programas de alfabetización en países africanos, también se asiste a una reformulación de las bases teóricas y metodológicas del método a partir de los resultados obtenidos en experiencias pasadas. Marilena Nakano coloca el problema de la manera siguiente:

[...] tendíamos a aplicar el método mecánicamente. Se usaban las mismas fichas de cultura en contextos y situaciones distintas. Los temas generadores tampoco respondían a la realidad de los alfabetizandos. Esta pasaba más por lo cotidiano que por lo político y en la cotidianidad pueden encontrarse elementos políticos que deben ser creados y recreados permanentemente [...] el objetivo central hoy es garantizar el aprendizaje (de la lectoescritura y matemáticas) y asegurar una toma de conciencia por vías del análisis de palabras que den cuenta de situaciones cotidianas organizadas en torno de un eje político. La esencia del método no cambió. Pero hoy tenemos una preocupación más universal: proporcionar oportunidades de aprendizaje y apropiarse de los espacios de participación reconociendo y ocupando los canales disponibles,

reconociendo los límites dentro de los cuales se actúa y respetando los ámbitos de poder y negociación del cual ya disponen los trabajadores (IDAC, 1986).

Distintos tipos de prácticas concientizadoras a través de la alfabetización, en distintos tipos de contextos, en coyunturas diversas, utilizado referenciales también diferentes. Muchas de ellas convergentes, otras divergentes. Todas aceptando haber extraído lecciones de la experiencia acumulada, como lo hace también el autor intelectual del método, Paulo Freire.

Aún más, la mayoría de quienes participaron o participan de este tipo de experiencias reconocen, más de veinte años después, el aporte metodológico de Freire aun cuando muchos de ellos no compartan los supuestos teóricos en los que inicialmente sustentó su propuesta. En la actualidad son muchos los que, con base en la experiencia acumulada, rechazan los principios del desarrollismo así como aquellos del reproductivismo pedagógico y la utilización mecánica y dogmática de categorías de análisis marxista, tan propias de la década de los 70, que restaban importancia a la demanda educativa de los sectores populares a la que calificaban como secundaria frente a las exigencias de la lucha social y política.

La tendencia actual, a la cual últimamente también se adscribe Freire (*cfr.* Torres, 1977: 98 y ss.), es la de pensar la educación de los sectores populares a partir de sus intereses de clase entendiendo que la adquisición de determinados conocimientos, habilidades y destrezas son indispensables tanto para su autoafirmación personal como para satisfacer las necesidades elementales de una práctica social organizada.

Ello no obsta para que coexistan junto a esta orientación otras que, a decir de V. Santuc, “obvian demasiado fácilmente la importancia de la capacitación en cualquiera de sus dimensiones” (CIPCA, 1980:3). Experiencias que surgen en los más diversos ámbitos y que raramente llegan a explicitar sus supuestos y objetivos, ambos indispensables para dar cuenta de su contribución a procesos más amplios de transformación sociopolítica.

Vacíos teóricos e imprecisión conceptual continúan siendo características frecuentes en este tipo de experiencias como lo fueron también en el pasado, con las consecuencias ya reconocidas por muchos y reseñadas en puntos anteriores. Limitaciones que también aparecerán en el acápite siguiente, al dar cuenta de otro de los caminos por los que transitara la concientización en América Latina: el de la producción y comunicación de conocimientos como una actividad asumida colectivamente con el fin de conocer la realidad para transformarla. Proceso que también adquirirá distintas formas y denominaciones según sea el contexto en que se den las experiencias y la visión que sobre la sociedad y el cambio detenten los grupos que la impulsan.

## 2. Los resultados

Hasta aquí se ha hablado acerca de la práctica de la concientización a través de procesos de alfabetización de adultos, de los problemas enfrentados a lo largo de su desarrollo, y de sus resultados, vistos desde la perspectiva de los encargados de su ejecución o de evaluaciones al respecto.

Poco o nada se ha dicho, sin embargo, de los resultados de la práctica con el método cuando se les examina desde la óptica de sus destinatarios: jóvenes y adultos analfabetos, por una parte, comunidades y organizaciones de base, por otra.

Como ya se advirtió en capítulos anteriores, la concientización, particularmente en sus comienzos, subordinaba el aprendizaje de la lectura y la escritura a la creación y desarrollo de una conciencia política, a la modificación de percepciones y comportamientos como pre-requisito de la participación político-social. Más tarde, las prácticas de educación concientizadora comenzaron a defender la necesidad de partir de los niveles de conciencia en que se encuentran los sectores y organizaciones populares para, a partir de ahí, impulsar acciones de transformación sociopolítica.

Desde esta perspectiva, la interrogante central, cuando se trata de examinar los resultados de la concientización desde la óptica de los sectores populares, implica preguntarse sobre el grado en el cual, a través de estas prácticas, se lograron producir un clima de reivindicación y movilización popular y acciones organizadas para transformar la realidad o mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los grupos postergados.

La falta de registros y testimonios al respecto hacen difícil dar cuenta de lo anterior. Algo de ello aparece en el capítulo tercero relativo a la búsqueda y creación metodológica de P. Freire y, luego, en los testimonios de quienes coordinaron o evaluaron programas de este tipo.

Realizar un balance desde la perspectiva de los sectores populares es, hoy, prácticamente imposible. En primer lugar, porque algunas de estas experiencias tienen ya más de veinte años y se llevaron a cabo en el marco de contextos cambiantes en los cuales casi no quedan huellas de lo realizado. En segundo lugar, porque la concientización es un tema sobre el cual existen múltiples interpretaciones pero escasas evaluaciones.

Los pocos estudios al respecto aluden a aspectos contrapuestos y destacan efectos en la esfera de lo individual y lo colectivo. Algunos se refieren a la frustración de los participantes al tomar conciencia de su posición y condición de clase sin que se le ofrecieran caminos a través de los cuales reivindicar sus derechos básicos o involucrarse en acciones de transformación sociopolítica. Otros se



refieren a los cambios producidos en la autovaloración y la autoestima de las personas y a los procesos de radicalización política que la práctica con el método tendía a generar entre sus participantes, fueran éstos educandos o educadores.

Al analizar las prácticas de alfabetización y concientización realizadas en Angicos, Rio Grande do Norte, en el Brasil de los años 60, el estudio citado de R.C. Beisiegel señala que el reforzamiento de los aspectos relacionados con la autovaloración y la autoestima fueron consecuencia de la rapidez con que se daba el aprendizaje de la lectura y la escritura, y del hecho de proporcionar a los alfabetizandos no sólo una palabra-clave a partir de la cual iniciarse en la lectura sino, también, una clave para realizar la lectura de su propia realidad. Contribuía también a lo anterior el que palabras y situaciones fueran extraídos del contexto general del grupo y presentados dentro de una configuración existencial como signo de sustitución de la realidad evitando, así, la personalización de los problemas.

El respeto por la experiencia y el conocimiento práctico de los participantes fue, de acuerdo a Beisiegel, otro elemento que contribuyó a dar mayor seguridad a quienes participaron de este tipo de programas. A partir de este hecho, empezó a producirse una redefinición del sentido de pertenencia al grupo, de la identidad social y de la ubicación de las personas en la compleja trama de relaciones que se daban en la sociedad. Basado en un diario de campo de Angicos, al que también recurre S.M. Manfredi al realizar un balance crítico de la experiencia, relata Beisiegel que

[...] en verdad, durante el desarrollo de los trabajos se notaban indicios de que los participantes extraían, de la discusión y reflexión de sus vivencias, actitudes de afirmación de su condición y de rechazo a las estructuras sociales responsables por las dificultades de la vida popular. Existen en las anotaciones de campo numerosas expresiones de esta incipiente afirmación de actitudes de autorespeto y rechazo (1982: 162).

En el caso de Chile, quienes trabajaron con el método coinciden en indicar el desarrollo de actitudes y comportamientos favorables al cambio como uno de los logros obtenidos con éste. Indican, también, que este cambio de actitudes y comportamientos se daba, en general, a mayor velocidad que el aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, muchos de quienes participaron de estas experiencias acabaron adscribiéndose a los procesos de restructuración y modernización social propuestos por los liderazgos políticos de la época. Otros fueron más allá, sumándose a movimientos o partidos que proponían medidas de cambio estructural. El método era efectivo y, al parecer, continúa siéndolo en todo lo relativo a la valoración del trabajo colectivo, la apertura al diálogo, la tolerancia y el respeto mutuo manifestado a través de un esfuerzo continuo por respetar los trazos culturales, formas de vida y percepciones habidas sobre la realidad por los participantes. Eventualmente, estas prácticas contribuían también a apoyar organizaciones formadas o en formación, según se desprende de las evaluaciones

mencionadas al hacer referencia a la evolución de estas prácticas y sus resultados en distintas sociedades y en distintos contextos político-sociales.

Al reconocer lo anterior, se reconoce también que no existen estudios donde se recojan las opiniones de los destinatarios de estas prácticas respecto de la contribución que ellas hacen a su desarrollo personal y colectivo. Recientemente, un estudioso alemán retornó a Angicos para entrevistar a exparticipantes en los círculos de cultura. Encontró poco o nada. La memoria es de la época. Del momento político. Del debate sobre el voto popular, de las organizaciones emergentes. De las oportunidades educativas abiertas en ese periodo particular.

Del mismo tenor es la memoria que rescatan los estudios relativos a esta época y que dan cuenta del significado que tuvieron estas prácticas para sus impulsores así como del papel que jugaron, particularmente en Brasil, en la redefinición del concepto de educación de adultos y, más tarde, del de la educación popular (*cfr.* Paiva, 1984 y Rodríguez Brandao, 1981a).

Algo similar ocurre en el caso de la sociedad chilena, y también en la peruana. El significado de la concientización para los individuos y organizaciones populares que participaron de estos programas no fue registrado. Como ya se señaló, en el caso de estas sociedades, dichos procesos se dieron en estrecha relación con los procesos de reforma agraria. La alfabetización, al igual que el método de la concientización tenían, en este contexto, un carácter marcadamente instrumental. La lectura, la escritura y el cálculo eran indispensables para el manejo de las unidades reformadas y de las organizaciones económicas y políticas que se gestaron a partir de estos procesos. Así, la práctica con el método se inscribió en el marco amplio de las necesidades más inmediatas de capacitación impuestas por los procesos de cambio agrario. Entre ellos, la capacitación para el desarrollo de funciones agrotécnicas o de organización de los factores de la producción en las nuevas unidades de tenencia o explotación así como la capacitación para las funciones de ejercicio del poder social con miras a lograr su participación plena en el poder, la renta y la cultura (*cfr.* Gajardo, 1972).

En este marco general, las prácticas con el método debían posibilitar, como rezan algunos manuales “la participación activa y directa del pueblo [...] y dar un mayor dinamismo en el trabajo de concientización, politización y organización popular”. Las palabras generadoras así como las orientaciones para el debate contenidas en los diversos manuales de alfabetización con el método son un claro testimonio de lo anterior. Algunas evaluaciones sobre sus resultados ilustran, si no el aprendizaje sí la politización.

