Uruc

I I C A - C I R A

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Documento A - 2 Nomenclatura de la documentación a utilizar en el Seminario.
16-VII-71

Para facilitar el manejo de la variada documentación que será utilizada durante el Seminario, los documentos serán clasificados en 5 series y dentro de ellas cada documento tendrá un número correlativo.

SERIE	CONTENIDO
A	Documentos de tipo administrativo, emitidos por la coordinación del Seminario y destinados a organizar y faciliar el trabajo.
E	Contenido de las exposiciones hechas en el Seminario, elaborados por los propios expositores bajo su responsabilidad. A juicio de los autores, podrán ser también resúmenes, ampliaciones o complementos de las exposiciones.
R	Documentos de referencia para el estudio de los diferentes temas del Seminario. Serán seleccionados a propuesta de los participantes, los consultores o la coordinación.
I	Documentos internos del Seminario, elaborados por los participantes para que sean usados como bases de discusión, borradores, etc. y cuyo texto se supone sujeto a correcciones o caducidad.

SERIE	CONTENIDO
F	Documentos finales del Seminario, producidos y aprobados por las Comisiones o los plenarios, cuyo texto no quedará sujeto a modificaciones, que deberá figurar completo en los Informes finales del Seminario y que podrá ser posteriormente difundido bajo responsabilidad de los miembros de la Comisión que lo aprobó o de todos los participantes si fué aprobado en plenario.

LUIS FLORES QUIROS
(FAO - IICA-CIRA)
Coordinador

SEMINARIO NACIONAL SOBRE EDUCACION DE CAMPESINOS ADULTOS

PLAN GENERAL

A.- Antecedentes

El Señor Ministro de Agricultura de Colombia, genuinamente preocupado por la educación de adultos campesinos, ha solicitado al IICA CIRA que organice un seminario sobre el tema. Su interés específico es el de evaluar las experiencias varias que se están realizando en Colombia en el campo de la educación de adultos campesinos y de elaborar las bases de una política gubernamental que oriente tales programas.

Muy gustosamente el IICA CIRA se ha encargado, con la estrecha colaboración del Ministerio de Agricultura, de preparar este seminario.

B.- Objetivos

Los objetivos básicos del Seminario son los siguientes:

I. Analizar las experiencias de instituciones públicas y privadas que tienen programas de educación de adultos campesinos.

II. Estudiar alternativas de una nueva conceptualización de la educación de adultos campesinos en función de un mayor ajuste a las necesidades del desarrollo nacional.

III. Formular las bases para una política educacional que, - recogiendo las experiencias de las distintas instituciones, pueda mejorar en lo conceptual y lo metodólogico, la acción del estado en la educación de adultos campesinos.

C.- Participantes

Funcionarios que, vinculados directamente a organizaciones públicas o privadas, tengan alguna responsabilidad técnica o administrativa en la planeación o ejecución de programas educacionales para campesinos adultos.

Según invitados además observadores de organismos internacionales que tengan interés en el tema del seminario, v.g., UNESCO, UNICEF, FAO y CELAM.

D.- Duración del Seminario

Del 26 de Abril al 8 de Mayo de 1971

Horario: 8:30 a 12:00 y 14 a 18

E.- Local: Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria - IICA CIRA, Ciudad Universitaria.

Apartado Aéreo 14 592, Bogotá

F.- PROGRAMA:

ETAPA I - REVISION DE EXPERIENCIAS

Lunes 26

A.M. - 9:00 - 10:00 - Inauguración del Seminario

Elección de la mesa coordinadora:

1 Coordinador

2 Relatores

Presentación del Programa a los participantes

Metodología

A.M. - 11:00 - 12:00 - 1a. Sesión: exposición de experiencias

P.M. - 14:00 - 18:00 - 2a. Sesión: exposición de experiencias

Martes 27

A.M. - 8:30 - 12:00 - 3a. Sesión: exposición de experiencias

P.M. - 14:00- 18:00 - 4a. Sesión: exposición de experiencias

Miercoles 28

A.M. - 8:30 - 12:00 - 5a. Sesión: exposición de experiencias

P.M. - 14:00 - 18:00 -Mesa redonda de evaluación y síntesis de las exposiciones - Relatores

ETAPA II: PLANTEAMIENTOS TEORICOS

Jueves 29

A.M. - 8:30 - 10:00 - El Marco Social de la Educación

10:00 - 12:00 - Discusión del tema en grupos pequeños

P.M. - 14:00 - 15:30 - Fundamentos teóricos de una Educación para el cambio

16:00 - 18:00 - Discusión del tema en grupos pequeños

Viernes 30

A.M. - 8:30 - 10:00 - Metodología de Investigación Pedagógica

10:30 - 12:00 - Discusión del tema en grupos pequeños

P.M. - 14:00 - 15:30 - Organización y Administración de la Educación.

16:00 - 18:00 - Discusión del tema en grupos pequeños

Lunes 3

A.M. - 8:30 - 10:00 - Medios de Comunicación de Masa y Educación de Adultos

10:30 - 12:00 - Discusión del tema en grupos pequeños

P.M. - 14:00 - 18:00 - Reunión en grupos pequeños para una síntesis pedagógica de los planteamientos teóricos.

Martes 4

A.M. - 8:30 - 12:00 - Confrontación del Marco Teórico con las experiencias, en grupos pequeños

P.M. - 14:00 - 18:00 - Plenaria para una síntesis global

ETAPA III: LINEAMIENTOS DE UNA POLITICA EDUCACIONAL

Con el objeto de llegar a elaborar lineamientos para una política educacional, se formarán comisiones de temas seleccionados por los participantes; por ejemplo:

1. Alfabetización de Adultos Campesinos
2. Acción cultural: - el cambio ideológico
3. Capacitación tecnológica
4. Organización Campesina
5. Comunicación de Masas y educación

Miercoles 5

A.M. - 8:30 - 9:30 - Proposición de temas, selección y organización de las comisiones

9:30 - 12:00- Trabajo de las comisiones

P.M. - 14:00 - 18:00- Trabajo de las comisiones

Jueves 6

A.M. - 8:30 - 12:00 - Trabajo de las Comisiones

P.M. - 14:00 - 18:00 -1a. Plenaria

Viernes 7

A.M. - 8:30 - 12:00 - 2a. Plenaria

P.M. 14:00 - 18:00 -3a. Plenaria - Aprobación de documentos finales

Sábado 8

A.M. - 10:00 - Sesión de clausura

F.- Personal Responsable

Coordinador Internacional:	Luis Florez Quiroz	Tel.442868
Coordinador Nacional:	Judith Cárdenas	" 436638
Asesor Académico:	Joao Bosco Pinto	
Asesor Administrativo:	Jaime Cusicanqui	

******

JC/emrc.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre de 1971

NUCLEOS ESCOLARES CAMPESINOS

I - MARCO SOCIAL

A Consideraciones generales sobre Educación y Comunidad Rural Latinoamericana.

1 Las áreas rurales como parte de la estructura social y económica.

a) Su magnitud cuantitativa

b) Su participación en el sector primario de la producción nacional.

c) Predominio de la población activa y sus tendencias.

d) Referencia general a sus condiciones de vida.

2. La educación como valor social y como sistema en las áreas rurales latinoamericanas.

B. Nacimiento y difusión de los Núcleos Escolares Campesinos.

1. Condiciones sociales que prevalecían en Bolivia a la iniciación de los Núcleos Escolares Campesinos.

a) Mediterraneidad y topografía

b) Tipos estructurales de vecindarios y comunidades rurales. Estratificación social.

2. La creación del primer Núcleo Escolar Campesino en Warisata. Evolución de sus propósitos.

II - OBJETIVOS DEL NUCLEO ESCOLAR CAMPESINO

A. Objetivos generales
B. Objetivos específicos

III ORGANIZACION

A - Aspectos organizativos comprendidos en el Núcleo Escolar Campesino.

1. La conversión de la escuela unitaria en Nucleo Escolar

2. Primera expansión nacional de 16 Núcleos Escolares Campesinos.

   a) De una escuela experimental a institución nacional.

   b) La adaptación flexible a las diferencias estructurales de diversas comunidades.

   c) Tres casos ilustrativos de organización adaptada a situaciones locales:

      1) Un Núcleo Escolar en un gran latifundio de tierra fría
      2) El Núcleo Escolar de Ucureña
      3) Los Núcleos Selvícolas Amazónicos:

         a) En el Chapare

         b) Los Núcleos de sirionós y morés

   d) Actitudes que distinguen la etapa de los primeros 16 Núcleos.

3. Segunda expansión de los Núcleos Escolares Campesinos.

4. Tercera expansión, en escala continental.

IV. METODOS

a. Las áreas de acción educativa

b Módulos de enseñanza - aprendizaje:

1 Area de experiencia escolar

2 Areas de experiencias comunales

3 Area de enseñanza sistemática

c El Núcleo y su acción en la Comunidad. Promoción y cambio.

V. FORMACION DE PERSONAL

a. Formas iniciales

b Las conferencias internacionales

c Crecimiento de las Escuelas Normales Rurales

d Perfeccionamiento de personal a nivel internacional:

1 Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina - CREFAL

2. Centro Interamericano de Educación Rural - CIER.

VI. METAS PROPUESTAS Y ALCANZADAS

a. Los Núcleos Escolares como sistema nacional

b Creación de un nuevo tipo de maestro rural

c Integración de Comunidad y Escuela

VII. INTERPRETACION

a. Como sistema adecuado a los módulos de asentamiento poblacional

b La conformación de unidades de acción educativa

c Relaciones del sistema de Núcleos y modificaciones de la tenencia de la tierra

VIII. VISION PROSPECTIVA

a. Carencia de datos estadísticos

b. Variedad de situaciones

c. Areas necesitadas de mejoramiento en relación con la educación extraescolar de adultos.

1 Capacitación de personal

2. Producción de materiales de enseñanza

3. Orientación de la alta dirección nacional sobre las posibilidades de acción social de los Núcleos Escolares.

4. Integración de programas de cambio social

VICTOR MONTOYA MEDINACELI

EDUARDO ARZE-LOUREIRO

Bogotá, Octubre 25, 1971

Doc. A-1

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá, 24 al 30 de octubre de 1971

(Este Seminario es patrocinado por el Proyecto 206 de la Subsecretaría de Cooperación Técnica de la OEA).

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION
CAMPESINA EXTRAESCOLAR

(Documento A-2)

Del domingo 24 al sábado 30 de octubre inclusive, tendrá lugar en Bogotá , Colombia, un Seminario sobre Educación Campesina Extraescolar, organizado por el Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA con el patrocinio de la Subsecretaría de Cooperación Técnica de la Organización de los Estados Americanos mediante su Proyecto 206.

JUSTIFICACION

Reconocidamente, uno de los obstáculos más grandes para el desarrollo rural de América Latina es la naturaleza de la educación en el campo. Por una parte, la educación de tipo escolar alcanza a una muy limitada proporción de la población que está en edad para valerse de ella, y muestra índices de calidad sumamente bajos. Por otra parte, la educación de los adultos no sólo excluye a la gran mayoría de ellos sino que, en orientación, metodología y administración, carece casi por completo de nexo con la problemática del subdesarrollo rural y con los requerimientos del desarrollo nacional en general.

Desde el punto de vista cuantitativo, el problema se agrava cada día debido al vertiginoso ritmo al que aumenta la población rural. Desde el punto de vista cualitativo, el problema tiende a agudizarse por la influencia de varios factores, entre los cuales el propio proceso de Reforma Agraria es uno de los más importantes.

Según los pronunciamientos doctrinales que los gobiernos americanos han hecho, la Reforma Agraria es un proceso de cambio estructural profundo, acelerado y múltiple. Afecta a la tenencia de la tierra, a las formas de producción, distribución y consumo y a la distribución del ingreso. Pero afecta además, y no menos significativamente, al sistema de relaciones sociales, al patrón de participación política, al régimen jurídido y a los elementos culturales que fundamentaban las características de las instituciones agrarias.

Estos elementos culturales básicos han sido adquiridos por los campesinos adultos de su experiencia de inserción en las instituciones que ahora se trata de modificar y de su experiencia escolar (quienes la tuviron). Y es ahí donde se hace patente lo inadecuada que es la actual educación campesina, en la escuela y fuera de ella, en tanto que medio de preparación de los campesinos para que asuman los nuevos comportamientos que la Reforma Agraria demanda de ellos.

Mientras ello prevalezca, no podrán ser altas las posibilidades de hacer una reforma agraria y, por tanto, estarán en riesgo creciente las perspectivas de lograr el desarrollo.

Los países americanos están conscientes de esa realidad que amenaza con neutralizar sus mejores esfuerzos en pos del progreso económico y la justicia social. En efecto, varios de ellos han iniciado meritorio esfuerzo para cambiar la naturaleza de la educación campesina, especialmente en su aspecto extraescolar relativo a la población adulta. Es justificado el énfasis en lo no escolar dado que es la masa campesina adulta y productiva la que necesita ser educada para el desarrollo sin el prerequisito de una vivienda formal en el aula.

La búsqueda de nuevos esquemas de orientación, metodología y administración para aquella tarea tiene quizás cuarenta años de historia en la región y ha producido diversos formatos, a menudo promisorios cuando no claramente eficaces. Desafortunadamente ello casi siempre ha ocurrido sólo en modesta escala experimental. Además, no parece haber habido todavía un aprovechamiento cabal de esas experiencias al nivel de una reformulación de la política de educación campesina en función de la reforma y el desarrollo en cada país. Por otra parte, el grado en que los países han analizado, intercambiado y articulado sus experiencias en la materia parece haber sido limitado. Hay margen para pensar que en muchos países americanos hay creciente interés por una revisión de la política de educación campesina extraescolar a fin de ajustarla mejor a la planificación del desarrollo.

Corresponde, por lo tanto, a los organismos internacionales especializados en servir las necesidades nacionales de promoción del desarrollo rural empeñarse en juntar la información resultante de lo experimentado y en ponerla en manos de quienes pueden contribuir a forjar aquella política. Analizada por esos profesionales, en diálogo abierto y crítico, esa información puede ser luego utilizada por cada país con los ajustes, limitaciones y énfasis que cada gobierno juzgare convenientes. Estos fueron los razonamientos básicos que dieron origen al Seminario que se describe a continuación.

OBJETIVOS

1. Propiciar la formulación de bases para la estructuración de nuevas políticas de educación campesina extraescolar concordantes con los cambios generados por la Reforma Agraria en América Latina.

2. Propiciar el intercambio de experiencias en educación campesina extraescolar entre los participantes e incrementar su información, en un ambiente de diálogo crítico y creador.

3. Difundir lo producido en el Seminario entre los gobiernos miembros del sistema interamericano como contribución al fortalecimiento de los organismos nacionales que tienen a su cargo la educación campesina y la reforma agraria.

PARTICIPANTES

La naturaleza del seminario hace indispensable que en él estén representados tres organismos de cada país participante:

1. Del sector Agricultura: el organismo responsable a nivel nacional de la capacitación o educación de campesinos para la Reforma Agraria.

2. Del sector Educación: el organismo responsable a nivel nacional de la educación de campesinos.

3. Del organismo Nacional de Planificación: la dependencia responsable de la planificación nacional de la Educación en general.

Las personas que representen a estos organismos deberán reunir los siguientes requisitos:

1. Estar desempeñando en la dependencia representada un cargo de alto nivel ejecutivo y con responsabilidad en la definición de políticas del organismo y en la planeación de las acciones educativas.

2. Ser ciudadano en ejercicio de un Estado Miembro de la OEA.

3. Dominar el idioma español.

El primer requisito busca garantizar que los participantes cuenten con una experiencia de dirección de acciones concretas, con miras a mantener los debates en un terreno realista. El alto nivel de los participantes y su experiencia en definición de políticas y elaboración de planes garantizan un elevado nivel en el tratamiento de los temas y, a la vez, podrá hacer viable la aplicación de lo que se acordare en el seminario a la acción de los organismos pertinentes en cada país.

Se recomienda atentamente, por tanto, a los organismos interesados el máximo cuidado en la selección de las personas a proponer ya que de ello dependerá tanto el éxito del seminario como el beneficio que del mismo derive el organismo representado.

Además de los representantes de los tres organismos señalados, el seminario podrá contar con la participación de un número limitado de especialistas cuyo viaje sea financiado por organismos diferentes a los organizadores del seminario. Para ello, los organismos interesados deberán solicitar oportunamente la correspondiente autorización al IICA-CIRA siguiendo el mismo procedimiento que se indica para los otros participantes.

Los candidatos seleccionados para participar en el seminario quedarán comprometidos a aceptar las disposiciones reglamentarias del IICA-CIRA en lo referente a la participación en actividades de esta índole, así como a ofrecer oportunamente los documentos informativos sobre la acción de la dependencia representada que la coordinación del Seminario indicará en una comunicación dirigida a ellos.

ORGANIZACION Y METODOS

El seminario se realizará en cuatro etapas consecutivas:

1. Análisis de las principales experiencias de educación campesina extraescolar en América Latina.

2. Estudio de los planteamientos teóricos más notables elaborados en diferentes países para definir nuevas formas de acción en la educación campesina extraescolar.

3. Elaboración, en comisiones de trabajo de documentos preliminares sobre cada uno de los aspectos a considerarse en la definición de políticas de educación campesina extraescolar.

4. Aprobación, en plenario, de los documentos finales del Seminario.

El horario de trabajo comprenderá cuatro sesiones diarias de lunes a sábado, distribuídas de la siguiente manera:

8:30 a 10 A.M.; 10:30 a 12 M.; 3:30 a 5 P.M.; y 5:30 a 7 P.M.

La sesión de inauguración se realizará el domingo 24 a las 5:30 P.M. La sesión de clausura será la última del sábado.

Las exposiciones de experiencias serán breves e irán acompañadas de documentación escrita. Las exposiciones de teorías ocuparán una sesión completa cada una, lo mismo que los debates que ellas originarem.

Tanto las experiencias como los planteamiento teóricos que serán analizados en el seminario han sido escogidos con tendencia a presentar un panorama de la multiplicidad de perspectivas filosóficas y métodos existentes. Las discusiones sobre ellos estarán orientadas a poner de manifiesto la originalidad de cada aporte y no a lograr una uniformidad de opiniones entre los participantes. En consecuencia la producción de documentos tampoco implicará necesariamente una homogeneidad doctrinaria y tratará, más bien, de poner de manifiesto las diferentes alternativas percibidas en toda su complejidad e importancia.

El IICA-CIRA elaborará un documento que reuna los aportes y conclusiones del seminario para distribuirlo a los participantes, a los organismos representados y a todas las demás entidades interesadas en el tema.

COORDINACION Y CONSULTORIA

Además de los participantes ya indicados, el Seminario contará con la colaboración del personal que se indica a continuación:

Un Coordinador del Seminario, el doctor Luis Flores Quirós, sociólogo y pedagogo de la FAO asignado al IICA-CIRA.

Un conjunto de expertos de diferentes instituciones nacionales e internacionales, invitados especialmente por el IICA-CIRA para exponer experiencias y planteamientos teóricos; expertos que han sido seleccionados entre los más destacados intelectuales al servicio de la educación latinoamericana.

Un equipo de especialistas del IICA-CIRA, que actuarán como consultores.

FINANCIAMIENTO DE PARTICIPANTES

La Subsecretaría de Cooperación Técnica de la OEA (Proyecto 206), ofrece para este seminario, por intermedio del IICA-CIRA, cubrir los gastos de tres participantes por cada

país de la Zona Andina del IICA (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), correspondiendo a uno por cada organismo representado. (Agricultura, Educación y Planificación). Este compromiso comprende pasajes por vía aérea desde el lugar de residencia de cada beneficiario hasta Bogotá y viceversa, en clase económica, más veinte dólares (US$20.00) diarios por concepto de viáticos (en los casos que corresponda según el reglamento) y el derecho a recibir toda la documentación del seminario.

SOLICITUDES Y SELECCION

Los organismos interesados solicitarán dichos subsidios ante las Oficinas Nacionales del IICA, de acuerdo con el procedimiento establecido para ello en cada país. Cada postulante llenará debidamente los formularios y acompañará la documentación complementaria requerida para la selección.

Los formularios de solicitud y sus documentos complementarios deberán llegar al IICA-CIRA -por intermedio de las oficinas del IICA en los cinco países andinos- antes del 17 de setiembre de 1971 para que puedan ser tomados en cuenta.

La selección de participantes se hará en el IICA-CIRA sujetándose al reglamento vigente para este propósito. Estará a cargo de un Comité integrado por un representante de la Sub-Secretaría de Cooperación técnica de la OEA y por funcionarios del IICA-CIRA.

Los resultados de la selección serán inmediatamente comunicados a las instituciones y a los interesados, por conducto de los Representantes Oficiales del IICA en cada país.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Documento A 5 — Guía para el trabajo durante el Seminario

A- Formas de trabajo

Para el cumplimiento de los objetivos del Seminario se ha previsto cuatro etapas: cada una de ellas con las modalidades de trabajo correspondiente:

La primera etapa estará compuesta por seis (6) sesiones plenarias. La primera, la tercera y la quinta estarán destinadas a exposiciones sobre experiencias, dos en cada sesión; la segunda, la cuarta y la sexta estarán destinadas a que los participantes formulen preguntas para obtener aclaraciones o ampliaciones de la información recibida con el fín de apreciar mejor lo expuesto. La intención de toda esta primera etapa es conocer algunas de las experiencias más caracterizadas en este campo. No se tratará de evaluarlas ni de juzgar a las instituciones que les dirigen.

En consecuencia, los debates serán exclusivamente aclarativos. Cada exposición será complementada con documentación proporcionada por los propios expositores bajo su responsabilidad.

La segunda etapa comprenderá también seis sesiones plenarias. La primera, la tercera y la quinta destinadas a exposiciones sobre desescolarización, las teorías de Jean Piaget, y la Educación Liberadora, respectivamente, una en cada sesión. La segunda, la cuarta y la sexta estarán destinadas a debatir acerca de los planteamientos teóricos expuestos.

La intención de esta segunda etapa es ofrecer al conjunto de participantes una visión ordenada y lo más completa posible de los nuevos enfoques sobre la educación, que comportan estas tres corrientes. Los debates no buscarán la creación de una uniformidad de pensamiento entre los participantes frente a los planteamientos expuestos; sino solamente garantizar una información básica homogénea y una terminología común que faciliten las posteriores discusiones al elaborar recomendaciones.

Ninguna de las exposiciones constituirá una toma de posición del IICA-CIRA y cada expositor asumirá la responsabilidad de sus planteamientos orales y escritos. Asimismo, las intervenciones orales de los participantes serán consideradas como aporte personal al estudio sin comprometer a sus instituciones de origen.

La tercera etapa, destinada a producir documentos, abarcará los días jueves y viernes. El jueves en la mañana los participantes, distribuidos en grupos, elaborarán, cada grupo, una propuesta de objetivos para la Educación Campesina Extraescolar en América Latina.

En la tarde se comparará, en sesión plenaria, las propuestas de los diferentes grupos y se elaborará un borrador de documento integrado sobre objetivos. Inmediatamente se constituirá comisiones especializadas, cada una de las cuales asumirá la responsabilidad de producir un documento sobre un aspecto diferente de la Educación Campesina Extraescolar (en principio las comisiones podrían ser tres y tener como temas: contenidos, métodos y modelos organizacionales, respectivamente).

Estos documentos parciales serán integrados por un comité especial para constituir el borrador del documento final del Seminario.

La intención de esta tercera etapa es que se pongan de manifiesto todos los aportes que los participantes pueden ofrecer para orientar la educación campesina extraescolar, y elaborar borradores de documentos que reflejen todo esto. No se tratará de tomar posiciones sino más bien de estudiar alternativas; y en caso de que aparecieran, en los grupos de trabajo o las comisiones especializadas, posiciones diferentes, divergentes o contradictorias, lo más importante será aclarar cada una de ellas en toda su significación y consecuencias, e incorporarlas al documento.

La cuarta etapa comprenderá el día sábado y estará destinada a aprobar en sesión plenaria un texto definitivo que, integrando todo lo aportado por los grupos de trabajo y comisiones, constituirá el documento final del Seminario.

El texto deberá ser orgánico y coherente aún si en algunos de sus puntos no existe acuerdo unánime entre los participantes. En caso de existir desacuerdos, se incluirá cada una de las posiciones propuestas por los diferentes participantes, formuladas y fundamentadas según los argumentos de los ponentes pero sin indicar nombre, institución ni país de las personas que apoyan cada una de las posiciones diferentes. Esta manera de redactar el documento hace inoperantes las votaciones para concluir este tipo de debates.

B- Organización.- El Seminario contará con participantes, expositores, consultores, observadores y un coordinador.

En los debates plenarios los consultores actuarán como participantes. El coordinador actuará de director de debates. Los observadores no tendrán participación activa.

En los trabajos de grupo y en las comisiones, los expositores, consultores y el coordinador actuarán como consultores, y los observadores podrán actuar como participantes.

Para la constitución de grupos y comisiones, el coordinador propondrá la distribución de los participantes, pudiendo éstos solicitar los cambios que consideren necesarios, tratando de mantener una adecuación entre las especialidades y los temas.

Cada grupo de trabajo y cada comisión elegirá un director de debates y un relator. Al iniciarse los grupos y comisiones, un consultor dirigirá el debate para elegir, y terminado este proceso asumirá su rol correspondiente.

Los relatores de las comisiones formarán parte, junto con los consultores, del comité que elaborará el borrador de documento final, al término de la tercera etapa.

Al iniciarse la cuarta etapa se elegirá un relator, quien asumirá la responsabilidad de edición del documento final (con la colaboración del personal del IICA-CIRA) que será entregado a todos los asistentes en el acto de clausura.

Todo el trabajo de grupos, comisiones y plenarios finales estará orientado hacia la producción del documento final. En concordancia con esto, no se elaborará actas de ninguna sesión de trabajo ni crónicas de debates.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento A-6

P R O G R A M A

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Programa

Domingo 24 -

5:00 p.m.	- Inauguración	

Lunes 25

8:30 a 9:15 a m.	- 1a. Experiencia	: NUCLEOS ESCOLARES
	Expositores	: Eduardo Arze Loureiro Víctor Montoya M.
9:15 a 10:00 am.	- 2a. Experiencia	: MISIONES CULTURALES
	Expositor	: Jorge Rivera
10:00 a 10:30 am	- Descanso	
10:30 a 12:00 m.	- Debate	
3:30 a 4:15 pm.	- 3a. Experiencia	: C R E F A L
	Expositor	: Waldemar Cortez
4:15 a 5:00 pm	- 4a. Experiencia	: EXTENSION
	Expositor	: Juan Díaz Bordenave
5:00 a 5:30 pm	- Descanso	
5:30 a 7:00 pm	- Debate	

Martes 26

8:30 a 9:15 am	- 5a. Experiencia	: A C P O
	Expositor	: Hernando Bernal
9:15 a 10:00 am	- 6a. Experiencia	: M E B
	Expositor	: Marina Bandeira
10:00 a 10:30 am	- Descanso	

10:30 a 12:00 m.	-	Debate	
3:30 a 5:00 p.m.	-	1a. Teoría	: DESCOLARIZACION
		Expositor	: Augusto Salazar Bondy
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso	
5:30 a 7:00 p.m	-	Debate	

Miércoles 27

8:30 a 10:00 a.m.	-	2a. Teoría	: JEAN PIAGET
		Expositor	:, Hernando Silva
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso	
10:30 a 12:00 m	-	Debate	
3:30 a 5:00 p.m.	-	3a. Teoría	: EDUCACION LIBERADORA
		Expositor	: Joao Bosco Pinto
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso	
5:30 a 7:00 p.m.	-	Debate	

Jueves 28

8:30 a 10:00 a.m.	-	Grupos de Trabajo sobre Objetivos
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso
10:30 a 12:00 m.	-	Grupos de Trabajo sobre Objetivos
3:30 a 5:00 p.m.	-	Plenario sobre Objetivos
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso
5:30 a 7:00 p.m.	-	Comisiones Especializadas

Viernes 29

8:30 a 10:00 a.m.	-	Comisiones Especializadas
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso
10:30 a 12:00 m.	-	Comisiones Especializadas
3:30 a 5:00 p.m.	-	Preparación del Documento Final
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso
5:30 a 7:00 p.m.	-	Preparación del Documento Final

Sábado 30

8:30 a 10:00 a.m.	-	Plenario Final
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso
10:30 a 12:00 m.	-	Plenario Final
5:00 p.m.	-	Clausura

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento E-1

N U C L E O S E S C O L A R E S

-Eduardo Arze L.
-Víctor Montoya

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

I. MARCO SOCIAL

A. Consideraciones generales sobre Educación y Comunidad Rural Latinoamericana.

1. Las áreas rurales como parte de la estructura social económica.-

a) Su magnitud cuantitativa.

En la mayoría de los países en desarrollo, a pesar del rápido crecimiento de las ciudades, el sector rural comprende más del cincuenta por ciento de la población.- De veinte países Latinoamericanos, quince figuran con población rural mayoritaria. En términos globales cuantitativos, el sector rural es la primera magnitud demográfica del tercer mundo.-

b) Su participación en el sector primario de la producción nacional.-

Las ocupaciones predominantes de la población rural son la agricultura y la ganadería, y en proporción menor la explotación forestal y pesquera.- Estas ocupaciones son inherentes a la condición de habitantes del campo.- En cada país, los agricultores proveen los alimentos para el mantenimiento de toda la nación.- En términos generales, los agricultores de los países latinoamericanos abastecen el consumo interno sin depender fundamentalmente de las fluctuaciones mercantiles. En los años buenos para la economía nacional así como en los malos, el aporte rural al sustento nacional se cumple con regularidad y permanencia.- Además del autoabastecimiento nacional, la producción agropecuaria es la principal línea de exportación de la mayoría de estas naciones. Los productos como el café, azúcar, algodón, cereales, ganado, lana, etc. son las líneas principales de exportación y las fuentes más importantes de divisas de las naciones latinoamericanas, cuya balanza de pagos depende directamente de la suerte de sus productos agropecuarios en el mercado internacional.-

Por estas razones se puede establecer que las áreas rurales constituyen el sector de producción más importantes de las naciones latinoamericanas.-

c) Predominio de la población activa y sus tendencias.-

La tendencia histórica contemporánea es el crecimiento de las ciudades a expensas del campo. La migración del campo a la ciudad es una de las consecuencias al desarrollo industrial y comercial urbano que brinda mejores retribuciones al trabajo asalariado y ofrece las ventajas de los servicios y las instituciones concentradas. Las ciudades industriales y de intensa actividad económica cuentan con una proporción mayor de personas en edad activa que las áreas rurales.- En contraste, los países en proceso de desarrollo con población rural mayoritaria tienen un grado menor de demanda urbana de brazos de trabajo. Sin embargo, sus ciudades ejercen fuerte atracción sobre la juventud rural. La necesidad de encontrar empleo, la presión de los nuevos valores sociales y el anhelo de horizontes más amplios embargan a las nuevas generaciones.- En los países en proceso de desarrollo, la afluencia rural a las ciudades también es un hecho, pero en un grado menor que en las áreas de rápida industrialización.-

Cuando la corriente migratoria excede con mucho a la demanda de trabajo, se originan problemas de cesantía, pobreza y degradación.- La frustración de expectativas, sin embargo, no es objetivamente evaluada por la población rural debido a la falta de información y educación.

La magnitud del éxodo rural varía de acuerdo con los países, sus regiones, los índices de crecimiento demográfico, las formas estructurales de la sociedad y las épocas de su evolución. Sin embargo es obvio que en las áreas rurales donde imperan la miseria y el latifundio el éxodo es acentuado sobre todo en la edad productiva. En cambio, las comunidades rurales con una alta --

proporción de propietarios y en favorables condiciones económicas tienen poder de retención de su población, y están en capacidad de tomar conciencia sobre su propia realidad comparada con la urbana, en exámen comparativo, y decidir su permanencia en el campo cuando los atractivos urbanos son insuficientes, o emigrar total o parcialmente si han de beneficiarse con ello.-

De una manera general puede establecerse que la proporción de la población activa urbana y rural guarda un relativo paralelismo con las cifras nacionales de cada país. En aquellos en que el porciento urbano es mayor hay tendencia de predominio de las edades productivas en la ciudad. En los países en que el porciento rural es mayor, también lo es en sus sectores activos, que encuentran en el campo la fuente principal de ocupación.- En relación con los países latinoamericanos puede decirse que, en la mayoría, el predominio de la población activa en el área rural sigue siendo un carácter distintivo.- Este cuadro social da mayor relieve a la importancia de la educación para el progreso de los sectores rurales.-

d) Referencia general de sus condiciones de vida.

Los niveles de vida, cultura y bienestar de la población rural varían de acuerdo con los diferentes estratos sociales y la estructura económica local. Las clases medias y altas generalmente están incorporadas a los sectores urbanos, de cuya suerte participan. Por esta razón, esta exposición no se refiere a ellas. Los sectores propiamente campesinos, que constituyen los caseríos rurales, son la materia que nos ocupa, porque en ellos reside la problemática rural, principalmente en los aspectos de educación.-

El nivel de vida de los campesinos es bajo en comparación con los standards de vida moderna. Los agricultores son tradicionalmente sobrios en sus costumbres, no sienten con intensidad el deseo de confort de tipo actual. Esta actitud concurre con la escasez de sus medios económicos para adquirir bienes materiales. El -

atraso de sus métodos de producción basados en el esfuerzo manual antes que mecanizado se traduce en bajos rendimientos que no abastecen a las necesidades de la vida moderna. La pobreza es signo predominante en la sociedad rural.-

El Estado y los gobiernos prefieren concentrar sus servicios en los centros urbanos con acentuada marginación de la población rural.-
Los aspectos de salud, comunicaciones y seguridad social son dejados a su propia suerte en cada localidad, en un margen que oscila desde una atención insuficiente hasta el abandono total.- La atención escolar pública, cuando se cumple, es apenas en los términos elementales de los dos a tres cursos de primaria.-

2.- La educación como valor social y como sistema en las áreas rurales latinoamericanas.-

El nivel educacional en las comunidades latinoamericanas es bajo si se lo compara con el de los países desarrollados. Las raíces de esta realidad se remontan a las épocas coloniales, de cuyas modalidades algunas aún subsisten. Para facilitar la comprensión de este aspecto se hace necesaria una referencia comparativa entre el proceso latinoamericano y el norteamericano.-

El régimen colonial iberoamericano desarrolló en el vasallo un profundo sentimiento religioso católico y de conformidad con su ignorancia y sumisión. La escuela fue escasa en las ciudades e inexistente en el campo. La lectura no constituyó una necesidad social. En contraste, los países que tuvieron la revolución de la reforma protestante, instituyeron la lectura como condición indispensable para la comprensión religiosa del libro más difundido que es la Biblia. Escuela y templo fueron las instituciones básicas de la comunidad rural protestante, su símbolo normativo propio de cada localidad. El principio de la educación sistemática habilitó a estas comunidades para mejorar progresivamente, con carácter dinámico, sus condiciones de vida y de cultura. Los resultados se han visto con el transcurso del tiempo. Se puede decir que el progreso realizado en los dos

últimos siglos es la directa consecuencia de la formación educativa atendida en la propia comunidad, desde la primera infancia y generalizada para todos los miembros de cada grupo social.- Actualmente, los niveles de educación de las masas rurales del tercer mundo se miden por contraste en los niveles de los países metropolitanos. Las diferencias no deben explicarse únicamente en términos de presupuestos, métodos y programas, sino en la sensibilidad y las actitudes tradicionales que deben ser materia de cambios, incorporando como principio el propósito de cada comunidad para imprimir un sentido institucional educativo en su dinámica local.