“Esta capacitación es la que realmente sirve a los trabajadores porque ayuda en el trabajo de nosotros y está comprometida con los intereses campesinos” señalaba, en 1972, uno de los participantes en este tipo de programas. “Yo poco entendía de la capacidad para tomar un puesto en una directiva o de un

comité. Por eso he venido hasta aquí para aprender más y tener una capacidad para ocupar un puesto en una directiva” (Gajardo, 1973).

La información y expresión popular son, también, importantes. De entre los escasos testimonios registrados, muchos de los participantes hablan sobre la importancia de su participación en este tipo de programas en términos de “obtener información”, “tener una palabra organizada”, “poder expresarse” y “sacar conclusiones”. Una analfabeta peruana sintetiza lo anterior en una sóla frase: “quiero aprender a leer para dejar de ser la sombra de los otros” (Lizarzaburu, 1980b).

En estos países, así como en el caso de Brasil, lo que permanece de estas experiencias es, también, la memoria histórica. Lo que hoy se reconstruye por quienes de ella participaron, es el espíritu de una época. Poco o nada queda en el recuerdo de la práctica con el método de la concientización aun cuando en dicha memoria pueden haber incidido, también, este tipo de prácticas educativas.

Algo queda, sin embargo, en el legado de la práctica con el método que es necesario rescatar para el futuro democrático de los países latinoamericanos. En la mayoría de las sociedades donde el método se aplicó en forma masiva, sin explicitar sus supuestos y objetivos ni los resultados previstos con la práctica, queda la memoria de lo que L.E. Wanderley denomina como una “aceleración de la dinámica ideológica, sin una correspondencia con aquella de los procesos y estructuras económicas y políticas” (1982). Otros aluden a este fenómeno como la “quema de etapas” para aludir a la rápida radicalización de los “concientizados” o a su frustración como resultado de la imposibilidad práctica de hacer efectiva su libertad y capacidad de decisión. L.E. Wanderley lo expone de la manera siguiente:

[...] las experiencias brasileras y otras que se dieron en América Latina ejemplifican de manera cristalina la carencia de un proyecto político compatible con las proposiciones ideológicas de la concientización [...]. La aceleración del proceso concientizador, tal como se dió en la práctica, sin respaldo en las condiciones económicas y políticas no podía pasar impunemente por la historia. Las experiencias fueron aniquiladas, las que sobrevivieron debieron modificar sustancialmente sus objetivos, organización y formas de acción, las nuevas surgieron bajo cuño oficial sujetas a los padrones de los proyectos políticos vigentes y unas pocas rehicieron su itinerario dentro de los moldes anteriores o creando otros adaptados a las nuevas circunstancias, sufriendo presiones y enfrentando dificultades de todo tipo (1982).

A algunas de estas experiencias se ha hecho referencia en éste y otros capítulos. La historia de otras, creadas o adaptadas para responder a los requerimientos de nuevas circunstancias, está escribiéndose en algunos casos y, en otros, está aún por escribirse. A éstas pueden servir los aciertos y errores del pasado y lo que hasta ahora se ha hecho para aprovecharlos en beneficio de una educación al servicio de los grupos tradicionalmente postergados de ella.

## **II. LA CONCIENTIZACION A TRAVES DE PRACTICAS DE INVESTIGACION SOCIAL Y EDUCATIVA**

Dentro del marco descrito con anterioridad -cuando aludimos a la práctica de la concientización a través de programas de alfabetización y educación de adultos- evolucionaron, también, las ideas respecto de vincular los procesos de investigación y planificación del desarrollo a la realidad, necesidades e intereses de las clases subalternas y de asegurar su participación en la gestión y desarrollo de su propia educación, por una parte; y por otra, de decidir sobre la orientación de los procesos socioeconómicos, participar en los procesos de planificación y determinar el tipo de conocimientos que se debían adquirir para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos conducentes a satisfacer sus necesidades inmediatas. Se trataba, eventualmente, de un tipo de investigación que permitiera incidir en la modificación de las políticas vigentes en la época, las cuales eran incapaces de atender a las necesidades e intereses de los grupos a las que se dirigían.

En esta búsqueda de un estilo de trabajo que permitiera situar la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso, también se reconoce a Paulo Freire el haber introducido un enfoque renovado y de marcada connotación sociopolítica en el campo de la investigación educativa, lo cual acercó esta actividad al esfuerzo que, en el ámbito académico, realizaban otros investigadores por establecer una relación más estrecha entre trabajo político y producción científica.

Tales esfuerzos eran particularmente evidentes en el campo de las ciencias sociales. En esa época se asistía a una politización creciente del pensamiento académico como resultado del fracaso de los modelos de desarrollo basados en la teoría de la marginalidad y el surgimiento, como contrapropuesta, de la teoría de la dependencia. A ello se agregaba el compromiso creciente de los intelectuales con las luchas populares y los esfuerzos sostenidos por vincular la actividad científica a los procesos generales de transformación política. En un plano más específico, existía una insatisfacción creciente con los marcos de referencia y categorías de análisis basados en el empirismo y positivismo lógico, así como frente a la inadecuación de métodos y técnicas de investigación para dar cuenta de los procesos y situaciones vividas en América Latina.

El enfoque educacional de Freire y, en general, las prácticas de educación concientizadora, tendían a converger con la crítica surgida al interior de las ciencias sociales. Tanto en la educación como en la sociología se cuestionaba la supuesta neutralidad de la práctica científico-académica a la que se caracterizaba como una actividad que no asume ni explicita sus opciones frente al tipo de sociedad en que surge y se desarrolla, ni frente a los grupos o sectores a los que beneficia. Además de cuestionar la supuesta neutralidad valorativa del quehacer

científico se criticaba la separación radical que las corrientes de pensamiento dominantes establecen entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto del conocimiento. Se cuestionaba, asimismo, la tendencia a aislar fenómenos y procesos sociales del contexto en que se dan y de las leyes históricas que rigen su desarrollo.

A la lógica formal se contraponía la lógica dialéctica. A los modelos funcionalistas se contraponían los marcos de interpretación histórico-estructural. La investigación, así como los procesos educativos, empezaban a adquirir también una connotación marcadamente política. Se intentaba romper la dicotomía teoría-práctica mediante la explicitación de una opción de trabajo con los grupos postergados por la vía del establecimiento de vínculos con las fuerzas y movimientos sociales que perseguían la instauración de una hegemonía popular. Se diseñaban estrategias para romper con lo que más tarde se denominaría como monopolio del saber y del conocimiento. Se iniciaba una búsqueda de métodos y técnicas que permitieran conocer transformando, e indagar y actuar sobre el objeto o realidad estudiada. Se asistía a una búsqueda de métodos y técnicas que posibilitaran la participación de los sectores populares en la tarea de producir los conocimientos adecuados para la transformación de su propia realidad.

En este contexto surgió, también, la propuesta metodológica de Freire, conocida entonces como “investigación temática” (*cfr.* Freire, 1978: 27-52). Poco difundida a nivel de escritos, la propuesta, sustentada en los principios de la educación concientizadora, inspiró nuevas estrategias y modalidades de investigación. Entre ellas, la de la investigación-acción que, como se verá más tarde, toma su nombre de una corriente de pensamiento sociológica y da cuenta de la confluencia entre pensamiento social y educativo. Décadas más tarde, la investigación en la acción y la investigación participativa se dicen, también, tributarias de las ideas de Freire. Lo mismo ocurre con los métodos y técnicas utilizados para el diseño colectivo de proyectos de acción popular y un número importante de procesos autodirigidos. Entre los primeros, la encuesta concientizante y los laboratorios experimentales. Entre los segundos, los procesos de autodiagnóstico y autoevaluación (*cfr.* Sotelo, *et al.*, 1979).

Si algo caracteriza a este tipo de estrategias es que ellas se orientan menos hacia el desarrollo de nuevas teorías y más hacia la búsqueda de soluciones a problemas o situaciones problemáticas. Las condiciones de vida y de trabajo de los sectores populares, sus intereses y necesidades constituyen, generalmente, el objeto de estudio. Su incorporación al proceso de conocimiento de la realidad y a la tarea de transformarla son su objetivo.

La planificación del desarrollo local y comunitario, así como la planificación de la acción educativa, son los contextos más frecuentes de aplicación de estas estrategias metodológicas. A veces ejecutadas desde el aparato estatal, a

veces desarrolladas por organismos no gubernamentales, no siempre comparten una misma visión respecto de la orientación del cambio o el papel que en él asumen los movimientos populares. También difieren en cuanto al tipo de participación que se espera de estos grupos. En algunas estrategias, aquélla se da a partir de la devolución de la información. En otras, a partir de la recolección de datos. Algunos defienden la participación a lo largo del proceso sobre la base de un tema propuesto por el o los investigadores. Otros defienden la participación a lo largo del proceso sobre la base de un tema propuesto o demandado por un grupo u organización particular, tal como se observa a través de algunas estrategias y experiencias que se expondrán en este apartado.

Sin embargo, antes es necesario aclarar que, contrariamente a lo que ocurre en el ámbito de la alfabetización donde se da una relación directa y clara con el método de la concientización, ello no ocurre así en el caso de las estrategias participativas de investigación y acción educativa. En este campo son muchas y variadas las propuestas. Diversas, también, sus aplicaciones. Algunas encuentran sus raíces en experiencias educativas con sectores populares. Otras, en cambio, se vinculan al debate que en las ciencias sociales suscitó la inserción y el compromiso del intelectual con los movimientos populares y los procesos de transformación sociopolítica. Algunas surgen entre los años 60 y 70 en el marco de los procesos de reforma a los que se aludió en capítulos anteriores, y adquieren fuerza especial al calor de los conflictos que estas estrategias engendran. Otras germinan en contextos de autoritarismo político y estilos de desarrollo concentradores y excluyentes. Y no faltan las que reflorescen en el marco de los procesos de democratización y apertura política.

Tales esfuerzos adquieren denominaciones y características diversas según el contexto en que surgen y se desarrollan, y según las vertientes que las originan, aun cuando, en el transcurso de los años 80, llegan a converger bajo una denominación común: investigación participativa.<sup>1</sup>

De ahí que en el caso de estas experiencias no se pueda hablar de países específicos, como se hizo en el acápite anterior, sino aludir a las propuestas que es dable encontrar en este campo, sus vertientes teóricas y versiones metodológicas así como a las experiencias en ellas inspiradas, su práctica y sus resultados.

## 1. La práctica

### 1.1. *Las estrategias educativas*

Inspiradas en la idea de la educación concientizadora se pueden detectar al menos tres estrategias que ven en la investigación y acción educativa un instru-

mento susceptible de ser utilizado para fortalecer la participación de los sectores populares en procesos de desarrollo y/o transformación social y política. Estas son las de la “investigación temática”, término acuñado por P. Freire, la investigación-acción y la investigación en la acción.

### 1.1.1. Las investigaciones temáticas

El término “investigación temática” proviene de una experiencia piloto desarrollada en Chile hacia fines de los años 60. El contexto lo proporcionó el proceso de reforma agraria. El objetivo perseguido obedeció a un propósito gubernamental: diseñar una política de capacitación campesina que posibilitara, junto a la adquisición de ciertos conocimientos, habilidades y destrezas, modificar la percepción y el comportamiento de aquellos grupos que habían venido viviendo bajo condiciones de inquilinaje, una de las formas más clásicas de dominio en el campo. En las palabras de Freire, se trataba de estudiar “el pensar del pueblo, sus ideales, inquietudes, su temática”. En otras palabras, se trataba de avanzar en la comprensión de la ideología campesina, en el modo en que los campesinos, hasta entonces insertos en una estructura agraria tradicional, construían la realidad social, y en la forma en que ésta determinaba su comportamiento.

Como proyecto, la experiencia comprendía una etapa de naturaleza sociológica y otra de naturaleza educativa. La fase de investigación suponía el levantamiento de situaciones representativas de algunas contradicciones subyacentes a la estructura y procesos agrarios para, previa codificación, proceder a descodificarlos junto con grupos de campesinos. La descodificación, entendida como la descomposición descriptiva y analítica de las situaciones señaladas, proporcionaba el discurso campesino, base del proceso de “tematización” o determinación de los “temas generadores”. Los temas, considerados como ideas-fuerza en la percepción campesina, servían de base a la determinación del contenido educativo. En la etapa educativa, dichos contenidos eran sometidos a un trabajo progresivo de análisis y síntesis que apuntaba tanto a una comprensión cada vez más global de la problemática campesina como a la formulación conjunta de alternativas de solución.

Como ya se indicó, actualmente hay quienes postulan la participación de los actores en todas las fases de una investigación, desde la formulación del problema hasta la utilización de sus resultados. No sucede así en las investigaciones temáticas. En ellas, la participación se hace efectiva a partir de la acción educativa, en algunos casos y, en otros, a partir de la primera devolución de la información revelada. En el caso de la propuesta de Freire, la investigación (o momento investigativo) fue asumida por un equipo interdisciplinario. Fue éste el encargado de seleccionar el área de actuación y proceder al diseño de la

investigación. En sus manos quedó también la definición del código y su posterior transcripción a imágenes.

En este sentido podría decirse que la investigación temática, tal como fue propuesta por Freire, al igual que en los programas de alfabetización y concientización de que se habló anteriormente, era aquella que precedía a la formulación de programas de educación de adultos. Más específicamente a programas de alfabetización y postalfabetización (*cfr.* Freire, 1970: 68-85).

No son muchas las investigaciones temáticas en América Latina. A la que se ha reseñado, se suma una realizada en Uruguay a fines de los años sesenta y, en años posteriores, una desarrollada en Perú y otra en Colombia. Las dos últimas se ubican en el contexto de la planificación local y la organización comunitaria. La primera, como en el caso chileno y realizada en forma casi paralela, se orienta más hacia el estudio de las representaciones sociales y la cultura popular. Sus resultados fueron difundidos en el libro anónimo *Se vive como se puede*, verdadero documental de las condiciones de vida y estrategias de sobrevivencia en barriadas populares (Anónimo, 1969).

Sin embargo, ni la experiencia realizada en Chile ni aquella llevada a cabo en los otros países mencionados, lograron traducir sus resultados en propuestas de acción o influir en la formulación de políticas, dentro o fuera del aparato del Estado. Ello no obsta para señalar que el enfoque teórico-metodológico de Freire inspiró nuevas experiencias y ejerció una profunda influencia en la búsqueda de enfoques renovados de investigación social y trabajo educativo. Esto se manifestó con mayor nitidez en el campo de los microprocesos de planificación social, muchas veces utilizados para redireccionar políticas de desarrollo, que no consideran medidas de cambio estructural, para situarlas en la perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares. Estrategias que ponen énfasis en el desarrollo de la capacidad de movimiento autónomo de las organizaciones de base y su fortalecimiento para la búsqueda de nuevos mecanismos de relación entre éstas y el poder central expresado en el aparato del Estado.

De hecho, en esta perspectiva se inscriben los proyectos desarrollados en Perú (Piura) y Colombia (Departamentos de Antioquía y Nuevo Caldas). Sin embargo, en el campo educativo, el enfoque que sitúa la producción y conocimientos en una misma línea de objetivos es conocido como de “investigación-acción”. El término se utiliza para designar aquellos procesos que incluyen las fases de diagnóstico, programación, ejecución y evaluación de proyectos de acción como parte integral de un proceso mayor de aprendizaje social y político. Dicho enfoque comparte la mayoría de las premisas de la educación concientizadora, aunque incorpora nuevos elementos teóricos. Parte del reconocimiento de una desigual distribución de la riqueza y el poder, de la educación y la cultura, y



preconiza la unidad de teoría y práctica en la generación de un conocimiento crítico y transformador. Propugna la superación de la relación sometedor-sometido (educador/educando; sujeto/objeto) presentes en los procesos de indagación y creación cultural, y visualiza la investigación social y la práctica educativa como momentos de un mismo proceso de aprendizaje colectivo.

### 1.1.2. La investigación-acción

El término “investigación-acción” proviene de las ciencias sociales. Fue introducido al campo de la educación y al de la planificación del desarrollo rural por João Bosco Pinto, sociólogo brasileño (*cfr.* 1976) quien siguió de cerca, a veces replicando, la experiencia de Paulo Freire en Chile y se vinculó en Colombia a los movimientos de renovación sociológica encabezados por O. Fals Borda.

Con este término J. Bosco Pinto designó una estrategia metodológica utilizada para incentivar la participación campesina en los procesos de planificación regional y local, así como para posibilitar a dichos grupos un mejor aprovechamiento de los recursos que ponen a su disposición los programas de desarrollo rural y, en general, los procesos de cambio agrario.

La estrategia aludida reproduce la secuencia de momentos y fases propuesta por Paulo Freire para la investigación temática. Comprende un momento de investigación, uno de tematización y uno de programación, cada uno con sus correspondientes instrumentos y técnicas. Al igual que en la propuesta de Freire, la selección de áreas y grupos de trabajo corresponde a un equipo interdisciplinario que se encarga del levantamiento de la información preliminar, la caracterización de la zona y sus pobladores, y la selección y capacitación de los grupos, con los cuales se procede al diagnóstico de la realidad y a la formulación de un plan de acción.

En este caso, el objeto de estudio está dado por las características socioeconómicas de una región o localidad y las situaciones sociopolíticas enfrentadas por los destinatarios de los programas de desarrollo socioeconómico. En el caso particular de los programas de desarrollo rural, el universo está constituido por pequeños propietarios agrícolas, y en el de las reformas agrarias, por los beneficiarios directos de programas de redistribución de la tierra.

La experiencia acumulada indica que quienes utilizan esta estrategia metodológica trabajan a nivel de microregiones y localidades. Dentro de ellas, privilegian una acción con las organizaciones existentes o con grupos en los cuales se detecta algún potencial de organización. Como objetivo, predomina el promover la autonomía local y la capacidad de negociación de los sectores campesinos fren-

te al Estado, interlocutor privilegiado. En las palabras de uno de sus impulsores, se trata de desplazar la lógica tradicional del planificador, orientada generalmente por los objetivos de la producción, por la lógica de necesidades autode-terminadas localmente. Como enfoque, éste implica un juego de poderes entre dos líneas de fuerza. Una que proviene del poder central y otra que emana de la base, y se expresa a través de nuevas formas de organización y gestión social (*cfr.* Ferreyra, 1983).

En la práctica, el mayor o menor impacto de este tipo de enfoque depende de la voluntad política que exista en la sociedad por descentralizar el poder, movilizar recursos y apoyar la iniciativa local. Depende, asimismo, de las condiciones políticas imperantes. De hecho, la planificación local del desarrollo como sustituto de cambios estructurales no asegura una efectiva participación popular en lo económico, político y social. Esta puede ser un complemento de procesos mayores de cambio que requieren de la movilización y participación de fuerzas locales. Y muchas veces, cuando tales programas se ejecutan en el marco de los moldes del desarrollo capitalista tiende a favorecer a los grupos o clases que ya ocupan una posición dominante en la estructura de poder local. O, simplemente, no obtienen los resultados esperados en tanto no existen condiciones objetivas para que ellos se produzcan.

Lo anterior puede ejemplificarse a través de dos experiencias realizadas en contextos sociopolíticos radicalmente diferentes. Una, llevada a cabo en Chile durante el gobierno de la Unidad Popular. La segunda, realizada en Haití. Ambas, como la mayoría de estas experiencias, gestadas y llevadas a la práctica en el marco de programas diseñados y ejecutados desde el aparato estatal.

En el caso chileno, el proyecto que combinaba investigación y acción educativa obedeció a la demanda que organizaciones campesinas confederadas hicieran a una entidad de desarrollo estatal. Dichas organizaciones solicitaban la realización de un programa de capacitación que permitiera a los socios de la organización incorporarse a los procesos de planificación agrícola. Como organización se proponían conocer el Plan Nacional de Desarrollo Agropecuario, contrastarlo con su propia realidad y programar sus actividades a la luz del análisis de ambas situaciones. Como respuesta a dicha demanda se propuso, por parte de los técnicos, la elaboración de un diagnóstico comunal realizado por los campesinos el cual utilizaba pautas especialmente preparadas para llevar a cabo una encuesta agropecuaria. Correspondió al equipo técnico preparar dichas pautas, asesorar su aplicación y capacitar a los campesinos para aprender a encuestar, tabular, graficar e interpretar datos, elaborar programas de acción a nivel comunal y provincial, y evaluar sus resultados.

El levantamiento y análisis de datos fue realizado en forma conjunta por campesinos y técnicos, y sus resultados difundidos al resto de la comuna. Trans-

curridos varios años desde su ejecución, la experiencia se evalúa positivamente. En primer lugar, porque permitió a los campesinos comprender su situación dentro de la estructura de poder local y nacional. En segundo lugar, porque se abrieron nuevos espacios de participación y se mejoró la capacidad de negociación de las organizaciones campesinas frente a las autoridades de gobierno.

Evaluaciones del proyecto indican que los campesinos que participaron de esta experiencia aprendieron rápidamente a transformar los resultados del estudio en una base sólida de sus reivindicaciones respecto de una política agraria que pudiera solucionar el problema de tenencia de la tierra. Sus discursos tomaron peso al fundamentarse en una fuente segura cuyas raíces y tramas les eran perfectamente conocidas (*cfr.* Ferreyra, 1983:16).

En el caso de Haití, esta estrategia metodológica se aplicó en el contexto de un proyecto desarrollado por el Departamento de Agricultura conocido como "Islotes de desarrollo". Con tal programa se perseguía racionalizar la producción agrícola, crear una infraestructura de apoyo para facilitar los procesos de producción y comercialización, y fomentar la creación de empresas campesinas autogestionadas. Dentro de un estilo de desarrollo marcadamente autoritario, el control y orientación del proceso se mantuvo en manos del Estado.

La estrategia metodológica utilizada fue la de la investigación-acción según la propuesta de Bosco Pinto. Los registros señalan como resultados positivos el haber creado condiciones de trabajo en equipo y haber logrado una mejor comprensión de las formas en que se daba el proceso productivo en las diversas localidades o áreas de actuación. Sin embargo, cuando se habla de la participación campesina en los procesos de planificación se evidencian los factores, generalmente estructurales, que dificultan dicha participación: tasas de analfabetismo de casi ochenta por ciento, escasa motivación por participar de una actividad en la que no se ven beneficios inmediatos en lo económico, ni posibilidades de influir en lo político, escaso o nulo poder de presión de los campesinos para imponer sus reivindicaciones y ninguna probabilidad de cambios en el estilo de desarrollo vigente (*cfr.* Vío *et al.*, 1981).