El proceso republicano en iberoamérica muestra en lo educacional grados muy diversos de progreso. Las áreas industrializadas, con sus monumentales universidades tienen apariencia de semejanza con sus correspondientes europeos y norteamericanos. Pero, la gente de los campos se debate en los niveles de dos o tres primeros años de primaria cuando no del analfabetismo. Esta imagen corresponde en esencia al colonialismo ibérico, que fundaba universidades y desconocía la educación básica.-

Sin embargo, la república ha tenido la virtud de proclamar la educación escolar como una meta de la sociedad democrática. Las ciudades y los pueblos fueron los primeros en crear su sistema escolar, que devino en necesidad sentida socialmente. Con posterioridad, en los caseríos ha venido despertando el interés y el deseo de contar con su propia escuela. La observación de las comunidades rurales, aún de las aisladas, permite apreciar este interés evidente, aún cuando sus grados de intensidad difieran de una a otra localidad.-

La valoración social que las comunidades rurales de sus sistemas escolar atiende a los aspectos instructivos antes que a los formativos. Limitada en su mayor parte a los tres grados básicos, se espera de ella que enseña solamente el tríptico clasico de leer, escribir y contar, desarrollando en el niño su perspicacia y sociabilidad, y que se consideran indispensables para afrontar la lucha por la vida.- En cambio, todavía no hay conciencia social definida sobre la misión formativa en relación con los hábitos, las costumbres, los principios éticos y la orientación de la vida hacia una sana

felicidad por el esfuerzo y la superación del individuo y el grupo.-

B. Nacimiento y difusión de los Núcleos Escolares Campesinos.-

1. Condiciones sociales que prevalecían en Bolivia a la indicación de los Núcleos Escolares Campesinos (Años 1.931-36)

a.) Mediterraneidad y topografía montañosa, - factores estáticos.-

Bolivia es una nación mediterránea, no solamente por habersido despojada de su salida al mar, sino también por el aislamiento que - imponen las distancias, la gigantesca cordillera de los Andes, los desiertos hacia el Pacífico, y la selva amazónica al oriente. En su territorio los Andes alcanzan sus mayores elevaciones, su mayor volúmen y escabrosidad, imponiendo barreras locales a la comunicación - entre pueblos próximos. Pero, a pesar de estos factores hostiles a la sociedad, adversos al - cambio y al progreso, allí subsiste una población predominante rural, en ardua lucha contra el clima desértico y frío y la pobreza de los suelos. En los grupos rurales asentados en el altiplano y los flancos de las cordilleras - existen formas consistentes de integración local, de tradición fisonomizada, una cultura nativa que puede servir de base a nuevas formas de movilización de las pequeñas comunidades, bajo una adecuada orientación.-

b.) Tipos estructurales de vecindarios y comunidades. Estratificación social y actitudes relacionadas con la educación.-

Hace cuarenta años dos tipos de estructura - predominaban en las tierras altas bolivianas. - La "hacienda", continuación de las encomiendas y repartimientos coloniales, era la gran propiedad privada de un señor, en cuya finca vivía - una población de indios secularmente establecidos, que observaban formas de servidumbre para con el amo, y a cambio de ello realizaban su vi

da local de comunidad. La distancia social entre señores e indios era considerable. Una idea de su dimensión pueden dar los símbolos de entonces, como el saludo con el indio besando la mano del amo y frecuentemente haciéndolo de rodillas. El látigo era un símbolo de autoridad, y para su aplicación el sancionado recibía el castigo espontáneamente arrodillado. El grupo o colonada de cada hacienda se sentía protegido por su amo de los avances de extraños hacendados y plebeyos.- En relación con la educación y el cambio, el hacendado cuidaba de mantener sin alteraciones el orden tradicional. En algunas haciendas permitía y aún sostenía un maestro que enseñase la lectura a los hijos de los indios. Los hacendados como clase social eran hostiles a la educación escolar del indio. Cuando los Núcleos Escolares hicieron su aparición los hacendados movilizaron todos sus recursos de influencia e intriga para destruírlos. Afortunadamente este depresivo cuadro de las " haciendas " pasó a la historia. Una reforma agraria radical en el decenio del cincuenta asignó las parcelas en propiedad a los campesinos que las trabajaban. El latifundio andino fue liquidado. Los campesinos organizados como grupos combativos constituyen una fuerza activa, estimulada por los gobiernos para mantener sus conquistas y defender su dignidad como individuos y como grupos.-

El otro sistema social de importancia en las tierras altas era la llamada " Comunidad Indígena ", denominación equivalente al ejido mejicano y a la reservación indígena. Cada " Comunidad indígena " era un grupo rigurosamente empadronado, que como entidad colectiva poseía una determinada extensión de tierra. Dentro de su perímetro las formas de tenencia de la tierra variaban, predominado la asignación familiar. En ciertos casos las parcelas estaban delimitadas para el usufructo permanente; en otros, se hacía la distribución anual. Las " comunidades indígenas " reconocían el dominio de Estado sobre sus tierras y le debían trabajo en obras públicas, principalmente en la conservación de los caminos de la zona. No tenían un amo determinado; pero estaban sometidos por miedo y costumbre al abuso ejercido por los vecinos de las cabeceras de cantón y de provincia.-

Los campesinos indígenas de las haciendas y las " comunidades " no participaban en las instituciones nacionales. Su timidez y reserva ante los otros sectores y la burocracia oficial los mantenían marginados, en con

dición de minoría, no obstante de ser cuantitativamente - la mayoría del país.-

c.) La escuela rural anterior al Núcleo Escolar.-

La denominación de escuela rural del decenio del treinta se aplicaba a las escuelas de las ciudades de segunda categoría, que servían a familias no agricultoras y menos aún labradoras. Las " escuelas normales rurales " establecidas también en ciudades de segundo orden, formaban maestros que se destinaban a estas poblaciones, y no para la gente del agro. La difusión de la escuela pública, que comenzó por las ciudades importantes, llegó a los pueblos y todavía no pasó al campo propiamente dicho.-

Para apreciar la realidad boliviana, ha de tenerse presente que el auténtico agricultor manual andino fué el indio y sigue siendo todavía. En aquellos tiempos, la escuela pública era para ellos mas bien inexistente, - salvo contados caseríos que sostenían un maestro por esfuerzo local. Las contadas escuelas para campesinos sostenidas oficialmente eran de un solo maestro, mal retribuído, improvisado, sin orientación profesional. La supervisión era más nominal que real. Debía hacerse por inspectores departamentales que residían en la capital. Para sus recorridos no disponían de medios de transporte ni facilidades materiales.- Las escuelas para los campesinos eran humildes, ineficientes, sin asistencia técnica ni económica. Si la suerte del indio era tan triste, también era la de su escuela, cuando ésta existía.-

2.- La creación del primer Núcleo Escolar Campesino en Warisata.-

Evolución de sus propósitos.-

Los conceptos y la estructura del Núcleo - Escolar de la actualidad son el fruto de una evolución ocurrida en la comunidad indígena de Warisata, bajo la conducción del maestro normalista don Elizardo Pérez. El momento crucial se marca cuando este maestro ya de larga carrera - dejó temporalmente el magisterio para conducir una hacienda por él arrendada.- Fué esta la ocasión de conocer el desarrollo interno de la pequeña comunidad de indios de esa finca, descubrir su organización de grupo, su disciplina -

en la acción y su deseo de contar con una escuela. Permitió a la comunidad desarrollar su programa de creación escolar.-

Vió que el grupo local, además de la acción coordinada para la construcción del local escolar, desarrollaba un concepto institucional educativo, definiendo el papel que correspondía a los padres de familia, al conjunto de adultos, hombres y mujeres, a los niños y al maestro. De esta manera, la escuela fue una creación de la comunidad, - un interés de todo el conjunto y una responsabilidad del - grupo. Este nuevo sistema, a pesar de sus reducidas proporciones, mostraba nuevos elementos conceptuales y organizativos, que diferían considerablemente del patrón tradicional bajo el cual se espera que la escuela llegue al pueblo por decisión de la alta burocracia, independientemente de la -- participación de la comunidad.-

Reincorporado a una alta posición en el magisterio - propuso el cambio de los conceptos imperantes por otros - nuevos que correspondiesen con mayor propiedad a la realidad andina.- Sostuvo que por escuela rural no debía entenderse aquella de las ciudades de segundo orden, sino la - escuela del campo, al servicio de las familias agricultoras, surgida y establecida en el corazón mismo de la comunidad campesina. Paralelamente, la escuela normal rural - debía ser sustraída de las ciudades de segundo orden y establecida al pleno campo, en medio de la comunidad rural - para identificarse con su ambiente social, sus necesidades, sus costumbres y sus motivaciones En la época actual, tales proporciones serían de lógica elemental; pero, en aquellos tiempos resultaban heróticas porque iban contra un orden establecido. Fueron resistidas por las directivas del magisterio.-

El maestro Elizardo Pérez, apreciando la impracticabilidad a través de la alta burocracia del magisterio, optó - por el método de la demostración con hechos, poniendo sus - conceptos a prueba en el campo Descendió voluntariamente - al nivel de maestro de escuela, se trasladó a la comunidad indígena de Warisata, compuesta de trescientas familias, y le propuso la creación de la escuela por obra de la comunidad misma, con maestro provisto por el Estado La comunidad indígena, incrédula a un comienzo, pasó a considerar - el alcance de la proporción a medida que se convencía de - la sinceridad del maestro Hubo un intenso proceso de discusión e inventario de las posibilidades locales y decidió

construír la escuela local La movilización de las trescientas familias fué una revelación del gran potencial de fuerza creadora de la comunidad En vista de ello, la primera concepción de una escuela de dos aulas evolucionó hacia la escuela de grandes dimensiones, imponente por su tamaño, destinada a proveer educación completa de primaria, y cuatro años de educación media como escuela normal.

De esta manera, el desarrollo de los hechos rebasó las concepciones iniciales en el orden escolar y puso de manifiesto la adaptabilidad de la organización local tradicional a los nuevos objetivos, cuando estos son aceptados por la comunidad.-

La construcción alcanzó proporciones inusitadas, acelerando la revolución de conceptos sobre la forma y los niveles en que podía realizarse la educación del campesino. Fué elemento objetivo que impresionó a la opinión pública nacional, actualizando el debate sobre educación rural y la cuestión agraria. Este primer paso fué una evidente demostración de los siguientes aspectos :

1.- La escuela puede y debe ser parte integrante de la comunidad rural - Los vecinos de la localidad deben tener un alto grado de participación, por derecho propio, en el desarrollo de la institución -

2 - La escuela rural debe proveer un grado de escolaridad hasta el nivel medio, adaptándose a los recursos disponibles en la localidad y con la utilización de los recursos nacionales -

3.- La escuela normal rural, formadora de maestros, debe dar amplio acceso a los alumnos rurales,- Debe cooperar directamente con la comunidad local.-

4.- Los sectores adultos de la comunidad deben hacer progresos en su capacidad de organización local, deben ampliar sus conceptos con vista al progreso y el bienestar, deben ir al perfeccionamiento de su personalidad como individuos y como grupo.-

II OBJETIVOS DEL NUCLEO ESCOLAR CAMPESINO

La descripción anterior cubre la sucesión de objetivos que fueron precisados a medida que evolucionaba la experiencia desde el nivel de simple escuela unitaria de un maestro a escuela completa y de nivel medio. También menciona la evolución de las comunidades al hacer suyo - el sistema escolar local. En capítulos posteriores que - tratan de organización la descripción será complementada con las etapas de expansión zonal, nacional y continental. La experiencia realizada dió las bases para definir los objetivos del Núcleo Escolar Campesino, de los cuales los más sobresalientes fueron :

A. Objetivos generales :

1. Realizar a través de la educación y la organización de la comunidad rural su integración a la vida nacional.-

2. Inducir a las comunidades rurales por medio de - la educación los cambios sociales necesarios para el progreso y bienestar con libertad -

3 Constituír un sistema de transmisión de conocimientos, destrezas, y técnicas necesarias para el cambio tecnológico y económico en las comunidades rurales -

B Objetivos específicos :

1. La formación de la personalidad del agricultor para la realización plena de su vida en su ambiente y su capacidad de adaptación a otros - ambientes nacionales. La personalidad ha de formarse en la escuela del esfuerzo creador, la - cooperación local, el desarrollo de hábitos individuales y sociales necesarios para el progreso y la adquisición de conocimientos y destrezas útiles para el éxito.-

2. La promoción del progreso de la comunidad con - la participación democrática de todos sus miembros.-

3. La institución de un sistema escolar que corresponda a la cultura, economía y organización - existentes, con vista a su mejoramiento.-

4. La enseñanza básica, la transmisión de técnicas agropecuarias, manualidades y conocimientos, destrezas propias de la vida rural, por medio de la educación formal escolar para niños y jóvenes y mediante la educación informal para adultos. La difusión de principios y prácticas de mejoramiento del hogar y la dieta familiar.-

III. ORGANIZACION.-

A. Aspectos organizativos comprendidos en el Núcleo Escolar Campesino -

La organización del Núcleo Escolar varía considerablemente de un país a otro y también entre los Núcleos Escolares de un mismo país, pero de diferentes regiones Sin embargo se pueden establecer principios comunes para todos los Núcleos, que serían los siguientes :

1. El núcleo Escolar está constituído por maestros, alumnos y comunidad

2. La actividad central es la escuela atendida por maestros y comunidad. Los maestros además de su función lectiva, son promotores del desarrollo de la comunidad, cooperando con los líderes locales y todo el grupo, en todos los aspectos de la vida social. Los programas de acción son elaborados por la comunidad, de la cual forma parte integrante la escuela.-

3. El plan de estudios de cada Núcleo Escolar es una respuesta a las características de cada localidad. En los niveles más sencillos se reduce a la enseñanza primaria, incompleta en las escuelas seccionales o satélites y completa en la escuela central. En los Núcleos de composición más compleja, como en el Núcleo de Warisata, además de los niveles de Kindergarten y básico, comprende el nivel medio, con dos años prevocacionales, y dos vocacionales, con cursos formales lectivos - Fuera de esto, talleres para adiestramiento de la comunidad En Warisata, este aprendizaje informal se cumplía en las áreas de albañilería o construcción, tejidos, herrería

y carpintería.-

4.- Los Núcleos Escolares también comprenden internado de alumnos en las regiones en que es necesario este sistema. Los internos son alumnos de áreas distantes, cuyas escuelas seccionales proveen solamente los primeros años de primaria. El internado en la escuela central les permite completar primaria y proseguir la educación media -

5.- La organización de la comunidad en el sistema educacional local y la educación extraescolar de adultos comprende aspectos formales o informales, en las relaciones con el Núcleo Escolar.-

La organización de la comunidad en el sistema educacional local y la educación extraescolar de adultos comprende aspectos formales o informales, en las relaciones con el Núcleo Escolar

La organización formal está representada en la mayoría de los casos con la constitución de las juntas de vecinos para la atención escolar. Estas tienen distintas denominaciones en los diferentes países (Juntas de Auxilio Escolar, Asociación de Padres de Familia, etc.), que son generalmente parte de la legislación escolar. Esta organización no es exclusiva del Núcleo Escolar sino general para todas las escuelas. Sin embargo, su mayor efectividad y pruralidad de acción se da en los Núcleos Escolares Campesinos por la integración altamente dinámica de los maestros y la comunidad.-

La organización informal puede resumirse en el conjunto de actividades de la comunidad para el progreso de la localidad y la escuela, que no están sujetas a reglamentación - Su valor educativo consiste en el desarrollo del espíritu de cooperación y la responsabilidad de servicio social del ciudadano hacia su comunidad La asignación de cuotas de contribución en trabajo o especie, la concurrencia personal en grupo o individualmente para la realización de obras, la organización de festivales con fines de

recaudación de recursos o como programas de recreación, la organización de exposiciones agropecuarias y de artesanías, son muestras de esta modalidad colateral del - Núcleo Escolar -

6. La organización para la educación agropecuaria extraescolar El patrón general de organización consiste en la inclusión de un maestro de agropecuaria, una - maestra mejoradora de hogar y de nutrición y un maestro de educación para la salud Su misión es trabajar con - la comunidad, aplicando los métodos de los Servicios de Extensión Agrícola, reforzados por la integración escolar. Estos maestros considerados por la comunidad como parte de la misma, participan con mayor frecuencia e intensidad que otras agencias de cambio. Se dan experiencias de organización de clubes de agricultores y de amas de casa, que fijan como objetivo concreto y principal - la adquisición de conocimientos y su aplicación al mejoramiento de la vida familiar.-

En los Núcleos Escolares que tienen campos más o menos extensos de cultivo se realiza una actividad de servicio de comunidad a la escuela, produciendo alimentos para sustento del internado -

La comunidad, por decisión propia, organiza su asistencia al trabajo de la tierra y la atención de animales, bajo la orientación de maestro de agropecuaria -

Esta es una oportunidad para impartir conocimientos y destrezas de las prácticas mejoradas a los - agricultores participantes Es una actividad sistemáticamente conducida de sentido cooperativo, en la cual la comunidad actúa con la responsabilidad, a través de sus comisiones Este programa de finalidad económica constituye un tipo ideal de educación activa y funcional de - adultos, en términos informales, que tienen aplicación directa e inmediata en las fincas de los agricultores

7. En las regiones de frontera de la civilización y la selva, los Núcleos Escolares realizan labores de - acentamiento de pobladores selvícolas, organizándolas - para la vida sedentaria en comunidad. La labor de educación es socialmente global porque comprende a toda la - población. Los niños y adolescentes reciben educación escolar. Los adultos son educados a través de las actividades cotidianas. El Director y los maestros cumplen

a la vez la función de educadores y de miembros de la comunidad Los campos principales de aprendizaje son - agricultura, cuidado de animales domésticos, principalmente aves y vaca lechera, construcción de viviendas, preparación de alimentos, principios de nutrición, manualidades y formas cooperativas de producción y labor comunal. Es una capacitación esencialmente funcional en todos los aspectos de la vida, que combina la educación escolar para los niños y la extraescolar para los adultos.-

B. La expansión del Núcleo Escolar Campesino

1. La conversión de la Escuela Unitaria en Núcleo Escolar.-

Warisata constituye el primer modelo organizacional del Núcleo Escolar. El proceso de - convención de la Escuela Unitaria en Núcleo - es ilustrativo porque fué inicialmente un movimiento de las comunidades antes que una iniciativa de funcionarios y maestros. En la planicie desolada del altiplano, la movilización de las familias de Warisata para construír su escuela, con una concurrencia que sobrepasa a veces a cien personas, fué un espectáculo insólito que despertó el interés de las comunidades rurales de la región Numerosas comisiones de indios se llegaban a Warisata, solicitando se les permita observar lo que allí ocurría, con el ánimo de repetir esa experiencia en su propia localidad Pero, ninguna de esas comunidades atemorizadas por la constante hostilidad del gamonalismo, contaba con un maestro que - liderazara el movimiento. Entonces surgió un nuevo planteamiento. Si la acción aislada de - las localidades era débil e indefensa, una acción unida y planeada, con coordinación de esfuerzos, podría defenderse en condiciones menos desfavorables. De esta manera nació un nuevo sistema de coordinación de varias comunidades, con el objetivo definido de contar con una escuela a base del esfuerzo local. Los principales aspectos de integración fueron, de una parte, la colaboración que los maestros de Warisata podían prestar con una campaña en demanda de " maestros para

las comunidades rurales ", que quedarían bajo la supervisión de la escuela central. Por otro lado, habría contribución de trabajo y de bienes materiales entre las distintas localidades Warisata que había desarrollado un eficiente sistema de producción de tejas y ladrillo, proporcionaría estos elementos, a cambio de cal, el yeso o estuco y el trabajo que proveerían las otras localidades. En la lengua aymara que abunda en símbolos el nuevo sistema se representó como una madre, la escuela central, rodeada de sus hijos. Este es el origen folklórico de los términos " escuela matriz " y " escuela filial " que rigieron por muchos años en Bolivia. Posteriormente, mas bien por razones de lógica cartesiana estas denominaciones fueron substituídas por " escuela Central " y " escuela seccional ", como figuran actualmente en el lenguaje oficial.-

La concepción del núcleo y seccionales resultó aplicable en las más diversas situaciones, como se ha evidenciado a lo largo del Continente latinoamericano Los organogramas de todas las latitudes tienen por base de su estructura la mutua dependencia entre los dos niveles de escuela.-

2. Primera Expansión Nacional a 16 Núcleos Escolares Campesinos.-

a) De una escuela experimental a institución Nacional.-

La experiencia de Warisata tuvo una profunda repercusión en los sectores de opinión nacional, que procuraban capitalizar para sí esa buena realización indígena. La izquierda sostenía que era una demostración de las aspiraciones del indio y de su capacidad creadora. La derecha afirmaba que Warisata enseñaba el camino mediante la educación y la escuela. La consecuencia inmediata de este nuevo clima fué la creación del Departamento de Educación Indigenal, que posteriormente se denominó Educación Rural. Este impacto también trascendió a otros países, suscitando una tendencia de dar mayor categoría a la Educación rural, que se ha traducido en lenguaje oficial. De esta manera, en Bolivia la organización de un Núcleo escolar devino en

concepción nacional institucionalizada.-

El Departamento de Educación Indigenal se dedicó a la creación de nuevos núcleos escolares, inspirados en el modelo de Warisata pero con toda la flexibilidad necesaria para optar por las formas apropiadas a cada lugar En la primera etapa de expansión fueron creados dieciseis Núcleos Escolares en lugares de considerables población indígena que carecía de escuelas Los maestros encargados de la función del Núcleo Escolar lanzaban el reto a las comunidades, ofreciéndoles maestros a cambio de su movilización para la construcción del local escolar. Estas respondieron positivamente, algunas desde el primer momento, otras después de un período de exámen del problema. El aporte de trabajo y el despliegue de esfuerzo organizado fué general.

b) La adaptación flexible de los principios a las diferencias estructurales de diversas comunidades. Tres casos ilustrativos.-

Bolivia es el país de los contrastes físicos más acentuados por las diferencias de altitud y clima en su territorio. Socialmente ofrece también contrastes, principalmente en los sectores rurales, que presentan subculturas zonales derivadas de la diversidad de ambientes y de tradición histórica, constituye un escenario apropiado para poner a prueba la universidad de los principios de un sistema. La concepción del Núcleo Escolar Campesino ha demostrado tener principios apropiados a los diversos ambientes de los países latinoamericanos.-

Los principios relacionados con nuestro tema son : (i) La escuela es parte integrante de la comunidad, la cual participa en su creación y funcionamiento, sosteniéndola a base de esfuerzo local. (ii) El Núcleo es escuela activa, en función de los intereses y costumbres locales.- (iii) La comunidad y la escuela, en acción conjunta analizan los problemas locales, determinan las soluciones posibles y desarrollan una acción para superarlos. (iv) El concepto de educación escolar para las nuevas generaciones se combina con el conjunto de capacitación de los sectores adultos en los aspectos de organización para el progreso ; todo en proceso esencialmente educativo funcional.-

A continuación se hace la presentación de tres casos que corresponden a comunidades de ambientes diferentes, en los cuales se puede apreciar la flexibilidad de los principios a través de una organización apropiada a cada situación -

c. Tres casos ilustrativos de organización adaptada a situaciones locales -

1) Un Núcleo Escolar en un gran latifundio - municipal de tierra fría.

La meseta de Vacas (nombre castellanizado del quechua " Huacas ", sinónimo de restos - arqueológicos), es una extensa planicie a -- 3.600 mts. de altitud sobre el nivel del mar. Está dividida por hermosos lagos y cadenas de colinas. En ellas se encuentran catorce comarcas claramente delimitadas, con sus respectivas poblaciones asentadas sucularmente. Este conjunto constituía un gran latifundio de pertenencia del Municipio de Cochabamba. Se administraba a través de un arrendatario que pagaba una suma anual, y convertía en amo y señor de medio centenar de familias, a las cuales - expoliaba desconsiderablemente, porque su meta era enriquecerse a su turno, como lo habían hecho los anteriores A fines del siglo XIX los indios habían obtenido el arriendo para no depender del amo Como garantía del pago de - arriendo ofrecieron las pequeñas propiedades - de algunos de ellos Pero, el ensayo fracasó - por incumplimiento de las obligaciones y las - fincas fueron subastadas. Perdida toda esperanza de emancipación económica, las comarcas - arrastraban su servidumbre con sumisión -

El Núcleo fue fundado en el año de 1937 por el maestro Toribio Claure. Las comunidades - reaccionaron con extraordinario entusiasmo y - en tiempo muy breve construyeron una gran local para la escuela central, y las escuelas de dos aulas en cada comarca. El arrendatario creó situaciones de conflicto denunciado que la gente se alborotaba. Con la presencia del Núcleo, los grupos de las catorce comarcas establecieron comunicación a través del trabajo y las reuniones

de sus delegados de Juntas de Auxilio Escolar. De esta manera, catorce comunidades unificaron su pensamiento y propósito de acción.-

Cuando el contrato de arriendo llegó a su término para ser renovado, las catorce comarcas en acción coordinada postularon y obtuvieron la concesión del arriendo, En esta forma se liberaron de su situación de servidumbre, reteniendo el dominio de las tierras de que sustentaban.-

Se constituyeron en cooperativa de arrendamiento y trabajo. Combinaron el sistema de paralelas familiares y parcelas de trabajo colectivo. Las parcelas familiares eran aquellas que tradicionalmente habían trabajado en aparcería, cediendo una parte del producto al patrón. Con el arriendo directo, cada familia se beneficiaba de la totalidad de las cosechas. Las parcelas de trabajo colectivo fueron las mismas que en conjunto -- trabajaban para el patrón sin ninguna participación de los labradores en la producción. Los frutos de las parcelas colectivas se destinaron al pago del arriendo y a cubrir las necesidades de nivel comunal.

La transición de las formas de dominio feudal a las de familias independientes con sus respectivas tierras y de cooperativa de trabajo, se produjo sin conflicto ni desorden. Hubo cambio de las condiciones básicas en un marco de continuidad Nada habría ocurrido si el Núcleo no hubiese estado presente Los pagos anuales del arrendamiento fueron hechos con absoluta puntualidad, dentro del mejor entendimiento. Las localidades integradas en una gran comunidad aprendieron a cooperar -

Un sistema complejo de responsabilidad para la dirección de los trabajos y la atención de los cultivos, la custodia de los productos, el manejo del dinero recaudado, la distribución de cuotas en esfuerzo y en especie, y otras formas implícitas en empresas de volúmen fué desarrollado por estos grupos. Los adultos, bajo una atinada orientación se educaron a sí mismos, en una marcha conjunta a la conquista de su destino.-

Bajo esta integración desarrollaron también formas de crédito y de cooperativas de consumo, a base de honorabilidad.

Cuando los Decretos de Reforma Agraria fueron promulgados, los campesinos de Vacas procedieron a su aplicación, consolidando sus posiciones. No tuvieron necesidad de alterar el orden establecido.-

El liderazgo fué democrático. Simplemente pasaron de su anterior condición de arrendatarios a la de propietarios.-

Las catorce comarcas son consideradas como las mejores del país por la calidad de papa que producen y por los altos rendimientos. Organizadas a través del Núcleo ofrecían ilimitadas posibilidades de capacitación agropecuaria, si para ello el Núcleo hubiese contado con asistencia técnica. Hizo bastante, y está en condiciones de realizar una labor sistemática porque forma parte de la vida de ese numeroso campesinado.-

2) Núcleo de Ucureña.-

Este Núcleo en un valle a 2 600 metros de altitud, especializado en la producción del maíz Con anterioridad a su fundación, el año 1936, los campesinos del latifundio de Cliza, propia de un monasterio de claustro, habían sostenido una tenaz campaña para convertirse en conductores arrendatarios Finalmente realizaron su propósito contra la corriente de implacables intereses creados. Eran aproximadamente seiscientas familias distribuídas en varios vecindarios. El primer cuidado de sus directivas fué la creación de escuelas en los caseríos, que debían ser sostenidas con los frutos de los campos colectivos.-

La importancia de esta población movío al Ministerio de Educación a fundar allí un Núcleo Escolar. La Escuela central se convirtió en el centro comunal, en permanente alerta, porque los intereses opuestos a su cooperativa sindical eran muy fuertes. No era la escuela convertida en un foco de agitación bajo el liderazgo de los maestros. Era la comunidad, en sí misma, decidida a luchar por su mejoramiento que tenía en las escuelas un símbolo de esperanza que cohesionaba a todas las familias.

Al cabo de tres años de arrendamiento, los campesinos fueron despojados por un decreto, y la medi-

da fue acompañada de persecuciones, prisión y destierro Pero, ningún poder sería capaz de volver a los campesinos a las formas anteriores de sumisión Por lo cual, los consejeros de monasterio prefirieron la venta de la finca. Una nueva etapa de lucha con crueles depresiones afrontaron estos campesinos de acceso a la compra de pequeñas parcelas , lo que finalmente consiguieron en una parte del dominio. El prestigio dinámico de Ucureña llegó a ser nacional. En el año 1953, cuando un gobierno revolucionario preparaba el camino para la Reforma Agraria, las comunidades de Ucureña movilizaron todos sus recursos para organizar a las comarcas de las provincias centrales de Bolivia. Su experiencia de organización se tradujo en una coordinación disciplinada, en continua comunicación. Fué la zona donde el poder campesino se hizo evidente.

Como una consecuencia lógica del nuevo orden de cosas, el Decreto de Reforma Agraria, fué promulgado en el Núcleo de Ucureña, con asistencia del Presidente, todo el Gabinete, los altos mandos de instituciones civiles y militares y la masiva concurrencia de campesinos, que en formación voluntaria llegaron al lugar haciendo jornadas a pie, hasta de cinco días.-

El Núcleo de Ucureña, a pesar de la modestia de sus escuelas, desarrolló una labor educativa de orden social. Contribuyó a la transformación del siervo en hombre libre. No fué solamente un cambio de actitudes y expectativas, sino una capacitación en los aspectos de organización y planeamiento para la acción -

La Reforma Agraria se realizó a través de un vigoroso movimiento sindical. El sindicato concentra considerable poder de control de los grupos campesinos. - El Núcleo Escolar está en condiciones de volver por los aspectos educativos escolares y extraescolares, dentro del clima de disciplina social, de trabajo y acción de los sindicatos. Con nuevos ajustes de coordinación, la labor de extensión agrícola podría ser realizada a un ritmo rápido en condiciones voluntarias y democráticas.

3) Los Núcleos Selvícolas Amazónicos.

a) En el Chapare. Los " yurazarés " constituyen un grupo étnico pequeño distribuído en las áreas de los ríos navegables

del Chapare, el Sécure y el Chimoré. A fines del siglo pasado fueron catequizados por misioneros franciscanos que les enseñaron el idioma español. Con la supresión de las misiones, los " yuracarés " se dispersaron, volviendo a una vida de familias aisladas o grupos de dos o tres familias, que se mantenían de la caza, las frutas silvestres y la pesca. En este estado se encontraban, cuando el año 1937 el maestro Arturo Sánchez fundó el Núcleo Escolar. El sitio escogido fue el de la antigua misión, donde aún quedaban cuatro familias. Adscrito a ellas, las comprometió en una campaña de visitas a las familias dispersas, ganándolas a la idea de concentrarse nuevamente y hacer una vida de comunidad con vista a su educación y bienestar Al cabo de dos años había surgido una nueva población en ambas orillas del inmenso río. Las casas distribuídas de acuerdo a un plan preestablecido, campos extensos de cultivo que aseguraban alimentación abundante, la escuela para los niños y una maestra para los hogares y la comunidad organizada con un liderazgo bien orientado fueron una nota de progreso y bienestar en el primitivismo de la selva El Núcleo Escolar convirtió a un pueblo recolector en agricultor. El aislamiento esquivo se cambió por un ambiente de sociabilidad y cooperación El proceso educacional comprendió por igual a niños y adultos -

b) <u>Los Núcleos de sirionós y morés.</u> Fueron fundados el año -- 1937 Los sirionós y los morés forman hordas nómadas, cada una hasta de treinta familias, que deambulan por los bosques, viviendo de la caza y la pesca. Los arcos y flechas de los sirionós son los más grandes del mundo entre los grupos primitivos.- Desconocen la cerámica y los tejidos, viven desnudos, Su vida es miserable por la constante incertidumbre de la caza para subsistir. Algunas veces, cuando no tienen qué comer, a despecho suyo se -- aproximan a los poblados, con danzas y gestos de paz y amistad, hambrientos y temerosos de ser despojados de sus hijos que son codiciados por los estancieros para criados sirvientes. Sin embargo, estos selvícolas, a pesar de las penurias que confrontan aman la vida libre del bosque.

Los maestros que fundaron los Núcleos Escolares de esta región aplicaron métodos persuasivos para obtener que las hordas acepten constituír poblaciones estables alrededor de cada escuela. Obtenida su concentración voluntaria, la labor de educación abarcó a todas las personas. Lo escolar era solamente una parte integrante -

de una dinámica educativa de conjunto con la guía de los maestros. El aspecto más problemático fue la aceptación del trabajo agrícola, que exige un esfuerzo muscular continuado en lucha tenaz con la maleza tropical. Para el cazador nómada, la disciplina de un horario y la adaptación a las costumbres de una vida de labranza requirieron cuidadosos tratamientos.-

La experiencia de los Núcleos Escolares con los selvícolas confirma, en otro escenario, la funcionalidad de los principios de integración de comunidad y escuela, atendiendo por igual a la educación de los niños y los adultos.-

c. Actitudes que distinguen la etapa de los primeros dieciseis.

Núcleos Escolares

Casi veinte años comprende la primera etapa de trabajo con los dieciseis Núcleos iniciales. Su descripción sería incompleta si no se mencionara el drama que acompañó a su realización.- Fué una obra de mística pionera en el campo social de las comunidades campesinas, de innovación en las áreas educacionales y de penetración a zonas geográficas marginadas. El fundador, el maestro Elizardo Pérez, renunció a todas sus conveniencias personales, no formó hogar, para consagrarse apasionadamente a la obra de su creación. Trabajador infatigable de austeridad extremada comunicaba una corriente de fe a los maestros que él seleccionaba y a los campesinos. Los visitantes que llegaban a Warisata, Vacas o Caiza, apreciaban el esfuerzo físico empleado en las construcciones; pero, se impresionaban sobre todo por el fervor que poseía a los maestros y la comunidad. La relación de casos de abnegación sería interminable; pero, algunas escenas sobresalientes pueden dar una imagen aproximada de la profundida de sus convicciones (i) - En la planicie de Warisata batida por los vientos del nevado Illampu, a cuatro mil metros de altitud, hubo épocas en que la represión del gamonalismo impedía a los indios fabricar adobes para la escuela. Pero, los campesinos burlaron la represión pisando barro en las horas de la noche, cuando no podían ser vistos ni reconocidos. Les sangraban los pies de frío; pero cumplían con su cuota de trabajo. (ii) En Vacas, terminados los muros de la escuela, se confrontó la falta de madera para armar el techo y la carencia de dinero para comprarla. En la zona

no existen árboles. Los campesinos ubicaron un bosque de eucaliptos en un valle distante y profundo, sin camino carreteable. Adquirieron el bosque pagable con madera labrada. Para llevarla hasta la escuela a hombro, montaña arriba en dos jornadas, realizaron un esfuerzo agotador, que no sería obtenible a base de salario. - (iii) En el Núcleo Selvícola de Casarabe, los maestros formaban equipos de voluntarios que recorrían los bosques y remontaban los ríos en giras de varias semanas para tomar contacto con las hordas. La maestra Juana Tacaná, hija de un súbdito alemán en nativa, que hizo su educación media en Alemania, se apasionó por el trabajo del Núcleo, fundó una escuela con hordas ganadas por ella. Hizo varias exploraciones, y finalmente, en región muy distante, una fiebre tropical tronchó su vida. Sus restos yacen al abrigo del bosque amazónico, que es túmulo grandioso apropiado a su vocación aspotolaria. Por su labor, numerosas familias fueron incorporadas a la civilización

El sentimiento de fe y convicción en el trabajo cotidiano era el signo común de aquella época. Los sectores urbanos con inquietud social acompañaron de cerca esta experiencia, y en ella encontraron la confirmación de su esperanza en la redención económica y social del indio. De esta manera, los Núcleos Escolares influyeron en las corrientes que años después realizarían la Reforma Agraria y abatirían los resabios de opresión colonialista.-

C. Segunda expansión de los Núcleos Escolares - Campesinos.-

En los años de 1940-45 hubo una sistemática represión de los Núcleos con vista a convertirlos en simples centros lectivos.- Este episodio terminó cuando varios países latinoamericanos iniciaron programas cooperativos educacionales con los Estados Unidos. El educador Ernesto E. Maes fué destinado a Bolivia. Enfocó su interés al área rural, con la mentalidad progresista de aquella juventud que acompañó a Collier y Wallace de los tiempos de Roosevelt. En sus recorridos de observación distinguió las ventajas de los Núcleos Escolares comparados con las raquíticas escuelas unitarias Estableció (i) que los maestros de los Núcleos tenían una alta moral de trabajo; (ii) que el volúmen y la importancia del Núcleo permitía obtener del Gobierno mayo

res facilidades materiales; (iii) que el trabajo escolar, los métodos y laevaluación eran atendidos con proximidad y frecuencia por la Dirección del Núcleo; (iv) que las comunidades participaban en la marcha escolar, y que la educación informal de adultos podía ser mejorada con una asistencia sistemática en los - aspectos de agropecuaria, salud y manualidades.

El programa cooperativo amplió el número de Núcleos hasta cincuenta y cuatro. Realizó concentraciones y cursos para directores y maestros de Núcleos. - Fueron elaboradas las guías didácticas y de actividades de comunidad con un sentido funcional y activo de la enseñanza. Entre otros méritos de esta etapa se debe consignar la revalorización del Núcleo Escolar, la capacitación sistemática, la standarización de normas y la innovación de los maestros de agropecuaria, salud y mejoramiento de hogar destinados al trabajo con la comunidad.-

Esta etapa marca la incorporación de las anti-- guas escuelas unitarias a los nuevos Núcleos Escolares, con todos los beneficios inherentes a esta asimilación.-

C. Etapa de expansión internacional.-

El programa cooperativo interamericano promovió seminarios internacionales Los primeros incluyeron Bolivia, Perú y Ecuador. Los maestros que concurrieron a ellos, de retorno a sus países libraron su campaña de -- creación de Núcleos Escolares Se debe presumir que su empeño tuvo éxitos y soportó contratiempos, como suele ocurrir en las primeras etapas de toda innovación -

1. En Bolivia prosiguió la expansión de los Núcleos Escolares.

Paralelamente a la Reforma Agraria, en los años 152-54 su número ascendió a doscientos cincuenta, absorbiendo casi la totalidad de las escuelas unitarias y fundando nuevas. Pero, hay que lamentar que la mística de trabajo sufrió un descenso, que se espera pueda ser superado.-

2. Por los años de 1950, el mismo educador Ernesto Maes destinado a Guatemala obtuvo que se experimentara con Núcleos Escolares.

La experiencia tuvo defensores y adversarios que imprimieron suerte alterna. En la actualidad están pasando una severa crisis -

3. En Venezuela se inició un programa de Núcleos Escolares en el año 1958. Se caracteriza por su forma de planeamiento que comenzó fundando el Centro de Capacitación de El Mácaro, a nivel postgraduado para los futuros directos de Núcleo - Escolar, de todos los Estados Venezolanos. Numerosas promociones cuenta ese Centro y el Número de los Núcleos - Escolares ha venido en aumento continuado, bajo los mejores auspicios oficiales y con las facilidades que -- presta el Ministerio de Educación.-

4. En el Uruguay, un grupo de maestros bajo la dirección del profesor Miguel Soler experimentó con un Núcleo Rural, por los años anteriores a 1957. El equipo de educadores tenía fervor en su misión. Esta experiencia contiene elementos de pionerismo en su empeño de introducir una nueva concepción a un cuadro tradicional celoso de sus normas.

5. En Colombia, desde el año 1959 está en desarrollo un amplio programa de Núcleos Escolares, precedido de una cuidadosa planeación. Colombia cuenta con una división especial en el Ministerio de Educación para la atención de este programa. Por observación directa se aprecia la excelente labor escolar y de comunidad. En los hogares hay un impacto de interés por las huertas escolares, mejoramiento de hogar y cuidado de la salud. Su influencia va más allá - de la enseñanza de técnicas y conocimientos, - abarcando las relaciones humanas. Se cuentan casos en que la presencia del Núcleo Escolar, con directores de vocación apostolaria, sirvió para restañar las heridas de la violencia rural, induciendo la reconciliación y desarrollando planes de mejoramiento de la vida local.

6. En Chile, allá por los años de 1965 se hizo labor de aplicación de los principios de los Núcleos Escolares, aun cuando esta denominación no estaba oficializada. Esta experiencia se --

caracteriza porque en ella se aplicó el principio de utilización de los recursos privados internacionales, para acelerar la dotación de locales y facilidades - materiales.

Es seguramente la experiencia en que la escuela seccional incorporada al sistema ha contado desde un comienzo con los mejores locales escolares.-

Seguramente se han omitido en esta enumeración casos igualmente importante a los referidos. La falta de información oportuna impide a esta fecha atender debidamente este aspecto.-

Es interesante anotar que la expansión de los - Núcleos Escolares Rurales se haya cumplido sin necesitar de la absolución y recomendación de famosas instituciones europeas y norteamericanas. Como un fruto natural y espontáneo del Continente Latinoamericano y como una respuesta a las necesidades de educación campesina, ha venido echando sus raíces en varios países, que al incorporar el Núcleo Escolar lo hacen con la - misma flexibilidad de principios de sus tierras de - origen. Los humildes campesinos que amasaron el barro del primer Núcleo juntamente con sus maestros, no - imaginaron que estaban echando una simiente de educación de las comunidades que abarcaría la extensión de un continente, donde los grupos rurales no piden solamente escuela sino educación para toda la comunidad

I V - METODOS

A.- Las Areas de acción educativa:

En la época en que se iniciaban los Núcleos Escolares Campesinos en Bolivia la enseñanza fuera de los centros urbanos y aún en ellos, se hacía en moldes arcaicos de la pedagogía tradicional. La escuela de entonces, separada del mundo circundante, ofrecía una enseñanza pasiva haciendo culto a la memorización y al verbalismo. (año 1930)

La escuela, en el sistema de núcleos, propicia, una gradual modificación hacia una enseñanza activa y funcional pero además aquella escuela de simple función lectiva y académica se transforma en una escuela de definida proyección social. En ese proceso los métodos y las técnicas avanzan en etapas conforme a las épocas que se suceden.-

En la primera época de los Núcleos Escolares se adopta la decisión de llevar una noción clara de progreso a localidades y lugares más humildes y apartados, y se asienta el principio de que la escuela debe prestar servicios educativos a toda la población y no sólo a los niños en edad escolar. Esta premisa hace el acondicionamiento de los métodos que canalicen corrientes de motivación hacia una vida mejor; que localice necesidades y aspiraciones y que organice los esfuerzos y potencialidades de la comunidad local.