En general, lo anterior se repite en la mayoría de las experiencias. Sin embargo, existen algunos elementos comunes a ellas. Sea en el contexto de sociedades autoritarias o en otras donde se dan estilos de desarrollo que valoran la participación, se reconoce que este tipo de estrategias posibilita el surgimiento de una identidad colectiva y aumenta la capacidad de movilización de los sectores populares. Destaca, sobre todo, la forma en que estos procesos inciden en una mejor comprensión del modo en que funciona la sociedad. Existe un relativo consenso respecto de un hecho particular: el investigar y debatir en torno a cuestiones sociales y políticas, el buscar soluciones a problemas comunes, deviene

lugar de encuentro y ámbito de expresión. Allí se colocan, generalmente de forma conflictiva o contradictoria, las necesidades más inmediatas de los sectores populares, sus intereses y posibilidades de organización. La mayor parte de las veces no se logra la organización pero se ha conformado un ámbito de reflexión colectiva que es mucho más un espacio educativo que uno de producción científica. Lo propio de lo uno y de lo otro es un aspecto aún no dilucidado por quienes se ocupan en esta actividad.

### 1.1.3. La investigación en la acción

La diferenciación entre acción e investigación es el rasgo distintivo de otro enfoque que también se dice tributario del pensamiento de Paulo Freire. La denominada "investigación en la acción" surge en el periodo más reciente de desarrollo de la educación popular en América Latina y en un contexto sociopolítico autoritario. Ello ayuda a explicar el énfasis que promueve en la experimentación y validación de modelos educativos basados en la realidad de los sectores populares, en sus condiciones de vida y de trabajo, y en sus creencias y valores.

Dichos modelos educativos tienden hacia el establecimiento de una relación educativa horizontal, que fomenta la participación y el aprovechamiento del potencial autoeducativo y los recursos de que disponen grupos y comunidades; ellos se postulan en estrecha relación con el mundo del trabajo y la vida cotidiana y visualizan en los movimientos de base el germen de nuevas formas de organización social y política.

En este enfoque, la investigación se presenta como un componente de la acción educativa lo que se aproxima bastante a un tipo de investigación aplicada. Su carácter es experimental y su objetivo es el de acompañar y evaluar el proceso educativo al mismo tiempo que subsidia la producción de materiales y otros instrumentos de apoyo para el trabajo con grupos.

Metodológicamente, este enfoque plantea una secuencia de etapas que comprenden un diagnóstico inicial, el montaje de la experiencia -generalmente atendiendo a la demanda de un grupo organizado-, la producción de materiales para el autoaprendizaje y el proceso de evaluación continua. Si bien esta estrategia se plantea objetivos de concientización y privilegia la participación de los sectores populares en la gestión del proceso educativo, tanto el diseño de la investigación como su desarrollo permanece en manos de un equipo de investigación que se encarga de la sistematización de la experiencia y la evaluación de sus resultados.

Experiencias sustentadas en este enfoque se han venido desarrollando en Chile desde mediados de la década de los 70 (*cf.* García Huidobro, 1985: 167-258); en parte desarrolladas con el propósito de experimentar modelos educativos basados en el principio de la participación y, en parte, con el propósito de restituir a los sectores populares su calidad de sujeto político, castrada a partir de la imposición del régimen militar. Dado el contexto en que se dan y el tipo de agentes que las ejecutan, se podría decir que éstas son micro-experiencias de desarrollo educativo que aportan a la solución de problemas inmediatos de los grupos con que trabajan y, a la vez, persiguen validar un modelo de educación alternativo. Su impacto es actualmente difícil de medir ya que, como estrategia, se encuentra aún en etapa de experimentación. Como enfoque, sin embargo, se aproxima bastante a los objetivos y secuencia metodológica de una propuesta que surge en Centroamérica bajo la denominación de "investigación participativa", también en el transcurso de los últimos años de la década de los 70, en condiciones políticas similares a las de la sociedad chilena (*cf.* Rodríguez Brandao, 1983a; 1981b y 1983b).

Dicha propuesta se formuló con un triple propósito: identificar necesidades educativas básicas en un conjunto de comunidades rurales; ensayar y evaluar una metodología que involucraba la participación de los destinatarios, desde la identificación de necesidades hasta la formulación de un plan de actividades, y elaborar programas educativos adaptados a las necesidades y posibilidades de respuesta existentes tanto local como nacionalmente. La propuesta comprende varias etapas que van desde el montaje de la experiencia hasta la programación y ejecución de un plan que, entre otras acciones, incluye la acción educativa. Lo que es importante destacar de ella es que, además de comprender la participación de las organizaciones existentes en el plano local, propone una secuencia iterativa (de idas y vueltas) a través de la cual se persigue la incorporación progresiva de los actores al conocimiento y transformación de la realidad, formula una problemática y se aplica a la búsqueda de respuestas a ella. Este aspecto, distintivo de las prácticas de investigación, no así de la acción educativa, distingue este enfoque de otros que, desarrollados bajo el mismo rótulo, no pasan de ser proyectos de acción que ven en el diagnóstico de la realidad y su análisis colectivo, un proceso de producción científica.

## *1.2. Los modelos sociológicos*

Aún cuando se reivindique para Paulo Freire el haber introducido un enfoque renovado y de marcada connotación sociopolítica en la educación y la investigación educativa, los escritos muestran que en el campo de la producción

**científica los primeros esfuerzos por vincular la investigación social a los procesos de transformación sociopolítica provienen más de una vertiente sociológica que de una vertiente educativa. De hecho, tanto el enfoque de investigación-acción como el de la investigación participativa surgen sobre la base de una fuerte crítica a la unidad de método entre ciencias sociales y ciencias naturales, a la preeminencia de una visión parcelada y unidimensional de la realidad social, a la separación radical entre lo científico y lo político y a la desvinculación entre teoría y práctica en la producción científica.**

**Ello quedó de manifiesto al finalizar la década de los 70 en el Simposio Mundial de Cartagena (*cf.* Fals Borda, 1978: 209-249 y Molano, 1978: 319-360) que dió cuenta de lo avanzado hasta el momento en la formulación de paradigmas alternativos de investigación social. Con ello, no sólo aportó a la sistematización de la práctica acumulada en el campo de las ciencias sociales, sino también al esclarecimiento de las vertientes de pensamiento, los enfoques y alternativas metodológicas que coexisten en este campo. Entre las posiciones latinoamericanas destacaron allí los enfoques de la investigación-acción y de la investigación militante, que continúan ejerciendo influencia en el Continente, particularmente en Nicaragua donde se le ha adoptado como componente de la estrategia nacional de desarrollo educativo (*cf.* Suárez Toro, 1981: 40-43).**

### **1.2.1. La investigación-acción en su vertiente sociológica**

**Este enfoque tiene su génesis en las experiencias desarrolladas por investigadores colombianos durante la década de los 70. Dichos proyectos se orientaron hacia el estudio de la situación histórica y social de los sectores más pobres y atrasados de la sociedad colombiana, y a efectivizar una vinculación entre la actividad científico-académica y el trabajo político. Como enfoque, éste ponía énfasis en el compromiso del intelectual con las luchas populares y en la necesidad de utilizar el instrumental de las ciencias sociales para satisfacer necesidades e intereses de la clase trabajadora. Se sostenía que ciertas técnicas e instrumentos propios de las ciencias sociales podían ser utilizados en el desarrollo de actividades de educación política y, a la vez, aportar antecedentes que contribuyeran a un fortalecimiento del poder popular.**

**Para tales fines, se partía del supuesto de que la ciencia y el trabajo científico tienen una clara connotación de clase, y que se puede distinguir entre una ciencia popular y una ciencia dominante. Ambas sirviendo a intereses antagónicamente opuestos, en tanto la segunda sirve a los intereses de los grupos dominantes, y la primera se sitúa en la perspectiva de rescatar la memoria histórica, el conocimiento ancestral y práctico de los sectores populares, así como**

analizar junto a ellos la estructura de poder vigente y la manipulación que de la información y del conocimiento se hace para legitimar relaciones de dominación social y política (*cfr.* Fals Borda, 1981: 149-174).

El debate en torno de estos problemas comienza también hacia fines de los 60 y coincide con la crisis del paradigma de la concientización del que se habló en páginas anteriores. Las primeras experiencias orientadas a la emergencia de un estilo de trabajo científico alternativo se dan a partir de 1970 en Colombia, Venezuela, Chile y Perú, entre otros países. Sin embargo, el enfoque metodológico más conocido es el de la investigación-acción propuesto y desarrollado por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, en el marco de lo que en América Latina se conoce como sociología crítica (*cfr.* Simposio Mundial de Cartagena, 1978). Menos conocido, aunque ensayado en forma simultánea, es el enfoque de la investigación militante que surge en Venezuela. Años más tarde, la combinación de estos enfoques con las propuestas educativas de los años 60 dan origen a la propuesta de la observación militante y al diseño de las encuestas concientizantes por grupos y entidades más vinculados a Freire y su concepción educativa (*cfr.* Darcy de Oliveira *et al.*, 1981 y López de Ceballos, 1979: 141-153).

En el campo de la investigación en educación de adultos, algunos científicos sociales americanos llaman la atención sobre la inadecuación de métodos y técnicas cuantitativas para dar cuenta de la situación vivida por los destinatarios de los programas de desarrollo socioeconómico. Contraponen a éstos el desarrollo de enfoques de investigación que comprendan la participación de los grupos o sectores beneficiarios en todo el proceso de investigación sobre la base de un problema por ellos formulado. Surge así el término “investigación participativa” y empieza a conformarse el movimiento hacia el cual convergen las diversas propuestas que, en el plano de la investigación educacional y sociológica, se proponen incorporar a los sectores populares a las prácticas de la producción y comunicación de conocimientos sobre criterios de plena participación (*cfr.* Schutter, 1983 y Demo, 1984).

De acuerdo con la evolución que se observa en las prácticas de alfabetización y educación de adultos, lo anterior no ocurre sino en los años 80. Antes, el debate sociológico latinoamericano se había polarizado, y se constataba entre quienes proponían la búsqueda de paradigmas alternativos contruidos sobre la base de un acercamiento a los sectores populares, la existencia de corrientes de pensamiento diversas que atribuían funciones también diferentes tanto al proceso como a los obstáculos que imposibilitaban la instauración de una sociedad más justa e igualitaria. La idea central era la de generar conocimientos e información susceptible de ser utilizada por los grupos de base, trabajadores y otros sectores relacionados con ellos. Y, a la vez, contribuir al desarrollo de nuevas teorías y modelos de trabajo en el campo de la investigación en ciencias sociales.

Transcurrida una década o más desde que se iniciaron estas experiencias y se dió cuenta de sus resultados, pareciera que ellas impactaron más en el debate sociológico y en la actividad científico-académica que en los procesos de organización y movilización popular. Algunas investigaciones realizadas sobre la base de este enfoque lo evalúan como una concepción difícil de llevar a la práctica. En estas investigaciones se señala que en él se tiende a sobrevalorar las posibilidades del cientista social para dinamizar procesos de cambio social. El propio proceso de generar información y conocimientos adecuados al nivel de desarrollo político y a los niveles de conciencia de grupos y comunidades se presenta como un trabajo lento y difícil. Los ritmos que impone la acción no siempre se condicen con aquellos de la investigación y raramente se alcanzan los objetivos propuestos. En este sentido se reconoce que este tipo de enfoque requiere con frecuencia de tiempo, flexibilidad y bastante paciencia frente a los resultados, menos espectaculares que lo que inicialmente se postula (*cfr.* Huizer, 1978: 197-236).

Sin embargo, en el campo del desarrollo teórico-metodológico, las experiencias basadas en este enfoque parecen haber rendido frutos. No sin controversias se sigue avanzando en el desarrollo de teorías y enfoques metodológicos. Basado en sus resultados, Fals Borda ha formulado un conjunto de criterios metodológicos a ser considerados al poner en marcha procesos de investigación-acción.

Entre los que originalmente inspiraron su propuesta, tales como autenticidad, compromiso y antidogmatismo, destaca la denominada *devolución sistemática* para aludir al proceso mediante el cual se intenta romper la clásica dicotomía sujeto/objeto en la investigación social, así como las reglas mínimas a considerar para el logro del equilibrio entre teoría y práctica. Tales criterios han sido suficientemente difundidos en diversos escritos del autor, razón por la cual no se les repetirá en este texto (*cfr.* 1981: 169 y ss.).

Sólo cabe señalar que con base en ellos, Fals Borda ha iniciado un conjunto de experiencias regionales algunos de cuyos resultados, teóricos y prácticos, aparecen en publicaciones recientes del autor (*cfr.* 1986). Por lo pronto, introduce una nueva terminología para hacer referencia al enfoque propuesto: la de “investigación-acción participativa”.

Fals Borda utiliza este término para distinguir las estrategias en que la teoría y la acción política son un postulado central, de otras que se utilizan como alternativa de renovación metodológica sin modificar sustancialmente ni los esquemas de interpretación social ni los sistemas que generan la desigual distribución de bienes y beneficios en una sociedad. Con ello reedita una antigua controversia aún no resuelta en las ciencias sociales. Frente a ella, Fals Borda avanza una propuesta que, en sus palabras,

[...] incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política y en la cual se consideran el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la



práctica como fuentes de conocimiento [...] la investigación-acción participativa implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial -el poder popular- que pertenezca a las clases y grupos oprimidos y a sus organismos con el fin de defender los justos intereses de éstos y avanzar hacia metas compartidas de cambio social en un sistema político participativo (1986:15).

La propuesta de Fals Borda, como la de Paulo Freire, no es una propuesta cerrada, ni una tarea concluida. Es un proceso en marcha en el cual la consistencia científico-política de su estrategia metodológica se viene probando a través de estudios realizados en micro-casos y regiones, algunos de cuyos resultados han sido difundidos en las publicaciones recientes del autor ya citadas.

### 1.2.2. La investigación militante

La denominada "investigación militante" surge también durante la década de los 70 con el compromiso político-partidario como eje central de su propuesta teórico-metodológica. Esta ha sido utilizada tanto en el campo de la educación como en el de las ciencias sociales. Conocida en el Simposio Mundial de Cartagena como una estrategia utilizada por científicos políticos venezolanos fue reeditada más tarde por educadores latinoamericanos en experiencias realizadas junto a Paulo Freire en Africa y más recientemente en Brasil, una vez iniciado el proceso de apertura política.

En esta última propuesta, sistematizada por los brasileños Miguel y Rosiska Darcy de Oliveira, interactúan los principios de la educación liberadora propuestos por Freire con el cuestionamiento que la sociología crítica formula al positivismo sociológico. Metodológicamente, esta propuesta reproduce la secuencia de la investigación temática y existen varios escritos que proporcionan antecedentes sobre experiencias que utilizaron dicho enfoque en los países africanos (*cfr.* Freire, 1977).

Desde comienzos de los años 80, esta estrategia metodológica viene siendo utilizada por el Instituto de Ação Cultural (IDAC) en proyectos de educación popular insertos en el marco de programas de desarrollo local, alfabetización de trabajadores, programas educativos para la mujer y otros dirigidos a apoyar a movimientos y organizaciones populares en todo lo concerniente a la reivindicación de sus derechos básicos y mejoría de la calidad de vida (*cfr.* IDAC, s/f., 1983 y 1985).

El paradigma de la investigación militante difiere de los anteriores tanto en sus fundamentos teóricos como en su estrategia metodológica y en él se destacan como elementos diferenciadores el rol de los partidos políticos y el del intelectual

orgánico, presentes en algunas de las estrategias anteriores aunque raramente explicitados por ellas, excepción hecha de la investigación-acción en su vertiente sociológica y, más recientemente, en la denominada investigación-acción-participativa. (cfr. Fals Borda, 1981: 169-173).

Contrariamente a éstas, sin embargo, la investigación militante es definida como una línea política y como una actividad partidaria. Responde a la necesidad de formar cuadros políticos capaces de participar en la formulación y ejecución de políticas. Su carácter militante obedece a la intencionalidad de provocar cambios radicales en la estructura de la sociedad y construir una hegemonía popular. El partido, supuestamente portador de una alternativa de organización social y política, es el encargado de la promoción y orientación de las prácticas de investigación a través de proyectos locales. A su vez, en la estructura partidaria se articulan proyectos nacionales vinculados a la estrategia de acción partidaria.

Dentro de este enfoque, la producción y comunicación de conocimientos se sitúa en el terreno del acopio y manejo de información para orientar el trabajo de los núcleos o células políticas locales y apoyar la formulación de políticas, a nivel central. La tarea de levantar y sistematizar la información es asumida colectivamente y debe venir de un nivel de decisión a otro. De ahí que, en su secuencia metodológica, proponga cuatro pasos centrales: aproximación a los grupos e inserción en su realidad, observación y levantamiento de datos, sistematización de la información y elaboración de informes para ser discutidos en diversas instancias de decisión al interior del partido o con los grupos de base.

Adoptada por algunos movimientos y frentes políticos latinoamericanos, sobre todo en Venezuela, esta estrategia ha sido recientemente experimentada en Nicaragua donde, derrocada la dictadura, se la utiliza para apoyar la construcción de un nuevo orden social. Ella inspiró la Cruzada Nacional de Alfabetización y se le aplica en la formulación de políticas educativas sin que exista aún una evaluación de sus resultados (cfr. Acosta, 1978: 361-378; Briones, 1978: 157-162 y Mata, 1981: 114-121).

## 2. Los resultados

Las estrategias de investigación participativa, en cualquiera de sus modalidades y tal como se les ha venido describiendo en párrafos anteriores, no siguen una secuencia lineal. Algunas de ellas surgieron hacia fines de los años 60 en el marco de la búsqueda de nuevos paradigmas de investigación social y acción educativa. Otras, en cambio, resultan de adaptaciones de lineamientos teórico-metodológicos a diferentes contextos sociopolíticos. Sin embargo, todas ellas

comparten un rasgo en común con las prácticas de alfabetización de adultos anteriormente analizadas. Se trata de la ausencia de estudios, evaluaciones o testimonios que den cuenta de su significado desde la perspectiva de los sectores populares. Del significado que dichas estrategias tuvieron para ellos y de la utilización que de la información y el conocimiento hace el movimiento popular y sus organizaciones de base.

Algunas apreciaciones procedentes de resultados y sistematizaciones recientes indican que este tipo de prácticas, sobre todo cuando establecen objetivos y metas insertas en estrategias parciales o globales de cambio, posibilitan el surgimiento de una identidad colectiva y la adquisición de habilidades y destrezas para un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y los de potencial disponibilidad. Estas evaluaciones destacan, asimismo, el papel de tales experiencias en la recuperación de la memoria histórica, y su incidencia en la manera en que los sectores populares conceptualizan e interpretan la propia realidad. Como ya se indicó, el investigar y reflexionar en torno a problemas sociales y políticos, así como el buscar soluciones colectivas a problemas comunes, deviene lugar de encuentro y ámbito de expresión. Y, aunque muchas veces son magros los logros de aprendizaje y/o no se consiguen los niveles deseados de organización, con ello se conforma un ámbito de reflexión y acción colectiva cuyos resultados no son mensurables en el corto, ni en el mediano plazo.

En estos casos, autoestima, autovaloración y conciencia política parecen ser, también, tres palabras claves en lo que al significado de la concientización para los sectores populares se refiere. También se reflejan en ellas algunos de los problemas que derivan de la no-explicitación de los supuestos con los que se trabaja o de las opciones político-ideológicas que subyacen a estas prácticas.

Ello es más evidente en las experiencias que derivan de corrientes del pensamiento pedagógico, que en otras, que resultan de la búsqueda de nuevos paradigmas y estilos de trabajo sociológico.

De hecho, en una de las pocas evaluaciones disponibles sobre los resultados de la investigación temática realizada en 1969 por educadores uruguayos se señala que,

[...] a través de sesiones semanales [...] aquel núcleo de trabajo ha experimentado una verdadera transformación. Esta se reflejó en la forma en que se dieron los diálogos. Si bien al (comienzo) el animador de grupo intervenía a menudo cada vez lo fue haciendo menos, a medida que el círculo de cultura se desarrollaba. Y lo que es más importante, notables cambios de actitud existieron entre los integrantes del grupo: sus intervenciones en el debate fueron cada vez más aplomadas, más firmes, más claras. Mientras ello ocurría, muchos comenzaron a asumir posiciones políticas que revelaron un crecimiento interior, una verdadera madurez. Es decir, tomaron conciencia de su situación y adoptaron actitudes que, de mantenerse, han de hacer de ellos verdaderos agentes transformadores.

Y agrega, refiriéndose a la posible acción organizada de transformación social ya levantada por otros,

[...] los que hemos intervenido en esta experiencia [...] estimamos que los resultados son más que aleccionadores. Sin embargo, no pueden ser considerados definitivos. ¿Persistirá esa conciencia política?, ¿se seguirá desarrollando con un contenido realmente social?. ¿Hacia dónde se canalizarán? [...] (Anónimo, 1969: 43 y ss.).

Surgían así, en este campo, nuevos indicios de los problemas enfrentados y por enfrentar, lo que llevaría a Paulo Freire a formular su autocrítica.

Sobre los resultados de otras investigaciones similares prácticamente no existen registros y sólo se dispone de la información anotada al describir cada uno de los modelos. Algunos registros de proyectos de investigación-acción, en su vertiente educativa, presentan problemas de similar naturaleza. Muchas de las críticas al modelo apuntan a que, si bien es cierto que gran parte de estos proyectos se dan en el contexto de situaciones que posibilitan la formación o fortalecimiento de organizaciones autónomas, no deja de ser menos cierto que los problemas que afectan a los sectores populares son evidentes tanto para quienes promueven la organización como para quienes participan de ella. Son éstos, en su mayoría, problemas que no pueden ser resueltos por medio de una movilización y organización populares a nivel local o de base, sino que implican decisiones políticas y procesos más amplios de transformación económico-social. En tal contexto, el valor de dichas experiencias vuelve a recaer en los procesos de reflexión y, más específicamente, en la interpretación de los problemas locales a la luz de un referencial más comprehensivo sobre estructuras, procesos y relaciones sociales.