Si el método es el camino para llegar a un fin, el que en las etapas iniciales se conformó fue el método de trabajo y de educación de la comunidad. Método que se valía de técnicas y procedimientos con un nuevo tipo de maestro rural y una imagen distinta de escuela y de la educación.- Para introducir nuevos valores, en grupos eminentemente tradicionales y de extrema marginalidad y para su gradual adopción, la acción socio-pedagógica tuvo que ser creadora de instrumentos que hagan factible el arribo a los objetivos propuestos.-

A la par de la escolarización de los niños se promueve la acción organizada de los adultos y se pro-

picia una participación creciente en todos los asuntos de la educación, incluyendo la propia administración del sistema escolar. Ese primer decenio (1931 - 1940) se identifica el método de acción social directa y de inducción de cambios culturales e institucionales. Por lo tanto sus características son :

- Inicia y define en el medio indígena un alto interés en el valor social y cultural de la escuela y la educación;

- Acentúa la acción coordinada de grupos locales en base a su propio liderazgo local;

- Inicia la enseñanza sistematizada con niños - que no habían tenido acceso a la educación -- formal;

- Se dá comienzo al mejoramiento de la comunidad, atendiendo problemas de tenencia de la tierra, tecnificación agrícola y cooperativización.-

En una segunda época (a partir de 1945) los - núcleos escolares avanzan en el método pedagógico con - formas que enriquecen y afianzan la funcionalidad del aprendizaje sistemático.-

En primer lugar se revisan planes y programas y se hace un conjunto de experiencias y oportunidades - educativas que señalan actividades dentro y fuera de la escuela valoradas e interpretadas en su relación - económica y acciológica.- La tabla de objetivos de la educación rural de entonces define un clima de enseñanza - aprendizaje intencionalmente ordenado para crear condiciones de participación de los trabajadores adultos, de los hogares campesinos en el ordenamiento de - habilidades, destrezas y conocimientos de los niños de las escuelas. Y en esa tarea de definir qué es lo que se debe enseñar (contenidos) y para qué debe ser enseñado (objetivos) se fundamenta, el cómo debe enseñarse (método). Esos métodos iban en pos de :

1- " Formar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, su vestuario, su vivienda,su salud personal y sus prác-

ticas cívicas, sociales y religiosas.-

2.- " Hacer del campesino un buen agricultor y enseñarle la importancia de la conservación de suelos y de otros recursos naturales;

3.- Enseñar al campesino las prácticas de una buena crianza de animales domésticos y los fundamentos de las industrias caseras de su región;

4.- Impartir al campesino conocimientos esenciales y fundamentales de las materias instrumentales;

5.- Enseñar al campesino a que sea un buen miembro de su familia, de su comunidad, y un ciudadano socialmente útil. "*

La enseñanza amplía definidamente sus horizontes socio-económicos. Aquella tendencia a concentrarse en los contenidos de simple escolaridad se fortalece con necesidades vitales, basadas en los procesos sociales del diario vivir: en los campos agrícolas, en los rústicos talleres artesanales, en los hogares campesinos, etc., o sea, que el Núcleo centraliza sus programas en los problemas y en la estructura cultural de la comunidad.-

Varios caminos se seleccionan para llegar a esas metas, donde el ámbito escolar del aula rebasa sus estrechas fronteras y las tareas laborales de la vida rural se constituyen en unidades de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la educación funcional y vital se apoya en la educación para la salud, en la educación agropecuaria y para la pequeña industria, en la educación para el hogar; lo que necesariamente requiere de docentes especializados en cada rama.-

---

* De la guía didáctica de los Núcleos Escolares Bolivia 1947.-

La acción educativa se vale de metodos tanto en la escuela como en la comunidad: en el vecindario y en el hogar campesino. Las relaciones con la comunidad ya no son incidentales, sino sistematicamente utilizadas. La formación del adulto ya no es considerada como un medio defensivo destinado a salvar tradiciones y a vindicar derechos, sino como un impulso constante y permanente que capacite en el presente y prepare para el futuro.-

B. Modulos de enseñanza-aprendizaje:

De acuerdo a las bases, a los propósitos y a la realización en los Núcleos Escolares se envolvía dos formas de actividad educativa debidamente interrelacionadas: la primera la enseñanza de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de valor social, y la segunda, el mejoramiento, mediante acción social directa, de las condiciones de vida de la comunidad.-

Se ponía en juego métodos y técnicas en la necesidad de integrar la enseñanza de la escuela a la vida del hogar y de la comunidad. Se aprovechan muchas formas típicas de la escuela tradicional para la adquisición de conocimientos, pero se los enriquece notablemente,porque se relaciona con las experiencias que canalizan las aptitudes, los intereses y los hábitos.-

El Núcleo por sus formas y métodos de trabajo integra escuelas activas donde la enseñanza-aprendizaje es funcional.- Los campos para ese aprendizaje se amplían de modo que se distinguen tres áreas principales en estrecha interrelación :

1.- Area de experiencia escolar.-

Formada por dependencias de la escuela rural tales como el huerto escolar, el jardín escolar, los puestos de cría de animales domésticos (gallineros, chiqueros, etc.) el servicio diario de desayuno y almuerzo escolar (cocina, comedor, servicios) los puestos de higiene, los campos deportivos y recreativos y los talleres de granja. Este conjunto de dotaciones, talvez a niveles muy modestos, como es de suponer, eran fuente esencial de la enseñanza;

2.- Area de experiencias comunales.-

Formada por lavida de la comunidad local, del vecindario, en sus diversas manifestaciones y experiencias. Esas expresiones sirven para - enriquecer y fortalecer el aprendizaje a la - vez que para dar un contenido útil y real a - la enseñanza. Por lo tanto las áreas de experiencia comunales son : el mercado, la feria local; las fiestas locales; los hogares campesinos; las obras de mejoramiento comunal (carreteras, acueductos, escuelas nuevas, etc.); los campos de cultivo (fincas, granjas, parcelas, huertos de los vecinos); los puestos de cría de los animales domésticos, (aves, vacunos, caprinos, porcinos, ovinos); la pequeña industria rural (cerámica, cestería, tejidos de lana, lechería, etc.)

3. Area de enseñanza sistemática.-

Cuyo centro de acción es el aula, la sala de trabajo, donde preferentemente se sigue la - sistematización de la enseñanza especialmente para el dominio de las materias instrumentales.-

C. El Núcleo y su acción en la Comunidad : Promoción y Cambio.-

La función del Núcleo se apoya fuertemente en la acción de la comunidad; y a la acción de la comunidad se apoya fuertemente en la acción del Núcleo. La comunidad actúa a través de sus órganos representativos, de - sus autoridades locales, de los vecinos y padres de familia.

La función de educación de los adultos se hace por medio de las agrupaciones locales como la Junta de - Auxilio Escolar, llamado de distintos modos (Parlamentos de Amautas, Consejo de Mejoramiento Comunal, Sociedad de Padres y Vecinos); es la entidad más próxima a - la labor de la escuela y se organiza con los padres y representantes de los niños.-

La incorporación de la mujer campesina es promovida a través de los Clubes de Amas de Casa, que se ocupa de actividades diversas, vinculadas con la familia, el hogar y la educación de la mujer adulta, joven y niña.-

Sobre estas dos agrupaciones se cuenta también - con otras de orden secundario o complementario: El Club Escolar Campesino, los Centros de Ex-alumnos y las agrupaciones deportivas y juveniles.

Mas tarde, cuando la reforma agraria tomó vigencia, uno de los organismos centrales fué el Sindicato - Agrario y la Cooperativa Agrícola, con cuyo movimiento, el Núcleo Escolar siempre estaba vinculado, a manera de órgano asesor y entidad de apoyo.-

1. El trabajo con los líderes, la práctica de reuniones, la discusión ordenada, la programación de actividades, la asignación de responsabilidades, definía actividades organizadas con los campesinos adultos y requería un conocimiento, cada vez mayor, de la comunidad en su rama cultural y económica

2. A su vez, el Núcleo Escolar, implementado para sus alcances fuera de la escuela, como parte de su programa educativo contaba con personal que se encargaba de la promoción agropecuaria introduciendo formas aceptables de tecnificación agrícola; también el mejoramiento de la higiene y la salud, con especial atención a la vivienda, la alimentación y el vestuario, en coordinación con la educación del hogar y de - la familia. El fomento de la artesanía rural era otro objetivo sin que haya de faltar la - alfabetización de los adultos hombres y mujeres.

En este desplazamiento a la comunidad los métodos eran de trabajo social para la motivación de los grupos, su organización y la toma de decisiones para la acción. La encuesta social la entrevista la visita domiciliaria, la demostración y las reuniones de discusión eran técnicas de frecuente aplicación.-

En resumen en el orden de comunidad referente a -- promoción y cambio, el aspecto fundamental de la educación de la comunidad consiste en su habilitación progre-

siva para la organización local en vista de la integración nacional. El primer paso metodológico consiste en el reconocimiento de los hechos sociales existentes; de manera principal la configuración de las relaciones en la localidad, la organización habitual a nivel formal e informal y las instituciones existentes. El segundo paso es la canalización de la organización existente hacia la promoción del sistema escolar y posteriormente, su ampliación a los aspectos educacionales generales que concurren para el desarrollo de la comunidad. De esta manera los objetivos escolares promueven la definición de los objetivos educacionales generales y de cambio para el conjunto local. El tercer paso es la constitución de nuevas funciones y la creación de nuevos organos dentro de la estructura del grupo, como una respuesta al proceso conciencial de nuevas necesidades surgidas de la interacción motivada por los objetivos que el grupo se haya propuesto alcanzar.-

Los nuevos sistemas pueden ser formales como las Juntas de Auxilio Escolar o similares. También surgen modalidades informales. En esta etapa la comunidad desarrolla una capacidad analítica de todos sus problemas locales, hace el inventario de las posibilidades de solución y se propone planes de acción -

En las áreas que han desarrollado formas avanzadas de organización local con anterioridad a la constitución del Núcleo Escolar, éste se beneficia de ese progreso ya logrado.-

Entre los métodos de acción aplicados por los Núcleos Escolares se cuenta principalmente el de la discusión democrática para el análisis de los problemas y la programación de actividades. A través de esta práctica se cumple el desarrollo de conceptos y formas de cooperación, el inventario de los recursos humanos y físicos, la proposición de iniciativas, la fijación de roles y de responsabilidades. Es también parte importante la coordinación de las diversas agencias que sirven a la comunidad. Los Núcleos Escolares desarrollan un calendario de reuniones. Además se realizan asambleas de delegados de las diversas localidades a nivel de coordinación regional.-

V - FORMACION DE PERSONAL

A. FORMAS INICIALES.-

Para una empresa de renovación a través de los Núcleos Escolares indudablemente se requería un personal docente y de administración que encaje en la concepción nueva de la acción educativa. Eran los años del 30 cuando todavía no estaba generalizada la ocupación de maestros graduados, y más en localidades rurales aisladas y con pocos atractivos para poder instalarse a vivir. También este aspecto, corresponde a épocas diferenciadas: En la primera se trabajó con personal " orientado " y " formado " durante la marcha, es decir en pleno ejercicio de sus funciones el maestro rural recibía las destrezas más necesarias para su desempeño sobre fundamentos esenciales de su función.- No se exageraría en decir que el 90 por ciento del personal en los 16 Núcleos pioneros de la República era improvisado, gente reclutada de actividades varias menos de la docencia. Por entonces los maestros graduados eran aún pocos en el país, y sobre eso, no tenían su inclinación a prestar sus servicios con grupos indígenas; mayormente buscaban su ubicación en los centros urbanos o semiurbanos.

La confrontación a este problema del personal tiene ribetes de originalidad en el caso de los Núcleos Escolares, puesto que cada uno de ellos, se convirtió en una especie de " Escuela Normal Práctica " cuyo adiestramiento lo imparte con bastante celo en las ejecuciones de las mismas funciones docentes, administrativas y de trabajo con la comunidad. Interesante el método porque permitió contar a breve plazo con grupos de maestros consubstanciados con la filosofía y la metodología de los Núcleos. Cuales fueron entonces los elementos formadores en ese complejo organizado :

1- El sistema mismo que era un conjunto armónico de escuelas, comunidades y maestros que ofrecían corrientes formadoras en constante interrelación y control social, planteando exigencias y requerimientos que se tenían que dar atención cuidadosa;

2- Ese sistema en los ocho primeros años, si exa

minamos con minuciosidad, por razón de las circunstancias en que se movía se asignaba mayor prelación a - las actividades socio-pedagógicas las referidas a la organización de los grupos de la comunidad, al trabajo con los adultos en la discusión de los problemas de - su acción organizada para constituírse en parte activa de ese trabajo. La acción propiamente escolar con los niños, aún no exigía sino el ejercicio de prácticas -- hasta entonces tenidas en el trabajo de aula.-

3- Se sabe que el Núcleo tenía la Escuela Central o Matriz y un número (20 o más) Escuelas Seccionales o Filiales. La autoridad técnico-administrativa era el Director del Núcleo dependiente directamente de la Dirección General de Educación Indigenal. El Director del - Núcleo gozaba de cierta autonomía, para conducir sus asuntos con la eficacia mayor que era de esperarse. La Escuela Central tenía en su - planta de maestros a elementos más seleccionados; La Central del Núcleo servía de rectora en todas las actividades. El Director con una supervisión continuada a cada Escuela Seccional iba dejando orientaciones precisas para la acción. Las reuniones de todo el profesorado eran a menudo, semanalmente, así como con los Parlamentos de ASMAUTAS o Juntas de Auxilio Escolar.

Como acción paralela se fundaron las Escuelas Normales Indigenales en Warisata (La Paz) y Caiza D. - (Potosí). Fueron las primeras casas formadoras que - llevaban a los salones de clase las experiencias propias de ese nuevo tipo de escuela Nucleada. Para estudiantes de estas normales preferentemente, se seleccionaba jóvenes de origen indígena y campesino, en la comprensión de que el citadino con muy pocas excepciones aceptaría el medio rural para permanecer como profesional.-

Por otra parte, en esas épocas, también se perfilaba cierta actitud discriminatoria, del blanco o mestizo hacia el indio, y se consideraba todo lo relacionado con él, una afrenta o un desprestigio.-

Las Normales Indigenales en sus seis a ocho años de duración lanzaron algunos grupos de egresados que - fueron a parar como nuevos profesionales a las escuelas seccionales o a las Centrales de Núcleo.-

Años después las Escuelas Normales Rurales asumieron esa tarea de formar maestros en la concepción de la escuela campesina boliviana.-

B. Las Conferencias Internacionales :

Después del año de 1945, debido a la presencia del Servicio Cooperativo de Educación, se celebraron conferencias sobre educación rural, la vez primera para tratar entre pedagogos de Bolivia y Perú, la problemática de la educación en la zona ribereña al Lago Titicaca; después en la ciudad de Arequeipa también se llevó a cabo una reunión de Ministros de Educación de ambos países, para establecer bases y acuerdos de acción conjunta en el incremento de la educación de poblaciones campesinas.-

Este movimiento fué de significación trascendente para una revalorización del sistema boliviano de Núcleos Escolares y la adopción de sus fundamentos esenciales en el país hermano del Perú. La educación rural ingresó en una fase de reordenamiento y realimentación toda vez que hubo algunos años en que se advirtió decadencia o estancamiento en su progresion natural.-

Tiene significado especial la conferencia seminario que en 1947 se efectuó en la Normal Rural de Santiago de Huata (La Paz) con la concurrencia de educadores de Ecuador, Perú y Bolivia. En tal ocasión se hizo un exámen exahustivo de los alcances y contenidos de los Núcleos Escolares Campesinos; se llegó a su instrumentación pedagógica y didáctica con la definición clara de los objetivos específicos de la escuela rural, y con las Guías Didácticas que daban aplicación funcional a los planes y programas también revisados en tal oportunidad. Este evento sirvió para que Ecuador aplicara también el sistema de Núcleos en su educación campesina.-

Se considera trascendente este movimiento internacional no sólo por sus proyecciones de política educacional en la región andina de América del Sur, sino también por sus incidencias en la formación del personal técnico de nivel nacional y en los directores y supervisores de Núcleos. Por otra parte, sirvió de punto

de partida para iniciar con otra etapa en la vida de los Núcleos : la de la tecnificación pedagógica sin perder su acentuado y original carácter social y económico.-

C. Crecimiento de las Escuelas Normales Rurales :

Desde 1940 hasta la fecha y a la par del crecimiento de los Núcleos Escolares de la República, se incrementó el número de escuelas formadoras de maestros. (Warisata, Caiza D , Canasmoro, Portachuelo, Vacas, Paracaya, Llica, Carangas, etc) con una distribución que geográficamente atienda las distintas regiones ecológicas Las escuelas Normales Rurales, también reactivaron sus corrientes de modernización bajo el impulso de las transformaciones político-económicas que se deban a la Nación.-

Muchos seminarios de Educación Rural, Congresos Pedagógicos a nivel nacional y conferencias, pusieon en tapete de discusión la necesidad de engranar la -- educación nacional a la Reforma Agraria del país, a los nuevos planes de desarrollo económico y a la aplicación del voto universal. En este proceso la amplia y mayoritaria población campesina era, sin duda, el principal actor y rector de un nuevo encauce al desarrollo nacional. Bolivia con su suelo accidentado e irregular, su débil economía, atenida mayormente a la monoproducción del estaño, había dejado escaso margen para el desarrollo de su agricultura. Su demografía heterogénea presenta grupos culturales que, entre sus dispersión y aislamiento aún se mantienen con niveles de infra-consumo, formando en su extensa area rural conglomerados campesinos donde la única agencia de cultura es la escuela rural todavía insuficientemente abastecida.-

Siendo la escuela la única agencia inductora de cambios con carácter permanente y mientras hayan posibilidades de destacar otros servicios públicos de organismos gubernativos, será el maestro rural el más llamado a cumplir este imperativo, por consecuencia su - formación profesional significa para toda la Nación su adelanto o su retraso.-

Las Escuelas Normales Rurales pasan a formar el epicentro de un entrenamiento practico y sistematico tanto en la capacitacion de maestros en servicio como en la formación de profesionales nuevos

Sus planes y programas se mantienen en un equilibrio entre la conduccion del aprendizaje en el aula con los niños y la organizacion de programas de mejoramiento comunal con los adultos Por ende, los objetivos de las Escuelas Normales se refieren a la organizacion escolar y a la organizacion de la comunidad En este segundo campo se especifican:

1 " Atender el problema de la formación de - maestros orientandolos en las nuevas corrientes de la educación fundamental, canalizando las dispersas experiencias de los Núcleos - Escolares Campesinos y de las Escuelas Normales del país -

2 Convertir las Escuelas Normales Rurales en - verdaderos laboratorios de experimentación - pedagogica y sociológica, dando muestras de hechos estudiadamente aplicados en las correspondientes zonas de influencia de cada Normal

3 Alimentar las corrientes del magisterio activo con elementos capacitados y de manifiesta emocion social que permitan una labor positiva en las comunidades campesinas;

4 Orientar y canalizar los anhelos y las inquietudes de progreso en la zona de influencia y en la region donde actua la Escuela Normal en consecuencia con las nuevas conquistas sociales de actualidad reforma agraria voto universal, diversificacion de la economia nacional, etc -

5 Coordinar proyectos de mejoras comunales con los dirigentes de la localidad y con las instituciones existentes; procurando hacer de - dichos proyectos fuentes de observación, de estudio y practica para los estudiantes y futuros maestros " *

---

* Planes y Programas de Escuelas Normales rurales de Bolivia - 1956

Esto condujo a la modificacion de planes y programas de estos institutos para dar cumplimiento al - Codigo de la Reforma Educativa que estatuye en su Articulo 11) : " La Escuela Campesina cumple dos funciones : Educar al niño en funcion del medio y cooperar en el mejoramiento de la comunidad *

D Perfeccionamiento de Personal a Nivel inter-nacional :

1 Centro Regional de Educacion Fundamental para la America Latina - CREFAL

Una accion de reconocida importancia de la - UNESCO y otros organismos internacionales dió por resultado la fundacion de CREFAL en el 9 de mayo de 1951; institucion llamada al estudio y la sistematización de la Educacion Fundamental con sus características y modalidades propias de America Latina, cuyas condiciones de atraso en sus amplias y densas zonas rurales, llamaba a soluciones de urgencia para favorecer la integración de grupos marginados de la vida economica, social y cultural de los paises -

Este movimiento iniciado por la UNESCO tuvo alcances mundiales reconociendose que " tres cuartas partes de la poblacion del mundo vivia mal alojada mal alimentada, mal vestida y analfabeta " Las formas tradicionales de la educación hacían frente unicamente al analfabetismo enseñando a leer y escribir con la educacion fundamental se introducian formas renovadas para dar - atencion al conjunto de problemas que inciden en la vida de una comunidad local. Se afirmo que los indices de analfabetismo son condiciones economicas y sociales - funcional y potencialmente pobres. En cuanto esas condiciones mejoran, el analfabetismo desaparece Por lo tanto, la educacion fundamental sobrepasa en mucho a las - campañas de alfabetizacion, a las que practicamente se - propone reemplazarlas, al estimular nuevos intereses y

* Código de la Educación Boliviana -

nuevas actitudes, preparando al hombre para que se esfuerce en promover nuevas y mejores condiciones de su ambiente

Fue en ese decenio (del 50 al 60) cuando los organismos internacionales fomentaron el uso de la - educacion fundamental como algo instrumental de la - educación social, de la educación de la comunidad, de la educación de masas o de la educacion de base, denominaciones estas con que se describian los programas tendientes a mejorar las condiciones de vida de los pueblos campesinos -

La UNESCO decía que la educacion fundamental - tiene por objeto: proporcionar a hombres y mujeres una vida mas amplia y feliz, de acuerdo con su ambiente variable; desarrollar los mejores elementos de su cultura; y llevar a cabo el progreso economico y social - que les permita ocupar el sitio a que tienen derecho - en el mundo moderno -

El Centro Regional de Educacion Fundamental para America Latina se fundo en Patzcuaro Mexico y en una labor muy meritoria contribuyo en forma insospechada a la reorientacion continental de la educacion sistematica e informal En el habitual intercambio de experiencias de los becarios de todos los paises latinoamericanos, se conocio y se discutio la estructura de los Nucleos Escolares Campesinos, cuyas bondades fueron, posteriormente, aprovechadas en otros países tales como - Uruguay con la creación del Nucleo Escolar de la Mina y en el norte argentino; aparte de algunas inquietudes iniciales en Haití, Honduras y la República Dominicana

2 Centro Interamericano de Educación Rural - - CIER -

El Centro Interamericano de Educación Rural - CIER - era uno de los Proyectos de Cooperación Técnica de la organización de los Estados Americanos que auspició el Consejo Interamericano Económico y Social El Centro fué creado el año de 1954 en virtud de un acuerdo celebrado entre la Unión Panamericana y el Gobierno de Venezuela y funcionó con la cooperación de la UNESCO en la localidad de Rubio Estado Táchira de la República de Venezuela La administración del Centro estuvo a cargo de la Unión Panamericana

El CIER tuvo por objeto el perfeccionamiento de directores y profesores de escuelas normales rurales y personal directivo, administrativo y de supervisión de los servicios de educación rural de los países latinoamericanos En relación con este objetivo el CIER - realizó investigaciones de problemas relacionados con la Educación Rural; ensayó métodos y procedimientos - adecuados para la solución de dichos problemas; preparó materiales de enseñanza que pueden ser útiles en - las escuelas primarias y en las escuelas normales rurales de América -

El CIER ofreció el perfeccionamiento a través - de cursos comunes para todos los asistentes, especialidades que eran : a) Administración, supervisión - Educativa; b) Planes y Programas de Enseñanza; c) Sociología Rural y Educación de la Comunidad; d) Educación agrícola; e) Educación para el Hogar y f) Educación para la salud -

El programa que se ofreció en Cursos Comunes - (para todos) en la materia general de Sociologia - Rural y Educación de la Comunidad se iniciaba con las características generales de las condiciones de atraso en América Latina para derivar en la necesidad e importancia del Desarrollo Ecónomico y Social global, donde se hacía la ubicación del Desarrollo de la Comunidad, como implemento motivador de cambios en las comunidades de base Luégo de esta obligada y necesaria parte teórica y doctrinal se pasaba al estudio analítico de programas y experiencias tenidas a nivel continental y de donde, se podía entrever la organización y la metodología en muchos casos, generalizable con las adaptaciones ecológicas en cada caso En esta segunda parte se estudiaban los Nucleos Escolares Campesinos de = Bolivia y sus alcances en la educación de adultos, en la alfabetización, en la educación de la comunidad y en la transformación de la escuela rural -

El entrenamiento de los becarios se hacia en una gama variada de prácticas de campo para la aplicación de los métodos en que recibían su adiestramiento Como una aplicación directa del estudio de Nucleos se pudo ensayar en la creación de acuerdo con las autoridades nacionales, del Nucleo Escolar Campesino de " Las Dantas " cuya Escuela Central se ubicaba en la localidad del mismo nombre y formaba parte de la red de escuelas

unitarias de Tres Esquinas, Luisiana, La Gonzalera, Las quebradas, Buena Vista, Alto Grande, La Línea, - Novilleros, El Vijal y El Hato -

Este proyecto se Propuso :

a. Formar una concentración escolar que permita una acción conjunta entre maestros, vecinos, autoridades locales, entidades gubernativas y niños en procura de una mejor función educativa -

b Aplicar experimentalmente el sistema de organización nuclear basado en la interación permanente entre escuela y comunidad rural -

c Hacer de la labor escolar una función que, - además de cumplir eficientemente con su labor ordinaria, vaya a fomentar la organización de la comunidad -

d Dar participación activa y responsable a la Comunidad rural en la función escolar á través de sus líderes locales, sus dirigentes y todo su vecindario -

e Incorporar al maestro rural a la vida de la comunidad para que estimule los anhelos de progreso y mejoramiento local -

f Hacer de la labor escolar una función social y cultural fructífera, tanto en la enseñanza como en la formación de hábitos deseables de vida;

g Propiciar la educación formal e informal de niños y adultos de la comunidad y mejorar - las condiciones de vida de sus habitantes

h Dirigir el perfeccionamiento del maestro rural en servicio a través de una acción coordinada que ponga a la vista las técnicas y formas de - trabajo aprovechables para un mejor rendimiento *

* Plan General del Nucleo Escolar Campesino de las Dantas CIER Rubio, Taxhira, Venezuela

Esta experiencia siguió su marcha progresiva en las etapas técnicas correspondientes: a saber : conocimiento y exploración de la zona del núcleo; Investigación y Censo escolar y familiar; Planificación del Nucleo Escolar Campesino; Organización del Trabajo; Desarrollo de las Actividades; y Evaluación del Trabajo - De esta manera se inició el programa de Nucleos Escolares Campesinos en el Estado andino del Tachira, Venezuela -

V I - METAS PROPUESTAS Y ALCANZADAS

A - Los Nucleos como sistema nacional -

En cuanto a las metas cuantitativas, lamentablemente, no se tienen las fuentes estadísticas a la mano como para hacer una apreciación de los resultados Pero se sabe que el crecimiento de los Nucleos Escolares en Bolivia fue acelerado, especialmente con motivo de la serie de reformas estructurales que se hacía internamente en el país mediante una transformación de la tenencia de la tierra, el trasplante de poblaciones campesinas de regiones de alta densidad a aquellas indicadas para ampliar la frontera agrícola Gran número de Nucleos con sus Escuelas Centrales y sus Seccionales, jugaron papel esencial en cuanto a dar cumplimiento con - la escolaridad de los niños y la orientación de los trabajadores en su participación política, económica y social -

Todo Nucleo Escolar ha servido para la adecuación de motivaciones en torno a la incorporación de la población campesina a la vida de la nación Valiéndose de técnicas de trabajo en el proceso activo de inducción de cambios se mejoraron, a través de las escuelas nucleadas, las viviendas campesinas, se introdujo los huertos hortícolas y se inició el mejoramiento de la dieta alimentaria La introducción de técnicas de abonamiento, selección de semillas y el conocimiento de plagas y enfermedades de las plantas formaba parte del universo nuevo de conocimientos y destrezas del trabajador adulto y no sólo de los niños escolares -

Los cuidados de la salud y la medicina científica - fueron introduciéndose para transformar las - costumbres y tradiciones de los grupos de cultura - indígena Los cambios culturales, junto con la adquisición de nuevos elementos tecnológicos, operaban a su vez en la creación de instituciones nuevas hasta entonces desconocidas como el sindicato agrario o - la cooperativa de producción y las organizaciones femeninas -

O sea que la formación de la personalidad del - hombre de campo junto a los valores de la cooperación local, la escuela del esfuerzo, y el desarrollo de hábitos individuales y sociales, definía niveles progresivos de participación en la sociedad global de que - formaba parte -

Los Nucleos Escolares forman parte del gran sistema educacional del país, y son un medio eficaz para el incremento escolar como esfuerzo común a todas las naciones tanto como esfuerzo nacional propio así como proveniente de las organizaciones internacionales que colaboran en el desarrollo -

B Creación de un nuevo tipo de maestro rural :

La escuela libresca y de diseño estrictamente - urbano se modificó con los contenidos y el llamado - Nucleo Escolar Rural Ese sistema y sus métodos demandó un nuevo tipo de maestro que en convivencia permanente con los miembros de la localidad jugara el importante rol de agente catalítico tanto con su presencia física como innovador, como por medio del esfuerzo - constante de la comunidad -

C Integración de Comunidad y Escuela :

Otra meta alcanzada es que la escuela como agencia institucionalizada de la educación a través de los Núcleos, dejó de ser un mundo artificial para convertirse en la expresión de los intereses y aspiraciones de la comunidad a cuyo servicio se encontraba -

Con muy pocas excepciones la escuela rural dentro de los Núcleos era una empresa común de maestros y vecinos para confrontar distintos problemas y necesidades Y por estas características ha rebasado los - -

límites nacionales y tiene actualmente la magnitud de una institución continental -

VII - INTERPRETACION

El sistema de educación campesina asentada en la organización de Nucleos Europeos presenta muchos ángulos que favorecen su institución en países como de América Latina donde debido a muchas circunstancias, se necesitan modelos que atiendan los requerimientos de la población en sus naturales y propias peculiaridades Los Nucleos Escolares en Bolivia y en los países donde se alcanzó a aplicar permiten la siguiente interpretación:

A Como sistema adecuado a los módulos de asentamiento poblacional -

Un país territorialmente extenso, con una geografía de difícil acceso y elevada población indígena, dispersa en grandes zonas de los andes, para encarar su problema educativo, necesitó de algo que responda a ese tipo de asentamiento de aldeas y caseríos dispersos en una configuración territorial de montaña ladera y llano, cuyo grado de aislamiento de los principales y medianos centros poblados era considerable -

Especialmente los agrupamientos indígenas estaban asentados en poblaciones muy dispersas, sobre cuya realidad se perfiló el sistema de Escuela Central con un grupo a veces numeroso de escuelas pequeñas dependientes; esto facilitó el acceso a la educación en los lugares más apartados del país -

La escuela rural es la unica que como agencia oficial del estado, tiene este alcance horizontal penetrando hasta en las regiones más inaccesibles; es natural que la escuela es de grados elementales de enseñanza que por lo general supone solamente un maestro en una escuela unitaria y unidocente Mas el Nucleo ofrece los otros grados en la Escuela Central, donde rige la primaria completa y ofrece horizontes más amplios para el escolar que finaliza ese ciclo básico

Por lo tanto la escuela adquiere un estatus sobre

saliente en el vecindario frente a la debilidad de - otras instituciones Apesar de lugares tan aislados y sin comunicaciones, se logra la incorporación de los maestros a tiempo completo y con carácter permanente en una identificación con su misión educadora -

Un estudio sobre los cambios estructurales en una comunidad indígena de Ucureña nos dice: "El personal de la escuela se sentía comprometido, por ideales sociales o, políticos, a educar al indio no dentro de los criterios tradicionales de la educación urbana, sino poniendo en práctica conceptos que estaban más de acuerdo con las necesidades sentidas de los - mismos campesinos No era simplemente enseñarles a - leer y escribir o tratarles como el perjudicial paternalismo burgues que no aprovechaba el potencial humano de los indígenas y no alentaba una liberación del yugo terrateniente "

B La conformación de Unidades de acción educativa -

La escuela Central y las Seccionales forman - una concentración orgánica que evita el aislamiento y la acción individual de la escuela rural La acción es coordinada y sincronizada tras los mismos fines y mediante procedimientos parecidos El Nucleo Escolar se vierte en el centro de actividades de la zona Se expanden corrientes técnicas renovadas a toda la red de escuelas y comunidades, desde la dirección de Nucleo, dando énfasis a la labor de supervisión asídua y eficaz tanto por el director como por el personal técnico especializado (agropecuario, educación para el hogar, higienista) -

Es una agrupación de escuelas campesinas que dirigidas por un plantel central, forman una unidad de acción hacia comunes objetivos en este sistema la escuela unitaria se fortalece y está constantemente alimentada en sus funciones con los niños y con la comunidad Los campesinos de diversos ranchos vecinos se sienten orgullosos de sus escuelas seccionales y sus lazos con la central van más allá de la formalidad administrativa Como esos caseríos o pequeños vecindarios no tenían Iglesia, cementerio, plaza o mercado, la escuela y sus terrenos adyacentes propiciaron, actividades esco-

lares, centros de asistencia médica rural, lugar de reuniones para asuntos cívicos sindicales y deportivas; anteriormente esas actividades solo existían en cabeceras cantonales o pueblos de importancia político-administrativo -

C Relaciones del Sistema de Nucleos y modificaciones de la tenencia de la tierra -

En Bolivia la escuela rural tiene un rol reconocido en los procesos de transformación agraria - especialmente en la primera epoca de su creación cuando la tendencia era predominantemente de carácter - económico-social antes que estrictamente pedagógico en la vida de los núcleos En la sociedad tradicional en que se movía en un marco estrictamente conservador desempeñó una misión revolucionaria cuando opera como definida agencia de cambio social y cultural En una sociedad dual de dominantes y dominados, el indígena era sujeto en formas indebidas de servidumbre cuyos derechos de persona y ciudadano, estaban denegados por el - resto de la sociedad -

En los origenes de esta organización rezaba en sus documentos que " Los Nucleos Escolares son instituciones que además de la labor específica educativa están encargadas de defender al indio y de enseñarle formas superiores de asociación, cooperativismo, solidaridad - para superar su nivel económico ético y cultural "

Forma parte de la historia agraria de Bolivia la creación y las realizaciones de los Nucleos (Ucureña y Vacas) en el valle de Cochabamba y los sindicatos campesinos para hacer frente comun a la fuerza que se oponia a una real vigencia de la igualdad de derechos - entre los hombres de la ciudad y del campo Fundadas - las escuelas y el sindicato campesino iniciaron la promocion de lideres que con la ayuda de intermediarios- representantes (autoridades no indios)y el papel del director del Nucleo que proporciono ayuda administrativa y liderazgo al sindicato y a la escuela decidieron la modificacion del estado de cosas para iniciar alla en los años de 1936-37 el usufructo de la tierra por - el mismo indio al que se mantenia privado de ese privilegio -

En la documentacion de esos años se puede ver la estrecha relacion que existio entre esas dos entidades: la escuela y el sindicato agrario: Decia un director " necesito mayor autoridad para organizar a nuestros campesinos y crear efectivamente el Nucleo Escolar; de otro modo las actuales autoridades locales los latifundistas y todos aquellos que viven de la explotacion del indio se opondran y lucharan como siempre con mas poder que nosotros para aplastarnos y evitar el crecimiento de la escuela

En este punto donde se agiganta la labor orientadora de los maestros a los campesinos, para iniciar y acrecentar su organizacion, llevar a cabo sus planes de reivindicacion y lograr concesiones y reconocimiento a sus demandas al Gobierno Central -

Fueron esos pasajes, las primeras semillas para la reforma agraria que posteriormente en el año de 1953 se pone en vigencia, con uno de sus anunciados categoricos : " Liberar al campesino de su condición de - siervo " .-

VIII - VISION PROSPECTIVA

A Carencia de datos estadisticos

En los Nucleos Escolares Campesinos todavia no existe un sistema de control estadistico del impacto - educacional en los adultos El problema en si mismo ofrece dificultades para una evaluacion cuantitativa - porque la educacion es de esencia intangible y mucho mas la educacion informal Ciertas actividades como los proyectos agropecuarios los de mejoramiento de vivienda, el número de concurrentes a obras de beneficio comunal pueden ser objeto de medida como labor de aplicacion; pero, son insuficientes como indicativos del impacto educacional que se expresa en habitos, actitudes y valores -

A esta altura, las inferencias han de fundarse principalmente en la observación general de los hechos, sus tendencias y manifestaciones Este es un metodo con severas limitaciones, no solamente por su imprecisión -

sino también por la proporción de elementos subjetivos que pueden interferir en su medida. Pero, a falta de otra información, de él nos serviremos para intentar algunas consideraciones prospectivas.-

B. Variedad de situaciones.

Las situaciones de los Núcleos Escolares varían de acuerdo con el momento que van pasando sus respectivos países. En aquellos en que no se atienda a la capacitación del personal de maestros ni a la orientación de su trabajo con la comunidad, la tendencia será hacia una repetición de rutinas desmejorando su labor. En cambio, allí donde haya un definido propósito de mejorar la educación rural y promover el desarrollo de las comunidades campesinas, las posibilidades de progreso pueden considerarse ilimitadas.-

C. Areas necesitadas de mejoramiento en relación con la educación extraescolar de adultos.

1. Capacitación de personal.

Además de la atención constante al campo pedagógico escolar, la capacitación de los maestros para el trabajo social debería comprender :

a. Los principios sobre desarrollo de la comunidad: liderazgo, grupos locales, discusión democrática en grupos pequeños, medianos y grandes. Teoría y práctica de la comunicación. Planeamiento de la acción. Aprovechamiento de los recursos accesibles a nivel de localidad, de distrito y de nación y los recursos internacionales. Cooperación informal y cooperativismo formal. Organización informal y formal, etc.

b. La importancia de enseñar a la comunidad la asunción de responsabilidades, para resolver por sí misma sus problemas.

c. Los métodos desarrollados por los Servicios de

Extensión Agrícola y mejoramiento del hogar.-

2. Producción de materiales de enseñanza

Por acción coordinada o separadamente, los Ministerios de Educación y de Agricultura deben producir manuales sencillos sobre las formas de hacer, en la aplicación de las prácticas mejoradas de los cultivos principales de cada región. Este material debe ser el fruto, por una parte, de la cuidadosa observación de las prácticas tradicionales cuya observancia sea recomendable, y por otra parte, las nuevas prácticas mejoradas cuya difusión se considera necesaria, deben ser el fruto de una repetida experimentación, con vista a su aplicabilidad en la escala social de los niveles campesinos. De esta manera, se dispondría de guías sencillas, operantes, útiles para los agentes de cambio como material de enseñanza; y apropiada para que los agricultores receptivos puedan aprender por sí mismos Esta guía protegería a los agricultores de las respuestas improvisadas y las frecuentes contradicciones que ocurren entre los agentes de cambio. Se prevendría la confusión de los agricultores y la pérdida de interés en la orientación técnica.-

3. Orientación de la alta dirección nacional sobre las posibilidades de acción social de los Núcleos Escolares.

En términos generales se puede admitir que la alta dirección de los servicios educacionales todavía no han incorporado a su cuadro conceptual el largo alcance de acción social de los Núcleos Escolares Rurales. Ocasionalmente, altos directivos toman conocimiento de la labor realizada por los Núcleos Escolares con la comunidad y con los sectores adultos por acción extraescolar. Pero, aún dista mucho para que ese conocimiento se traduzca en pensamiento institucional cotidiano y corriente de la política institucional.-

Hasta ahora la comprensión de los Núcleos Escolares a nivel ministerial depende más bien de circunstancias personales. Cuando los directores de turno están compenetrados de la proyección histórica y social de los Núcleos Escolares promueven su desarrollo y expansión. En estos casos, la visión prospectiva suele ser positiva. Si, por el contrario, ignoran la materia o tienen prejuicios adversos, las perspectivas son desfavorables, llegando a extremos de la supresión de los Núcleos Escolares. En estas condiciones se puede establecer que este sistema de educación rural permanece todavía en proceso de aceptación, con diversa suerte en los distintos países.

Este cuadro es explicable porque los programas de desarrollo de la comunidad son materia nueva en los campos político-administrativos y de política educacional. A medida que su conversión progrese como actividad ordinaria, posiblemente el desarrollo de los Núcleos Escolares sea más consistente.-

4. Integración con los programas de cambio social

En varias naciones latinoamericanas, el lenguaje oficial incluye planes de cambios estructurales. La Reforma Agraria, la colonización y el desarrollo de la comunidad son temas de actualidad y de diversos grados de acción. Para su realización, los Núcleos Escolares pueden hacer una contribución fundamental en los aspectos de organización y educación. La permanente presencia de los maestros en la localidad, su experiencia profesional en el campo de la educación, sus equipos de trabajo de campo con las familias, el interés de las comunidades por la suerte de sus escuelas y su hábito de reunirse en ellas, considerándolas como centro comunal, son elementos valiosos que pueden acelerar los cambios programados, principalmente en los aspectos humanos.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento E - 2

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION EXTRAESCOLAR EN EL MEDIO RURAL

Jorge Rivera

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

MISIONES CULTURALES EN MEXICO

ORIGEN E HISTORIA

A escasos dos años de haberse instituído la Secretaría de Educación en México, nacieron las Misiones Culturales, obedeciendo a la necesidad que se tuvo para proporcionar orientación profesional a los maestros en servicio de que la Secretaría tuvo que valerse en su afán de multiplicar las escuelas rurales en toda la Nación Mexicana. Los primeros trabajos de las Misiones Culturales se realizaron en el año de 1923.-

Quien concibió esta idea se pierde en el anonimato, sin embargo, podemos acreditar al Lic. JOSE VASCONCELOS, Secretario de Educación en esa época, el magnífico respaldo que proporcionó a este servicio así como a los Profesores Roberto Medellín, Jefe de la primera Misión y Rafael Ramírez, quien le sucedió.-

La primera Misión Cultural que se estableció, fué en la Villa de Zacualtipán, Edo. de Hidalgo y estuvo formada por siete personas en las especialidades siguientes :

Un jefe de la Misión
Un profesor de Educación Rural
Un profesor de Jabonería y Perfumería
Un profesor de Curtiduría
Un profesor de Agricultura
Un profesor de Canciones Populares y Orfeones.
Un Doctor y Profesor de Educación Física (Encargado de las prácticas de vacuna).-

Al iniciar sus labores la Misión Cultural, se encontró que no solamente los profesores rurales que se habían concentrado empezaron a asistir a los cursos, sino que al mismo tiempo, los vecinos locales de las comunidades aledañas reclamaron el beneficio de la Misión, registrándose principalmente en los cursos de Agricultura e Industrias.-

El interés mostrado por todas las personas asistentes a los cursos, derivado de los beneficios alcanzados con los trabajos de la Misión, trajeron a la mente de las autoridades de la Secretaría de Educación una nueva idea, la de promover mediante dichas instituciones el progreso económico de las comunidades, gracias a la divulgación de la enseñanza agrícola y de las pequeñas industrias que sus miembros iban haciendo en los vecindarios.-

Al año siguiente y aprovechando el período de vacaciones de las escuelas primarias y rurales en el Estado de Morelos, se reanudó el servicio Misionero, enviándolo a Cuernavaca, Edo. de Morelos, un grupo integrado como sigue :

Un Jefe de la Misión y Maestro de Técnica de Enseñanza.
Un Maestro de Jabonería y Perfumería
Un Maestro de Curtiduría
Una Profesora de Economía Doméstica.

Además, dos Agrónomos tuvieron a su cargo las clases de agricultura, crianza de animales y de apicultura y un Maestro Carpintero encargado de la clase de trabajos de madera.-

En esta ocasión, la Misión Cultural, llevaba como objetivos principales atender el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio y además atender a los vecinos del lugar para que mediante su aprendizaje rápido de las pequeñas industrias, pudiesen encontrar un alivio efectivo a su situación económica.- El éxito de este segundo intento fué rotundo, asistieron maestros rurales, federales y del Estado, así como una gran cantidad de vecinos. Además, al terminar los cursos que duraron tres semanas, se introdujo una nueva modalidad, la de exponer los trabajos realizados así como demostrar las habilidades y destrezas que se habían adquirido.-

Fué de tal impacto la labor realizada por la Misión Cultural, que al efecto se instalaron en ese mismo año, (1924) siete Misiones Culturales, en diferentes lugares de la República Mexicana (Puebla, Iguala, Colima, Mazatlán, Monterrey, Pachuca y San Luis Potosí). La duración de los cursos fué extendida de 3 a 5 semanas de trabajo.-

Para el año de 1925, eran ya once las - Misiones Culturales y fué en 1926 cuando la Secretaría de Educación Pública pensó que era ya tiempo de dar - forma orgánica a esta idea de las Misiones Culturales y al efecto se formaron seis grupos de maestros destinados a operar en la República Mexicana de un modo permanente y con un programa concreto y definido. Se creó así la Dirección de Misiones Culturales de la Secretaría de Educación Pública.-

La nueva Dirección creada inició sus planes de trabajo llevando a cabo cursos de preparación - para los maestros misioneros quienes fueron entrenados en sus respectivas especialidades así como orientados en la elaboración de sus programas y proyectos.-

La tendencia de las Misiones en esta etapa de su labor (1926) tiene las siguientes características :

Una labor permanente y sistemática
Programas concretos y definidos
Su acción está encaminada a mejorar cultural y profesionalmente a los maestros rurales en servicio y a promover el bienestar y progreso de las comunidades.-
El trabajo Misionero está coordinado y controlado por un órgano especial, la Dirección de Misiones Culturales.

OPERACION DE LAS MISIONES CULTURALES :

Cada entidad era dividida en zonas o regiones tantas cuantas eran necesarias. En seguida se elegía una pequeña comunidad como base de operaciones y se hacía la concentración de los maestros. LLegados los misioneros abrían un " INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO Y DE ACCION SOCIAL " cuyas labores duraban 21 días. Después la Misión pasaba a otra región a empezar nuevamente su obra y así sucesivamente.-

Para la realización de estos trabajos, el Jefe de la Misión era instruído en los siguientes términos :

Las finalidades que se deben perseguir por medio del trabajo de los Institutos serán :

a) Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio.-

b) Mejorar la preparación profesional de los maestros.-

c) Hacer propaganda del programa de política educativa de la Secretaría.

d) Inspirar en los maestros el idealismo,- en la profesión

e) Crear entre los maestros el espíritu de cuerpo.-

f) Mejorar las condiciones de la comunidad en que se instale el Instituto

y algunas otras instrucciones referentes a aspectos administrativos. A cada uno de los especialistas se les informaba por escrito lo que se esperaba de ellos, anotando en forma general, los temas que debían ser tratados.-

El número de asistentes que cada vez iba en aumento, hizo necesario la ampliación del número de Misiones Culturales. Muchos cambios y ajustes se hicieron al transcurrir de los años, sin embargo, los mismos objetivos continuaron vigentes. Es necesario hacer notar que la mística con que las Misiones realizaban su trabajo era el nervio motor que estimulaba y motivaba a las personas que eran servidas.

SITUACION ACTUAL

Las exigencias de la población rural ya -

que cada vez iban en aumento las personas que se registraban en los cursos de las Misiones, así como la evolución de otras ramas de la Educación Pública, hicieron necesario que los maestros rurales pasaran a ser capacitados por el INSTITUTO DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO quedando como objetivo único de las Misiones Culturales el promover el bienestar y progreso de las comunidades.-

En la actualidad se cuenta con 110 Misiones Culturales, distribuídas regionalmente en la República Mexicana. Cada misión tiene una camioneta, así como un equipo de sonido, Proyector de cina, planta de luz y herramientas varias para las labores propias de los temas que se imparten.-

Además, el servicio cuenta con un cuerpo de 16 Inspectores que se ocupan de orientar y resolver los problemas que se presenten.-

CARACTERISTICAS DEL TRABAJO DE LAS MISIONES CULTURALES

Las actividades que las Misiones realizan se ajustan a los aspectos de la vida de la comunidad y a las necesidades reales de la población, coordinando su trabajo con todas las agencias que realizan programas similares en el medio rural. Además, permite aprovechar los recursos locales así como los que aporta el Gobierno. Es un programa que se basa en la educación, en donde se pretende lograr que la población rural participe activa y concientemente en la obra de su propio mejoramiento, capacitándose hombres y mujeres en el ejercicio de la democracia para que actúen con iniciativa, independencia y autodeterminación.-

ACTIVIDADES MISIONERAS

En la figura 1, se han resumido las principales actividades que se realizan en cada una de las areas de trabajo.-

RESUMEN DE LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE LAS MISIONES REALIZAN

ACTIVIDADES			
ECONOMIA COMUNAL Y HOGAREÑA	EDUCACION PARA LA salud	EDUCACION PARA EL HOGAR	RECREACION Y OCUPACION DEL TIEMPO LIBRE
a) Orientación sobre la adquisición de créditos para impulsar la agricultura, ganadería apicultura y otros.	a) Campañas sanitarias, prevención de enfermedades, (participantes) .	a) Mejoramiento de la alimentación, la salud, la vivienda y el vestido.	a) Realización de eventos deportivos, culturales y artísticos
b) Mejoramiento de las razas criollas de ganado criollo, (nativo) mayor y menor.	b) Saneamiento ambiental, obras diversas.	b) Formación de hábitos de higiene personal; de convivencia social de ahorro etc.	b) Conmemoraciones cívicas y patrióticas.
c) Introducción de industrias agropecuarias y artesanías.	c) Introducción de botiquines familiares.	c) Recreación familiar	c) Fomento y desarrollo de la expresión artísticas; música , danzas, canto, teatro, declamación etc
d) Mejoramiento de cultivos mediante la introducción de nuevas técnicas.	d) Capacitación en primeros auxilios, partos, cuidado a enfermos; cuidado del niño en su primer año de vida.		d) Realización de concursos, exposiciones, excursiones etc.
e) Forestación y reforestación.			

	A C T I V I D A D E S	
ALFABETIZACION FUNCIONAL Y CONOCIMIENTOS BASICOS	CAPACITACION PARA EL TRABAJO AGROPECUARIO, ARTESANAL, DOMESTICO, PRIMEROS AUXILIOS Y OTROS	CAPACITACION Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL PERSONAL MISIONERO EN SERVICIO
Establecimientos de centros y escuelas de alfabetización para adultos. Cursos breves para adultos. Establecimiento de bibliotecas y salas populares de lectura.		a) Organización de centros regionales de mejoramiento profesional. b) Cursos de perfeccionamiento profesional, a cargo de la Dirección General de Perfeccionamiento Profesional del Magisterio (E.E.P.) c) Intercambios de experiencias entre el personal misionero, (libres y dirigidos),

A C T I V I D A D E S	
MEJORAMIENTO DE LA VIVIENDA	INTRODUCCION DE QUIPO Y MOVILIARIO DOMESTI_ CO.

ORGANIZACION FUNCIONAL DE LA COMUNIDAD

La organización funcional de la comunidad constituye un aspecto básico en la acción misionera.-

Antecede a esta organización un período de motivación para hacer sentir las necesidades y los problemas sobre : alimentación, mejoramiento de la salud, de la vivienda, educación y otros.

GRUPOS

ORGANISMOS FUNCIONALES	Número Anual	Número de participantes en promedio
1.- Grupos de especialidad, a cargo de los Maestros Misioneros Capacitación para el trabajo agropecuario, artesanal, doméstico, etc.	2 342	10 hasta 80
2.- COMITES DE ACCION-ECONOMICA Y CULTURAL	1 130	8 (cada comité)
3.- CLUBES JUVENILES RURALES.	968	10 a 35 miembros
4.- CLUBES DEPORTIVOS	486	15 a 60 miembros
5.- SOCIEDADES DE AMAS - DE CASA	396	10 a 70 miembros
6.- JUNTAS DE MEJORAMIENTO MORAL, CIVICO Y - MATERIAL	198	8 a 10 miembros
7.- COMITES DE ACCION CIVICA	502	8 a 10 miembros
8.- PATRONATOS	98	8 a 10 miembros

PREPARACION PROFESIONAL DEL SERVICIO DE MISIONES CULTURALES

A continuación se presentan los requisitos profesionales mínimos que se exigen para ingresar al - Servicio Misionero :

JEFE DE MISION :	Maestro Normalista, Urbano, titulado con experiencia mínima de 5 años de trabajo - en el medio rural.
TRABAJADORA SOCIAL :	Secundaria, 3 años de estudio en la Escuela de Trabajo Social. (Carta de Pasante o Título)
MAESTRA DE ENFERMERIA Y PRIMEROS AUXILIOS	Secundaria y 3 años de estudio en Escuelas de Enfermería, Universitarias y dependientes de la Secretaría de Salubridad y Asistencia o - de los Gobiernos Estatales.-
MAESTROS DE AGRICULTURA GANADERIA Y MECANICA - AGRICOLA	Secundaria y tres años de - especialidad. Escuela normal Técnica Agropecuaria de la - Secretaría de Educación Pública.-
MAESTROS DE ACTIVIDADES RECREATIVAS.	Secundaria y tres años de - Especialidad en Escuelas -- Normales de Educación Física de la Secretaría de Educación Pública.-
MAESTROS DE MUSICA	PRIMARIA y 3 años de especialidad en la Escuela de Artes y Oficios de Guelatao, Oaxaca

MAESTROS DE INDUSTRIAS RURALES Y ARTESANIAS	Cerámica, alfarería, textilería, curtiduría, talabartería, tejido de palma y de otros materiales.-
MAESTROS DE ALBAÑILERIA	Primaria, expertos de reconocida capacidad que comprobarán mediante exámen teórico y práctico.-
MAESTROS DE CARPINTERIA	Primaria, previo exámen de capacidad y eficiencia.

Además el personal Misionero en Servicio puede ser capacitado como sigue :

JEFES E INSPECTORES	Cursos de post-grado en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.- Normal Superior Escuela Nacional de Antropología e Historia.- Seminarios y Juntas de Estudio CREFAL.-
ESPECIALISTAS Y JEFES	I.F.C.M. (Instituto Federal de Capacitación del Magisterio ahora Dirección General de Perfeccionamiento Profesional de Magisterio) para obtener el Título de Maestro Normalista.- Asistencia a Centros Regionales de Mejoramiento Profesional para Maestros Misioneros, (organizados por la Dependencia) Intercambios de conocimiento y experiencias (dirigidos y libres)

COSTO

Las Misiones Culturales actualmente en México tienen un costo aproximado de $ 265.000,00 - pesos mexicanos anuales por Misión, incluyendo sueldos, gastos de mantenimiento de un vehículo, así como -- gastos de transporte de los Inspectores.-

Es necesario aclarar que en múltiples - ocasiones los Gobiernos Municipales, Estatales y -- otras dependencias colaboran económicamente aunque -- sea en forma modesta.-

México, D. F., octubre 25 de 1971.

Dr. JORGE ENRIQUE RIVERA CAMARENA
DIRECTOR GENERAL

SECRETARIA DE EDUCACION
PUBLICA
DEPARTAMENTO DE MISIONES CULTURALES
Sección Técnica

MISION CULTURAL No._____ ZONA DE SUPERVISION____

No.deControl
_____

1.- _____
N O M B R E C O M P L E T O

2.- EDAD_____SEXO_____ESTADO CIVIL_____

3.- AÑOS DE SERVICIO : a) En Misiones Culturales____
b) En otras dependencias de - la S.E. P._____

4.- _____ _____
E S P E C I A L I D A D CATEGORIA

5.- ESTUDIOS QUE HA CURSADO: a) Años de Primaria_____
b) de SECUNDARIA_____ c) PREPARATORIA_____
_____
(o equivalente especificar)

6.- DOCUMENTOS QUE ACREDITAN SUS ESTUDIOS : Años de estudio

a) Carta de Pasante de_____ _____
b) Certificado de _____ _____
c) TITULO DE _____ _____
d) DIPLOMAS : _____ _____
_____ _____ _____
_____

7.- CURSOS DE ESPECIALIZACION: Institución Años de estudio

_____ _____ _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____

Vo. Bo.
El Jefe de La Misión _____
Lugar y fecha.-

_____
FIRMA

NOTA: En caso necesario escriba al reverso

CENTRO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

LA EXTENSION AGRICOLA

Documento E-4a

Juan Díaz Bordenave

I. Marco Social

La situación que justificó el comienzo de la Extensión Agrícola fue la condición de América Latina (y el Tercer Mundo en general) de tierra productora de materias primas y alimentos para unos Estados Unidos de Norteamérica en guerra contra el Nazismo. Antes de 1940, ya existían en América Latina esfuerzos oficiales de fomento y asistencia a los productores rurales (ej. Misiones Rurales de México, "Semana do Fazendeiro" en Viçosa). Pero fue la implantación del Punto Cuarto en nuestros países lo que deflagró la adopción generalizada de lo que hoy se entiende por Extensión.

En cuanto a los supuestos beneficiarios de su acción, en ese tiempo y ahora, ellos constituyen la masa enorme de población rural dividida en estratos. Latifundiarios, estancieros, usineros, dueños de yerbales y obrajes, en los estratos superiores; pequeños agricultores, arrendatarios, aparceros, en los estratos medios, y agricultores minifundiarios o sin tierra, comunidades indígenas, trabajadores rurales, fijos o nómadas, en los estratos bajos

Características generales: dominación del campo por la ciudad, indiferencia de los políticos, concentración de la tierra en manos de dueños poderosos, desorganización de los agricultores, influencia de los intermediarios, tecnología atrasada, éxodo rural, etc.

2. Objetivos

Los objetivos explícitos de la Extensión fueron siempre estrechamente relacionados al aumento de la producción y la productividad agrícolas, como caminos para el mejoramiento del nivel de vida de la población rural. Dicho nivel de vida, no obstante, nunca fue bien definido.

Los objetivos iniciales han ido evolucionando y hoy a la orientación productivista se suma la de mejorar el abastecimiento y los patrones de consumo

También se han incorporado objetivos de bienestar social, con actividades en los campos de la salud, la recreación, y otros.

3. Organización

Aunque los tipos de organización son variados, los Servicios de Extensión en general tienen cuatro niveles: agentes de campo, o locales, generalmente trabajando en cabezas de municipios; supervisores regionales; especialistas o asesores técnicos en la central, y dirigentes. En algunos casos, hay integración total o parcial con la Investigación. El Servicio de Extensión puede ser parte de un Ministerio o de un organismo autónomo.

4. Filosofía

Joseph Di Franco resumió en los siguientes puntos lo que él entiende por "filosofía" de extensión:

a. Basarse en las condiciones existentes (local, regional y nacional)

b. Envolver a la gente en acciones que promuevan su bienestar.

c. Desarrollar los programas gradualmente.

d. Orientarse básicamente por los intereses y necesidades de la gente.

e. Usar métodos democráticos.

f. Mantener programas reflexibles.

g. Trabajar con plena comprensión de la cultura.

h. Utilizar líderes locales.

i, Utilizar organizaciones existentes.

j. Utilizar especialistas bien preparados.

k. Trabajar con todos los miembros de la familia.

l. Trazar los programas de forma tan amplia como las necesidades de la población rural.

m. Evaluar continuamente.

n. Trabajar con todas las clases sociales.

o. Orientar su acción de acuerdo a las directrices nacionales.

p. Usar el enfoque comunitario.

q. Ayudar a las personas a reconocer sus necesidades.

5. Actividades

La declaración de objetivos del Sistema Brasilero de Extensión, reza:

"Constituye la finalidad del Sistema ABCAR contribuir a la integración del sector rural en el desarrollo global del país, mediante la ejecución de actividades relacionadas con los aspectos tecnológicos, económicos, sociales, culturales y estructurales, en acción conjunta con otros órganos y entidades dedicadas al mismo propósito".

Para cumplir dicho objetivo, el Sistema ABCAR en 1971 posee un cuerpo ténico de 2500 personas, secundadas por 46.000 agentes voluntarios. Sus actividades son múltiples:

"El programa de trabajo de 1971 procura alcanzar las prioridades fijadas por el Plan de Metas y Bases del Gobierno Federal y cubre, por ejemplo, hasta la colonización del área abierta por la Carretera Transamazónica; se desarrolla en el sector de la agricultura regada, apoya todas las actividades cooperativistas y de asociativismo rural; orienta técnicamente los productores de las diversas actividades agrícolas, y pecuarias y cuida, además, de las condiciones de salud, habitación, alimentación, higiene de la familia rural".

La siguiente frase da una idea de como trabaja la Extensión:

"Para esto, los Extensionistas hacen primeramente un levantamiento de la propiedad a ser asistida, determinando los objetivos de la explotación y los métodos a ser adoptados, introduciendo máquinas y equipos, aplicación de defensivos, uso de fertilizantes y de correctivos del suelo, semillas mejoradas, introduciendo reproductores y matrices de buena productividad,

además de promover planes de asistencia crediticia al empresario agropecuario".

La Extensión, según Joseph Di Franco, tiene una orientación con énfasis en el individuo, mientras que el Desarrollo de Comunidades tiene un énfasis en la cooperación (Di Franco - Diferencias entre la Extensión y el Desarrollo de Comunidades, IICA, Materiales de Enseñanza en Extensión, No. 12 página 9, 1963).

6. Métodos

La Extensión utiliza prácticamente todos los medios de comunicación de tipo impersonal, disponibles en cada localidad, y diversos medios de tipo personal como las visitas a las fincas, las reuniones, los líderes, etc. La formación de grupos de agricultores o amas de casa, así como la demostración de método y la demostración de resultados, las excursiones de agricultores y los Días de Campo, fueron métodos especialmente creados o por lo menos aplicados en forma sui-generis por este sistema educativo.

El trabajo con los clubes juveniles agrícolas también fue un método muy desarrollado por la Extensión bien como la utilización de líderes voluntarios especialmente adiestrados.

7. Formación de personal

La Extensión da mucha importancia a la capacitación específica del personal, constituído por ingenieros agrónomos, agrónomos, peritos agrícolas, economistas domésticas, asistentes sociales, etc. Podemos clasificar los métodos de capacitación como sigue:

a. Cursos de Inducción o Reclutamiento, también llamados de Preservicio

b Estudios de adiestramiento en servicio, al lado de un extensionista antiguo

c. Cursos de refrescamiento o reciclaje

d. Cursos cortos específicos sobre materias técnicas

e. Cursos de postgraduación

8. Metas propuestas y alcanzadas

Aunque el objetivo de la Extensión siempre fue de tecnificación y eficiencia productiva, su filosofía destacaba como orientación fundamental la educativa. Entendían por educación el cambio de los conocimientos, las actitudes y las destrezas de los agricultores.

Hoy en día, los progresos en la teorización de la pedagogía rural parecen demostrar que, aunque las metas de tipo productivista fueron alcanzadas en muchas ocasiones, no lo fueron las educativas, debido a la superficialidad de la visión pedagógica que servía de base a las actividades de Extensión.

9 Interpretación

Sin duda alguna los norteamericanos que, como Joseph Di Franco, lucharon por el establecimiento de la Extensión en América Latina, tenían la mejor buena intención de causar cambios en la situación que encontraron en nuestros países. Escuchemos a Di Franco:

> "Quizás hemos llegado ya a la verdadera esencia de Extensión: que Extensión es un proceso que trabaja con la gente , que Extensión debe servir a la gente ayudándole a aprender a tomar decisiones; que Extensión debe desarrollarse al mismo ritmo que la gente que sirve; que la población rural debe convertirse en parte integral del proceso de Extensión".
>
> (La Esencia de Extensión Agrícola, Mat. de Ens. en Extensión, IICA, 1966).

Pero, al no notar que el problema de la agricultura latinoamericana no es solo un problema de educación y tecnificación, sino de rompimiento de las estructuras que ahogan e impiden todo real progreso de "la gente", con excepción de los terratenientes, la Extensión no llegó a ser un factor importante de cambio macro-social.

Al trabajar dentro de una estructura de dominación y de imposición de consignas productivistas por el mercado internacional el gobierno y las clases urbanas Extensión no consiguió evitar convertirse en una máquina de persuación, para la cual el agricultor no es "gente" sino máquina o animal de producción, y, últimamente, de consumo.

10. Visión prospectiva

Las consecuencias previsibles de la noción de Extensión es la implantación de la Revolución Verde, en detrimento de millones de agricultores pequeños y en favor de los grandes propietarios, que irán desplazando a aquellos del campo para su proletarización en las ciudades.

Ideas para una orientación diferente pueden encontrarse en el artículo de Juan Díaz Bordenave, "Un nuevo rumbo para la Extensión en América Latina", en el documento que contiene la nueva política del IICA en materia de Extensión Rural y en el artículo de Luis Ramiro Beltrán "La Revolución Verde y el Desarrollo Latinoamericano", en la revista "Desarrollo Rural en las Américas".

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de octubre 1971

Documento E-7b

EDUCACION EXTRAESCOLAR DEL ADULTO CAMPESINO POR EL EJERCICIO DE LOS CONSIMBOLOS

Por HERNANDO SILVA, S.J.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

EDUCACION EXTRAESCOLAR DEL ADULTO CAMPESINO POR EL EJERCICIO DE LOS CONSIMBOLOS

Hernando Silva, S.J.

Documento E-7b

INTRODUCCION

La experimentación que el señor Piaget ha venido realizando hace unos 50 años, en sus institutos de Ginebra, sobre la naturaleza de la inteligencia, ha contribuído mucho a la evolución de la moderna pedagogía y a su efectividad (1). Hemos pensado que estas mismas investigaciones puedan servir para encontrar una metodología propia para el desarrollo del adulto campesino, no solo en el aspecto de su inteligencia, sino también en todas las dimensiones de su personalidad.

Este es el significado del actual trabajo. Exponer los puntos de la teoría de Piaget que nos parecen de interés para la educación extraescolar del adulto campesino, con el objeto de que el seminario pueda ver su aplicación práctica a este mismo terreno.

Pero para que se pueda valorar el alcance de las teorías de Piaget, nos pareció conveniente dar también algo de su historia que permita apreciar las conclusiones a que ha llegado el señor Piaget.

El trabajo pues, tendrá tres partes: en la primera, se expondrá brevemente la historia del señor Piaget, de sus investigaciones y de sus publicaciones, con el objeto de que podamos tener una idea sobre el valor de toda esta obra. En una segunda parte, tomaremos unos dos puntos de la teoría del señor Piaget, los que nos parecen de interés para la educación del adulto campesino. Y en una tercera parte, valiéndonos de la teoría de los consímbolos, meditaremos sobre las posibilidades de aplicar toda esta teoría para la educación extraescolar del adulto campesino.

I. JEAN PIAGET

Historia. (2) El señor Piaget nació en Suiza, en el año de 1896. Siendo niño, colaboró como ayudante en un instituto de ciencias biológicas. En él aprendió la terminología propia de la ciencia y el rigor científico, y se interesó por las investigaciones en toda esta materia.

En ese tiempo el objeto de investigación en el instituto de ciencias biológicas era el Lamarkismo. Los investigadores se inclinaban a pensar que el medio transformaba el organismo. El niño Piaget comprendió el objeto de las investigaciones, su metodología y su terminología propias, Por su cuenta hizo experiencias y llegó a resultados distintos del de los investigadores que colaboraran en el instituto de ciencias biológicas: llegó a la conclusión de que el organismo es activo, que no es el medio el que transforma el organismo, sino es el organismo el que transforma a sí mismo, en función del medio; esto implica que el organismo no es pasivo con respecto al medio; que el organismo es siempre activo: esto constituye uno de los principios claves en la teoría del señor Piaget: el organismo es siempre activo. (2)

El niño Piaget, llegó a la conclusión de que sus investigaciones tenían verdadero valor. Resolvió pues, escribirlas y publicarlas junto con los demás artículos de la revista del instituto. Sus artículos se hicieron célebres en todo el mundo. El mismo Piaget nos cuenta en su autobiografía que a esta edad, cuando todavía él era un niño, le pedían entrevistas de América; entrevistas que él concedía pero que no podía recibir dada su condición de niño. (2)

Cuando llegó la época de estudiar la filosofía, el señor Piaget la abordó con la mentalidad propia de un científico, dentro de la cual toda afirmación debe estar respaldada con base experimental. Así pues, cuando el profesor enunciaba alguno de los principios de filosofía, el señor Piaget preguntaba cómo se había experimentado ese principio, quién lo había sometido a control riguroso. El profesor tenía que responder que ese principio no había sido experimentado ni controlado, que era un principio perteneciente a un filósofo célebre. Este tipo de respuestas,

naturalmente, no podía satisfacer al señor Piaget. La filosofía, pues, le pareció un bello edificio intelectual pero carente de la base experimental necesaria. Decidió, pues, dedicar su vida al estudio experimental de la inteligencia, cosa que efectivamente realizó. (2)

Sus investigaciones en el campo de la inteligencia las comenzó con observaciones controladas en sus propios hijos, desde el momento en que nacían. También se valió de las clínicas y de las casas dedicadas al estudio de los niños pequeños. Las investigaciones de Piaget comprenden el desarrollo de la inteligencia desde que nace el niño hasta los 14 años.

Estas investigaciones del señor Piaget las fue publicando en un conjunto de libros que hoy se acercan al número de los 60 volúmenes, y en artículos de distintas revistas que pasan de los 150. (3)

Después de la segunda Guerra Mundial, los primeros discipulos del señor Piaget habían llegado a ser profesores de Psicología en distintas universidades del mundo. Resolvieron pues, reunirse para continuar las investigaciones en el campo de la inteligencia en equipo, a nivel prácticamente mundial, pues colaboradores de Piaget se encuentran en universidades pertenecientes a los cinco Continentes. Se reúnen cada año en Ginebra; se ponen una tarea experimental para el año siguiente, y en el año siguiente evalúan el trabajo hecho y se ponen nueva tarea de investigación para el año siguiente. Podemos pues decir, que desde antes de 1950, las investigaciones de Piaget en el campo de la inteligencia se realizan a nivel mundial.

Desde antes de la segunda Guerra Mundial los descubrimientos de Piaget en el campo de la inteligencia habían interesado a los pedagogos; les parecía que estos descubrimientos podían revolucionar todo el campo de la pedagogía; pero sus intenciones se vieron interrumpidas por la segunda Guerra Mundial.

Después de la segunda Guerra Mundial y gracias a la colaboración de la UNESCO los antiguos propósitos de los pedagogos se han podido realizar. En Ginebra se han fundado algunos institutos para llevar al orden de la pedagogía las

investigaciones realizadas en el campo de la inteligencia. (3) Estas investigaciones nos parece que han revolucionado la pedagogía moderna y creemos que ellas nos abren grandes posibilidades en el tema que nos interesa: la educación extraescolar del adulto campesino.

II. TEORIA DE PIAGET

1. Los niveles del conocimiento

De la extensa teoría del señor Piaget tomaremos solamente dos puntos que nos parecen de importancia para la educación extraescolar del adulto campesino: 1o.) Los niveles del conocimiento, y 2o.) El ejercicio de los símbolos.

Respecto a los niveles del conocimiento hay que notar lo siguiente: nosotros conocíamos dos niveles del conocimiento: el nivel sensitivo; vista, oído, gusto, tacto, etc. y el nivel intelectual, las ideas que constituyen la ciencia. El señor Piaget en su investigación encontró que el conocimiento del hombre tiene muchos otros niveles que son de mucha importancia. Veámoslos:

Nivel biológico. (4) Para Piaget el mismo cuerpo es un conocimiento. El considera nuestro organismo como el fruto del proceso de evolución de la vida durante millones de siglos: durante toda esta evolución, la naturaleza fue acumulando en nuestro organismo una increíble sabiduría. Por esto, hoy nos admira la perfección de cada uno de nuestros sentidos; la perfección de todo el sistema nervioso y de cada una de las partes de nuestro organismo. Esto es lo que constituye, en la teoría de Piaget, los conocimientos biológicos: es decir, con nuestro cuerpo nosotros recibimos una increíble sabiduría que nos legó la evolución de la vida a lo largo de siglos.

Estos conocimientos biológicos, como es obvio, no los recibimos maduros: se empezó con una primera célula que fue fecundada en el vientre materno y de allí continuó evolucionando hasta el nacimiento, hasta lograr la adolescencia, hasta lograr la madurez de la vida.

Como una aplicación a la educación del adulto campesino podríamos indicar la necesidad de una conveniente alimentación: para organismos mal alimentados les queda difícil lograr su plenitud humana, pues los distintos niveles del conocimiento se interrelacionan entre sí, de tal manera que con un organismo mal desarrollado, mal nutrido, queda muy difícil lograr la plenitud de la personalidad humana a que estamos llamados.

Nivel motor.- (5) Para Piaget nuestros movimientos son un verdadero conocimiento, un conocimiento de una importancia muy grande. Podríamos poner algunos ejemplos de este tipo de conocimiento tan novedoso: la ciencia de una mecanógrafa está en la riqueza de sus reflejos: la mecanógrafa no alcanza a pensar en qué dedo mueve para escribir: simplemente mira el texto que tiene que copiar y los dedos se mueven en virtud de sus conocimientos motores. Podríamos pues decir, que los conocimientos motores están constituídos por el conjunto de nuestros reflejos. (6)

En la vida campesina encontramos numerosos ejemplos de conocimientos motores en el trabajo del hombre se encuentra el manejo del machete, del hacha, del azadón, de todos sus instrumentos de trabajo. La pericia en el manejo de cada uno de estos instrumentos supone una enorme riqueza de reflejos para que el trabajo resulte efectivo. El campesino pues, en su trabajo posee un verdadero acervo de conocimientos reflejos.

Respecto de la mujer campesina, podríamos decir algo semejante: todo el trabajo que comprende el arreglo de la casa, el tejer la ropa, el hacer los alimentos, el colaborar con el esposo en las tareas del campo, supone, también en la mujer, un acervo muy grande de reflejos que constituyen sus conocimientos motores.

Lo notable en el señor Piaget, es que nos presenta este conjunto de reflejos como un verdadero conocimiento. Para él, los conocimientos motores tienen su espacio propio, distinto del espacio euclidiano que estudiamos en la geometría, y distinto del espacio prospectivo que se estudia en las escuelas de arte: el espacio motor es un espacio curvo muy semejante al espacio topológico. (7)

Los conocimientos motores tienen también su tiempo propio, muy distinto del tiempo absoluto que estudiamos en nuestras clases de filosofía; semejante, mas bien, al tiempo en el cual se mueven los niños antes de los tres años que resulta un tiempo muy relativo. (8)

Los conocimientos motores tienen también su lógica propia: como necesitamos combinar nuestras ideas de manera correcta para que nuestros pensamientos resulten efectivos; de la misma manera necesitamos combinar nuestros movimientos de manera rigurosamente correcta, es decir, rigurosamente lógica, para que el conjunto de los movimientos resulte efectivo. Esto es lo que se llama la lógica de los conocimientos motores. (9)

Otro punto de interés, en el señor Piaget, respecto a los conocimientos motores, es la importancia que éstos tienen en el desarrollo futuro de la inteligencia: para él, prácticamente, resulta imposible, o muy difícil, desarrollar la inteligencia si primero no se han desarrollado los conocimientos motores. Pero a la inversa, una vez que se poseen buenos conocimientos motores, hay buenas esperanzas de desarrollar la inteligencia.

Aquí ya podríamos ir adelantando alguna explicación de la teoría de Piaget para la educación extraescolar del adulto campesino. El adulto campesino posee un buen acervo de conocimientos motores y ello da esperanza para una buena educación de toda su personalidad. Además, el adulto campesino posee muy buenas posibilidades de enriquecer todavía más el conjunto de sus conocimientos motores con práctica mejor, más adecuada del trabajo y con ello se aumentan las posibilidades de promover todos los factores de su personalidad humana integral.

Los conocimientos intuitivos. (10) El señor Piaget da el nombre de conocimientos intuitivos a lo que nosotros llamamos conocimiento sensitivo: únicamente que él lo estudia con mucha detención respecto a las edades del nacimiento de los conocimientos intuitivos en sus distintos aspectos.

Pongamos solamente un ejemplo: el espacio. Los conocimientos intuitivos poseen su espacio propio, distinto del espacio euclidiano, propio de la inteligencia. El espacio prospectivo es un espacio sin paralelas, y por eso nosotros vemos que los rieles del ferrocarril tienden a unirse, a

encontrarse en el punto de fuga; y es un espacio sin dimensiones fijas, y por eso para nosotros se agranda un edificio cuando nos acercamos a él y se achica un edificio cuando nos alejamos de él. El espacio prospectivo tiene pues, sus características propias, distintas del espacio euclidiano. (11).

Lo mismo sucede con el tiempo intuitivo que es distinto del tiempo absoluto propio de la inteligencia. (8) y cosa semejante sucede con la lógica que emplea el niño a nivel de las instituciones que es distinta de la lógica aristotélica que nosotros aprendimos en nuestro cuarto año de bachillerato. (9)

Respecto a la importancia de los conocimientos intuitivos, ya la antigua filosofía decía que no puede existir nada en el entendimiento si primero no ha estado en la sensibilidad: es decir, que para el nacimiento y desarrollo de la inteligencia son de absoluta necesidad los conocimientos intuitivos.

A este respecto, y aplicándolo ya a nuestro objeto propio del adulto campesino, tenemos que conceder que el adulto campesino se encuentra pobre en conocimientos intuitivos: mi parecer es que le faltó un gran ejercicio de los conocimientos intuitivos. Pienso que su imaginación y sus sentimientos y todo el conjunto que constituyen los conocimientos intuitivos no se desarrollaron suficientemente en el adulto campesino debido al medio en el cual creció. Esto constituye un verdadero problema para la educación extraescolar del adulto, problema que tenemos que afrontar.

Los conocimientos operatorios. (12)- Piaget llama conocimientos operatorios a lo que nosotros llamamos inteligencia. De acuerdo a su experimentación los conocimientos operatorios, efectivamente, nacen hacia los 7 años. Pero ya un hallazgo notable en la experimentación del señor Piaget, constituye el hecho de que la inteligencia no nace toda a los 7 años: solamente la primera categoría intelectual nace a los 7 años: las otras categorías intelectuales van naciendo desde los 7 hasta los 14 años.

Pongamos algunos ejemplos: como cosa ordinaria, la primera categoría que nace es la categoría de cantidad, hacia los 7 años. (13) Hacia los 9 años suele nacer la categoría de densidad. Hacia los 12 años nace la categoría de velocidad, como relación entre el tiempo y el espacio. (14) Hacia los 14 años nace la categoría aceleración; y a veces se encuentran bachilleres que todavía no distinguen la aceleración de la velocidad.

Al menos para mí personalmente, constituyó un verdadero hallazgo este nacimiento progresivo de las distintas categorías. Yo tenía la idea de que toda la inteligencia nacía a los 7 años; pero ante las experiencias del señor Piaget, me ví obligado a cambiar mis criterios y conceder que, efectivamente, la inteligencia va naciendo lentamente de los 7 a los 14 años. Y si a veces a la edad de 10 a 12 años nos parece que la inteligencia ya ha nacido, ello se debe a la enorme perfección a que llegan los conocimientos intuitivos, pero no a que hayan nacido las categorías operatorias propiamente tales.