Ello no deja de presentar dificultades, sobre todo cuando los proyectos se dirigen a satisfacer demandas de organizaciones constituidas y con orientaciones políticas definidas. La desconfianza de los dirigentes frente a las propuestas que emanan de agentes externos a la organización, sean éstos agentes gubernamentales o no gubernamentales, el descrédito de los programas de promoción social y educativa, las ambigüedades inherentes a los modelos o estrategias metodológicas con las que usualmente se opera, son elementos explicitados por la mayoría de los grupos y personas involucrados en este tipo de actividades y sobre los cuales no existe aún claridad teórica, ni metodológica.

Algunos estudiosos de la investigación socio-educativa en América Latina (*cfr.* Simposio Mundial de Cartagena, 1978) han señalado que, en décadas pasadas, se puso demasiadas esperanzas en el papel que educadores y sociólogos podrían desempeñar en la tarea de dinamizar procesos de cambio e influir en los procesos políticos, sin sopesar adecuadamente los factores extra-educativos que intervienen en él. Otros (*cfr.* Fals Borda, 1985: 487-493) indican que tales estrategias fueron sucesivamente asimiladas por los sistemas dominantes y que se trans-

formaron en corrientes de pensamiento y acción que, si bien retan al sistema, terminan por favorecer el *statu quo* como un paliativo económico y político.

Por último, no falta quienes atribuyen a estas estrategias un papel importante en la expansión y fortalecimiento de la sociedad civil y, dentro de ella, en la transformación de las culturas populares subalternas sobre la base de la conformación de nuevos sujetos populares, capaces de expresar su propia identidad y de participar con relativa autonomía en los conflictos de la sociedad. Sostienen, al respecto, que,

[...] (estas corrientes), todavía atrapadas en la discusión de su propio “carácter científico”, y por lo mismo, en la búsqueda de un cierto “paradigma” teórico que pueda validarlas y otorgarles legitimidad al interior del mundo científico y académico [...] podrían en cambio reconceptualizarse como un poderoso y avanzado intento por crear o contribuir a crear un nuevo sistema de circuitos de producción, circulación y utilización de conocimientos que, basado en una reorganización de prácticas de investigación, se (inserte) en un contexto de culturas populares y subalternas buscando desarrollar allí procesos válidos de aprendizaje colectivo y favorecer procesos de conformación de identidades populares (Brunner, 1984).

Si se analizan algunos de los resultados obtenidos con las prácticas de alfabetización y concientización, así como aquellos de las prácticas inspiradas en las estrategias participativas de investigación y acción educativa pueden encontrarse, en esta reconceptualización, los elementos que aún faltan para contribuir al esclarecimiento del aporte que las prácticas de educación concientizadora pueden hacer a los procesos de transformación político-social y, más particularmente, a la democratización de estructuras y procesos sociales, uno de los objetivos presentes en la emergencia y posterior evolución del método de la concientización, que vuelve a cobrar fuerza en la actualidad, como temática prioritaria en el campo de la investigación social y el trabajo socioeducativo.

## NOTAS

- 1) Gran parte de los antecedentes incluidos en este apartado han sido tomados del libro *Pesquisa participante na América Latina* (Gajardo, 1986).

## BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA, M. et al. "Una línea política revolucionaria. La investigación militante". En: Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y política en ciencias sociales*. Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978, Vol. I.
- ANONIMO. *Se vive como se puede*. Editora Alfa, Montevideo, 1969.
- BEISIEGEL, R.C. *Política e educação popular. A teoria e a prática do Paulo Freire no Brasil*. Ed. Atica, São Paulo, 1982.
- BOSCO PINTO, J. "Metodología de la investigación-acción. Momentos y fases". (Mimeo). Junta Nacional de PreInversión, Quito, 1976.
- BRIONES, G. "Sobre cuestiones de objeto y método en la investigación militante". En: Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y política en las ciencias sociales*. Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978, Vol. I.
- BRUNNER, J. I. *Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina*. ("Documento de Trabajo" No. 202). FLACSO, Santiago de Chile, 1984.
- CARDOSO F. R. "O movimento de cultura popular do Recife (MCP). Expressão educacional de uma proposta política de mudanças". (Mimeo). Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, Brasil, 1986.
- CASTRO, P. *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1977.
- CEDI. *Educação popular. Alfabetização e Primeiras Contas*. ("Cadernos do Cedi" No. 13). CEDI, São Paulo, 1984.
- CIPCA. "Alfabetización y educación popular". (Mimeo). CIPCA, Piura, 1980.
- CHILE. Ministerio de Educación. *La educación de adultos en Chile*. Mineduc, Santiago de Chile, 1966a.
- \_\_\_\_\_. *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*. Ed. Santillana, Santiago de Chile, 1966b.
- \_\_\_\_\_. *Sugerencias para la alfabetización*. Programa de Educación de los Trabajadores, Santiago de Chile, 1971a.
- \_\_\_\_\_. "Programa de Educación de los Trabajadores". (Mimeo). Santiago de Chile, 1971b.

- CHILE. Sub-comisión de Capacitación Campesina. "Método psico-social". (Mimeo). Santiago de Chile, 1971c.
- \_\_\_\_\_. "Propuesta para la elaboración de un Manual Nacional de Alfabetización Campesina". (Mimeo). Santiago de Chile, 1971d.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Texto-cuaderno de alfabetización*. Programa Campaña Nacional de Alfabetización, Santiago de Chile, 1981.
- DARCY DE OLIVEIRA, R., et al. "A observação militante: uma alternativa sociológica". En: Rodríguez Brandao, C. *Pesquisa participante*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1981.
- DEMO, P. *Pesquisa participante. Mito e realidade*. SENAC, Rio de Janeiro, 1984.
- FALS BORDA, O. "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla". En: Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y política en ciencias sociales*. Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978.
- \_\_\_\_\_. "La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción". En: *La sociología en Colombia*. Asociación Colombiana de Sociología, Bogotá, 1981.
- \_\_\_\_\_. "Comentarios". En: Gajardo, M. *Teoría y práctica de la educación popular*. CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua*. Siglo XXI Ed., Bogotá, 1986.
- FERREIRA, M.E. "Planificación del desarrollo local como proceso de aprendizaje colectivo". (Mimeo). París, 1983.
- FREIRE, P. "A propósito del tema generador y el universo temático". En: *Sobre la acción cultural*. ICIRA, Santiago de Chile, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Concientización*. Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI. Ed., México, 1977.
- \_\_\_\_\_. "Investigación y metodología de la investigación del 'tema generador'". En: ISAL. *Cristianismo y sociedad. Contribución al proceso de concientización en América Latina*. ISAL, Montevideo, 1978.
- GAJARDO, M. *El desarrollo de la capacitación campesina en Chile: 1960-1970*. PIIE-Estudios, Santiago de Chile, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Educación campesina y cambio cultural*. PIIE-Estudios, Santiago de Chile, 1973.
- \_\_\_\_\_. *La educación de adultos en Chile. Un análisis de su desarrollo*. PIIE-Estudios, Santiago de Chile, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa participante na América Latina*. Brasiliense Ed., São Paulo, 1986.
- GARCIA HUIDOBRO, J.E. *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*. UNESCO/CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- \_\_\_\_\_. "La relación educativa en los procesos de educación popular. Análisis de quince casos". En: Gajardo, M. (Comp.) *Teoría y práctica de la educación popular*. OEA/IDRC/CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- GOES, M. de. *De pe no chao tambem se aprende a ler*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.

Marcela Gajardo

HERNANDEZ, I. *Educação e sociedade indígena. Uma aplicação bilingue do método Paulo Freire.* Cortez Ed., São Paulo, 1981.

HUET, P. *Crítica marxista a Paulo Freire.* Ed. Cultura popular, Bogotá, 1974.

HUIZER, G. "Investigación activa y resistencia campesina. Métodos de investigación, participación y desarrollo". En: Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y política en ciencias sociales.* Vol. II. Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978.

IDAC. *Mulheres em movimento.* Ed. Marco Zero, Rio de Janeiro, s/f.

\_\_\_\_\_. *As mulheres e a Saude.* IDAC, Rio de Janeiro, 1983.

\_\_\_\_\_. *Voce e a violencia.* IDAC, Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. "Informe de evaluación de IDAC". (Mimeo). Rio de Janeiro, 1986.

LA BELLE, T. *Educación no formal y cambio social en América Latina.* Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

LIZARZABURU, A. "ALFIN. Lecciones de una experiencia de alfabetización de adultos en una sociedad en transición". (Mimeo). Quito, 1980a.

\_\_\_\_\_. "El proyecto ALFIN". (Mimeo). Lima, 1980b.

\_\_\_\_\_. La formación de promotores de base en programas de alfabetización. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1981.

LOPEZ DE CEBALLOS, P. "Introducción metodológica a la encuesta concientizante". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, 1o. trimestre, CEE, México, 1979.

MANFREDI, S.M. *Política. Educação popular.* Ed. Símbolo, São Paulo, 1978.

MATA, M.C. "La investigación asociada a la educación popular". En: CELADEC, *Cultura popular.* CELADEC, Lima, 1981.

MOLANO, A. "Anotaciones acerca del papel de la política en la investigación-acción". En: Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y política en ciencias sociales.* Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978,

NASSIF, R. "Las tendencias pedagógicas en América Latina". En: CEPAL. *El sistema educativo en América Latina.* CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

PAIVA, V. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista.* Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.

PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular.* Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1984.

RAMA, G. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular". En: CEPAL. *La educación popular en América Latina.* CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

RIVERO, J. "La experiencia de educación no formal en el Perú". En: CEPAL. *La educación popular en América Latina.* CEPAL/Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

RODRIGUEZ BRANDAO, C. *A questão política da educação popular.* Brasiliense Ed., Rio de Janeiro, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa participante.* Brasiliense Ed., São Paulo, 1981b.

\_\_\_\_\_. *Educação popular.* Brasiliense Ed., São Paulo, 1983a.

\_\_\_\_\_. *Repensando a pesquisa participante.* Brasiliense Ed., São Paulo, 1983b.



- RODRIGUEZ, E. *Metodologías de alfabetización en América Latina*. ("Retablo de papel" No. 5). CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- SANTOS, P. de T. *Capacitación campesina y proceso de reforma agraria*. ICIRA, Santiago de Chile, 1969.
- SCHUTTER, A. de. *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. ("Retablo de papel" No. 3). CREFAL, Pátzcuaro, 1983.
- SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA. *Crítica y política en ciencias sociales*. (2 Vols.). Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978.
- SOTELO, J. et al. *Guía de investigación campesina. Autodiagnóstico*. CEMPAE/CEDEPAS, México, 1979.
- SUAREZ TORO, M. "La cruzada nacional de alfabetización". En: CELADEC. *Cultura popular*. CELADEC, Lima, 1981.
- TORRES, C.A. *Entrevistas con Paulo Freire*. Ed. Gernika, México, 1977.
- TORRES, R.M. *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. CECCA/CEDECO, Quito, 1984.
- VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1983.
- VIO, F. et al. *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Mosca Azul Editores, Lima, 1981.
- WANDERLEY, L.E. "Apontamentos sobre educação popular". En: Valle, E. et al. *A cultura do povo*. Universidade Católica Ed., São Paulo, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Educar para transformar. Educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1984.
- WHITE, R.A. *La educación básica y el cambio estructural*. ACPO/DFG, Bogotá, 1978.