Los conocimientos formales: (15) Piaget llama conocimientos formales a los que proceden del trabajo de la inteligencia sobre otros conocimientos anteriores: es algo a lo que en nuestra antigua filosofía llamábamos conocimientos análogos.

Estos conocimientos formales empiezan a nacer a los 14 años. Lo notable es que suelen estar unidos al nacimiento de otras dimensiones de la personalidad, de una grande importancia, como es el amor.

El amor profundo en el hombre parece imposible que nazca antes de los conocimientos formales: suele empezar a nacer hacia los 14 años y a duras penas logra alguna madurez hacia los 21 años.

También las dimensiones de relación de la personalidad que son de grande importancia en la vida humana, son muy pobres antes de los 14 años. Una relación interpersonal profunda, una posibilidad de entregar la propia persona, no empieza a nacer sino hacia los 14 años, simultáneamente con los conocimientos formales.

Al tratar de la educación extraescolar del adulto campesino, no nos referimos a la alfabetización; nos referimos más bien a la madurez de todos los renglones de la personalidad del hombre. Si nos hemos detenido y hemos tomado como base la teoría del señor Piaget, que se dedica casi exclusivamente al estudio de la inteligencia, ello se debe a que las otras dimensiones de la personalidad suelen estar unidas al desarrollo de la inteligencia. Pero nuestro interés al hablar de educación extraescolar del adulto campesino, está en ver cómo promovemos y llevamos a su madurez todos los factores que integran la personalidad humana.

2. Los símbolos

Naturaleza.- Vamos a dar el nombre de símbolo, a un acto del ser humano que guarda alguna proporción de semejanza con la realidad. Pongamos algunos ejemplos:

El remedo. Cuando remedamos a alguna persona conocida hacemos algunas actitudes y tomamos una posición general del cuerpo que guarda alguna proporción de semejanza con la persona remedada. El remedo pues, es un símbolo de la persona remedada.

La señal. Cuando hacemos con la mano una señal de negación de traer alguna cosa, de llevar algo, ejercitamos con la mano unos movimientos que guardan alguna proporción con lo que queremos: que se traiga una cosa o que se lleve. Las señales pues, son símbolos de nuestras intenciones respecto de las cosas.

Las actitudes. Cuando abrimos los ojos en señal de admiración, esta actitud general guarda una proporción de semejanza con la admiración de nuestro espíritu. Cuando fruncimos el ceño en señal de disgusto, esta actitud guarda alguna proporción de semejanza con el disgusto que sentimos en nuestro espíritu. Las actitudes pues, son símbolos porque guardan alguna proporción de semejanza con las realidades.

Respecto a los conocimientos de Piaget, podemos decir que también son símbolos:

Los conocimientos biológicos: nuestro cuerpo guarda alguna proporción de semejanza con el medio en el cual crecimos. Así, la raza negra indica el calor del Africa; la raza blanca indica la temperatura propia de las zonas templadas.

De que los conocimientos motores sean un símbolo, vimos ya unos ejemplos al tratar de las señales: ellas son conocimientos motores y ellas son símbolos. Lo mismo podremos decir de los otros conocimientos motores: el conjunto de movimientos que ejercita un albañil o un labrador, por una parte realizan su tarea, pero por otra parte la significan, guardan una proporción con la tarea que están ejercitando; por este motivo son muy distintos los movimientos del albañil de los movimientos del agricultor, porque simbolizan cosas distintas. Los movimientos motores pertenecen pues, también, al orden simbólico.

Quizás resulte para nosotros más claro comprender que los conocimientos intuitivos son también símbolos, porque son actos humanos que guardan alguna proporción con la realidad. Así, aunque al alejarnos de un edificio, el edificio se empequeñece en nuestra imagen visual, todavía continúa teniendo alguna proporción con la realidad, dada la distancia a que ahora vemos el edificio.

Importancia de los símbolos.- (16) Piaget da una enorme importancia al ejercicio simbólico en el desarrollo de nuestras cualidades mentales. Dedica todo un tomo a esta materia, al nacimiento del símbolo en el niño, su desarrollo, y su influjo en la evolución de la inteligencia.

Piaget nos cuenta que cada vez que el niño descubre una categoría simbólica, sea de tipo motor, sea de tipo intuitivo, la ejercita profusamente con el objeto de vigorizarla y poder alcanzar el paso siguiente en el desarrollo de sus conocimientos.

Así, cuando un niño encuentra que moviendo algún objeto se produce un ruido especial, lo sacude intensamente, se goza mucho en este movimiento, porque necesita ejercitar la efectividad de sus símbolos motores.

Lo mismo sucede con los símbolos verbales: cuando encuentra una palabra, juega mucho con ella, la pronuncia constantemente, para fortalecer el nuevo símbolo encontrado. Si observamos el juego de los niños, el juego a ladrones y policías de los muchachos, o el juego a visitas de las niñas hallaremos con Piaget, que todo ello no es más que un ejercicio del orden simbólico.

La naturaleza ha dado a los niños esta inclinación que para ellos resulta agradable, de ejercitar el orden simbólico, porque de hecho es una necesidad para poder alcanzar las metas siguientes en el desarrollo de la inteligencia.

Tratando de la educación extraescolar del adulto campesino, notábamos su deficiencia en el ejercicio simbólico a nivel intuitivo. Nos parece que el niño del campo tiene poca oportunidad de ejercitar sus símbolos intuitivos, en parte porque las tareas del campo lo llaman al trabajo en edad muy temprana, y en parte, porque la vida rutinaria del campo le ofrece pocos nuevos simbolos para ejercitar. De esta manera, quedando el niño retrasado en su ejercicio simbólico de nivel intuitivo, le queda muy difícil al adulto campesino progresar en el desarrollo de su inteligencia y de toda su personalidad.

Sin embargo, la misma naturaleza que dotó al niño del gusto por el ejercicio simbólico, ha previsto la posibilidad de que el adulto desarrolle sus facultades mentales y volitivas u otro tipo de ejercicio semejante: el ejercicio de los consímbolos. Como al niño le gusta el ejercicio simbólico, al adulto le gusta el ejercicio consimbólico. Como al niño lo lleva al progreso de sus facultades espirituales el ejercicio simbólico, no dudamos de que al adulto lo pueda llevar a enriquecer los distintos factores de su personalidad el ejercicio consimbólico. Esta es la solución que presentamos al problema propuesto.

III. APLICACION A LA EDUCACION DEL CAMPESINO ADULTO LOS CONSIMBOLOS

Si la clave para la educación extraescolar del adulto campesino la encontramos en el ejercicio de los consímbolos, necesitamos detenernos un poco a estudiar la naturaleza de este tipo de simbolismo.

1. Naturaleza de los consímbolos. (18)

De los símbolos decíamos que eran actos humanos que guardaban alguna proporción con la realidad. Los consímbolos son igualmente actos humanos que guardan alguna proporción con la realidad. La diferencia entre estos dos tipos de signos está en que el símbolo es producido por un individuo y el consímbolo es producido por una comunidad.

Para entender este punto pongamos también algunos ejemplos, como lo hicimos al explicar el símbolo. Las leyes. Las leyes son realidades que significan obligaciones o derechos. Son pues, símbolos; pero son símbolos que no pudieron ser producidos por un individuo; tuvieron que haber sido producidos por una comunidad, al menos en su aceptación. Las leyes pues, son consímbolos.

Otro ejemplo de consímbolos nos lo dan los oficios de las personas: por ejemplo, el alcalde. El ser alcalde es un símbolo porque indica una determinada autoridad en la población. Pero el ser alcalde no puede ser producido por un solo individuo, dice relación a toda una comunidad y sin una comunidad el alcalde no tiene ningún sentido.

Otro ejemplo nos lo dan las costumbres. Respecto al matrimonio, por ejemplo, las costumbres de cada sitio indican quién debe proponer el matrimonio, qué debe aportar cada una de las partes al futuro hogar, y muchas cosas más. Esto no está sancionado por ninguna ley, sino por las costumbres de los lugares. Pero éstas mismas costumbres son completamente inexplicables sin una comunidad, no pudieron haber sido el fruto de un solo individuo, son consímbolos, porque expresan los sentimientos de una comunidad respecto al matrimonio. Lo mismo podríamos decir de otras costumbres.

Tratándose del símbolo, llamamos sujeto a la persona que lo produce. Tratándose del consímbolo, preferimos dar el nombre de COMUNICADOR a la persona que lo presenta o a la comunidad que lo produce, para indicar que se trata no de un sujeto individual sino de una comunidad. Por este motivo preferimos este nombre.

Tratándose de un símbolo se puede dirigir a una persona singular, a un TU, decimos en filosofía. Tratándose de consímbolos, ordinariamente ellos están dirigidos a una comunidad y por eso, le damos el nombre de COMUNICATARIO a la persona a la cual dirigimos el consímbolo, porque normalmente en ella está representada la comunidad.

A este mismo COMUNICATARIO o persona a la cual dirigimos el consímbolo, le damos también el nombre de INTERPRETE, porque ella no recibe el consímbolo de manera pasiva sino de manera activa; interpreta el símbolo de acuerdo a su propia situación. Y le damos también el nombre de CONECTADOR, porque la persona que recibió el consímbolo, normalmente lo transmite a otra persona y se constituye así en vínculo de unión de la comunidad. A esto se debe también el nombre de CONECTADOR que se da al COMUNICATARIO.

Tratándose del símbolo, llamamos objeto aquello con lo cual guarda el símbolo alguna proporción de semejanza. Tratándose de consímbolos, le daremos ordinariamente el nombre DENOTADO y CONNOTADO, debido a que los consímbolos suelen ser de representación múltiple, es decir, suelen representar no una sola cosa sino una enorme riqueza de objetos y circunstancias.

Tratándose por último del símbolo, llamamos circunstancias, a las cosas que influyen en el significado del símbolo. Tratándose de consímbolo, preferimos el nombre de INTERPRETE, porque ese conjunto de cosas modifica el símbolo haciéndolo variar en su significación, pero a su vez el símbolo modifica la estima que nosotros tenemos de esas mismas cosas.

Pongamos un ejemplo para aclarar todo esto: tomamos un consímbolo. Las insignias de un oficial.

Las insignias de un oficial son un consímbolo, pues las produjo no un individuo sino toda una comunidad, más aún una larga historia se necesita para poder explicar las insignias de grado que hoy lleva un oficial en sus charreteras. El COMUNICADOR pues, del consímbolo es toda una comunidad con su historia.

Las insignias del oficial tienen como COMUNICATARIO, no solamente al oficial sino también al conjunto del ejército y de la sociedad a la cual se indica que esa persona en adelante tiene unos derechos y deberes con el ejército y con la sociedad en general. El consímbolo de las insignias va dirigido pues, no solamente al oficial que las recibe, sino al ejército y a la sociedad entera.

El DENOTADO de las insignias indica todos los derechos y deberes que de allí en adelante recibe el oficial a quien se imponen las insignias. La significación de las insignias pues, no es algo simple. Indican todo un código de derechos, dignidades y honores. Por esto indicamos antes que los consímbolos son extraordinariamente ricos en su significación.

El INTERPRETANTE de las insignias son las circunstancias en las cuales se imponen las insignias. Pues esta imposición de insignias significa una cosa si se realizan dentro de una comedia en un teatro o si se realizan en el patio de armas de un cuartel. En el primer caso no son más que una parte de una comedia, que nos hace reír; en el segundo caso, la persona que recibe las insignias, recibe realmente el grado que ellas significan.

Resumamos nuevamente el ejemplo; tratándose del consímbolo "insignias de un oficial", el COMUNICADOR es la sociedad entera que eleva un grado la categoría de un oficial. El COMUNICATARIO es igualmente la sociedad entera y el ejército al cual se le indica que de ahí en adelante ese oficial tendrá dignidad y atribuciones especiales. El DENOTADO y CONNOTADO del consímbolo "insignias", serán los derechos y obligaciones que en adelante tendrá ese oficial. Y el INTERPRETANTE según las circunstancias en las cuales ese oficial recibió sus insignias.

Para indicar todavía más el valor de los consímbolos, conviene añadir otros ejemplos, además de los expuestos más arriba:

El Lenguaje. Ciertamente con el lenguaje indicamos cosas. El lenguaje pues, es un símbolo. Sin embargo, nos parece que es también un consímbolo, pues el lenguaje no puede explicarse sin una comunidad, es decir, el lenguaje es producido por una comunidad y no por un sujeto individual. El sujeto del lenguaje es un verdadero COMUNICADOR. Además, el lenguaje aunque en un momento dirijamos la palabra a una persona individual, esa persona individual está cargada de sentimientos y de valores que corresponden a su comunidad y que tendremos que tener en cuenta; así pues, aunque el lenguaje en algún momento se dirija a un individuo, este individuo es un verdadero COMUNICATARIO, porque en él está representada una comunidad.

Además, el lenguaje aún en el simple tono, suele tener un CONNOTADO y DENOTADO, pues en el tono del lenguaje decimos mucho más de lo que dicen las palabras.

Y el lenguaje también es interpretado de acuerdo a las circunstancias, pues una palabra que en unas circunstancias determinadas resulta inofensiva, cambiadas esas circunstancias la palabra también cambiará de sentido. Las circunstancias pues, son para el lenguaje un verdadero INTERPRETANTE.

Otro consímbolo de importancia, son los valores, las cosas que nosotros estimamos. Un ejemplo de valor entre la sociedad campesina suele ser, por ejemplo, la habilidad en enlazar un toro bravo. Esta habilidad no tiene sentido sin una comunidad; sin una comunidad un individuo no llegaría a adquirir esa habilidad, ni esa habilidad sería estimada fuera de toda comunidad. Por eso el sujeto de ese valor es un verdadero COMUNICADOR, es decir, es una comunidad. Este mismo valor de enlazar un toro bravo con habilidad, tiene relación con una comunidad. No se trata simplemente de felicitar a un obrero porque tiene esta habilidad, pues si esta habilidad es estimable es porque representa una utilidad para la comunidad, y así en una ciudad esta habilidad no suele representar absolutamente nada.

El DENOTADO y CONNOTADO de esta simple habilidad, de este valor social, suele ser lo que ella representa. Este valor indica un medio agrario y ganadero. Fuera de este medio ese consímbolo no tiene sentido. El INTERPRETANTE. De acuerdo a las circunstancias, esta habilidad podrá significar buena o mala intención y muchas otras cosas más. Todo esto depende del INTERPRETANTE.

La misma ciencia probablemente no es más que un consímbolo, puesto que la ciencia no es el fruto de un individuo, sino de una comunidad, dado que toda ciencia tiene su historia, y la ciencia tiene un verdadero COMUNICATARIO, pues tampoco se ha hecho para el bien de un individuo singular, sino para el bien de la comunidad. Y el tipo de ciencia tiene su DENOTADO y CONNOTADO, es decir, la ciencia significa lo que dice, pero ordinariamente significa también el tipo de civilización dentro del cual se elaboró esa ciencia. Y la ciencia tiene también su INTERPRETANTE, pues las circunstancias suelen hacer más o menos benemérita esa ciencia.

3. Valor educativo de los consímbolos

a) Valor de relación entre persona y consímbolos. La comunidad construyó los consímbolos, pero a su vez los consímbolos construyen la comunidad. Pongamos un ejemplo de esto:

El deporte: Hay tipos de deporte que son consímbolos, porque solamente los puede ejercitar un conjunto: como el fútbol o el basquetbol. Estos deportes los construyó la comunidad: son consímbolos que representan el valor que la comunidad da al ejercicio físico. La comunidad pues, construyó ese tipo de consímbolos; pero a su vez ese tipo de consímbolos, el deporte, construye a la comunidad, pues una comunidad que ejercita el deporte adquiere numerosos valores sociales. Así pues, repetimos lo dicho al principio: la comunidad construye los consímbolos, pero a su vez, los consímbolos construyen, educan a la comunidad.

b) Valor de relación entre las personas. Las personas nos relacionamos principalmente por medio de consímbolos: las palabras son consímbolos; las actitudes son consímbolos; y las personas nos relacionamos por medio de

palabras y actitudes. El ejercicio consimbólico pues, fortalece el valor de relación entre las personas, fortalece la comunidad.

Pongamos un ejemplo a este respecto: El amor humano. Las relaciones entre un joven y una joven empiezan por algún ejercicio de consímbolos, alguna conversación, alguna atención especial. Si el ejercicio consimbólico entre los novios se aumenta, se aumenta también su amor. Este ejercicio consimbólico se puede aumentar con la frecuencia de visitas, las cartas, los regalos, las atenciones, etc. Pero si el ejercicio consimbólico disminuye, disminuye también el amor de los novios; si no vuelve a haber visitas, ni cartas, ni saludos, ni razones, ni atenciones, poco a poco las primeras relaciones se acabarán. El ejercicio consimbólico es pues, fundamental en las relaciones humanas.

Quizá convenga poner otro ejemplo: los esposos. El amor de los esposos nació, como lo acabamos de ver, de un ejercicio consimbólico; pero el amor de los esposos necesita continuar fortaleciéndose con este ejercicio consimbóloco, pues también el amor de los esposos desaparece si no se cultiva con el ejercicio de los consímbolos. Si los esposos no se dan muestras de afecto, no tratan sus mutuos problemas en conversaciones, no se muestran su mutuo respeto en deferencias, el amor de los esposos se irá enfriando y terminará por acabarse. El ejercicio consimbólico es pues, fundamental en todas las relaciones humanas.

Las relaciones entre padres e hijos están mal, no solamente en la ciudad sino también en el campo. Este mal estado de las relaciones entre padres e hijos, nos parece, se debe a que no existe ejercicio consimbólico suficientemente rico entre las dos generaciones: los padres tratan poco con los hijos y de esta manera los hijos se van distanciando de los padres. Si se enriqueciera el ejercicio consimbólico entre las dos generaciones, el trato mutuo, el hablar los problemas, las muestras de atención y de respeto, las dos generaciones fortalecerían sus vínculos y con ello se fortalecería toda la familia.

c) Valor de interpretación. El significado de un consímbolo, lo dijimos ya, depende en gran parte del interpretante, es decir, de las circunstancias. Para explicar esto

pusimos el ejemplo de las insignias de oficial que recibe un individuo, bien sea dentro de una comedia de teatro, bien sea en el patio de armas de un cuartel.

El aspecto que nos interesa ahora es que, de parte del adulto campesino, se pide un ejercicio mental, y de toda la personalidad, para interpretar el consímbolo en relación con las circunstancias. Dado que el consímbolo varía de sentido de acuerdo a las circunstancias, se supone que el comunicatario tiene que ejercitar su interpretación tanto de las circunstancias como del consímbolo para hallar el sentido correcto de las cosas. Este ejercicio de interpretación enriquece notablemente el entendimiento de los adultos.

Es tan obvio que el adulto tiene que ejercitar su entendimiento para interpretar el consímbolo de acuerdo al interpretante, que no creemos necesario poner ejemplos al respecto. Solamente insistimos en que se debe enriquecer el ejercicio consimbólico para darle oportunidad al adulto campesino de vigorizar sus fuerzas mentales.

d) Ejercicio de las dimensiones humanas. Ya hicimos notar que el significado del consímbolo depende no solamente del COMUNICADOR sino también del COMUNICATARIO y del INTERPRETANTE. Notamos también que en el ejercicio consimbólico además del entendimiento entran otros factores humanos como la afectividad: esto lo notamos al hablar de cómo el consímbolo fortalece las relaciones entre las personas.

Si el consímbolo pues, ejercita todos los valores de la actividad humana dado que los conocimientos motores son consímbolos; ejercita todos los valores correspondientes al orden intuitivo como son la sensibilidad y la imaginación; ejercita los valores del orden operatorio como son nuestros conocimientos intelectuales; y ejercita todo el orden de nuestros afectos: podemos pues decir, con todo derecho, que el ejercicio consimbólico fortalece todos los valores de la personalidad humana.

4. Ejercicio consimbólico

Vista la naturaleza de los consímbolos y el valor que estos consímbolos poseen para la educación de todas las

dimensiones humanas, nos queda únicamente indicar en qué grado y en qué renglones se podría aplicar toda esta teoría a la educación extraescolar del adulto campesino. Pondremos los ejemplos que se nos han ocurrido al respecto:

Deporte. Arriba, en algún ejemplo, indicamos ya cómo el deporte es un ejercicio consimbólico, y cómo enriquece la comunidad en su aspecto físico, en el orden de los conocimientos biológicos, en el orden de los conocimientos motores y en una serie de dimensiones afectivas de la comunidad. Ahora bien, nos parece que este ejercicio consimbólico del deporte puede estar perfectamente al alcance del adulto campesino.

El trabajo común. El trabajo, de todas maneras, es un consímbolo, pues ninguna de las artes actuales se explicaría sin una historia, sin el aporte que las generaciones pasadas han traído a la perfección de cualquier arte, de cualquier trabajo. Ni siquiera los instrumentos más sencillos de trabajo son explicables sin el aporte de la comunidad, sin una historia, esto nos hace todavía más evidente que el trabajo es un consímbolo.

Así pues, si el trabajo es un consímbolo, el trabajo tiene que poseer en sí toda la riqueza propia de los consímbolos para promover la personalidad humana total. Y si en la actualidad el trabajo resulta deprimente y odioso, el defecto no puede estar en el mismo trabajo; el defecto está probablemente en la situación social general, en lo que llamamos el INTERPRETANTE, que ha llegado a hacer odioso y deprimente el trabajo.

Como en la actual sociedad el ideal es vivir sin trabajar, tenemos que, solamente trabajan los que se ven obligados a ello, los que se consideran derrotados de la vida. De esta manera, el trabajo ha pasado a ser el castigo de la derrota en la vida y pasa a oprimir las conciencias de los hombres. Pero esto no se debe al trabajo en sí, que es un consímbolo de altísimo valor educativo, sino a un mal general que se halla en el orden del INTERPRETANTE, es decir, en el orden de la sociedad en su totalidad.

Nos parece que para redimir al trabajo del estado en que se encuentra y devolverle la dignifidad que merece, y devolverle todo su potencial de educación, sería de mucha utilidad el trabajo en común.

En los trabajos comunes que se pueden organizar en cualquier vereda campesina, el signo de consímbolo de cosa producida por toda la comunidad pasa a ser más evidente en el trabajo: de esta manera el trabajo se hace más agradable y sirve para unir más los miembros de la comunidad.

En la actualidad el trabajo en el campo tiene un aspecto bastante individualista, cada uno trabaja su propia tierra. Con este tipo de trabajo individualista se pierde bastante el aspecto educador del trabajo, pues en vez de servir para fortalecer todavía más las relaciones humanas, sirve para distanciar a las personas. Inclusive el esposo se suele sentir, por el trabajo, distanciado de la esposa y de los hijos, pues tiene la conciencia de que es la esposa y son los hijos los que lo están obligando a la esclavitud del trabajo. De esta manera, el trabajo individual en vez de tener el poder ordinario de los consímbolos, de fortalecer las relaciones humanas, más bien sirve para distanciar las personas.

Nos parece pues, lo indicamos de nuevo, que en las veredas se puede y se debe organizar algún tipo de trabajo comunitario; pues de esta manera el trabajo vuelve a adquirir su carácter de consímbolo con todo su poder de educación.

En mi pequeña observación campesina, he podido comprobar que en los trabajos comunes la gente se encuentra más alegre, trabaja con más gusto, se fatiga menos, las relaciones humanas se aumentan y suelen volver más contentos a sus propios hogares.

<u>El arte</u>. El arte es un consímbolo, pues los productos del arte no tendrían sentido sin una comunidad a la cual se dirige el artista para expresarle sus sentimientos. Además, el arte presenta una historia y una vez que presenta una historia significa con toda claridad que es producto, no de un individuo, sino de la comunidad humana a lo largo de los siglos.

Así pues, si el arte es consímbolo, el arte tiene que tener en sí todo el poder educativo propio de los consímbolos.

Para fortuna nuestra, en el tema que nos interesa, el ambiente del adulto campesino ofrece bastantes posibilidades para aumentar el arte popular. Nos parece que dentro del campo, el arte sería fomentable en los siguientes renglones: teatro, canto, danza, música, artesanía.

Al decir teatro, nos referimos no a piezas teatrales muy escogidas, sino a que los campesinos aprendan a expresar por medio del teatro algunas situaciones de la vida aunque sean sencillas. También a este respecto puedo ofrecer mi pequeña experiencia: he observado que en el campo cuando se anuncia alguna pequeña representación, los campesinos acuden con sumo gusto a verla. Este gusto no tiene nada de extraño dado que el arte implica un ejercicio consimbólico, y el ejercicio consimbólico es agradable a la comunidad. Además de este agrado, los que asisten al teatro, suelen aprender muchas cosas y aumentan también sus relaciones interpersonales.

Respecto al valor educativo del teatro piénsese en el ejercicio que en los artistas implica la preparación de la pieza: ejercicio mental, ejercicio de vocalización, ejercicio de expresión. Y piénsese en el ejercicio que de parte de los asistentes implica la pieza teatral: ejercicio de interpretación de cada uno de los detalles representados en la obra de teatro. No insisto más en este aspecto, pues creo que haya acuerdo en el valor educativo del teatro.

Canto, danza, música. Estos tres aspectos los trataremos al tiempo, pues ordinariamente se encuentran unidos o pueden encontrarse.

Que el canto, la danza y la música sean ejercicios consimbólicos producidos por toda la comunidad y dirigidos a la comunidad y cuyo significado dependa en gran parte del INTERPRETANTE nos parece cosa evidente, dado que todo ello tiene historia y, por consiguiente, es fruto de la comunidad. Además con mucha frecuencia los cantos son ejercitados por coros. Las danzas suponen al menos parejas y ambiente, y la música suele estar interpretada también por conjuntos musicales. Con estos detalles me parece que queda claro que, canto, danza y música, pertenecen al orden consimbólico.

No creo que haya duda respecto a la posibilidad de ejercitar canto, danza y música por parte de adultos campesinos, pues en los campesinos suele haber muy buenas cualidades a este respecto; faltaría darles el ambiente propicio para ejercitarlas y hallaríamos verdaderos valores en nuestro pueblo.

Respecto a la educación de estas artes, indicó solamente algunos renglones en los cuales ellas influyen. Estos renglones serían los siguientes: la sensibilidad, la expresión, la imaginación, la comunicación y la relación tanto entre los artistas como con todo el público, con toda la comunidad. Parece que la simple enumeración de estos renglones de la personalidad, cultivados por canto, danza y música, es suficiente para que recordemos el valor de educación que poseen estas artes.

Respecto a la artesanía, parece innecesario insistir en las posibilidades que ofrece el adulto campesino para el ejercicio de una artesanía. Pues todos conocemos las cualidades que suelen existir entre los campesinos a este respecto. Es tan claro esto que inclusive está ofreciendo un renglón de exportaciones al país.

Foro. Entendemos por foro la reunión de la comunidad con el objeto de tratar, en ambiente propicio, problemas comunitarios o de toda la nación. Como se ve, si esto se logra establecer, sería un medio muy rico para el progreso de la inteligencia de toda la personalidad del adulto campesino.

El foro los obligaría a concretar sus ideas con respecto a un problema, a ordenarlas debidamente, a expresarlas con corrección, a emplear con técnica la acción y los distintos recursos de la oratoria. El foro además de ejercitar la inteligencia y la expresión, es muy útil para educar todo el orden de la afectividad y de las pasiones humanas que en el adulto campesino se suelen hallar en estado bastante primitivo, y por esta causa suelen presentar explosiones a veces trágicas. El foro les ayudaría a expresar sus distintas emociones de manera constructiva y no destructiva.

Que el foro sea consímbolo nos parece claro, pues el foro no es realizable más que por una comunidad, dirigida a ella misma y en relación con todas las circunstancias que rodean esta comunidad.

La propiedad comunitaria. La propiedad es un símbolo de la posesión del hombre sobre la tierra o sobre las cosas. Este símbolo se suele hallar en algunos papeles que son los derechos, o también en el rastro que dejó la actividad o el uso humano sobre la tierra o sobre las cosas.

Cuando este símbolo es de tipo exclusivamente individualista, sirve más bien para distanciar las personas entre sí, pues con mucha frecuencia hay litigios entre los esposos por sus propiedades individuales; y las familias se suelen dividir y separar para siempre, una vez que tienen que repartirse de manera individual la herencia recibida de los padres. La propiedad pues, a nivel de símbolo, presenta ventajas pero presenta también inconvenientes.

Si en las veredas se logra establecer propiedad comunitaria o si se enriquece la ya existente, entonces la propiedad adquiere la categoría de consímbolo, pues el COMUNICADOR ya no sería un individuo sino la comunidad la que pasa a tener el dominio de alguna cosa o de alguna tierra, y el COMUNICATARIO tampoco sería un individuo sino sería nuevamente la comunidad de vecinos o de la población entera.

Nos parece pues, que la propiedad a nivel de consímbolo, es decir, la propiedad comunitaria ya no presenta las desventajas de la propiedad privada, muy al contrario, sirve para unir a todos los miembros de la comunidad en vez de separarlos. Además, tiene el valor de dar el sentido de comunidad. Pocas cosas tienen tanta fuerza para dar el sentido de comunidad como la propiedad comunitaria.

Culto. La comunidad expresa sus distintos valores con distintos consímbolos: con el deporte expresa su estima por el desarrollo físico, por el desarrollo corporal; con el trabajo común expresa su unión en los problemas de la vida; con el arte expresa sus sentimientos, sus aspiraciones; con el foro pone de manifiesto sus problemas comunes para hallarles solución igualmente común; con la propiedad

comunitaria se expresa quizás de la manera más viva el sentido de unidad de todos los vecinos.

La comunidad suele tener un orden de consímbolos para expresar un orden de valores. Cuando se trata de expresar los valores que considera supremos para el hombre y para todo el universo, porque indican los destinos últimos de la comunidad y del universo, para este orden de valores suele tener un sistema de consímbolos a los cuales se les da el nombre de culto.

Como tenemos distintas concepciones respecto al último destino de la comunidad humana y del universo, así también hay distintos tipos de culto entre los hombres, pero todos ellos nos parece que pertenecen al orden consimbólico, pues son la expresión de toda la comunidad sobre sus destinos últimos.

Somos pues de parecer que el ejercicio del culto, aunque sea de distintos cultos, es también un elemento enriquecedor en el adulto campesino. Claro que podría también presentar defectos deprimentes, como lo suele presentar cualquier remedio humano, pero purificado de estos defectos, puede ser un elemento de gran valor en la educación extraescolar del adulto campesino.

5. Resultados previsibles

Como nos mostramos muy optimistas respecto al poder educativo de los consímbolos, nos preguntamos qué efecto podría producir este ejercicio consimbólico en una comunidad campesina y nos pareció que los buenos frutos del ejercicio consimbólico se podrían catalogar en tres renglones: 1o.) una disminución de algunos vicios que hoy se encuentran generalizados en el sector campesino; 2o.) un aumento de las relaciones humanas, y 3o.) un enriquecimiento de los sistemas conceptuales. Veamos estos aspectos por separado.

a) Vicios. La embriaguez, Desgraciadamente la embriaguez se halla muy extendida en nuestros campos, con perjuicio tanto de la salud física como de las fuerzas mentales, como del bienestar familiar y de la comunidad.

Esta embriaguez puede tener muchas razones, pero alguna de sus razones es la soledad en que se encuentra el campesino por su falta de comunicación tanto en la familia como en su ambiente. El hallarse muy reconcentrado porque no sabe expresar convenientemente los muchos sentimientos que siente en el espíritu, y la depresión general que experimenta al sentirse condenado al trabajo, dado que en nuestros medios el trabajo no es estimado.

Nos parece que el ejercicio consimbólico serviría mucho para disminuír este vicio en la sociedad campesina, al quitar los efectos, o gran parte de los efectos, que lo originan: pues ya vimos que el ejercicio consimbólico aumenta la relación, hace que el hombre se pueda expresar mejor, se sienta mejor en su familia y en el círculo de sus amigos, y dentro del ejercicio consimbólico el trabajo pasa a ser algo muy estimado; dejaría el hombre de sentirse un esclavo porque tiene que trabajar y buscaría, al contrario, la realización de su personalidad en el trabajo.

De esto ya tenemos algunas experiencias: conozco un pequeño poblado del departamento de Antioquia, en donde se estableció el deporte, medios de deporte popular. Este deporte disminuyó tanto el consumo de alcohol, que tuvieron que cerrar muchas cantinas. Los cantineros resolvieron atacar el deporte valiéndose de la fuerza física, pues comprendían que los estaba arruinando. A su vez el pueblo defendió su deporte y mientras unos jugaban, otros mantenían las armas en las manos para defenderse de los que los querían apartar del deporte, en el cual el pueblo se sentía tan bien, descansaba tanto y volvía tan satisfecho a su hogar por la noche.

Las riñas. Es otro defecto que se encuentra en nuestros campos. Hablando con jueces y policías, lo narran a uno que los campesinos con mucha frecuencia se matan por motivos enteramente baladíes, y se establecen rivalidades eternas entre familias, que tuvieron un origen completamente depreciable.

Como nos preguntamos la causa de la embriaguez, nos podemos preguntar también la causa de las riñas. No nos parece que esta causa pueda ser el que el hombre esté fundamentalmente mal hecho, hecho profundamente perverso, de

tal manera que odie a su prójimo; no creemos que esta pueda ser la causa de las riñas, aunque ellas sí tienen su origen en un desprecio al prójimo, algunos sentimientos adversos hacia los vecinos. La pregunta pues es cuál es el origen de estos sentimientos adversos hacia los vecinos:

Nos parece que el origen de los sentimientos adversos hacia el prójimo se halla en nuestro sistema de competencia, en el cual cada uno tiene que progresar solo y cada hombre mira a su vecino como competidor, como adversario. Nuestro sistema no nos ha formado para una fraternidad, sino para una mutua competencia que muestra sus extremos naturales en las riñas frecuentes.

Si el ejercicio consimbólico enseña a mirar al prójimo no como competidor sino como colaborador y como hermano, podemos esperar que este ejercicio disminuya también las riñas al quitar sus causas.

A este respecto, tenemos también algunos ejemplos, inclusive graciosos: en un centro donde se practicó el ejercicio consimbólico, los muchachos se negaron a ejercitar el boxeo, ni siquiera por deporte: se sintieron incapaces de dar golpes en la cara a un amigo a quien estimaban profundamente.

El machismo. A nuestros ojos el machismo representa la última manifestación de la dominación de unos hombres sobre otros. En esta escala de dominación estaría primero la dominación de unas naciones sobre otras; luego, la dominación de unas empresas mayores sobre otras pequeñas; después, la dominación de unos hombres que poseen más sobre otros que poseen menos; y por último, la dominación de los que tienen más fuerza, los machos, sobre los que tienen menos fuerza, las mujeres. Por esto a nuestros ojos el machismo es también un resultado del conjunto de nuestro sistema social de dominación mutua.

A este respecto también tenemos esperanzas de que los consímbolos, el ejercicio consimbólico, disminuya este efecto pernicioso de nuestra civilización que se encuentra difundido en todas las clases sociales, pero quizá principalmente en las clases populares. Nuestra esperanza se basa en que el ejercicio consimbólico no favorece la dominación

de unos sobre los otros, sino la colaboración de los unos con los otros. Este es el fundamento de nuestra esperanza. Pero a este respecto todavía no podemos ofrecer experiencias ya realizadas, por ahora se encuentra en el ámbito de la esperanza.

El despilfarro. La mala administración de los fondos es un defecto general de nuestro pueblo que, como todos los otros, posee raíces múltiples, pero algunas de esas raíces serían las siguientes: una falta de estima justa por lo que representa el dinero; sin esta falta de estima el despilfarro no sería comprensible.

Quizá también otro origen del despilfarro se encuentra en el odio al trabajo. El trabajo se concretó en un dinero, el dinero pues representa, recuerda el trabajo. Como este trabajo en nuestra civilización es tan despreciable, tan odioso, es una verdadera cadena, de ahí se sigue un rencor contra el dinero que representa ese trabajo. Y el hombre busca desquitarse de la opresión del trabajo malgastando el dinero. Es una opinión personal que se nos ha ofrecido a este respecto.

El ejercicio de los consímbolos ayudaría a terminar este vicio que disminuye nuestras posibilidades de progreso, bajo dos aspectos: 1o.) dando una justa estima al trabajo, y 2o.) aspecto, dando una justa estima de lo que el dinero representa.

La justa estima del trabajo tenemos la esperanza de que se origine en los trabajos comunes, en los cuales el hombre se siente más satisfecho.

La justa estimación del dinero se puede fortalecer con la propiedad comunitaria. Como la propiedad comunitaria tiene que ser administrada por la comunidad, y cualquier gasto inútil en esta propiedad tendría que pagarlo la comunidad, tenemos también la esperanza de que el campesino aprende a estimar mejor el uso del dinero una vez que tenga que llevar cuentas, vigilar cuentas, o criticar cuentas y gastos. Pero todo esto no supera el orden de la esperanza. No podemos presentar resultados positivos a este respecto.

b) Aspecto relacional. Una de las riquezas más grandes del hombre lo constituye su aspecto de relación. Para nosotros este aspecto es fundamental porque concebimos al hombre esencialmente sociable. Es tanto más hombre cuanto sea más sociable.

Mostrémoslo en algunos ejemplos sencillos: la familia: Es bien conocido de la psicología y de la pedagogía, el hecho de que si el ambiente de la familia es favorable, las relaciones familiares todas proceden de manera natural, y en ese caso la personalidad de los niños se desarrolla correctamente en todas sus dimensiones, cosa que no sucede cuando las relaciones familiares no son correctas.

El otro ejemplo lo tomaríamos de la comunidad: cuando las relaciones de la comunidad no son agradables, ya vimos que el hombre tiene tendencia a buscar lo que la comunidad no le da, en la embriaguez o en los alucinógenos. Es decir, el hombre se destruye a sí mismo. En cambio cuando las relaciones sociales son ricas el hombre se siente mejor y puede terminar el desarrollo de todas sus facultades humanas.

Este desarrollo de facultades humanas bajo el aspecto relacional comprende una gama muy grande, desde lo que llamamos sensibilidad, la percepción de lo estético, la percepción de lo bello; lo que llamamos sentimientos. Respecto a las personas y las cosas; la amistad, que puede llegar a capas más profundas de la personalidad, superando la superficialidad de una simple camaradería; el cariño, que se tiene a las cosas y al trabajo, pues el orden de relación lo entendemos no solamente con respecto a las personas sino también con respecto a las cosas y al trabajo; y por último, el amor humano, realizado en toda la belleza y toda la grandeza que esta palabra encierra para la humanidad.

c) Aspectos cognoscitivos.- Los conocimientos motores

Ya vimos que el trabajo común es agradable, y una vez que es agradable, se ejercita con menos fatiga, con más gusto y puede adquirir una mayor perfección. Tenemos pues la esperanza de que el ejercicio consimbólico aumente los conocimientos motores respecto al trabajo.

Pero hay otros renglones que pertenecen a los conocimientos motores y no son trabajo. Estos renglones se ejecutarían principalmente por medio del arte, en el teatro y en el foro, donde se ejercitan todas las cualidades de expresión humana, muchas de las cuales pertenecen al orden de los conocimientos motores.

Conocimientos intuitivos. Con el ejercicio del canto, la danza, el teatro, el foro, tenemos la firme esperanza de que se enriquecerá la imaginación y el sentimiento del adulto campesino, cualidades de un gran valor y que pertenecen al orden intuitivo.

Las operaciones. Una vez que los conocimientos intuitivos se han ejercitado en el adulto, por medio del ejercicio consimbólico, y han adquirido madurez, entonces los conocimientos operatorios, el avance de la inteligencia propiamente tal, ya es posible para ese adulto campesino.

Este desarrollo en la inteligencia se obtendría por el arte, al fomentarse la creatividad artística. Se aumentaría por medio del foro al obligar a la inteligencia a concretar y ordenar sus puntos de vista sobre cualquier tópico que se proponga.

Lo que antes llamamos amor, creemos que pertenece al orden operatorio, es decir, al hablar de amor nos referimos no simplemente a la excitación sensible que se siente en las relaciones sexuales, sino a un sentimiento mucho más profundo que se experimenta en las relaciones interpersonales, aunque las personas a veces se hallen ausentes, y esta comunicación se haga por medio epistolar, o por medio de simples recuerdos. Llamamos pues amor, a la estima profunda que va dirigida a la otra persona.

Este tipo de amor, pensamos que pueda lograrse, una vez que al nivel de los conocimientos intuitivos se ha desarrollado la sensibilidad, el sentimiento, el aprecio por las cosas, que son afectos que pertenecen a un orden inferior, pero que una vez desarrollados convenientemente, hacen posible el nacimiento de un amor propiamente tal.

A este respecto somos bastante optimistas del alma campesina. No creemos que los campesinos hayan recibido un

alma inferior a la nuestra; muy al contrario, entre ellos hay almas excepcionalmente grandes, y a ellos tenemos que abrir todos los horizontes de felicidad que ofrece al hombre el amor espiritual, el amor profundo. La apertura de estos horizontes pensamos que se pueda lograr por el ejercicio de los consímbolos.

Conocimientos formales. Llamábamos conocimientos formales a los que proceden de la acción de la inteligencia sobre otros conocimientos previos. Si nos fijamos bien el ejercicio del foro supone y ejecuta conocimientos formales; supone conocimientos formales porque se propone un punto cualquiera para ser debatido por la comunidad, un problema cualquiera, y se obliga al adulto campesino a reflexionar sobre este punto, es decir, a construír nuevos conocimientos sobre el punto que se les ha comunicado. Esto nos parece que pertenece al orden formal, y con ello ya hemos llegado, gracias al ejercicio consimbólico, a la cumbre de los valores humanos.

C O N C L U S I O N

Al final de este trabajo nos parece que es de tanto valor educativo el ejercicio consimbólico, que pensamos que, aún prescindiendo de que se trata de la educación extraescolar del adulto campesino, no puede encontrarse mejor medio para promover todos los valores humanos, que el ejercicio de los consímbolos.

Tratándose de la educación extraescolar del adulto campesino, se nos ocurre que sea el único medio efectivo para suplir el ejercicio simbólico que faltó en la niñez, pero que es un medio de tanto poder, que puede, con bastante efectividad, suplir la deficiencia de la infancia y llevar al hombre a una buena madurez en todos los valores de su personalidad humana.

B I B L I O G R A F I A

BEALS-HOIJER. Introducción a la Antropología. Aguilar

CASSIRER, ERNEST. Filosofía delle forme Simboliche. La Nuova Italia - Firence

_____. El Problema del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica - México

FLAVEL, JOHN H. Psicología Evolutiva de Jean Piaget. Paidos, 1968

MORRIS, CHARLES. Signo Lenguaje y Conducta. Losada

_____. Fundamentos de la Teoría de los Signos. México, 1958

PIAGET, JEAN. A History of Psychology in Autobiography Vol. IV. Clark University Press. Worcester Massachusetts, 1952

PIAGET, JEAN. Biología y Conocimiento. Siglo XXI

_____. De la Ligique de l'Enfant a la Logique de l'Adolescent. P.U.F., 1957

_____. La Construction du Réel Chez l'Enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchatel et Paris, 2a. Ed. 1950

_____. Inhelder, et Szeminska. La Géometrie Spontanée de l'Enfant. P.U.F., 1948

_____. La Formation du Symbol chez l'Enfant. Delachaux et Niestlé, 1945

_____. La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchatel et Paris, 2a. Ed. 1948

_____. La Psychologie de l'Intelligence. Colin, 1956

_____. Inhelder, et dix-huit collaborateurs. La Representation de l'Espace chez l'Enfant. P.U.F., 1948

_____. Le Développement de la Notion du Temps chez lÉnfant. P.U.F., 1946

_____. OSTERRIETH, SAUSSURE de R., TANNER, Wallon, Zasso, Inhelder, et Rey. Le Probleme des Stades en P Psychologie de l'Enfant. P.U.F., 1956

_____. et onze collaborateurs. Les Notions de Mouvement et de Vitesse chez lÉnfant. P.U.F., 1946

_____, APOSTEL, MANDELBROT. Logique et Equilibre. P.U.F., 1957

_____, BRUNER, BRESSON, MORI. Logique et Perception. P.U.F., 1957

_____. Traité de Logique. Colin, 1949

WHITE, LEALIE A. La Ciencia de la Cultura. Paidos, Buenos Aires, 1964

N O T A S

(1) : Piaget: Psicología y Pedagogía -Ariel-
(2) : Piaget: A History of Psychology in Autobiography Vol.IV.
(3) : Flavel: Psicología Evolutiva de Jean Piaget
(4) : Piaget: Biología y Conocimiento -Siglo XXI
(5) : Piaget: Le Probleme des Stades en Psychologie de I'Enfant. Pág. 37
(6) : Piaget: La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant Pags. 26 a 48
(7) : Piaget: La Construction du Réel chez lÉnfant 143 ss. Cfr. Piaget: La Représentation de l´Espace chez l´Enfant
(8) : Piaget: La Développmement de la notion du Temps chez l´Enfant
(9) : Piaget: De la Logique de l´Enfant a la Logique de l´Adolescent
(10) : Piaget: La Psychologie de l´Intelligence. Pag. 147
(11) : La Représentation de l´Espace chez l´Enfant. Pgs. 78ss. Piaget.
(12) : Piaget: La Psychologie de l´Intelligence. Pgs. 166 ss
(13) : Piaget: La Genese du Nombre chez l´Enfant. Pags. 10 ss.
(14) : Piaget: Les notions de Mouvement et de Vitesse chez l´Enfant
(15) : Psychologie de l´Intelligence. Pags. 176 ss. par Piaget.
(16) : Piaget: La Formation du Symbol chez l´Enfant
(17) : Morris, Charles: Signo, Lenguaje y Conducta.: De este autor tomamos la terminología concerniente a comunicatario, comunicador, interpretante, denotado y connotado.

Charles Morris aplica esta terminología al simple signo. Nosotros lo reservamos al consímbolo para hacer resaltar el valor de éste.

En la versión castellana de Charles Morris se emplea la palabra consigno. Nosotros preferimos el término consímbolo.

(18) : White, Leslie A.: La ciencia de la Cultura
Este autor, en el capítulo VII: "Determinaciones culturales de la psiquis" trata ampliamente el tema de que los elementos culturales son producidos por la comunidad y no por el individuo; aunque no les da el nombre de consímbolo, sino, simplemente, de elementos culturales.

La importancia del símbolo la trata en el Cap. II.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRA-EXCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento E-9b

EN TORNO A LA DESESCOLARIZACION

Augusto Salazar Bondy

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

EN TORNO A LA DESESCOLARIZACION

Por Augusto Salazar Bondy

En lo que sigue nos proponemos presentar los lineamientos fundamentales de la tesis de la desescolarización tal como ha sido desarrollada en la literatura educacional contemporánea, especialmente por Iván Illich, Everett Reimer y otros especialistas en educación y ciencias sociales.

La abordaremos en diversos niveles de enfoque, yendo de los planteos simplemente didácticos a las formulaciones de dimensión más profundamente social y política. Señalaremos las virtudes más saltantes de esta concepción sin dejar de mencionar ciertos puntos controvertibles.

Al final de nuestra exposición haremos algunas consideraciones sobre la importancia de la tesis de la desescolarización para la educación de los adultos campesinos.

-I-

1.- Sin pretender definirlos propiamente, conviene diferenciar los siguientes términos empleados frecuentemente por los autores que tratan de la desescolarización:

Escolarización: Supone que los educandos, reunidos en grupos generalmente de edad, bajo la autoridad de un maestro, en un local escolar, durante un determinado número de horas en un período fijo (anual, semestral, etc), reciben enseñanza de acuerdo a un currículum determinado.

Enseñamza - aprendizaje: Incluye todas las acciones y procesos mediante los cuales se adquieren conocimientos principios de conducta, habilidades, etc.

Educación : Supone un proceso que hace posible la formación de la persona, es decir, la configuración y la realización de su modo de ser.

2.- La nueva educación disocia dos conceptos que tradicionalmente se han mantenido ligados, casi como si constituyeran una unión natural: educación y escuela. Parecía obvio que educar y, sobre todo, educar sistemáticamente era algo que no podía hacerse sino dentro de la escuela,

por su personal docente, de acuerdo a su currículum, según el horario de permanencia y labor en los locales de la institución, en suma, sujetándose al sistema escolar como tal con todo lo - que implica.

Quienes hoy abren proceso a la escuela resaltan varios vicios en el sistema escolar: adocena a los individuos, favorece a unos pocos, es costoso,contribuye a consolidar las estructuras de dominación que prevalecen en la sociedad. Uno de los -- más importantes es el divorcio entre educación y vida, entre-- alumno y realidad. En la escuela, como ha escrito Iván Illich seguramente el más tenaz y elocuente crítico de la educación-- escolar- se hace todo lo posible para que el alumno aprenda -- algo sobre el mundo y no del mundo. Se le enseña mucho acerca de la vida y no en la vida. Se le habla del trabajo, incluso - se le prepara para el trabajo,pero no se le educa en el trabajo.

La escuela resulta así un coto cerrado o, para emplear una frase muy significativa, de uso frecuente al hacer referencia a planteles escolares, un claustro en que los niños y los adolescentes son recluídos y aislados de la realidad. No nos - extrañe si los niños y los adolescentes, guiados por un sano instinto vital, huyen cada vez que pueden de esa prisión. Cualquier educando normal, preguntado por sus sentimientos hacia la escuela, formulará, en condiciones de espontaneidad y libre juicio, una valoración francamente negativa. Como dice Holt, la escuela resulta un lugar peligroso para los niños.

11.- Los más interesantes ensayos de escuela nueva, los diversos programas pedagógicos que hablan hoy de la escuela del trabajo o de la escuela libre, buscan superar ésta situación crítica trasladando en lo posible a la escuela el ambiente exterior, uniendo la vida a la existencia escolar. La desescolarización toma el camino inverso: se propone abatir los muros de la escuela y llevar la educación afuera, al aire libre de la vida. Esta es la sustancia de una operación aparentemente simple pero llena de contenido revolucionario, no solo en el plan pedagógico sino también en el social y cultural. No se equivoca Iván Illich cuando liga el concepto de desescolarización al de revolución cultural . La desescolarización es un - elemento de ésta revolución y puede ser su catalizador; en todo caso es un aspecto inevitable de una transformación general de la existencia que se halla inscrita en la orden del día del hombre contemporáneo. No puede por tanto ser soslayada por

tanto ser soslayada por ningún proyecto serio de reforma educacional.

-II-

4.- La desescolarización se entiende sin embargo de diversos modos y puede ser concebida en diferentes planos y niveles de realización. Pasemos ahora a examinar algunos aspectos esenciales del concepto.

La desescolarización significa, por lo pronto y en su sentido más débil, el uso de un sinnúmero de medios y procedimientos técnicos que existen fuera de la escuela, su aprovechamiento óptimo para fines educativos. Debemos pensar aquí no sólo en aquellos elementos que clásicamente se emplean en la educación, sino también en medios y procedimientos, instrumentos y recursos operativos que son indirecta o potencialmente educativos.

A éste nivel de análisis una educación desescolarizada es la que se realiza sin ninguna obligación de asistencia a locales escolares, apoyándose simplemente en los medios mecanizados, teleducativos o de educación de masas.

La desescolarización así entendida permite aprovechar las virtualidades didácticas de los diversos medios de comunicación colectiva como son, entre otros, la radio, la televisión y el cine, sin contar los materiales impresos cuya utilidad crece en razón directa del alejamiento del ambiente escolar, Las más diversas técnicas de comunicación exploradas y perfeccionadas en nuestro tiempo encuentran un magnifico campo de aplicación en los procesos educativos desligados de la escuela. Quienes laboran en la experimentación y expansión del llamado Lenguaje Total contribuyen también desde su ángulo a enriquecer las posibilidades de la educación desescolarizada ya que las técnicas y métodos que desarrollan hacen más viable un impacto educativo profundo sin los apoyos propios del sistema escolar. Cosa semejante hay que decir de la introducción programada y de las máquinas de enseñar, vastamente aplicables a la educación desescolarizada en todos aquellos aspectos que comportan transferencia de información y control cuantificado de los rendimientos del proceso emseñanza - aprendizaje.

Pero la desescolarización no sólo hace posible aprovechar y potenciar al máximo los instrumentos y procedimientos educativos que caen bajo el rubro general de medios colectivos y mecanizados de comunicación y formas programadas de enseñanza. Otra vasta área es abierta al aprovechamiento educativo por la educación no escolar a saber, todas las instalaciones y sérvicios de la industria, la agricultura, el comercio y otras actividades económicas, así como de la comunidad. Talleres, laboratorios, campos de cultivo, instalaciones de empleos diversos, toda ésta capacidad instalada entra a formar parte del ambiente educacional cuando se pone en práctica la desescolarización. Y por cierto que, animado este uso de recursos físicos, entran a colaborar en el proceso educativo, como agentes plenamente calificados, los trabajadores de todos los niveles y especialidades, cada uno en su propio ambiente de labor, integrando la producción y la educación. El jóven que aprende en el taller junto al"maestro" del ofício, es una figura simbólica de la educación desescolarizada , tanto como lo es el adulto que estudia con la ayuda del material de instrucción por correspondencia.

En lo tocante al uso de los medios y materiales educativos, la desescolarización significa algo más y muy importante. Significa, respecto a los elementos que existen fuera de la escuela y a los que forman parte del equipamiento escolar, el pleno aprovechamiento, la universalización de su empleo, en contraste con la utilización restrictiva y parcial que es la norma actualmente. En efecto, como consecuencia del sistema escolar y de su integración en una estructura social global que favorece y sanciona la concentración y la discriminación, los medios de aprendizaje están al alcance de unos pocos y su empleo se halla sujeto a un criterio privatista, inclusive en los establecimientos estatales.

Lo que estamos diciendo es esencial para una nueva concepción de la democratización de la educación y tiene que ver con dos hechos fundamentales, reflejo de la aludida estructura social: el sentido de la escuela como institución y la apropiación de los medios de comunicación colectiva. Conviene formular algunas precisiones al respecto.

a - En la medida en que la escuela es organizada y fun-

ciona como un establecimiento cerrado y aislado, es decir, como un plantel bien determinado que reúne a un número de profesionales de la enseñanza y a un número de alumnos, los cuales tienen a su disposición un complejo de instalaciones y recursos varios, es inevitable la exclusividad de los beneficios educativos y por tanto la descriminación de netos efectos antidemocráticos. Cada vez que un director de escuela pugna, con la mejor de las intenciones sociales, por mejorar su presupuesto escolar, es decir, por elevar el monto de los recursos asignados a su escuela ; cada vez que consigue completar y ampliar su cuadro docente; cada vez que concibe y aplica soluciones para adecuar las instalaciones y el equipamiento de su plantel a la población matriculada; cuando, en fin, fija y llena su cupo de matrículas, sinquererlo y sin saberlo, está contribuyendo a la discriminación y a la concentración-marginación típicas de nuestra sociedad, porque está recortando su establecimiento del continuum de necesidades y medios educativos que es la sociedad.

Esta es una de las fatalidades de la escuela, quizá insuperable en términos absolutos, pero que debemos llevar a la conciencia para limitar al máximo sus efectos antisociales. En cada escuela se concentra un número de elementos educativos, aulas, mobiliario, mapas, laboratorios, gimnasios , etc., y un grupo de especialistas en la enseñanza y otros aspectos de la educación de cuyos beneficios participan unos individuos escogidos quedando privados de ellos muchos otros. Vista desde este ángulo, la escuela resulta un dominio cerrado de bienes puestos al exclusivo servicio de una minoría. Ahora bien, es preciso abrir este dominio a la comunidad. Así como el derecho se habla de desamortización de bienes, cuando se permite enajenar ciertas tierras, por ejemplo las llamadas " manos muertas ", herencia del mundo feudal, así debemos hablar de desamortizar el dominio escolar permitiendo el acceso libre de la comunidad a los beneficios acumulados en la escuela.

A este respecto, es necesario distinguir claramente dos formas muy diversas de concebir el libre uso de los bienes sociales. Desamortizar la escuela podría signifi-

car lo que significó para la mentalidad capitalista la desamortización de la tierra, a saber, su ingreso al mercado "libre", que la hacía susceptible de pasar rápidamente al dominio de determinados propietarios privados. Dentro de la concepción burguesa de la propiedad, la posibilidad de enajenar un bien inmueble no era más que la posibilidad de apropiárselo y excluir de sus beneficios al común de la sociedad. En este paralelo, desamortizar la escuela se interpretaría erróneamente como la posibilidad de transferir el control de ella del Estado a un grupo de propietarios privados. No es otra la linea en que se mueven - o quienes, su pretexto de defender los derechos de la comunidad, reclaman que el Estado aplique los fondos públicos a solventar los gastos de establecimientos escolares privados, de uso exclusivo.

Aceptar semejante interpretación sería una burla de la concepción liberadora y democrática de la educación que está en la base de la desescolarización. La interpretación justa es la que entiende desamortizar la escuela como un proceso de apertura del claustro a toda la comunidad. Se trata de romper el coto cerrado de la vida escolar y de hacer entrar el establecimiento educativo en el círculo de los bienes de libre circulación para uso de todos.

La situación es semejante por lo que hace a los medios de comunicación masiva, aunque a primera vista el caso parezca el contrario. En efecto, la radio, la televisión, la prensa y el cine se ofrecen como los medios públicos" por antonomasia, justamente con elementos de alto poder de comunicación cuyo mensaje educativo llega a todos. Bien miradas las cosas, la realidad es total mente otra. Estos medios son"públicos " en una dirección unilateralmente, con lastimosa parcialidad. LLegan a la opinión pública pero la opinión pública no llega a ellos. Iván Illich emplea una comparación muy didáctica para resaltar esta grave limitación: Una red de televisión en contraste con una red telefónica. Una vez asegurado un sistema adecuado de teléfonos públicos, la red telefónica permite a todos comunicarse con todos, tanto recibiendo cuanto emitiendo mensajes. En cambio, la televisión funciona en una sola dirección; hay quienes emiten mensajes y hay quienes los reciben, que son los más, sin poder a su vez hacer llegar a los otros su propio mensaje.

Los programas son concebidos, producidos y transmitidos por un grupo de hombres para el consumo de las multitudes de televidentes sin que éstos tengan la facultad de emplear los mismos medios. De éste modo, vastos sectores de la población resultan condenados a la pasividad, expuestos a toda suerte de influencias y privados de la posibilidad de comunicarse entre sí.

Lo que acabamos de decir sobre la televisión se aplica fácilmente, sin diferencias notorias a los demás medios de comunicación masiva: la radio, la prensa, el cine. Hallándose generalmente en manos de propietarios privados, es posible que funcionen como medios de expresión y de educación de toda la comunidad. Pero inclusive cuando son propiedad del Estado o están bajo un control administrativo, no dejan de funcionar como agencias de minorías en este caso burocráticas- que ignoran o excluyen a la comunidad.

La desescolarización , en cuanto reclama el uso público pleno de todos los instrumentos educativos, se inscribe en un vasto movimiento de liberación de los medios de comunicación colectiva. Es preciso desamortizar estas agencias educativas, dar acceso a ellas a todos los miembros de la comunidad, convertirlas en centros de encuentro y expresión de las iniciativas y las inquietudes del hombre de la base social.

No se han ensayado todavía seriamente en ningún pais fórmulas prácticas de esta apertura. Semejante ausencia de experiencias no prueba nada contra la idea de un acceso público y un uso social generalizado de los medios educativos y de comunicación colectiva. Prueba solo que la liberación de los medios de expresión y educación al igual que la liberación de la sociedad, de la que aquella es parte esencial, encuentra serios obstaculos que solo son vencidos por un real proceso revolucionario. De hecho la desescolarización no puede cumplirse sin afectar profundamente la extructura social ya que rompe el monopolio de la escuela y de las escuelas que es sostenido por las clases priviligiadas, obligando a un uso intensivo y público de todos los recursos educativos. Finalmente, algo más aún significa la desescolarización en la linea de -

aprovechamiento de elementos de la vida de todos los dias. La educación no escolar es un proceso que se beneficia grandemente con el encuentro de los educandos libres, con el diálogo y la colaboración espontánea de quienes quieren aprender por su cuenta. Autoeducación e interaprendizaje son conceptos que cobran un significado cuando se piensan sobre el fondo del sistema escolar y otro cuando se les aprecia como formas de la educación libre, ajena al sistema de la escuela. Lo que aquí se está rescatando y exaltando es la capacidad que poseen los grupos y las variadas formas de relación diagonal para operar como medios de una educación del más alto nivel y al mismo tiempo espontánea y personalmente motivadora.

6- Hay una segunda dimensión más profunda de la desescolarización que busca superar el monopolio del sistema escolar en todas sus implicaciones. Ella puede apreciarse mejor distinguiendo tres aspectos principales del mencionado monopolio.

En primer lugar, el sistema escolar opera a través de instituciones especializadas, premunidas de la correspondiente autorización, que acumulan el potencial educativo de la comunidad y tienen o reclaman como exclusividad el privilegio de ofrecer educación. Tal educación, pretendido reflejo de la conciencia social, está oficialmente sancionada. De allí que las instituciones de que hablamos - escuelas, colegios, universidades, academias, de cualquier suerte--tengan derecho a otorgar certificados y titulos que facultan a los individuos para ejercer funciones en la vida social. Quien pasó por la escuela posee una cédula de normalidad, el brevete que le abre el acceso a las funciones públicas. En cambio, quienes están privados de esa documentación porque quedaron fuera de la escuela o no alcanzaron suficiente escuela y son numerosísimos, bien se sabe, no sólo en los países subdesarrollados sino también en las grandes potencias, van a engrosar las filas de los marginados, de los que solo reciben de la sociedad una inferioridad certificada.

La desescolarización combate este monopolio y sus consecuencias sociales al sentar el principio de que ninguna institución debe tener la exclusiva de la educación, La actividad de enseñar y el acto de aprender no pueden convertirse en artículo patentado, en bien sujeto al monopolio de determinadas agencias públicas o privadas. En consecuencia, desescolarizar significa extender el derecho a enseñar y aprender a todas las instituciones, grupos, asociaciones y esfuerzos individuales o colectivos.

Esto equivale a desinstitucionalizar la educación. En efecto hay que distinguir lo que es institución de uso educativo que cubre todo tipo de entidades y servicios e institución escolar , con la exclusiva de las funciones educativas. La última en su sentido estricto ya no puede ser defendida, aunque tengan que existir entidades dedicadas a funciones específicas de importancia para el proceso de la formación personal, en las cuales sin embargo, no podrá hacerse valer ningún derecho al monopolio educativo ni podrá olvidarse la necesidad permanente de interconectar la acción educativa con la actividad del trabajo y la experiencia cotidiana del mundo y la vida rompiendo el cerco del claustro escolar.

La superación de la exclusividad de la escuela como agencia educativa implica la del maestro profesional. Esta consecuencia no extrañará a quien tenga presente que un resultado del monopolio escolar ha sido la idea de un gremio que tiene la exclusiva del ejercicio de la función de enseñar. De acuerdo a ésta idea, nadie puede educar y hacer efectivas las ventajas que la educación oficialmente sancionada otorga al educando entre las cuales lo principal es el certificado o titulo - sino aquel que posee el brevete de Ecuador, forma parte del magisterio profesional y está incluido en los cuadros de una institución del sistema escolar. De este modo se genera una conciencia de grupo, un sentido de defensa de derechos y privilegios que repercute en todo el proceso de la educación. Quizá uno de sus efectos negativos más profundos es la limitación del acceso de las masas desposeídas a los bienes del conocimiento, la técnica y el arte debida a que el prurito-

profesionalista impide aprovechar las enormes potencialidades educativas existentes en la comunidad. En esto el magisterio ha seguido equivocadamente el patrón sentado por otros sectores de la actividad profesional, especialmente las llamadas profesiones liberales, tradicionalmente opuestas a la expansión social del dominio de los contenidos y técnicas de la profesión.

Al oponerse a la exclusividad profesional de enseñar, la desescolarización rompe también aquí con las convenciones que trazan la línea divisoria entre lo que es regular, estandarizado y sujeto a sanción oficial, y lo que es espontáneo y libre realización educativa del individuo y el grupo. Todas las contribuciones a la formación de los miembros de la comunidad, todos los esfuerzos que se enderecen a ayudar y expandir el aprendizaje, son bienvenidos. Nadie puede ser reconocido como único y exclusivo agente de la educación. Esta corriente, en lugar de anular el rol del maestro lo refuerza y lo universaliza, y a la vez contribuye a potenciar las virtudes del acto educativo como obra de participación múltiple.

7.- Una de las formas más vabales y promisorias de superar las convenciones que respaldan la exclusividad de la escuela son los grupos de interaprendizaje libre. En ellos, varios individuos se conciertan para cumplir un propósito educativo común, de acuerdd a sus propios requerimientos, iniciativas y posibilidades concretas de tiempo, espacio y medios didácticos. Estas experiencias de aprendizaje desescolarizado encarnan la comunidad viva en contacto directo con la comunidad social.

Por este medio se obtiene una franquía múltiple:

a) Del local escolar, porque los participantes se reunen en cualquier lugar adecuado a sus necesidades y preferencias, variando de ambiente sin restricción;

b) De la sujeción al esquema magisterial, porque todos participan en la labor educativa y son a la vez educandos y educadores, lo cual no quiere decir que los grupos no puedan aprovechar la ayuda de los profesionales de la edu

cación, si los hubiere en la zona. Los maestros, al colaborar con los grupos tienen a su cargo sobre todo el importantísimo rol de transmisores de técnicas educativas gracias a las cuales los participantes aprender a aprender. Pero el grupo puede así mismo recurrir a la ayuda de otros profesionales en diferentes áreas de especialización;

c) Del curriculum escolar que el grupo no tiene por qué - aceptar y seguir en su trabajo. En todo caso lo adapta libremente a sus necesidades. De este modo el aprendizaje libre, respondiendo a las demandas y exigencias del individuo y del grupo rompe los moldes curriculares que reifican el proceso educativo.

8.- Lo que acabamos de señalar respecto al curriculum nos remite a otro aspecto decisivo de la desescolarización La franquía respecto a la escuela y al educador será por sí sola impotente para alcanzar la finalidad profunda que la desescolarización se propone: lograr una educación libre, personal y democrática, si no afectara la relación entre la educación y corriculum. Este es un elemento característico del sistema escolar; quizá el elemento fundamental, pues sólo por referencia él tiene efectos nocivos profundos la exclusividad de la escuela y de la función magisterial. El curriculum significa la programación universal y obligatoria de la educación, el imperio irrestricto de moldes formales que definen lo que hay que saber y lo que debe hacerse para ejercer funciones reconocidas en la sociedad. Tener una educación, recibir educación, dar educación han llegado a constituir sinónimos de seguir un plan prefijado, un programa único y parejo, oficialmente reconocido. El reunir a los niños, a los jóvenes o a los adultos en grupos de determinada magnitud, bajo el control de un profesional encargado de la enseñanza, imponiéndoles la permanencia regular en el local escolar, un cierto número de horas durante cierto número de días del año, es una exigencia que se desprende de la imposición de un curriculum, concebido como suma y principio del saber y la conducta que la sociedad - se supone - tiene que exigir a los individuos para reconocerlos como miembros de ella, con derecho a su amparo y al libre acceso a sus beneficios. A la larga, sin embargo, el programa - que originalmente pudo tener un contenido vivo y obedecer a otras motivaciones, aunque su carácter único y exclusivo lo condenaba casi inevitablemente se reduce a un mero

expediente que gana su sentido del conjunto de aplicaciones provocadas por su implementación del rito , como dice Iván Illich- y especialmente del acto final que es la obtención de un certificado o titulo. Curriculum, matrícula, "derechos" (cobrados o exonerados), exámenes, certificados, diplomas y títulos,he aquí lo que a la postre cuenta y se consolida como esencia de la escolaridad. De allí que nada valdría, y seguramente sería remedio peor que la enfermedad, el conbatir los vicios de la escuela y el maestro que ejerce en ella manteniendo y extendiendo a toda la población, por los medios " " "desescolarizados " de la teleducación, por los vehículos de la comunicación colectiva o la educación permanente, el sistema impositivo y rígido del curriculum único y obligatorio.

Frente a este imperio de la rigidez y la uniformidad, que aspira a hacer pasar a todos por el mismo canal educativo, la desescolarización es básicamente un intento de eliminar toda forma de imposición programática y de abrir la educación a todas las formas y modos de enseñar con los contenidos más diversos.Desescolarización significa aceptar todos los vehículos de cultura como posibilidades de formación personal y permitir que cada quien escoja el medio más adecuado de aprender y enseñar. Cualquier tipo de curriculum fijo y general, toda fijación previa de contenidos, toda canalización didáctica quedan, en consecuencia, eliminados. Con ello se da paso a una variedad indeterminada y por lo mismo fecundísima de acciones educativas cuya validación está en la praxis de la vida con sus resultados concretos. Lo cual significa poner en libertad todas las fuerzas y las posibilidades formativas de los individuos y los grupos y del conjunto de la comunidad.

9.-- En el nivel más profundo aún de análisis se sitúa la desescolarización como proceso social y como principio inspirador de una política social y cultural. Se debe hablar entónces no ya de desescolarizar la educación sino, como lo hace Iván Illch, de desescolarizar la sociedad. La crítica de todos los mecanismos exclusivistas y constrictivos de la educación se revela, desde ésta perspectova, como una actitud que cobra su pleno sentido sólo por una toma de conciencia de la sociedad en sus propias bases de sustentación.

El concepto negativo de la escolarización expresa el modo más característico y generalizado, si no único, de imponer el sistema constricitivo de la sociedad y del estado sobre todos los miembros de la comunidad, de programar la vida de los hombres. Recusar la escuela es recusar ese sistema impositivo, ese orden establecido.

No es dificil ver que a este nivel la desescolarización afinca en una crítica radical del mundo contemporáneo, de su tremenda capacidad de desecar la fuente de la vida y de capturar a todos los indivíduos en una red impersonal de hábitos y prescripciones. El blanco principal de ésta crítica son los países industriales, entre los cuales se cuenta la flor y nata de las naciones representativas de la civilización occidental y cristiana, al lado de las nuevas potencias del Este comunista y capitalista. En todas, como lo han denunciado vigorosamente Marcuse y Perroux, entre otros, prevalece la administración de la vida y todas, unas más, otras menos, rápidamente, caen en el consumismo y la economía expansionista. De resultas de estos módulos de conducta social, al par que la naturaleza se agota y se torna inhabitable, disminuyen alarmantemente las posibilidades de vivir desde sí y en plena libertad, acentuándose y perennizándose paralelamente los privilegios sociales con su secuela inevitable de marginaciones a escala nacional y mundial. En el ámbito de las relaciones mundiales de poder, los países del Tercer Mundo, víctimas de la dominación externa que consolida las formas tradicionales de dominación interior o genera otras modernas, resultan doblemente afectadas. El sistema que padecen - aunque las más de las veces, irresponsablemente, también propician - los condena a la subordinación permanente haciéndolos incapaces de superar sus enormes déficits socio- económicos. La manipulación de las grandes masas, reducidas a niveles de existencia muy alejados de un estatuto humano aceptable, se une aquí a la despersonalización y el colonialismo mental de los grupos dominantes, en un fenómeno que, por al canal de la dominación internacional, refleja, agravándola, [1] la crisis de la vida en las sociedades llamadas industriales.

---

1 Cf: H. Marcuse, El hombre unidimensional; F. Perroux, Alineación y creación colectiva.

La deshumanización, la regimentación de la vida, la destrucción sistemática y creciente de las condiciones de subsistencia en el planeta, este conjunto de hechos incontrovertibles de la civilización actual reclaman una revisión total del modo de entender la vida humana. Reclaman además una transformación profunda de la base social que abra el camino hacia la revaloración del hombre y hacia la efectiva puesta en libertad de su ser hasta hoy reificado por el sistema, es decir, una operación revolucionaria. Como cancelación de toda forma de regimentación de la vida, esta operación de la vida, esta operación se llama desescolarización de la sociedad, Su sentido último es inescapablemente político.

-III-

10.- La desecolarización plantea múltiples problemas y de variada índole. No puede extrañar que así sea. Un intento tan radical de cancelar formas inveteradas de organización a la vida no puede cumplirse sin tropezar con serias resistencias y sin provocar desorientación en vastos sectores de la población. Aquí queremos llamar la atención sólo sobre tres dificultades que a nuestro juicio merecen un exámen detenido.

La primera se refiere a la factibilidad de desescolarizar la educación cuando se trata de educandos que pertenecen a grupos de edad cercanos a la primera infancia. En el caso de adolecentes o adultos no es dificil entender el proyecto de dejar a la libre iniciativa la elección del tipo y el modo de la educación que se quiere lograr. En cambio, es asunto muy controvertible la factibilidad de este proceder tratándose de niños pequeños. Aún aceptando como válidas las objeciones contra la escuela y reconocimiento que los estragos que causa el molde escolar son seguramente más hondos y trascendentales en las primeras edades, no se acierta a ver qué alternativas prácticas hay para la escuela en este caso. Es sintomático en tal sentido que Everett Reimer, uno de los principales teóricos de la desescolarización, no dé precisiones sobre el punto en el estudio que ha dedicado justamente a las alternativas de la escuela.[1] A lo que parece, Reimer sostiene la posibilidad de aplicar la desescolarización inclusive en este caso. Así cabe entender su comparación de la

1. An Essay on Alternatives in Education, CIDOS, CUADERNO 1005, Cuernavaca, 1970

habilidad de hablar y la de leer que el presenta como desfavorable de la escuela. "Aún en una sociedad plenamente escolarizada - escribe- pocos niños aprenden a leer fácilmente y - bien, mientras que todos aprenden a hablar fácilmente y bien lo cual es una habilidad adquirida fuera de la escuela.[1] Sinembargo, no presenta ninguna sugerencia precisa con respecto al modo en que vastos sectores de niños podrían aprender a leer y escribir desde la edad más temprana- lo que precisamente no ocurre actualmente cuando ellos permanecen fuera de la escuela-, ni cómo este logro podría alcanzarse respetando el principio de la libre elección.

Respecto a otros aspectos de la educación de los niños de muy corta edad se plantean análogas dudas y ellas se agravan cuando vinculamos ésta problemática a la de las posi - bilidades de acceso de los grupos sociales menos favorecidos a los bienes educativos "libre" . Los cual nos lleva a la segunda dificultad que queremos señalar.

11- La crítica de la escuela tiene uno de sus más sólidos - puntos de apoyo en la constatación del carácter privilegiante y discriminador de la educación escolar y en la imposibilidad - especialmente dramática en los países subdesarrollados - de cubrir los costos de una educación general verdaderamente democrática, a través del sistema escolar. Sin embargo, cuando soncideramos que el efecto privilegiante y marginador de la escuela no es una variable independiente de la organización de la vida en una sociedad, sino que depende de la estructura social global, entonces se advierte que a condiciones iguales- la desescolarización, con su principio de la libre elección, puede dar resultados negativos e inclusive de más grave efecto marginador. En efecto, sino se altera el cuadro social, el acceso a los medios educativos y la posibilidad de aprovecharlos plenamente estarán afectados por la deficiente situación de los grupos y las clases. Lo cual lleva a preguntarse por el grado de eficacia de la solución --- desescolarizadora en el conjunto del proceso de la transformación social. Dicho de otro modo, los problemas que plantea la posibilidad de superar hoy dia la marginación de grandes sectores de la población mediante una educación totalmente no escolarizada (y, en el límite, una sociedad desescolarizada)

---

1. Renier, <u>opCcit</u>. p.2/10

obliga a preguntarse sino se está dando carácter determinante a lo que, pese a su significación humana, es dependiente de factores más profundos y decisivos del juego social.

12. Por último, la desescolarización, que sin lugar a dudas promueve la participación comunitaria y permita la acción - creadora de la iniciativa de los individuos, podría constituir según algunos críticos, un obstáculo a los movimientos de - transformación estructural de los países del Tercer Mundo que requieren una acción planificada y una convergencia sostenida de los esfuerzos individuales hacia una meta común. De acuerdo a éste punto de vista, la desescolarización, generaliza como práctica, impediría el uso de un eficaz canal de difusión de mensajes sociales y de estimulación revolucionaria. Sin esta labor promocional, que bordea en el mejor de los casos el dirigismo estatal flexible, sería imposible lograr la ruptura de poderosos lazos de dominación exterior e interior que frenan el progreso de las naciones. Vista así, la desecolarización absoluta y radical, que apunta a una libertad universal que no puede borrarse de ningún ideal social humanista, quizá sea obstáculo y no sólo arma de lucha en una etapa inicial de la transformación de la comunidad. Pero con esto nuestro análisis arriba a un punto en que lo decisivo son los enfoques y las opciones de naturaleza política.

-IV-

13. Hemos señalado que la desescolarización parece más factible y eficaz en el caso de la educación de adultos.- Lo mismo puede decirse ciertamente para las poblaciones de las áreas rurales, porque solo los procedimientos no escolarizados permite que la educación alcance a quienes no tienen la posibilidad de asistir a las escuelas de las zonas urbanas. Por los medios de comunicación colectiva, especialmente la radio, y por el uso sistemático de unidades móviles, los servicios educativos cubren grupos humanos que, de otro modo, estarían completamente desprovistos de ellos. Esto es válido incluso para los niños que pueden ser beneficiarios--con los reajustes adecuados- de los programas educativos no escolarizados.

14. La desescolarización no sólo permite llegar al campo con la educación sino aprovechar de los recursos, humanos y materiales, que existen en el medio rural para ofrecer educación al campesino. Rompiendo el esquema de la asistencia al aula y de la conducción por un maestro profesional, se lograría expandir la educación de un modo notable. Piénsese en todo lo que en esta direcdión pueden ayudar los técnicos y profesionales, los funcionarios, los artesanos y los propios campesinos que operan en una misma zona rural y están ligados con programas de desarrollo.

15. El tercer aspecto positivo de la educación desescolarizada respecto de los campesinos es la posibilidad de contribuir mediante ella a la superación del paternalismo, que también es un subproducto del sistema escolar, y a estimular y reforzar los esfuerzos de autoeducación. Programas de educación campesina no escolarizada adecuadamente concebidos e implementados, deben apoyarse en las iniciativas de los individuos y los grupos y romper así como todos los peligros de la rigidez y la imposición escolares. Los grupos de interaprendizaje libre, de que hemos hablado antes, tienen aquí una función muy importante sobre todo considerando las grandes posibilidades de actividad comunal que puede ofrecer el ambiente campesino.