## 5. A MODO DE CONCLUSIONES

---

La noción de la concientización, tal como fuera conceptualizada por P. Freire y otros estudiosos brasileños, fue desechada hacia fines de los años 60. Para algunos, porque no dió los resultados esperados, ni en términos de transformar las culturas subalternas al favorecer la capacidad de movilización autónoma de los sectores populares ni en términos de asegurar el aprendizaje del adulto analfabeto. Para otros, porque tanto la idea como el método de la concientización fueron subsumidos bajo el concepto de educación popular, con el que se designa aquellas experiencias educativas que, en distintos campos, se postulan con el fin de contribuir a la formación de movimientos populares autónomos. Movimientos con capacidad de apropiarse de espacios sociales y políticos, y enfrentarse, organizadamente, a los poderes institucionales del Estado reivindicando derechos y necesidades básicas. A tales prácticas se les entiende como un tipo de educación concientizadora y, a esta última, como sinónimo de educación política.

Lo cierto, sin embargo, es que las bases teóricas en que originalmente se sustentó esta propuesta metodológica se modificaron sustancialmente. A su vez, las experiencias inspiradas en el método de la concientización cerraron su ciclo de desarrollo antes de que sus resultados pudieran evaluarse. Persistieron, en el tiempo, los vacíos e imprecisiones inherentes a esta propuesta sin que pudiera rescatarse de ella su contribución al desarrollo de una educación al servicio de los

sectores populares, sus límites y posibilidades en distintos contextos y en diversas coyunturas; o bien, se adoptaron los principios metodológicos de la propuesta, sin someterlos a un análisis crítico ni observar los resultados obtenidos con el método. Ilustrativo de lo anterior es que no sólo gran parte de sus principios metodológicos sino el propio término de la concientización, forman parte del ideario de los movimientos latinoamericanos de educación popular al tiempo que muchos de los esfuerzos de elaboración teórica en el campo de la educación de adultos y la educación popular la toman como un importante punto de referencia sea para aceptarla, modificarla o desecharla.

Sabido lo anterior es otro el punto que interesa rescatar en este acápite.

Se señaló anteriormente que uno de los problemas más serios en la teoría y la práctica de la educación concientizadora se centraba en la falta o no-explicación de un referencial teórico sobre el cual sustentar esta propuesta.

Los estudios citados en este escrito y la información recabada para su elaboración evidencian, sin embargo, la influencia del pensamiento desarrollista en la construcción teórico-metodológica de esta propuesta educativa. Dentro de ella se atribuía a la educación de adultos un papel central en todo lo concerniente a los procesos de modernización, en la integración social por la vía de valores compartidos así como en la democratización del acceso a bienes y beneficios sociales. Esta visión de la educación y sus funciones hizo crisis hacia fines de los años 60 y surgieron entonces, nuevos modelos de interpretación sobre realidades y procesos socioeconómicos y políticos. Ellos, sin embargo, no fueron recogidos ni por quienes formularon el método de la concientización ni por quienes lo utilizaron como estrategia educativa. A lo más, se llegó a sustituir algunos conceptos e ideas de las teorías desarrollistas por otros de teorías materialistas y reproductivistas sin modificar sustancialmente la práctica, su objeto y objetivos.

En la actualidad, se sabe que algunos de estos problemas podrían haberse subsanado de situar estas prácticas en el marco del desarrollo histórico de los procesos de educación de adultos y educación popular en América Latina. Estos no se inician, como muchos han dado en suponer, en la década de los 60. Ya desde fines del siglo XIX es dable encontrar sucesivos esfuerzos, desplegados tanto por organismos del Estado como por entidades de Iglesia y organizaciones populares por hacer de la educación un instrumento susceptible de ser utilizado para disminuir las brechas existentes entre diversos grupos sociales y ampliar el ámbito de acción y la autonomía política de los sectores populares.

Los esfuerzos por universalizar la enseñanza básica transformándola en un elemento unificador de la construcción de los estados nacionales, son un ejemplo de lo anterior. Como lo son, también, las demandas educativas de los trabajadores, incluidas como parte constitutiva de las plataformas de acción de los movimientos obreros y campesinos hacia fines del siglo pasado y en décadas más re-

cientes, aún cuando se deba reconocer que muchos de estos esfuerzos adquirieron una orientación distinta de la que originalmente propusieran sus impulsores. Estos, sin embargo, legaron una experiencia valiosa para el diseño de políticas educativas conducentes a disminuir los índices de analfabetismo e inescolaridad en los países de la región latinoamericana, e impulsar programas educativos diseñados con el fin de satisfacer demandas y aspiraciones populares.

Muchos de estos esfuerzos son calificados en la actualidad, como prácticas “integracionistas” contrapuestas a las que se tipifica como prácticas de educación “liberadora” y concientizadora o, genéricamente, como prácticas de educación popular.

Lo que muchos pretenden ignorar, sin embargo, es el carácter “liberador” que muchas veces tiene, para los sectores populares, el apropiarse de los espacios institucionales así como de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para incorporarse como actores de los procesos de transformación político-social. La historia de América Latina está llena de ejemplos al respecto. Países donde la utilización de tales espacios ha permitido al movimiento popular y sus organizaciones defender reivindicaciones y demandas educativas abriendo, a la vez, posibilidades efectivas tanto para la emergencia y consolidación de nuevos movimientos sociales como para la instauración de programas educativos elaborados, ejecutados y evaluados por sus propias organizaciones.

Si bien en un número considerable de países, las tendencias democratizantes y participativas propias de la expansión del capitalismo periférico en los años 60 cedieron paso a la imposición de regímenes autoritarios, y a la consecuente pérdida de los derechos adquiridos por las organizaciones populares a través de largos procesos de lucha y negociación, persistió en estos grupos la percepción de la educación como vía privilegiada para participar en política e integrarse a la vida nacional.

## **I. EL LEGADO DE LA CONCIENTIZACION**

Aunque no aparezca en los escritos, es esta aspiración la que recogen P. Freire y algunos movimientos de educación y cultura popular durante la década de los 60 y, a partir de ella, se empieza a elaborar, teórica y metodológicamente, la idea de la concientización. Es esta aspiración, también, la que se pierde en los años 70 y la que actualmente se intenta recuperar, no sin tropiezos y dificultades. Tropiezos y dificultades que son producto de los rumbos que se ha visto tomar a los procesos de educación popular, en la actualidad conformados por una gran heterogeneidad de proyectos que vuelven a proliferar al margen de la teoría. O, al

menos, sin explicitar los supuestos que los subyacen, y que son los únicos que posibilitan una evaluación de su contribución tanto a los procesos de transformación político-social como al desarrollo de la teoría pedagógica.

Repiten, así, el itinerario de la concientización durante la década de los 60 e inicios de los 70. En esos años, la concientización tuvo el valor de ser portadora de una estrategia educativa que situaba en una misma línea de objetivos la práctica política y los procesos de aprendizaje. Más aún, dicha estrategia se operacionalizaba en un método de acción. Ella, sin embargo, jamás consiguió cimentarse sobre bases sólidas ni reformular su teoría a la luz de las nuevas corrientes de pensamiento y del debate que se desarrolló a partir de los cambios operados en los países latinoamericanos y de la emergencia de nuevos modelos de interpretación de los fenómenos socioeducativos.

Lo anterior adquiere especial importancia si se piensa en los resultados obtenidos en la práctica con el método en todo lo relativo al cambio de percepciones y comportamientos, y a los procesos de toma de conciencia. En la actualidad se reconoce, y en algunas experiencias se asume como un hecho, que la reflexión crítica sobre procesos y relaciones sociales, y el aprendizaje puesto en la perspectiva del poder abren todo tipo de expectativas y generan demandas de distinto tipo. La concientización en décadas pasadas, como en la actualidad algunas experiencias de educación popular e investigación participativa, no ofrece alternativas sobre cómo satisfacer tales expectativas y demandas.

Se sabe en la actualidad que son pocas las experiencias que avanzaron, o avanzan, sobre los caminos a través de los cuáles es dable transitar en esta dirección. Se sabe, también, que en un número considerable de experiencias, más que aprender a leer y escribir, los grupos se “concientizan”, devienen sujetos sociales y políticos, pero prontamente caen en la frustración frente a la tarea de enfrentar tanto el poder del Estado como otros poderes institucionales. Las más de las veces se da una radicalización política que actúa más rápidamente sobre los educadores que sobre los educandos, y se llega a perder el poder de convocatoria educativa que es el que generalmente interesa a los sectores populares.

En décadas pasadas la ausencia, o no explicitación, de un referencial que hiciera posible canalizar el potencial de los grupos “concientizados”, se agudizaba cuando estas experiencias no establecían vínculos con estrategias globales o parciales de desarrollo educativo, cambio social o proyectos políticos que se propusieran como objetivo movilizar y contribuir a la organización política de las clases populares. En una propuesta que supeditaba el aprendizaje a procesos más amplios de participación sociopolítica, este vacío aparecía como un nudo gordiano y muchos de quienes desarrollaron programas de concientización se convencieron, de una vez y para siempre, de la necesidad de establecer metas políticas y definir una estrategia de poder conducente al logro de los fines propuestos.

Si bien algo se avanzó hacia fines de los años 60 y comienzos de los 70, ello no siempre se dió con el éxito esperado. La sobre-ideologización del discurso político-pedagógico impidió una articulación entre las demandas populares por educación y otras reivindicaciones básicas, y lo que efectivamente se ofrecía a estos grupos sociales. Muchas veces, la distancia entre la clase política y las clases populares fue difícil de superar lo que se manifestaba en una desarticulación frecuente entre las prácticas educativas y las estrategias de poder propuestas en la época. Esta situación empezó a modificarse a partir de la reversión de las tendencias de modernización social y su remplazo por estilos de autoritarismo político. A partir de entonces quedó de manifiesto la importancia de los contextos sociopolíticos en los que surgen y se desarrollan las prácticas y movimientos de educación con sectores populares.

Como ya se ha visto, éstos no se dan en la misma forma en contextos autoritarios o de congelación política que en sociedades donde existen márgenes para la expresión y la participación popular. Los contextos varían, adquieren connotaciones diversas, y condicionan métodos y medios educativos así como la relación educativa al interior de los procesos pedagógicos.

La concientización es uno de los ejemplos más claros de lo anterior. Lo que fue viable en un contexto determinado y en una coyuntura particular, puede resultar absolutamente inviable en otro pudiendo, sin embargo, reeditarse allí donde se den las condiciones para ello o resurgir bajo nuevas denominaciones.

Ello ha sucedido en la mayoría de los países latinoamericanos, donde los movimientos de educación popular continúan viendo en las prácticas “concientizadoras” una forma renovada de hacer política y una alternativa para romper con los moldes de la educación tradicional.