16. Con la idea anterior se vinculan dos otros rasgos positivos de este modo de educar. Uno es la posibilidad de asociar estrechamente la educación con el trabajo, de tal manera que todo el proceso educativo, como lo quieren las más modernas corrientes de la pedagogía activa y democrática, se haga en y por la actividad laboral. Desescolarizando la educación, la tarea de educarse y la de producir no se disocian sino que están todo el tiempo unidas formando una misma operación. Esto solo es posible plena y efectivamente cuando quienes aplican métodos de enseñanza desescolarizados están imbuídos del nuevo sentido de la educación que anima la crítica de la escuela.

17. El otro rasgo positivo, el quinto es la posibilidad de enorme importancia en los países del Tercer Mundo de conectar los servicios educativos y los planes y programas de desarrollo a nivel regional y zonal. La labor de la comunidad, el esfuerzo productivo de los trabajadores y la capacitación que ofrece la educación se acercan mutuamente

y dan un nuevo signo a la educación. Por más que se esfuerce, la escuela no puede hacer esto del modo como lo hace la educación desescolarizada. En el caso Peruano, el programa de la Reforma Agraria, actualmente en proceso de aplicación, no podrá alcanzar sus metas sociales y económicas sin una formación de los campesinos para sus nuevas responsabilidades y funciones, la cual no puede ser pensada en términos de concurrencia a una escuela escolar y de la aplicación de un curriculum en el modo escolar.

En verdad, la dificultad es mayor porque la Reforma Agraria - para proseguir con este ejemplo ilustrativo- comporta todo un cambio de actitud, una renovación de la noción misma de los principios y derechos del campesino que difícilmente pueden obtenerse en la escuela. Esta, por organización y composición, encarna el orden actual de la sociedad y tiende a ser conservadora de los valores que caracterizan la cultura. Salvo a través de un largo y laborioso proceso de conversión que está aún por cumplirse, el régimen escolar entraba la participación plena y directa que es el motor de la nueva sociedad que la Reforma Agraria debe contribuir a generar. La desescolarización, en cambio, es favorable al principio de la iniciativa y la participación del campesino tanto en la educación cuanto en la gestión de los asuntos de la empresa y de la comunidad.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de octubre 1971

Documento R-1

LINEAMIENTO PARA UNA POLITICA DE EDUCACION DE CAMPESINOS ADULTOS

(Documento final del Seminario Nacional sobre Educación de Campesinos Adultos)

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

C O N T E N I D O

D O C U M E N T O

I - PRESENTACION

1.1 - Antecedentes del Seminario

Con el propósito de encauzar la política educacional hacia la realidad del país y hacer de ella un instrumento eficaz en la promoción integral del hombre y su comunidad, vinculando efectivamente a las asociaciones campesinas en el proceso de cambio, el actual Gobierno, por conducto del Ministerio de Agricultura, consideró conveniente realizar un análisis detenido sobre los resultados conseguidos por los diferentes programas que han empleado las entidades vinculadas al sector agropecuario.

Dentro de estos lineamientos generales se convocó a un Seminario, con participación de personal técnico de las diferentes entidades, tanto públicas como privadas, que adelantan programas de educación para el campesino, con el fin de que se estudiaran las alternativas más apropiadas para realizar un programa que promueva al hombre del campo.

Como consecuencia del intercambio de experiencias resultaron una serie de sugerencias que se exponen en el presente documento y que llevan al propósito fundamental de plantear los objetivos y la metodología que deben ser utilizados en el diseño de políticas educaciones.

Al hacer estas sugerencias, los técnicos que participaron en su elaboración, manifestaron su compromiso, a título personal, de llevarlas a las práctica en la medida de sus posibilidades a través de todas sus actividades profesionales, así como de difundir y promover su aplicación en todas las entidades públicas y privadas que tengan relación con la problemática agraria nacional, porque creen responder a los derechos y aspiraciones elementales de los campesinos colombianos.

1.2 - Marco Social

El estado actual de la educación y en especial el de la educación campesina, corroborado por los datos recientes del DANE y del Ministerio de Educación Nacional, indican la poca eficacia que han tenido los esfuerzos dis-

persos realizados para superar el problema. Esta situación se resolverá cuando se adopten estrategias de conjunto, resultado de decisiones políticas que enfoquen la educación como uno de los instrumentos para superar el subdesarrollo.

Es decir, que cualquier plan aislado para resolver esta problemática correrá el riesgo de ser estéril, si no se opera un cambio en todos los niveles que institucionalicen los aspectos vivenciales de la educación, acorde con las necesidades del país y el desarrollo tecnológico, económico y científico de la época actual.

2 - OBJETIVOS

La educación en general y cada uno de los medios de que ella se vale juegan un papel fundamental como transmisores de ideas y conocimientos. Esta función que generalmente asume la escuela como elemento formal de la educación, también la han puesto en práctica un gran número de agencias a través de diferentes canales.

La educación no debe ser una simple transmisora de ideas. Fundamentalmente debe educar al adulto para que tome conciencia de la realidad en que vive, de sus problemas, de sus propias capacidades, para que desarrolle sus habilidades mentales y físicas; para que se capacite en su trabajo u ocupación, para que participe activa y conscientemente en la vida de su comunidad y del país, y para que contribuya al desarrollo económico y social; por tanto, debe ser una formación que coloque al adulto en capacidad de proseguir hacia otros niveles más avanzados de su preparación cultural y profesional.

Cabe decir que esta visión de la educación se integra dentro de los objetivos que logren el cambio de una sociedad. Estos objetivos se pueden resumir en cuatro aspectos:

Económicos
Políticos
Sociales y
Culturales

Económicos. Aumentar la producción y mejorar la productividad, para lograr una adecuada redistribución de los recursos y factores que intervienen en el incremento del ingreso, y eliminen el subempleo y desempleo con todas sus secuelas.

Políticos. Formar un hombre que participe consciente y activamente en las decisiones de la comunidad y del país.

Sociales. Transformar las relaciones del hombre consigo mismo y con su medio, para lograr una orientación efectiva y cambiar su propia realidad.

Culturales. Desarrollar valores comunitarios que contribuyan a un enriquecimiento de la cultura regional y nacional.

Para conseguir estos objetivos, la educación deberá proveerse de un nuevo contenido pedagógico. Es necesario plantear cambios filosóficos, en cuanto a su orientación general y valerse de los medios que hagan su práctica más liberadora y que oriente su acción hacia una participación real y efectiva.

3- EDUCACION FORMAL E INFORMAL

El analfabetismo, uno de los fenómenos educativos con mayor acentuación en los campesinos adultos, aparece no sólo como deficiencia educativa, sino como expresión de toda una forma de vida llena de limitaciones, característica del subdesarrollo.

Con frecuencia se olvida que llevar la alfabetización a las regiones donde hay analfabetos no satisface necesidades reales y que es indispensable atender en primer lugar aquellas áreas donde la alfabetización debe vincularse a los programas de desarrollo.

Por eso se requiere la aplicación de una educación formal e informal. La Educación Formal está institucionalizada en cuanto a educación primaria, en el Decreto 378 de 1.970.

La educación de campesinos adultos se considera como un proceso de formación por medio del cual debe existir una estrecha vinculación de la enseñanza de la escritura, la lectura y la matemática, con la capacitación para el trabajo y la producción. Este proceso educativo se funda en las necesidades del adulto, colocado en su situación real de vida y de trabajo.

La formación que se aspira con la educación Formal e Informal, tiene que reunir las siguientes caracterísicas:

Debe ser Global. Es decir, abarcar todos los campos de la formación: el cultural, el técnico-profesional, el económico y el socio-político.

Debe ser integrada. Esto es, desarrollarse de tal manera que haya una constante interrelación entre dichos campos. Toda la acción educativa debe constituír, en lo posible, una unidad.

Debe ser diversificada. Es decir, adaptada a las distintas situaciones de trabajo de los campesinos adultos, a los sectores profesionales en que actúe y a los objetivos que se persiguen.

4 - MOTODOLOGIA

La Metodología a emplearse en la educación de campesinos adultos debe influír de un modo directo en la eficacia de los esfuerzos para lograr los cambios propuestos.

Debe estar orientada a la formación de una conciencia crítica que permita a los campesinos desarrollar su capacidad de razonar, a tener una visión de conjunto de la realidad agrícola y sus vinculaciones con otros aspectos del sistema rural.

En la aplicación de los diferentes métodos o técnicas de la enseñanza, el agente de cambio debe recordar y tratar de poner en práctica el conocimiento de las diferentes etapas sicológicas para el cambio de la conducta

humana: motivación básica, deseo, convicción, acción y satisfacción. Considerando estos aspectos se logra aprovechar más efectivamente los esfuerzos del agente de cambio en la utilización de los métodos más apropiados.

Esto indica la necesidad de conocer con anterioridad la situación existente de la población. Por lo tanto debe investigarse sobre sus necesidades básicas que permitan proyectar soluciones prioritarias.

El uso de los métodos debe obedecer:

- A los propósitos de una educación liberadora, que lleve al diálogo y a la creatividad.

- A la coordinación de todos los aspectos de la vida integral del campesino.

- A un proceso educativo ordenado responsable y crítico.

- A la aplicación de una educación en forma dosificada y continuada que permita la evaluación periódica.

5 - ORGANIZACION

La política de educación para campesinos adultos debe ser el resultado de un esfuerzo armónico y coordinado de los organismos oficiales, semi-oficiales y privados. En este aspecto merece darse especial atención al Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural en que está empeñado el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación, y que garantiza la educación del niño, del joven y del adulto campesino; así como a programas similares, tales como los servicios de Extensión Rural y de Organización Campesina. Todo esto implica un factor técnico que no se podrá realizar al no contarse con una adecuada administración.

Es conveniente que la totalidad de los programas educativos para campesinos adultos tengan un organismo directivo único que, con suficiente poder y autonomía, pueda marcar las políticas generales y ejercer una efectiva coordinación, supervisión y control.

Un plan de educación para adultos, entre otros aspectos deberá consultar el horario adecuado de los educandos. Es decir, debe ser lo suficientemente flexible en cuanto a tiempo y lugar, para lograr la participación total.

Por tratarse de una actividad relativamente nueva en el país, y con metodología diferente a la utilizada con la niñez, el personal encargado de impartirla deberá ser motivo de una capacitación apropiada a las necesidades pedagógicas del programa.

Generalmente, la mayoría de los planes fracasan por falta de una adecuada y oportuna financiación. Por tanto, un plan serio de educación para campesinos adultos deberá disponer de los suficientes medios económicos para asegurar la consecución de los fines propuestos.

La programación debe incluír algunas formas que estimulen una permanente superación, con miras a lograr mayor dedicación por parte de los agentes de cambio, y una mayor participación de los educandos.

6 - COORDINACION

Las Agencias de Desarrollo requieren un sistema adecuado de coordinación a tres niveles: local, regional y nacional.

Esta coordinación debe iniciarse sobre las bases siguientes:

- Unificación de criterios y de políticas con otras agencias de desarrollo.

- Acuerdo sobre funciones y procedimientos.

- Acuerdo sobre recursos para actividades similares o complementarias adelantadas por las Agencias.

- Acuerdos sobre mecanismos y sistemas de comunicación entre las agencias.

El nivel local de coordinación deberá tener las siguientes características:

- Acción conjunta de los agentes de cambio de las diferentes instituciones sobre la comunidad y su problemática. Los agentes de cambio deberán conocer sus funciones y las de los agentes de las otras instituciones para evitar interferencias y duplicidad de esfuerzos.

- Tanto los agentes de cambio como la comunidad deberán conocer a fondo las instituciones: sus fines y objetivos, su estructura, los servicios que prestan, sus sedes y sus funcionarios de base.

- El trabajo coordinado en la base -agentes de cambio y comunidad deberá ser estimulado no con ánimo competitivo sino con el pro pósito de servir mejor al campesino.

La coordinación por la base, realizada en forma consciente y efectiva constituye el cimiento de la coordinación regional, nivel intermedio que tiene las caracterísicas siguientes:

- Cubre zonas más amplias.

- El nivel técnico es superior y su compromiso debe ser proporcionar los instrumentos básicos para ejecutar la extensión rural en forma simple, práctica y económica en el nivel local.

- Debe orientar el proceso administrativo de acuerdo con el programa sin olvidar al hombre somo sujeto y objeto del desarrollo, ya sea funcionario o beneficiario.

En el nivel superior está la coordinación a escala nacional, con las siguientes características:

- Es la depositaria y divulgadora de la política rectora que orienta el plan nacional de desarrollo.

- Delega las funciones técnicas y administrativas en las agencias regionales las que a su vez se coordinan e influyen en las agencias locales.

En estos niveles de coordinación se puede observar lo siguiente:

- El nivel local aplica las técnicas y los métodos de Extensión Rural con la participación de la comunidad .

- El nivel regional investiga, simplifica, divulga, organiza y administra.

- El nivel nacional orienta, dirige y postula la política a seguir y suministra los recursos financieros.

- El sistema de control, supervisión, evaluación y seguimiento, se inicia en el nivel local y asciende para el replanteamiento del programa.

- El sistema de comunicación se fortalece creando horizontalidad en las relaciones técnicas y administrativas.

7 - INVESTIGACION

Los planes de educación, Formales o Informales para campesinos adultos deben estar basados en una investigación que permita conocer los diferentes niveles de vida, en sus aspectos geográficos, ecológicos, sociales, culturales, ambientales y tecnológicos de la comunidad, a fin de plantear programas que señalen y atiendan claramente las posibles soluciones de las necesidades de la familia rural.

La investigación debe realizarse para conocer los elementos necesarios y para fijar los objetivos de la educación de campesinos adultos.

Un acertado conocimiento de las condiciones del medio rural permite investigar en las propias fuentes su situación, su desenvolvimiento, su relación íntima, su proyección hacia el resto del país, sus vivencias, sus problemas, sus soluciones, su aporte, en fin todo el conjunto de interacciones que sustentan esa realidad para analizarla con la misma comunidad.

Es conveniente realizar un inventario de todas las investigaciones relacionadas con el área de la educación de adultos para no duplicar esfuerzos. Por tanto todas las investigaciones futuras deberán divulgarse suficientemente.

La investigación que se realice para conocer los elementos que fijen objetivos para la educación de campesinos adultos, se constituirá en una eficaz sistema para el desarrollo económico y social de las comunidades rurales de Colombia.

8 - SEGUIMIENTO

Una política de seguimiento en los planes que se ejecuten en la educación de campesinos adultos, es indispensable para el cumplimiento de los diferentes programas educativos previstos para la formación cultural y tecnológica del hombre del campo.

La falta de esta política de seguimiento en los diversos programas de educación han dado como resultado un hombre frustrado en sus más elementales aspiraciones para incorporarse al proceso de desarrollo del país.

9 - EVALUACION

Los resultados de los programas de educación de campesinos adultos deben ser evaluados constante y sistemáticamente, para que permitan corregir las fallas que se presenten, en el proceso de desarrollo del plan y destacar los resultados positivos que constribuyan como estímulo al esfuerzo de los promotores de esta política.

10 - LA EDUCACION COMO INVERSION

La educación es una inversión efectiva. No es un simple consumo.

De la educación en general se esperan beneficios tangibles para la sociedad en diversos sentidos.

La educación de campesinos adultos constituye una inversión económica y social, cuyos resultados pueden esperarse a corto plazo, puesto que beneficia al hombre que está en plena capacidad de producir económicamente y de participar activamente en el proceso de cambios sociales, contribuyendo en estos dos sentidos al Desarrollo integral del País.

La educación de campesinos adultos no puede seguir siendo relegada a planos secundarios dentro de las preocupaciones de muchos gobiernos, sin proveerla de recursos económicos suficientes y sin tomar en cuenta que contribuye de modo inmediato al desarrollo económico y social.

Es frecuente observar que los presupuestos para este campo de la educación permanecen estáticos, mientras aumenta el número de personas a quienes es necesario atender.

LISTA DE PARTICIPANTES AL

SEMINARIO NACIONAL SOBRE EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS

1.- ALVAREZ Quintero Moisés	(ICA)
2.- ANDRADE Gabriel	(RECONSTRUCCION RURAL)
3.- ARENAS CeciliaCbregón de	(MINISTERIO DE EDUCACION)
4.- BARRERA Rafael David	(CAJA AGRARIA)
5.- BROCHERO Moisés	(FEDEALGODON)
6.- BUENO Guerrero Carlos	(INDERANA)
7.- CABAL Pablo Enrique	(O.C. MINAGRICULTURA)
8.- CASTILLA Alvaro	(FACULTAD AGRONOMIA -U.NACIONAL)
9.- CARDENAS Judith de	(O.C. MINAGRICULTURA)
10.- FLOREZ Quiroz Luís	(FAO)
11.- GALLEGO Rosalba	(ICA)
12.- IGLESIAS ALvarez Mario	(FACULTAD AGRONOMIA -PALMIRA)
13.- GOMEZ Pedro Luís	(INCORA)
14.- GONZALEZ Mora Alvaro	(FEDECAFE)
15.- MONSALVE Samuel	(SENA)
16.- MORALES Miguel	(FACULTAD AGRONOMIA -PALMIRA)
17.- PALACIOS Luís	(FANAL)
18.- PARAMO Ligia	(FACULTAD AGRONOMIA-TOLIMA)
19.- RAMIREZ Jesús	(ACCION COMUNAL)
20.- RESTREPO Carlota	(ACCION COMUNAL)
21.- RUIZ Camacho Rubén	(FEDERACION COLOMBIANA DE GANADEROS)
22.- TORRES Anjel Leopoldo	(FEDECACAO)
23.- TROYANO Guzmán Héctor	(MINEDUCACION)
24.- VELILLA Bernardo	(FACULTAD EDUC.-U.NACIONAL)
25.- VERA Ana María	(CELAM)
26.- VILLARREAL Norma	(INCORA)

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá, 24 al 30 de octubre 1971

Documento R-2

POTENCIA SOBRE EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS

Por: VICTOR MANUEL CALLE PATIÑO

(Conferencia dictada en el Seminario Nacional sobre Educación de Campesinos Adultos, IICA-CIRA 26 de Abril al 8 de Mayo de 1971)

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

PONENCIA SOBRE EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS

Por: Victor Manuel Calle Patiño

Documento R-2

El estado debe crear condiciones efectivas para la realización del hombre en su propia existencia. Consecuentes con esta responsabilidad y frente al vacío ocasionado por la falta de una política para la educación de la inmensa población rural que no ha tenido acceso a la escuela, o lo ha tenido en forma precaria, hemos considerado oportuno y conveniente la convocatoria de este Seminario para que analice experiencias y formule una política para la educación de campesinos adultos.

En el esfuerzo que este seminario realiza con el fin de lograr su objetivo he considerado indispensable hacer la presentación de las necesidades educativas del programa de desarrollo social que orienta el gobierno del Frente Social, dentro del marco de sus expresados propósitos de cambio.

Cuando se quiere definir la filosofía de una educación, debemos como bien dice Hovre, fijar una opinión sobre la educación y esta oponión depende del concepto que sobre el hombre su naturaleza y su destino tengamos. Por tanto al querer arrancar dentro de todo un proceso educativo debemos tener al hombre como el mas alto valor, reconociéndolo como un ser trascendente, provisto de la facultad de ir mas allá de si mismo, de trascender los límites de su ser físico y un creador consciente de su propio mundo.

Igualmente debemos considerar que todo proceso educativo debe estar estrechamente vinculado al proceso de evolución social que vive el pueblo que es sujeto y objeto de educación.

Por su capacidad creadora y reflexiva el hombre transforma la realidad del medio donde vive y actua sobre las relaciones sociales del mismo medio. Esta capacidad transformadora del hombre es lo que determina la movilidad y dinamismo de la

sociedad dentro de un permanente esfuerzo del ser humano por mejorar las condiciones de vida que lo rodean y buscar la satisfacción de sus necesidades biológicas y psicológicas para la realización total de su ser.

La educación como proceso debe en consecuencia estar dotada de igual dinamismo con el fin de adecuarse a la evolución social y a las nuevas situaciones que se crean como resultantes de un proceso dialéctico, por tanto debemos pensar que la educación debe servir para instrumentalizar la satisfacción de las nuevas y crecientes aspiraciones del hombre.

Por tanto la educación cumple una función mas amplia a la simple transmisión de cultura, de conocimientos y de técnicas que harían de ellas el factor sedimentador de la movilidad y evolución social y que conllevarían el anclamiento de la sociedad a la situación prevaleciente en un determinado momento en la historia de la sociedad y al mantenimiento y conservación del orden establecido.

Nada mas absurdo y contrario al hombre, dotado de una ansia permanente de realización, que imponerle una educación conservadora que lo fije a un presente estático y que lo ate a un pasado carente de respuestas a las nuevas necesidades vitales, Una imposición de esta índole pugna con el poder creador del hombre, aborta su capacidad de reflexión y de compromiso, entra en conflicto con su necesidad de realización y es generadora de fuerzas en el seno de la sociedad que tienden a violentar el orden que se quiere conservar. Que como en el caso del campesino veremos adelante.

Esta imposición des-humanizante es aun mayor y se hace mas aberrante y mas visible cuando las condiciones de vida entre pueblos de una misma latitud y hombres de un mismo pueblo guardan distancias astronómicas que diariamente se tornan mayores. En estas condiciones la acción educadora, formal o informal, que se cumple por parte de quien está en capacidad de hacerlo y a través de instituciones, especializadas o nó, es atentatorio no solo contra la felicidad y el bienestar de la sociedad sino que constituye un flagrante delito de lesa humanidad.

Reconocemos que la libertad es un derecho inalienable del hombre y que por tanto tenemos la obligación moral y el compromiso con nuestro pueblo de hacer libres a todos aquellos que viven encadenados a la miseria y el atraso.

No puede ser libre el hombre cuando vive atado ingenuamente a unas pautas y normas sociales de conducta que mantienen un orden económico injusto que lo esclaviza y que condiciona inconscientemente su comportamiento total.

De todos es conocido que ningún sector de la sociedad es tan notablemente susceptible de explotación y de angaño como le es el sector campesino. Ello está determinado por su impotente ignorancia y por su ingenuo conocimiento del mundo de relaciones donde vive. Por tanto la educación que se lleve al campesino tiene que ser una educación desmitificadora, una educación liberadora, que resuelva las inquietudes que se plantea ahora la sociología de la incomunicación o la "imersión campesina" o también "cultura del silencio. como se ha llamado al aislamiento campesino.

Por situaciones que se dieron dentro de las herméticas estructuras del latifundio, se hizo propicio que dentro del mundo campesino la comunicación con el mundo externo repitiera el cuadro ideológico de la cultura dominante. Además este aislamiento y esta inmersión sigue siendo parte de una estrategia de dominación social, y el analfabetismo otra parte importante de esta estrategia con honda repercución en lo político y en lo económico. Analfabetismo que es expresión cultural de la dominación y el atraso.

El tipo de educación que hoy nos preocupa debe apuntar a un ser concreto, el campesino colombiano; enmarcado dentro de una realidad concreta, influído por un medio ambiente que él debe transformar. Debe estar basada sobre un valor fundamental, el hombre y su realización. Se puede lograr entonces que el hombre tomando conciencia de sí, induzca en sus semejantes la conciencia de sí mismos. Scciaca dice que "educar es comunicar consigo mismo y con los otros".

Se comunica no solo elementos culturales sino situaciones humanas, actitudes emocionales y de actividad. Mediante esa comunicación debe hacerse que el hombre aprenda y conozca; conozca los objetos que le rodean y su sentido, lo que es y lo que son los demas como personas.

SUGESTIONES SOBRE CONTENIDO DE UNA EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS

La Reforma Agraria implica cambios estructurales, ademas de la forma como debe distribuirse el crédito, de la redistribución del ingreso y el mercadeo, de la tecnificación de la agricultura y diversificación de la producción, del aumento de capacidad de consumo de los campesinos, ademas de todo esto, lo de mayor importancia en este proceso es la educación.

La Reforma Agraria supone para este propósito, la agilización de los grupos interdisciplinarios orientados por pedagogos para llevar educación y capacitación al adulto campesino del cual depende la producción.

Supone a la vez la integración de programas a través de la coordinación de instituciones que tienen que ver con la ejecución de la Reforma Agraria y con programas de capacitación campesina, uno de los importantes temas de este seminario. Puesto que la Reforma Agraria es un proceso multidisciplinario de organismos especializados, estas instituciones deben ser conscientes de la necesidad de su aporte al desarrollo y al cambio social a través de una Reforma Agraria Integral.

Esto debe llevar a que la coordinación de programas en cada institución tenga la suficiente motivación para que haya decisión de que se constituya en un plan nacional.

Será difícil el esfuerzo de educar si el campesino no ve a todas las instituciones privadas y oficiales comprometidas y coordinadas no solo en el empeño de educarlo y capacitarlo, sino de hacer un cambio estructural; de hacer que la Reforma Agraria una elaboración estratégica para el cambio.

La educación es una actividad realizada con intención, que relaciona al hombre con el mundo que lo rodea y que desarrolla sus capacidades intelectuales. Al sugerir un contenido para la educación de adultos campesinos en nuestro país debemos tener en cuenta el marco social dentro del cual se le ha socializado y se le ha transmitido cultura y cual debe ser la nueva orientación, y en base a ello hacer las formulaciones.

La Participación.-

Uno de los objetivos de la educación para adultos campesinos, es prepararlo para la participación. Todo programa debe a mirar una preparación para ejercer derechos.

La educación, la formación y la capacitación deben llevarle al campesino nuevas actitudes políticas y nuevos valores sociales. Una formación crítica y comprometida que "concientice" al campesino sobre su propia realidad social para que él descubra la situación en que vive y sea capaz de criticarla y elabore su propia estrategia para salir de ella. Esto no impide que se le impartan conocimientos técnicos y que se le capacite para la producción.

Hagámonos una pregunta. Estará el campesino en condiciones de entender cual es la razón de dependencia externa que condiciona la adquisición de recursos necesarios para el desarrollo? Porqué en 1954 el caficultor colombiano debía pagar un jeep con 14 sacos de café y en 1969 se veía obligado a pagarlo con 43 sacos? (1)

La incomunicación.-

El contenido de lo que se le ha querido llevar se ve muy claramente en algunos aspectos, es el hecho, por ejemplo, que la escuela rural repite el modelo de la escuela urbana, la "imagen nacional" confundida con la "imagen urbana" por la concentración de población, de cultura y de ingresos en las ciudades. En Colombia tres grandes ciudades (Bogotá, Barranquilla, Medellín) controlan el 41% del ingreso nacional lo que nos lleva a entender la concentración de recursos de información y comunicación de masas y medios institucionales que imparten cultura.

---

(1) Declaración de Carlos Lleras R. en Washington. El Tiempo, Julio 3/69 citado por Antonio García

En el caso de la prensa y la radio, aunque le lleguen y la oiga el campesino alfabetizado, no le dice nada que le estimule el conocimiento crítico del mundo de relaciones donde vive, lo que le llega está expresado en el lenguaje ideológico enajenado al sistema tradicional, ya tome cualquiera de los temas mas leídos: políticos, deportivos, culturales, agrícolas, o mire lo que llaman páginas sociales.

Buscando expresión propia y en contra de la incomunicación muchos grupos rurales la han roto con la violencia, única forma de enfrentar institucionalmente el conflicto, como lo afirma Antonio García, y además porque les ha estado vedada la militancia política, privilegio de los grupos patronales. Por esto la nueva participación de los campesinos en los grupos de decisiones se ha estado mirando como una amenaza, pues como vimos anteriormente, la única salida a la subordinación, a la incomunicación y al marginalismo era la de la subversión.

La educación rural debe llevar a romper la incomunicación, que es lo mismo que la imposición de una cultura sobre otra, debe contar la cultura campesina, partir de ella para llevar al campesino la urgencia de un cambio estructural.

Todo programa sea de capacitación técnica, alfabetización funcional, extensión rural, promocional de organización de empresas rurales, debe mirar los siguientes aspectos:

1. Presentar conceptos e imágenes para que lleven al campesino a que, tomando conciencia de su valor como persona, adquiera confianza en si mismo y encamine sus energías al cambio de su ubicación dentro de la estructura social y el mismo cambio de esta última.

2. Presentar con toda amplitud, en todos sus componentes y con un sentido crítico la estructura paternalista donde él se ha socializado y la forma como dicho proceso de socialización condiciona su comportamiento y el de la sociedad donde vive.

3. Presentar los componentes estructurales que condicionan su atraso e imposibilitan su movilidad social.

4. Exaltación del valor del trabajo como factor capaz de permitir la superación del hombre, de su sociedad y de la nación colombiana.

5. Mostrar en toda su crueldad la realidad de un mundo edificado sobre el poder artificial del dinero y condenar el orden resultante que impulsa a los hombres a entrar en mortal y despiadada competencia, convirtiendo a la sociedad en escenario de una lucha sin cuartel, cuyo sino es la ley de la selva, donde triunfa el mas fuerte, es decir, quien logra acumular mayor cantidad en dinero o en bienes que lo equivalgan.

6. Deberá remarcar grandemente la necesidad, importancia y beneficios del trabajo comunitario y despertar especiales motivaciones para que se consolide el espíritu integracionista y asociativo de los campesinos y la solidaridad nacional de todos ellos. De igual modo condenaría el individualismo como un pecado de la corrompida sociedad monetaria.

7. Exaltar la pureza y bondad de las costumbres y valores predominantes en el campo. procurar despertar el interés y la decisión del campesino de defender su cultura bucólica y de rechazar la imposición de lo urbano sobre lo rural.

8. Tratará de formar en el campesino una acendrada y profunda sensibilidad nacionalista que origine en la clase campesina la voluntad de defender y conservar la nacionalidad colombiana, sus bienes, recursos y cultura; que despierte el entusiasmo y la fe en nuestro destino histórico y que exalte en grado sumo nuestros valores autóctonos.

9. Tenderá a mantener la religión como un factor de cohesión de la nacionalidad y hará énfasis en nueva y auténtica versión del cristianismo.

10. Fomentará la auténtica vocación democrática, entendida como el poder del pueblo para la defensa de los intereses del pueblo y de la nación colombiana, en donde el Estado se constituye garante del bien de la sociedad como una totalidad, por encima de cualquier derecho o interés individual y en el que el bien común constituya el común denominador de todos los actos de gobierno.

11. En el campesino hay una identificación psicológica con el patrón como modelo que debe ser alcanzado. Por tanto es necesario crearle el modelo de si mismo, no como patrón déspota, autocrático y abusivo, sino como empresario productor de bienes y servicios que sirven a sí mismo, al de su familia de la comunidad y de la nación.

12. Debe atacar el problema de la sumisión y de la dependencia haciendo conscientes las causas que la determina y buscando desarrollar actitudes que las eliminen.

13. Debe aspirar al desarrollo de las facultades del pensamiento crítico, independiente, a producir sensibilidad de percepción, receptividad para las nuevas ideas y simpatía para con las experiencias ajenas.

14. Procurar conocimientos prácticos y técnicos generales que capaciten al campesino para realizar cada vez en forma mas eficiente su labor productiva y a ampliar los márgenes de esa labor.

Acerca de la metodología que debe utilizarse en lograr los fines que la educación de nuestros campesinos adultos no desea elaborar una estrategia o presentar un método de contornos definidos pues considero que el Seminario cumple en este campo un papel mas caracterizado, no obstante deseo llamar la atención sobre algunos puntos que podrían constituir contribución en el planteamiento del método que el Seminario recomienda:

Los distintos aspectos que conforman el contenido del sistema educativo diseñado debe presentarse considerando previamente que todas ellas deben estar integradas y que ninguna cumple su fin separadamente.

Si como dice Hegel, educar es hacer que el hombre se torne mas consciente, esta toma de conciencia debe hacerse partiendo de la realidad mas inmediata para el que aprende, en cuya elaboración de conocimiento interviene conjuntamente la razón y la experiencia. Esta aporta los datos sensibles, la razón los elabora intelectualmente. El campesino tiene mas confianza en el conocimiento que ha adquirido por la experiencia que en aquel que puede recibir y elaborar en base a abstracciones; por tanto no se siente inclinado por su propia iniciativa a cuestionar la realidad que lo rodea ya que el pasado de engaño a que ha sido sometido lo ha tornado completamente excéptico y desconfiado de la información proveniente de extraños, de personas que él no considere de su misma condición, acabando de esta manera con buena parte de la predisposición, la curiosidad y el interés que podría sentir para investigar.

Debe en consecuencia pensarse en la necesidad de elevar ese nivel de motivación del campesino para desvelar su realidad y en ello debe apelarse primero a hacer conscientes sus propias necesidades para que sobre ellas se pueda edificar la motivación y el interés requerido, problematizando su propia realidad. La teoría de la experiencia de Dewey sobre esto declara que "cuando la experiencia llega a ser de una naturaleza problematizadora, y las relaciones son percibidas, pueden encontrarse las condiciones para reaccionar efectivamente y llegar a una solución satisfactoria".

Debe esa metodología cumplir el carácter pedagógico de conducir e inducir nuevas actitudes y valores pero debe reconocer la libertad del hombre para aceptar o rechazar los valores establecidos y debe obedecer al criterio de que educar no es aumentar desde fuera, sino mas bien, consentir que el espíritu crezca desde adentro, favorecer la actividad y la vida de cada sujeto.

Igualmente el diseño de una metodología debe tener en cuenta ademas los siguientes puntos:

- Una educación de campesinos debe tomar en cuenta las diferencias regionales o de cultura. La tarea de la educación es tanto mas socializante cuanto mas homogénea la clase a quien se dirige.

- Debe estar orientada a buscar la integración del hombre con su medio y elementos culturales que han de servir como un elemento efectivo en su formación y en su contribución personal a la transformación de la sociedad.

- Debe ir dirigida al hombre para ser formado en sus círculos de vida que han de ampliarse paulatinamente para abarcar la familia hasta abarcar los grandes conjuntos.

Es importante que el Seminario se planteé el método a seguir según las diversas circunstancias, niveles de ocupación, programas de alfabetización, programas con determinado tipo de población, sea capacitación formal o informal, ademas de la clara orientación hacia un cambio.

Orientación que debe llevar a los campesinos a que escojan lo que les conviene, a que cambien, o modifiquen no solo las costumbres económicas sino las actitudes que impiden la innovación.

Las organizaciones campesinas facilitan ademas las promoción de líderes, a través de los cuales se puede llevar conciencia a los grupos rurales, de clase, de nación y de desarrollo, creándoles la capacidad democrática, de trabajo popular y otra serie de virtudes sociales.

La tarea de este Seminario sobre Educación de Adultos Campesinos, será ademas la de completar las recomendaciones de la Comisión Evaluadora de la Reforma Agraria, que sugiere para llevar a cabo la educación rural, que "deberían asociarse los esfuerzos del Ministerio de Educación, del ICA, de las Organizaciones Campesinas, del SENA, de la iglesia y el ejército, de las universidades regionales, de la

juventud organizada y de los profesionales". Para no hacer lo mas difícil, conviene diseñar de tal forma el calendario escolar, que no se aliente la deserción de los estudiantes por el conflicto entre el tiempo de estudio y el tiempo de la cosecha, y crear incentivos especiales, tales como casas fiscales o sobresueldo, al magisterio rural de mejor calidad, a fin de que el atraso del campo no se agrave aún mas por la concentración en la ciudad de los mejores maestros" otras medidas recomiendan respecto al aprovechamiento del "año rural", el servicio militar y servicio cívico obligatorio.

En cuanto al contenido que la Comisión Evaluadora le quiso dar a la educación rural, es de asegurar el mayor "rendimiento externo" de la inversión, medida en términos de aplicación a la tecnificación del campo y el aumento de la productividad, como tambien a la modernización de la vida rural. La Comisión Evaluadora agregó lo de la transformación de actitudes y valores que llevarán al espíritu de empresa como objetivo central de dicha educación.

El Seminario sobre líneas de Acción en el Sector Agropecuario, reunido entre los días 11 y 16 de marzo del presente año, en Paipa,Boyacá, el cual reunió al Consejo Superior de Agricultura fue mas allá de estas consideraciones.

Le asignó a la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos el papel promotor de la Organización Campesina, por lo tanto le dió gran importancia a esta auténtica Organización Campesina y echó las bases para que se oriente la promoción desde la vereda, se promuevan los auténticos líderes dentro de un nuevo planteamiento de organización horizontal.

En cuanto a la capacitación se dice textualmente "Que los líderes campesinos y las comunidades campesinas adquieran conciencia de sus propios problemas.... que el campesino sea el autor de su propio desarrollo".

Ademas de echarse las bases para una definición de "campesino" que concuerden con los objetivos del desarrollo rural, que le de homogeneidad al movimiento campesino.

Los que aquí estamos reunidos, profesionales y técnicos, cuyo compromiso con el hombre nos lleva ir mas allá de la capacitación para la producción, debemos plantearnos el hecho de que si esa producción aumenta y ese campesino se capacita cada vez mas hacia ella, quienes crean la riqueza nacional reciben beneficio inversamente con lo que producen. Nuestro compromiso es o con la producción o con el campesino. Si es con este debemos acercarlo mas al poder, para que cuestione su pasado de dominación y se proyecte hacia la creación de una nueva estructura de participación donde el campesino tendrá con el pueblo un puesto relevante.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá, 24 al 30 de octubre 1971

Documento R-3

MARCO SOCIAL DE LA EDUCACION EN COLOMBIA

Por SAMUEL JOHAI

(Conferencia dictada en el Seminario Nacional sobre Educación de Campesinos Adultos, IICA-CIRA, 26 de abril al 8 de mayo de 1971).

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

MARCO SOCIAL DE LA EDUCACION EN COLOMBIA

Por Samuel Johai

La educación, como proceso consciente, decía Rousseau es una experiencia social. Su propósito es rescatar el sentido de independencia y de paz interna que resultan de la realización plena del individuo. Para lograr esto, los hombres, así como sus circunstancias, deben ser modificados porque nuestra formación ocurre precisamente dentro de un marco, un contacto social determinado.

Históricamente comprometida en Colombia con la preservación y transmisión de una cultura extraña, se pretende, ahora, hacer de la educación la llave que descubre el umbral de la modernización, el factor determinante del cambio social y del desarrollo. Esta ampliación de horizontes es el fruto de una intensa autocrítica por parte de educadores desilusionados con las definiciones inadecuadas y preocupados con la necesidad de ajustar el proceso educativo a la realidad contemporánea nacional. Y es imporntante anotar que el sistema educativo formal no constituye sino de los numerosos procesos involucrados en la formación de una cultura política, en el reclutamiento de una clase dirigente, en la formulación de una ideología propia, en la gestación deuna identidad nacional. La Educación en un sentido integral se desarrolla en la familia, en la iglesia, en el ejército en las Asociaciones profesionales y sobre todo dentro del marco vivencial en el que participamos. Son todos estos instrumentos de sociabilización y como tales integran un proceso educativo que mas allá va de su ingrediente meramente formal.

En sociedades mas avanzadas los sistemas educativos tienden a dife -

renciarse de otros ingredientes sociales y se produce una gran presión dentro de un sistema educativo para maximizar su autonomía dentro de la sociedad de la que forma parte. Empero, en sociedades políticas como la nuestra se torna imposible dicha diferenciación y lo máximo que podemos aspirar es al establecimiento de una reglas del juego sumamemte claras que, reconociendo la inevitabilidad de un sistema formal que transmita y preserve las normas y valores propios de la clase gobernante, institucionalice los aspectos vivenciales (no formales) de la educación como ingredientes igualmente respetables y científicos en la búsqueda de una cultura propia y de una realización nacional.