El legado de la experiencia acumulada en el campo de la concientización a estos grupos es de dulce y de grasa. Si bien fueron muchos los errores cometidos a partir de la aplicación del método hubo, también, aciertos. Aciertos que algunos sintetizan en la idea de la renovación de los métodos de acción político-pedagógica y sus estrategias metodológicas.

Con respecto a los primeros se señala que:

- Al tomar como punto de partida los niveles de conciencia realmente existentes y propiciar el respeto a la cultura popular, se revaloriza la experiencia y el saber de los sectores populares posibilitando pensar en la satisfacción de sus necesidades e intereses a partir de proyectos compatibles con sus niveles de conciencia y lo que constituye su realidad concreta, cotidiana;

- al incitar a los grupos a reflexionar en torno de su realidad y sus problemas buscando soluciones a los mismos se favorece la autonomía política de estos grupos y el desarrollo de su capacidad organizativa, aspectos importantes tanto

para los movimientos que ejecutan programas con base en un proyecto político preexistente al cual se convoca a los sectores populares como para aquellos en que el énfasis está puesto en la construcción de un sujeto político colectivo capaz de generar un proyecto alternativo al del poder constituido;

- al incentivar la participación y la reflexión crítica sobre prácticas y procesos sociales se fomenta el desarrollo de una conciencia popular sólida frente a la manipulación ideológica de la que frecuentemente son objeto los sectores populares, y

- al fomentar la participación en la gestión y desarrollo del proceso educativo así como en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de proyectos que redunden en su propio beneficio se contribuye a ejercitar la democracia y a romper con el verticalismo propio de relaciones autoritarias entre dirigentes-dirigidos, y aquellas paternalistas entre los poderes institucionales y los movimientos populares.

Los anteriores son elementos distintivos de renovación político-educativa y dan cuenta de algunos de los aportes de la experiencia acumulada por los movimientos de educación popular y de adultos, más particularmente aquellos que adoptaron algunos de los principios teórico-metodológicos de la concientización.

En el ámbito metodológico se reconoce, también, la contribución del método de la concientización al desarrollo de estrategias educativas que:

- Sitúan la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso que, por una parte, apuntan a una comprensión global de la realidad vivida por los sectores populares y, por otra, a un análisis objetivo de las determinantes estructurales que inciden en dicha situación;

- rompen con el clásico binomio sujeto-objeto de la educación (educadores/educandos; investigador/investigado), sustituyéndolo por actores con roles diferenciados, capaces de definir cursos de acción en función de una realidad concreta y compartida así como determinar el tipo de conocimientos que se debe adquirir para llevarlos a cabo, y

- sustentan las prácticas de producción y comunicación de conocimientos en una base o grupo organizado y valorizan el aporte educativo de las organizaciones populares en tanto las actividades con ellos desarrolladas no culminan en una respuesta de orden teórico sino en la generación de propuestas de acción expresadas en una perspectiva de transformación sociopolítica.

Teóricamente, éstos son principios compartidos por los movimientos latinoamericanos de educación popular y de adultos de los cuales Paulo Freire también forma parte. En la práctica, sin embargo, existe una suerte de consenso respecto a que muchas de estas experiencias, pasadas y en curso, no siempre se

diseñan sobre la base de un conocimiento sólido de la experiencia acumulada, sea en el ámbito de la alfabetización y la postalfabetización como en proyectos más amplios de corte socioeducativo. Hoy se reconoce que, ni el método de la concientización ni los estilos participativos de investigación y acción educativa, en cualquiera de sus vertientes o versiones, son algo fácil de aplicar, y se puede constatar la presencia, nuevamente, de vacíos teóricos e imprecisión conceptual, lo que conduce a los ya conocidos sentimientos de frustración y rechazo que caracterizaron a algunas experiencias concientizadoras.

En este sentido, la práctica de la concientización en décadas pasadas, y las actuales tendencias en el campo de la educación popular y la investigación participativa convergen hacia un punto común: ambas se perfilan, más que como un modelo, como un proceso que, enraizado en la realidad de las clases populares, intenta llevar a la práctica una concepción educativa sustentada en principios de transformación sociopolítica. A pesar de que sólo pueden atisbarse hoy algunos de sus alcances y perspectivas, ambas prácticas representan una forma de responder al desafío de un trabajo educativo basado en un enfoque sociopolítico de la educación y en la creación cultural, de la que pueden rescatarse algunas lecciones útiles para pensar la educación como un factor coadyuvante a la construcción de sociedades más equitativas, justas e igualitarias.

## II. PERSPECTIVAS FUTURAS

Desde la anterior perspectiva y en términos del desarrollo futuro de estas prácticas educativas es necesario recalcar que la concientización, durante más de una década, alimentó y provocó cambios en la forma de hacer y de pensar la educación de adultos y, más específicamente, la educación de los sectores populares. Tal vez ella pertenece a una época pasada y ya no se dan ni las condiciones ni la voluntad para ponerla en marcha nuevamente. Incluso los escritos que dan cuenta de su origen y de su evolución parecen hoy desfasados con respecto al modo en que se ha ido desarrollando la teoría y la práctica educativa con sectores populares en este continente.

En la actualidad, y como ya se ha visto a través de algunos ejemplos de países y experiencias, no existe un principio educativo ni una cohesión básica ni un enfoque compartido sobre el futuro de la educación de los sectores populares. Ni siquiera existe un concepto claro y preciso para dar cuenta de lo que, actualmente, se conoce como procesos de educación popular. Esta situación se ve agudizada por el cambio de escenarios y por la diversidad de situaciones que se presentan de país a país.



**Común a ellos, sin embargo, es la persistencia de los problemas y desigualdades educativas que afectan a los sectores más postergados de cada sociedad y que cada vez se manifiestan con más fuerza.**

**Al respecto, baste sólo mencionar que el analfabetismo en América Latina continúa creciendo en números absolutos. Persiste el bajo rendimiento de los sistemas educativos y éstos raramente se adaptan para atender a las necesidades e intereses de los sectores populares. Paradójicamente, se continúa insistiendo en la realización de “campanas” de alfabetización, probadamente inadecuadas, y se descuidan las necesidades y demandas de aquellos grupos de la población que viven en condiciones de pobreza y dominio. Raramente se modifican los sistemas escolares para evitar el atraso pedagógico y la deserción escolar aún cuando se sabe que allí germina el analfabetismo puro y funcional.**

**La búsqueda de soluciones a tales problemas no es fácil, particularmente si se considera que se está hablando de un contingente inmenso que no logra satisfacer sus mínimas necesidades; entre ellas, la educación en sus distintas formas y niveles. Tales necesidades fueron concebidas como derechos ciudadanos y deberes del Estado, como bien lo reivindican los movimientos populares y otros movimientos sociales, entre ellos los de educación y cultura popular. En la actualidad, sin embargo, son pocos los países donde el Estado consigue responder a estas demandas. Emergen, por otra parte, movimientos que diseñan y ejecutan estrategias sustentadas en sus propias potencialidades y recursos pero que, como ya se demostró, logran magros resultados frente a la magnitud de los problemas. En algunos países se ha logrado impulsar una acción mancomunada entre estos movimientos y otras entidades de la sociedad civil con los organismos del Estado, lo que acarrea ventajas evidentes para cada una de las partes. En otros, en cambio, no se logra aún dicha articulación, con evidentes desventajas para uno y otro sector.**

**Lo anterior depende de los diversos contextos sociopolíticos en que se desarrollan estas prácticas. No existe articulación posible entre los actores en sociedades donde existen estilos autoritarios de gobierno y donde la tarea prioritaria de los movimientos de educación popular se orienta hacia la reconstrucción del tejido social y la restitución de la calidad de sujetos políticos a los grupos que han sido privados de ella. Sin embargo, esto no obsta para reconocer que el Estado continúa siendo un elemento clave en la definición y formulación de los estilos de desarrollo educativo y en la definición del tipo de servicios educacionales ofrecidos a los sectores populares; y que la educación en general, y la de los sectores populares en particular, constituye un espacio donde interactúan procesos de conflicto y negociación. Un espacio político cuya utilización no depende sólo del punto de partida sino de la fuerza que, dentro de él, adquieren los diversos actores sociales y sus respectivos proyectos de organización social.**

Si se observa la realidad de las numerosas y dispersas prácticas de educación con sectores populares que existen en el continente y los rasgos predominantes de las mismas, puede constatarse fácilmente que no es ésta la premisa sobre la cual se sustentan tales prácticas. Contrariamente a lo que sucedía en décadas pasadas cuando el Estado jugaba un papel aglutinador de esfuerzos, se asiste en la actualidad, a un crecimiento disperso y fragmentario de la acción educativa en general y de la educación popular en particular, sin que se logre comprender sus límites y posibilidades, sobre todo cuando dice ubicarse en la perspectiva del poder y de la transformación social.

Existe, en general, una falta de claridad teórica sobre los fines y funciones de una educación al servicio de los sectores populares así como la ausencia de uno o más principios educativos que puedan operar como elemento de cohesión. A ello se suma la falta de claridad sobre el papel que es dable atribuir al Estado y aquel de la sociedad civil, las reivindicaciones posibles, y el diseño de estrategias que permitan a estos grupos apropiarse de los espacios que existen en la sociedad.

La reflexión sobre tales problemas es un desafío del tiempo presente. Se requiere avanzar en la formulación de un referencial teórico en el cual sustentar las propuestas de cambio educativo y redimensionar el papel atribuido hasta ahora a las prácticas de educación popular, en cualquiera de sus formas o niveles. Redimensionar, también, el valor y potencial de las formas organizativas que se dan en los movimientos y organizaciones populares y el papel que, inevitablemente, deberán jugar Estado y sociedad civil de asumir las reivindicaciones, proposiciones y tendencias que surgen al interior de los movimientos sociales sin pretender sustituirlos. Del mismo modo, se hace necesario recuperar la especificidad del hecho educativo y analizar, desde una perspectiva política, la función de la educación y de la escuela cuando de atender demandas e intereses populares se trata.

Construir en esta perspectiva necesariamente implica ocuparse, junto a los movimientos populares, de la formulación de estrategias que permitan satisfacer las reivindicaciones seculares de los sectores populares por una educación democrática. Una educación que posibilite la emergencia de nuevas modalidades de expresión y el planteamiento de nuevos retos y desafíos al Estado. Una educación que busque el justo equilibrio entre dirección política y creatividad popular. Una educación que permita socializar aspectos del lenguaje y la cultura popular para utilizarlos como códigos colectivos de comunicación social. Una educación cuyo control no escape a los movimientos sociales y organizaciones populares. En síntesis, una educación que sin perder de vista los objetivos de la transformación sociopolítica permita a los sectores populares reivindicar sus derechos básicos, negociar en igualdad de condiciones y continuar en su lucha por un cambio de condiciones.

**En la medida en que se avance en esta dirección tal vez se esté avanzando, también, hacia el cumplimiento de los objetivos que históricamente se ha propuesto la educación popular en América Latina, y en los cuales resuenan aún los ecos de la concientización cuando se reivindica, para todos y cada uno de los miembros de una sociedad, el derecho a leer y escribir, el derecho a analizar y criticar, el derecho a imaginar y crear, el derecho a interpretar la realidad y a decidir sobre los rumbos de la historia.**