Y si aceptamos que en el tránsito de sociedad dependiente a sociedad independiente, que en el proceso de liberación del hombre colombiano dos vías, que parecen distintas, son ambas legítimos y complementarias habremos dado un paso importante en la conciliación de la filosofía con la historia en la elaboración de una filosofía práctica. Un camino es el representado por el sistema educativo formal, sistemático y riguroso, que mediante el análisis de problemas y diagnósticos de la situación nos lleva al compromiso en la búsqueda de soluciones y definición de alternativas. El otro camino está delineado por la experiencia de la realidad social como instrumento tambien de analisis y compromiso. Ambos procesos bien estructurados tienen gran incidencia en el desarrollo histórico de un pueblo.

La educación formal en si misma y por sus propios medio lograría, en el mejor de los casos, una clara percepción del problema y un diagnóstico acertado de la situación social, En la mayoría de los casos, no obstante esa educación

formal es instrumental en la perpetuación de unas estructuras por relaciones de poder tradicionales y en la institucionalización de normas y valores que no se compatibilizan con los intereses de los grupos marginales, tradicionalmente excluídos del sistema social dentro del cual existen pero no son. Para que ese sistema educativo formal constituya auténticamente un motor de cambios estructurales debe ser complementado mediante un doble movimiento. De una parte debe existir dentro de ese proceso formal la voluntad decidida de ensayar su capacidad de análidis tomando por marco de referencia el marco social del cual forma parte. Y, en segundo lugar deben sentirse las presiones del base que obliguen la aceptación de la importancia que, como proceso educativo, tiene la vivencia de una situación de atraso y dependencia.

Asi encontramos que un análisis del marco social de la educación en Colombia tiene necesariamente que plantear para qué ? y para quien ? Una vez resueltas estos interrogantes centrales si podemos entrar en consideraciones concretas. Si se trata de una educación para que la élite dominante consolide su posición de poder o si estamos hablando de un tipo de educación integral y fundamental que conlleve una política redistributiva en lo económico, político y social. Si se trata de una educación cimentada en elementos culturales que nos son propios y una educación por ellos enorgullecida o una educación de ellos avergonzada y por ende extranjerizante. Si se trata de una educación que libere energías o que inhiba el comportamiento. En síntesis, si se trata de educar para que nada cambie o por el contrario queremos educar para que todo se modifique.

Aquí se trata de establecer como hipótesis fundamental que el marco social dentro del cual se desarrolla un sistema educativo, constituye por defin

ción un proceso educacional con dinámica propia y de efectividad contundente. Y que este proceso es en última instancia el factor que determina las posibles rutas o alternativas. Este tipo de educación tiene un efecto redistributivo que va mas allá de la consolidación de unos sectores medios mediante una educación standarizada. La eduación implícita dentro del marco vivencial significa la gestación de un espíritu renovador y revolucionario capaz no solamente de adquirir conciencia en torno a los verdaderos intereses de grupos mayoristas sino de generar su propio liderazgo. Y al insistir en la validez de esta hipótesis creemos enconstrar evidencia empírica dentro de la experiencia colombiana de los últimos años ya que encontramos por vez primera un movimiento campesino organizado que comienza a trazarse sus propias metas y a articular en forma independiente una ideología propia. Ademas podríamos citar el caso de universidades campesina que comienzan a proliferar en forma pobre pero sólida y fundamentadas exclusivamente en la necesidad sentida de los campesinos y en los recursos escasos que por sus propios medios pueden movilizar para este fin.

Desde una perspectiva eminentemente política vemos la relación íntima que existe entre la educación de una parte y tres variables consideradas como esenciales en cualquier tipo de desarrollo político. Ellas son a saber : Sociabilización Política, Reclutamiento e Integración. Por sociabilización política se entiende el proceso de inducción a la cultura política. En este fenómeno la educación juega papel innegable especialmente durante los años formativos de la personalidad. En materia de reclutamiento, es obvio que el sistema educativo determina por lo menos un grado de movilidad social que a su turno va a determinar el sistema de estratificación social. En la sociedad industrial es clara la importancia de la educación como factor determinante de movilidad en la medida que condu-

ce a una especialización del trabajo y diferenciación de funciones. En las llamadas "sociedades en desarrollo" la importancia de la educación como elemento de prestigio y factor de éxito y movilidad social resalta en la medida que comienza la transición de una sociedad definida en términos de herencias y privilegios, bien a un sistema igualitario o a uno de carácter competitivo y racional. Finalmente, la educación es instrumento efectivo y sobre todo"integrador" dentro de una tarea de desarrollo político en la medida que cumple a cabalidad con las dos condiciones anteriormente anotadas y propicia la participación activa y beligerante de las gentes en la toma de sus propias decisiones.

Si las consideraciones hasta ahora hechas tienen algún valor, entonces podemos afirmar que la educación por si puede ser funcional o disfuncional en la búsqueda de un nuevo tipo de contrato social. De allí la importancia de medir y estudiar la democratización y popularización de la educación no solo en términos de aumento de la población estudiantil sino mas importante aun en función de la orientación cualitativa del proceso educativo y de la relación que existe entre los ingredientes formales de dicho proceso y su contenido experimental.

Es mucho lo que se ha escrito en torno a la "ideología de las barricadas" que determina en último término la iluminación de las clases trabajadoras europeas a partir de la Revolución Francesa. Yo pienso que un ingrediente importantísimo de la sociabilización política en nuestro pais es lo que podríamos llamar con justicia la "ideología de la miseria" o "ideología de la explotación. En ambos casos se trata de conclusiones de carácter vivencial que necesariamente conllevan un compromiso en la acción del hombre como protagonista primero y último

de su propio destino.

Surge a raíz del énfasis que hemos dado a la educación experimental el debate en torno a la sistematización de esas vivencias y alrededor de la forma que mas contribuya a su canalización. Nosotros creeemos la posibilidad de organización de ese marco social dentro de un vasto proceso de movilización y participación popular cuyo objetivo inmediato es el pronunciamiento de una voluntad general de manera independiente y organizada sobre decisiones sociales, políti = cas y económicas. En este esfuerzo comunitario se conjugan un poco el idealismo romántico y la utopía social de jóvenes y filósofos con la realidad de nuestras gentes y con los principios de organización política.

Al solicitar el esfuerzo conjunto y concertado de nuestros sectores mayoritarios en tarea deíndole diversa, pero siempre basadas en la solidaridad y unidad de dichos grupos, estamos introduciendo nuevo modelos de organización social y las bases de nuevas formas de producción que relegan a un segundo plano y aún desplazan por completo, en muchos casos, los patronos tradicionales de ubicación y pertenencia. Y es básico anotar que esta tendencia asociativa como medio para alcanzar ciertas metas, se torna inexorablemente en una finalidad importante.

Es necesario señalar a estas alturas de la discusión que a nuestro juicio el proceso educativo no puede ser neutral. Su neutralidad engendraría una siempre creciente concentración de recursos en manos de quienes todo lo detentan. Por el contrario la naturaleza cambiante de nuestra sociedad y los desequilibrios estructurales existentes demandan un compromiso por parte del proceso educativo con dos elementos: de una parte con un desarrollo histórico que necesariamente

conlleva, al establecimiento de una sociedad igualitaria; de la otra con un tipo de acción socio-política que conduzca a un realineamiento y a una reagrupación basada no ya en una falsa conciencia sino en una clara percepción o identificación de intereses. En la medida que seamos capaces de articular programas de capacitación en niveles distintos que insistan en el hombre como meta primera y última del universo, que insistan en el hombre no como ser alineado sino como unidad estructural del conglomerado social; en la medida que seamos capaces de hablar de marginalidad y subdesarrollo no como causas últimas de nuestros menesteres sino comorresultados de injustas relaciones de producción y dependencia externa, entenderemos que la democracia lejos de ser un instrumento para preservar un orden establecido es la resultante de un proceso de desarrollo integral mediante el cual las masas que al decir de Stavenhagen viven en una especie de límite matemático de la existencia se integran al sistema social, político y económico del cual forman parte. Y de esto resultan necesariamente el concepto de unidad popular como pre-requisito imprescindible para lograr la participación organizada e independiente de las gentes en la determinación de su propio futuro.

De todo este planteamiento se derivan dos curvas en un mismo plano o contexto: la una es de expectativas y aspiraciones populares y otra que indica los servicios que el estado suministra a sus ciudadanos. La distancia que entre ellas exista determina el potencial de protesta de un pueblo o sus niveles de frustación, alineación e inconformidad. Su acercamiento significaría, obviamente, mayor grado de autoridad y ligitimidad del sistema asi como la unidad de políticas.

Todo este tipo de educación vivencial en nuestro pais ha llevado a la

creación de nuevos mecanismos de participación asi como de nuevos canales de reclutamiento político. Las Juntas de Acción Comunal, las Asociaciones de Usuarios Campesinos, Copperativas y Sindicatos están demostrando en la actualidad que nuevos tipos de organización pueden ser mas efectivos, y por ende de substituir, en la obtención de servicios, a los viejos instrumentos partidistas especialmente en los momentos actuales caracterizados por lo que parece ser la deterioración irreversible de las dificultades de antaño. Un liderazgo nuevo y representativo comienza a sentirse en el seno de estos organismos de base relegando a segundo y tercer planos el gamonalismo de otra hora. Esto ha incidido en la disminución gradual de identificaciones tradicionales que en el pasado ejercieron influencia absoluta sobre la comunidad y ha contribuido a crear un sentimiento de solidaridad con miras a resolver necesidades sentidas y reales de las gentes. Ha sido esa educación vivencial la que en Colombia ha determinado, en años recientes, lo que podríamos llamar la "devaluación del político" debido especialmente al convencimiento por parte de campesinos, obreros e indígenas que nada distinto del esfuerzo propio y de la autodeterminación puede, hoy día, constituir una alternativa aceptable. Si a esto agregamos la crisis que acosa actualmente los instrumentos tradicionales de sociabilización política, incluyendo a los partidos tradicionales, podemos entender de una parte el fenómeno de la abstención o marginalidad política y tambien como un incremento en la participación electoral favorece a grupos antagónicos al "establecimiento".

Es injusto introducir a estas alturas y a manera de hipótesis lo que me atrevería a llamar <u>las dimensiones cívicas del desarrollo</u> con miras a evitar la deshumanización de este proceso que algunos pretenden definir en función de índices y escalas. Este nuevo concepto implica la autosuficiencia de nuestras co

munidades. En lo social para que puedan darse sus propias normas y organizarse de acuerdo con sus necesidades y conveniencias ; autosuficiencia en lo económico para que logren mejores niveles de vida y en lo político para que generen su propio liderazgo y ademas creen mecanismos de articulación común y representación eficaz.

Pienso que a lo largo de estas reflexiones el comun denominador ha sido su naturaleza teórico-práctica asi como el entusiasmo y mística que este enfoque despierta entre los grupos participantes. Si a esto agregamos el ingenio e inventiva de nuestras gentes encontrarémosnos solo una real integración nacional participante y beligerante sino tambien una fuerza social de extraordinaria proyección psicológica y política. A pesar de su actual desorganización y desarticulación nuestras organizaciones de base generan actualmente recursos por las vías mas diversas para acometer programas de beneficio común que no se limitan al campo educativo sino que tocan programas de vivienda, educación, salubridad, vías de comunicación, democratización de la cultura, recreación, etc. Al recorrer el pais encontramos hechos impresinantes donde la voluntad popular se conjuga con la tradición y la cultura del pueblo para constituir factores decisivos de realización y progreso. En Nariño,por ejemplo, las mingas y convites de otra hora se han convertido en fuentes de inspiración para los trabajos colectivos y empresas comunitarias de los campesinos "quiyacingas". En la costa Atlántica al ritmo de un folclor auténtico se producen experiencias tan suis generis como la Universidad Campesina que funciona en Manati sin ayuda distinta a la de los mismos moradores empobrecidos de esa región y las "invasiones campesinas" mas importantes de todo el pais. A estas circunstancias podríamos añadir el Cooperativismo Santandereano como posible respuesta a la escasez de recursos naturales y a la na-

ci

cionalidad dual de nuestra Península Guajira como posible respuesta a la indiferencia nacional y a su estado de pre-subdesarrollo.

Con base en nuestro análisis de la situación colombiana es justo insistir en que ciertas experiencias inciden decisivamente en las posibilidades de liderazgo que desarrollan las personas. Aceptamos la importancia del tipo de sociabilización que resulta y se deriva de vivencias personales. Creemos que la"ideología de la miseria" impulsa a sectores, cada día mas numerosos, de la opinión pública a la búsqueda del poder político asi sea mediante una participación de carácter legalista dentro de la vida pública o a través de otras formas de acción política. De todas maneras se genera un incremento en lo que algunos describen como una"cultura participante". Estas personas entran en contacto permanente, , no ya en forma pasiva sino consciente, con la realidad del pais y pensamos que de su seno surgen dirigentes auténticos cada vez mas importantes y mas capacitados para recoger el pensamiento de sus gentes y representar con fidelidad sus intereses y necesidades.

Una nueva política educativa tiene necesariamente que suministrar a corto plazo a las clases desposeídas, distintas de las clases medias, la posibilidad de competir con éxito con los actuales intermediarios del poder. Y aquí percibimos el factor poder como una función de dos variables: organización y número de personas. Nuestro trabajo no puede ser otro que el de elevar a la enésima potencia la capacidad organizativa de los sectores mayoritarios de nuestra población con miras a producir, de hecho, una redistribución de recursos sociales, políticos y económicos. Para quienes creemos en la inexorabilidad de este proceso lo importante es definir la función del educador como la del agente acelera -

dor de la historia en la medida que es capaz de integrar los procesos educativos vivenciales al campo de la acción.

En síntesis lo que se requiere va mas allá de la simple identificación de educadores y educandos con lo que se estima ser de la dirección de nuestro desarrollo histórico. Es necesario ir mas lejos para hacer de la educación una especie de agente catalizador de la historia misma. Debe existir una relación recíproca entre la intensidad de los programas de Capacitación popular y el ordenamiento del sistema social y la distribución del poder político. Todo esto se fundamenta en el principio de que la existencia e importancia social de las masas exigen su participación e importancia dentro del proceso político de las decisiones.

Se trata de un enfoque experimental de la educación que insiste en quitarle la responsabilidad ejecutiva a la historia y dársela al poseedor ilícito.

****

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de octubre 1971

Documento R-4

EDUCACION LIBERADORA: SUPUESTOS TEORICOS

Por: JOAO BOSCO PINTO

(Conferencia dictada en el Seminario Nacional sobre Educación de Campesinos Adultos, IICA-CIRA, 26 de abril al 8 de mayo de 1971)

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

(Borrador para discusión)

EDUCACION LIBERADORA: SUPUESTOS TEORICOS

(Conferencia dictada en un Seminario de Periodistas en Icodes, Julio 1970)

Por: Joao Bosco Pinto

Introducción

Lo que pretendo hablar sobre Educación Liberadora, lo he llevado a la práctica en mi enseñanza, en los últimos años, desde que descubrí la inmensa riqueza de contenidos humanistas que encierra la pedagogía liberadora.

En charlas anteriores ustedes han tenido una visión adecuada de los problemas fundamentales de América Latina, así como de otros países dependientes. Sin embargo, me gustaría replantear brevemente ciertos aspectos, con el objeto de encajar la charla de ahora, con lo que se había dicho anteriormente, puesto que los temas se complementan.

Subdesarrollo o Dependencia

El término Subdesarrollo opuesto al de Desarrollo esconde un engaño semántico. Parece decir que la diferencia entre la situación de desarrollo y la de subdesarrollo es tan sólo una diferencia cuantitativa, medible en términos de una serie de indicadores económicos, cuantificables, como son el Producto Nacional Bruto, el ingreso per Cápita, la Tasa de Inversión, etc. Los términos polares no implican ninguna relación causal entre las dos situaciones. Sin embargo, para entender la realidad histórica, no se puede prescindir de los nexos causales, que unen las dos situaciones en una sola totalidad estructural, que es la del capitalismo internacional.

Las dos Dimensiones Básicas del Subdesarrollo

El Subdesarrollo tiene dos dimensiones fundamentales: Una dimensión interna y otra externa, ambas resultado de un largo proceso histótico, del cual el presente

no es más que un eslabón que se proyecta hacia el futuro.

La Dependencia Externa.- La Dependencia externa, que es la dimensión básica del subdesarrollo, tiene sus raíces en un proceso histórico de dependencia económica de nuestros países, respecto a otros. De una situación de colonia, en la cual la metrópoli hispana o portuguesa se apropiaba totalmente de la riqueza producida por el trabajo de los colonizadores, se pasa, después de la independencia a una situación de semi-colonia, en la cual los países ya en proceso de desarrollo, sobre todo Inglaterra, mediante su producción manufacturera, controles financieros y del comercio internacional, se apropia de los productos agrícolas de los países dependientes, por bienes de consumo por ellos manufacturados; estos bienes de consumo no van a ser utilizados en los países dependientes sino por las élites políticas y económicas. El consumo de las masas marginadas era suplido por una producción interna agrícola y artesanal.

El proceso de dependencia continúa en nuestros tiempos, un poco más complejo, en una situación que se puede llamar de neo-colonia. El círculo de dependencia es distinto: ya la mayoría de los países dependientes están en un proceso de desarrollo industrial. Toda industria desarrollada tiene dos sectores importantes: un sector que produce bienes de capital (maquinaria pesada) y otro sector que produce bienes de consumo. Evidentemente el segundo sector depende del primero, puesto que necesita máquinas para producir bienes de consumo, las cuales son producidas en el primero. Sin embargo, el sector industrial de una economía subdesarrollada carece del sector que produce bienes de capital. Cómo se caracterizan las relaciones de dependencia que definen la neocolonia?

De un lado una agricultura, en muchos casos en franco proceso de modernización tecnológica, casi siempre monocultivadora o por lo menos monoexportadora, que produce bienes agrícolas, los cuales se realizan en el mercado internacional en divisas externas (dóla-

rés, moneda internacional). Sin embargo, para producir, la agricultura utiliza moneda nacional.

Por otro lado, una industria que necesita máquinas y repuestos, en los cuales son empleadas las divisas externas engendradas en el sector agrícola. A su vez, los bienes de consumo se realizan en moneda nacional en un mercado interno, puesto que la débil estructura de industrialización dependiente y substitutiva de importaciones, no les permite de una manera económicamente significativa incorporarse a un mercado de exportación, traduciéndose en divisas externas. En general, la determinación de implementación de tales industrias no cabe a los gobiernos nacionales, dentro de una planeación racional de desarrollo industrial, sino que depende de decisiones que se originan en las grandes corporaciones internacionales, cuyo poder económico es mucho más efectivo que el poder decisorio nacional. Como por ejemplo, la General Motors, la más poderosa de las corporaciones americanas, tiene una facturación anual superior al Producto Nacional Bruto, de Brasil, de Argentina o México. Este gigantismo corporativo del capitalismo en su fase internacional, también se puede verificar dentro de los Estados Unidos de América: sobre un total de 420.000 empresas, las 100 más grandes detienen un poder económico superior a las 419.000 menores. La General Motors tiene un poder económico superior al de las 10 más grandes corporaciones europeas, tomadas en conjunto.

La dependencia económica se engendra por las relaciones asimétricas existentes entre lo que producimos y exportamos -bienes agrícolas o mineros y lo que importamos - bienes de capital.

El producto agrícola es por su propia naturaleza un bien perecible.

Tiene que ser vendido dentro de un plazo máximo de 12 meses, antes que nueva cantidad de producto llegue al mercado. Además, los países subdesarrollados, monocultivadores y monoexportadores, mediante la tecnología, estan aumentando la cantidad física de producto, al mis

mo tiempo que aumenta el número de productores de un mismo producto agrícola. En consecuencia, la oferta de estos productos aumenta de año a año. Sin embargo, la demanda por estos productos en las naciones desarrolladas, o es estable, o aumenta con el crecimiento vegetativo de la población. Con una oferta creciente y una demanda estable el precio tiende a bajar. Esto se refleja en las estadísticas referentes a los productos agrícolas de los países dependientes, que muestran una curva en descenso desde fines de la II guerra Mundial.

Estos bienes de capital, maquinaria y repuestos para ella, no son perecibles. Su oferta puede ser controlada por los productores. Además, la demanda de ellos es creciente, puesto que, año tras año, nuevos países empiezan a industrializarse o aumentan el ritmo de su industrialización. Con una demanda creciente y con una oferta estable y controlada, hay tendencia al aumento de precios. El resultado de esta asimetría internacional de relaciones de intercambio es un deterioro continuo de tales relaciones, lo que se refleja en una balanza de pagos negativa, o con tendencia hacia lo negativo, como se puede constatar en la totalidad de los países latioamericanos. Esta estructura de dependencia económica que se ha acentuado en la última década en América Latina, muestra el fracaso del sistema de capitalismo internacional, para solucionar los problemas lationoamericanos. De hecho, en el sistema mismo, los países dependientes cumplen una función: La de productores de mateiras primas y de consumidores de bienes de capital. El capitalismo, como sistema internacional, necesita de países dependientes, donde se permita la apropiación de excedentes económicos, sin los cuales el sistema se destruiría.

Dependencia Cultural.- Otro aspecto de la dependencia se refiere a lo cultural, que se vincula estrechamente a la dependencia económica. Tal invasión cultural se hace sobre todo mediante los medios de comunicación de masa, cinema, televisión, periódicos, revistas; a través de ellos, la metrópoli exporta su ideología de sociedad de consumo y las neocolonias importan siempre más valores que son por lo menos ajenos a sus valores auténticos, sean éticos o estéticos, así

como formas y modos de conducta. Un ejemplo tajante de esta importación es el movimiento hippie, plagiado hasta en sus cuadros y slogans de los movimientos hippies euppeos y americanos. Otras influencias se ven en la música, en el uso de drogas estupefacientes, en la moda.

Dependencia en lo Jurídico.- Tradicionalmente en América Latina los códigos fueron copiados de los europeos. La Legislación laborista brasileña, por ejemplo, fué un parchado de legislaciones de diferentes países europeos, aplicado a la realidad histórica brasileña, tan distinta, sin ninguna adaptación. En esta adopción de legislaciones se ve como, hasta en el dominio de las normas institucionalizadas, que son expresión de los valores de una sociedad nacional, se va encontrar la dependencia.

Dependencia en lo Religioso.- La enajenación religiosa es una constante de la historia de dependencia de nuestros países: las religiones autóctonas, tanto pre-colombinas, como las de nuestros actuales indígenas, sufrieron una total represión por parte de un Cristianismo, definido en términos de Occidente. Como aliada del sistema político, la religión católica fué y continúa siendo impuesta a las tribus indígenas, como la única manera válida y permitida de expresión religiosa. Sin embargo, muchas veces, la expresión cultural del sentimiento religioso popular vuelve a flote en las masas bajo varias formas de sincretismo religioso. El Voodoo en Haití, la Macumba y el Candombié en Brasil, son formas de culto religioso en las cuales se amalgaman cultos afro-paganos, catolicismo, protestantismo evalgélico y espiritualismo cardecista.

En el momento actual existe también una invasión de cultos protestantes, regiamente financiados por sectas americanas, que tampoco buscan orientar o iluminar las formas populares de culto, sino destruírlas imponiéndose a éllas. Vale decir que estos cultos protestantes vienen impregnados de una ética de tipo capitalista, que apoya y legitimiza los valores de la sociedad de consumo.

Dependencia Tecnológica.- Por último, la dependencia externa se manifiesta también en la importación de la tecnología, hecha de una manera no crítica y automática, e impuesta por una serie de mecanismos, a nuestras realidades históricas. No queremos decir que la ciencia no pueda tener validez universal. Se trata de decir que la ciencia no se puede imponer a realidades históricas distintas, sobre todo cuando se traduce en técnica: ella tiene que ser recreada, reformulada de acuerdo a estas realidades. Un ejemplo típico de esta falta de criticidad se puede ver en los servicios de Extensión Agrícola, que empezaron a funcionar hace dos décadas, en América Latina, copiando servilmente los métodos de extensión empleados en Norte América, hasta en la elaboración de los informes, traducidos del americano. En Sociología copiamos servilmente modelos sociológicos funcionalistas, sin darnos cuenta que estos modelos tenían implícita una ideología de manutención del status quo.

La Dependencia Interna.- Para completar el cuadro del subdesarrollo entendido como dependencia hay que mostrar que la dependencia externa no está desvinculada de todo un sistema de dependencia interna, que se constituye en la segunda dimensión del subdesarrollo. Ella también es producto de un proceso histórico que empieza con la colonia y se prolonga hasta los días presentes. Las características de esta dependencia interna son las siguientes:

1.- Una dependencia económica, que se expresa en una concentración de los factores productivos, y de la riqueza nacional en manos de grupos minoritarios. En el sector Agropecuario, por ejemplo, se verifica una concentración cuantitativa y cualitativa en pocas manos de las tierras: pocos detienen la mayoría de las mejores tierras. Si se estudia donde se encuentran las grandes propiedades en cualquier país latinoamericano, se verifica que se ubican justamente en los suelos de mejor calidad; y los minifundios y comunidades indígenas en las tierras de baja productividad y laderas.

2.- Esa concentración de los factores productivos y de la riqueza lleva a una estructura de clases polarizadas, en la cual una pequeña élite económica y política domina a las masas, y concentra también los beneficios sociales, producidos por la riqueza, como son el acceso a la educación formal, a los servicios de salud, a la vivienda, a la nutrición, En Colombia, por ejemplo, según datos oficiales, el 85% de la población devenga ingresos anuales inferiores a 12.000.oo pesos. Si se toma como patrón de comparación la canasta mínima calculada oficialmente de 1.273.oo pesos mensuales, para una familia típica de 6.6 personas, se verifica que más del 85% de la población está situada abajo de este mínimo vital. (En esta canasta mínima el valor de la alimentación por persona se halla calculada en 3 pesos diarios. Obsérvese que la ración alimenticia de un preso es de 5 pesos diarios.)

Hoy está más que comprobado que lo socioeconómico afecta lo biológico; la carencia de alimentos proteicos en los seis primeros meses de vida, cuando aún no se hallan conformadas las células cerebrales, pueden producir deficiencias en tales células de un orden irreversible, es decir, que no pueden ser subsanadas posteriormente por un régimen rico en proteínas. El significado de esto es que la miseria originada por la estructura está produciendo seres inferiores, sub-humanos. No se trata entondes de afirmar que los que tienen más capacidad, tienen derecho a tener más, puesto que lo socioeconómico afecta también esta capacidad intelectiva. Si tomamos en consideración que la desnutrición y las enfermedades que se originan de ella tienen gran incidencia en América Latina, y Colombia no es en absoluto una excepción, es fácil verificar los trágicos efectos en la formación misma de la raza y de la nacionalidad, de una estructura social donde los escasos recursos se hallan concentrados; además de concentrados mal utilizados, en hábitos suntuarios, en inversiones extranjeras que no vienen a beneficiar a nuestros pueblos.

La Marginación, Hecho Estructural.- La marginación (término mejor que marginalidad) social de las masas no es algo que existe tan sólo en el individuo y que puede ser destruído en él; es algo que existe en el armazón mismo del sistema: para que haya una minoría que concentra la riqueza, tiene que haber masas que produzcan, como fuerza de trabajo, para esa minoría. Mediante la sola incorporación o integración de individuos o grupos aislados a esta estructura no se logrará acabar con la marginalidad; sólo borrando esa estructura, cambiando la estructura, se logrará acabar con la marginación social, efecto y condición al mismo tiempo de la supervivencia de la estructura.

En la última década América Latina hizo esfuerzos tremendos para superarse, pero estos esfuerzos han producido mayores problemas; simplemente porque los gobiernos se limitan a buscar aumentos cuantitativos de producción y productividad, los cuales internamente son concentrados, no lográndose una redistribución que los ponga a servicio de todos y, por otro lado, son apropiados por el sistema externo de dominación.

La Verticalidad de las Relaciones Sociales.-

Otro aspecto de la dependencia interna se encuentra en las relaciones sociales que constituyen el esqueleto interno de la sociedad latinoamericana, sus instituciones básicas: La familia, el sistema educacional, las instituciones religiosas, las instituciones políticas y Gubernamentales, las instituciones de Trabajo.

Si, examinamos con ojo crítico la calidad de las relaciones que constituyen nuestras instituciones básicas podemos verificar que son verticales y autoritarias. Por ejemplo, la familia, como sistema de roles sociales, es un sistema de dominación en el cual el padre domina y explota a la esposa y a los hijos. La mujer tiene un papel inferior y su esposo la considera cuando mucho una hija mayor. Cuanto más bajo el nivel socioeconómico tanto mayor parece ser la dominación. En otras palabras, el rol paterno es dominador y autoritario. El niño que nace dentro de una estructura familiar autoritaria empieza a internalizar el autoritarismo,

mediante la relación autoritaria y dominadora que caracteriza el rol paterno. Al entrar en la escuela estas tendencias iniciales se ven reforzadas por el autoritarismo y dominación del rol de maestro y profesor.

En la institución religiosa -institución importante por su función integradora y transmisora de valores éticos- nos enfrentamos con la misma jerarquía autoritaria: Obispo ---- Sacerdote ---- feligreses. Obsérvese que no se trata de simple distribución de trabajo y de autoridad, sino que la autoridad es definida como dominación e imposición y no como servicio.

Las instituciones de trabajo, tanto del sector rural como del urbano, muestran la misma verticalización con una concentración de decisiones y una verticalidad en los roles: Patrón ----- Administrador ---- Capataz --- Obrero. Las decisiones tomadas arriba filtran hacia abajo sin que haya la más mínima posibilidad de contestación, de coparticipación, de aporte creativo, aunque tales decisiones afecten el destino de aquellos sobre los cuales son impuestas.

En las instituciones gubernamentales encontramos la misma concentración decisoria, el mismo autoritarismo, el mismo paternalismo institucional. Las élites deciden por las mayorías, simplemente porque las creen ignorantes, incapaces e incompetentes para decidir sobre su propio destino, de hacerse sujetos de historia.

Estructura y valores.- Si examinamos los valores producidos por esta estructura económica, valores que también se expresan a través de normas sociales, en las mismas relaciones sociales encontramos que tienen más importancia en nuestra sociedad aquellos valores autoritarios, que valoran al hombre rico, al fuerte al que tiene poder económico; la sociedad cultiva los caudillos, los dictadores. Una manifestación muy común de ello es el machismo: este valor no es algo que sólo se encuentra en los hombres, sino también que las mismas mujeres aceptan un papel sumiso. Otra manifestación se encuentra en el paternalismo, tanto por parte de las élites político-económicas, cuanto

por parte de las masas marginadas.

Es importante observar que los valores sociales (proposiciones abstractas que se refieren a lo que es bueno y malo, deseable o no, es una sociedad) no se quedan tan sólo como abstracciones, sino que se traducen en normas de conducta, éstas sí concretas y específicas además de sancionadas socialmente. Tales normas se encuentran muchas veces institucionalizadas en los códigos y reglamentan la conducta social. Si examinamos nuestros códigos vamos a encontrar, por ejemplo, una serie de normas jurídicas que dan todo poder al padre y al marido sobre los hijos y la esposa. Como hemos mencionado arriba, las normas sociales se hallan acompañadas de sanciones, positivas o negativas, que varían de intensidad de acuerdo con la importancia de la norma y del valor que le corresponde. Las sanciones persiguen obtener la conformidad y castigar la violación de las normas. Dentro de una estructura verticalizada, por ejemplo, en una empresa, el tipo no conformista e innovador es eliminado y son promovidos aquellos que cumplen fielmente y sin contestación las órdenes emanadas de las cúpulas decisorias.

Estructura y Personalidad. Para completar el cuadro de la dependencia interna, hay que considerar la personalidad de los individios que nacen y se desarrollan dentro de estructuras de dominación. La sociedad transmite sus valores, creencias, actitudes y roles sociales mediante un proceso, llamado de socialización. La personalidad del hombre se forma, a través de relaciones sociales, dentro de las instituciones básicas de una sociedad. Si estas instituciones - complejos de roles- relaciones- son verticalizadas y autoritarias entonces la personalidad que en ellas se desarrolla también es autoritaria y dominadora. La personalidad autoritaria ha sido objeto de varios estucios, hechos tanto en los Estados Unidos cuanto en América Latina. El autoritarismo no es solamente una característica de la personalidad, sino un síndrome que define un tipo de personalidad. Entre los principales rasgos de esta personalidad encontramos: (a) Sumisión; (b) apatía o falta de motivación; (c) falta de iniciativa propia; (d) falta de creatividad; (e) dogmatismo; (f) culto a las figuras del poder;

(g) tendencia a definir las personas en términos populares, estereotipados (bueno o malo, fuerte o débil etc).

En resumen, la estructura social se hace personalidad, y el dominado que también es dominador para con los que están abajo de él en la estructura internaliza y acepta la dominación. Esto es el significado de la queja de muchos técnicos que trabajan, por ejemplo, con los campesinos: "el campesino es apático, pasivo". Cómo se puede esperar que una personalidad que se ha desarrollado dentro de la dominación y la frustración, desde sus primeros días de vida pueda ser distinta? la personalidad autoritaria también es llamada antidemocrática por la admiración que manifiesta por los caudillos, dictadores y demás figuras de poder. No es por acaso algo muy común en América Latina?

La vinculación entre las dimensiones interna y externa.-

Estas dos dimensiones de la dependencia, externa e interna, no son cosas o fenómenos desconectados, sino que son dos caras de la misma medalla, del mismo proceso histórico. Dentro de la estructura interna de dominación hay una imposición ideológica de las élites sobre las masas, y dentro de éstas, una orientación hacia las élites, una limitación de sus patrones de comportamiento, que se traducen en aspiraciones y actitudes.

Por otro lado, nuestras élites se hallan orientadas hacia afuera, hacia los países occidentales desarrollados; juntamente con la imposicion ideológica, que nos viene por todos los medios de propaganda, nuestras élites tienden a imitar los patrones de vida de la sociedad de consumo capitalista, a buscar traducir en nuestra realidad histórico-cultural todo lo que les parece característico de la sociedad desarrollada. Para tal no contribuye poco el hecho de que muchos de nuestros técnicos van a estudiar allá, o han estudiado en colegios que limitan servilmente los modelos educacionales de los países desarrollados.

La Educación Formal, como parte del Proceso de Socialización.

Esta introducción es importante para poder hablar de"educación liberadora", es necesario saber de que cosa, o de quiénes nos vamos a "liberar". Así como la dominación y la dependencia son procesos históricos, la liberación también debe volverse un proceso histórico.

El sistema de educación formal o escolar es parte del proceso de socialización. Como la socialización es un proceso de transmisión de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, que preparan el individuo para funcionar adecuadamente, con el mínimo de conflicto, dentro de una determinada estructura social, la educación formal históricamente se orienta hacia la estructura y es parte de ella. No se puede analizar por tanto la educación aisladamente de la estructura histórica que la constituye como proceso, ni se puede poner en tela de juicio el "sistema educacional formal", sin poner en tela de juicio las raíces estructurales de la sociedad.

Al determinar cualitativamente una formación social, partialmente por lo menos se está determinando cualitativamente el sistema educacional; y para poder analizar críticamente el sistema de educación hay que mostrar sus vinculaciones orgánicas y causales con la estructura general de una sociedad.

Al determinar cualitativamente una formación social, parcialmente por lo menos se está determinando cualitativamente el sistema educacional; y para poder analizar críticamente el sistema de educación hay que mostrar sus vinculaciones orgánicas y causales con la estructura general de una sociedad.

De esto se concluye también que una auténtica reforma del sistema educacional presupone o por lo menos debe estar acompañada por una real transformación de las estructuras básicas. Intentar reformar un sistema, dentro de otro sistema más amplio que lo condiciona y determina, sin tocar a este último, es relativamente utópico.

Bajo dos aspectos intentaremos caracterizar el sistema de educación formal:

a) Cuantitativamente es un sistema clasista: sólo una minoría tiene acceso a ello; si en la mayoría de los países latinoamericanos, aproximadamente el 50% de la población de edad escolar tiene posibilidad de acceso a la educación (con un promedio de 3 años), estas proporciones bajan mucho cuando se trata del nivel secundario y se vuelven insignificantes, cuando se trata de educación universitaria. En la mayoría de los países latinoamericanos tan solo una pequeña proporción de los recursos públicos son dedicados a la educación; de acuerdo a diferentes países estos recursos presupuestales varían del 3 al 12 por ciento del presupuesto nacional, cuando los gastos militares, con rarísimas excepciones, nunca son inferiores a los 20 por ciento del presupuesto nacional. Es común escuchar de los gobiernos que es necesario democratizar la enseñanza, pero si estas intenciones formales no se traducen en recursos financieros entonces es una falacia hablar de democratizar la educación escolar.

b.) Cualitativamente, respecto a sus contenidos, la educación formal es también elitista: se fundamenta y se transfiere mediante valores de una clase dominante, que se traducen posteriormente en actitudes y aspiraciones hacia esta clase. El propio sistema sanciona positivamente los que aceptan sus normas promoviénddos, y de una manera casi sistemática elimina a los que no quieren o no pueden aceptarlas,por ejemplo, si se trata de deserción escolar, sobre todo en la primaria y secundaria, se verifica que la deserción es mucho más acentuada entre los desposeídos socioeconómicamente.

Esto significa que los desposeídos no pueden competir adecuadamente, dentro del sistema elitista de educación con los que no son: la pobreza del ambiente social en que viven en términos intelectuales no estimula su capacidad intelectiva, sin mencionar las deficiencias alimenticias, que al debilitarles físicamente, no les permite tampoco competir con los demás.

Es necesario mencionar que el sistema educacional tradicional también estimula la competencia interindivicual, y de este modo, refuerza el individualismo, y establece como relación básica entre hombres la competencia en vez de la cooperación y la solidaridad.

El sistema de educación tradicional es, por tanto, un sistema alienante; porque impide acceso a la mayoría y porque elimina a quienes, dentro de esa mayoría han logrado ingresar al sistema; es alienante porque sus contenidos educacionales dan énfasis y sancionan positivamente valores clasistas; es alienante, también, porque los contenidos educacionales tradicionales no están conectados con la realidad misma de los educandos, ni adecuados a sus necesidades. Una evidencia de ello es el gran número de bachilleres y hasta incluso de profesionales que no encuentran empleo: el tipo de educación que se les ha dado, intelectualista y teórica no les sirve ni siguiera para ganarse el pan de cada día.

La forma de la educación es vertical y dominadora, como vamos a ver con mayores detalles un poco más adelante.

Dos concepciones Antagónicas de Educación

En el munco de hoy se enfrentan dos concepciones distintas de educación; partiendo de diferentes teorías y de cosmovisiones distintas, se traducen también en prácticas pedagógicas opuestas. En el resto de la conferencia trataremos de exponer los supuestos teóricos, implícitos o explícitos, de las dos concepciones para poder también determinar el sentido del cambio educacional, su viabilidad, como factor de cambio social.

La Educación Bancaria.- Si ustedes intentan recordar los años de su educación quizás logren entender mejor lo que paso a plantear. Además de alienante socialmente, en términos pedagógicos esta concepción de educación es llamada "bancaria"; este término acuñado por Paulo Freire, describe gráficamente la relación existente entre el educador que deposita en la inteligencia del educando contenidos hechos, sin que la inteligencia del educando -cosificada produzca nada: como una cuenta bancaria en la cual se hacen periódicos depósitos y que ni siguiera rinde interés.

Esta concepción define el proceso educacional como una transmisión de conocimientos acabados, de una inteligencia-sujeto, hacia otra inteligencia-objeto, La enseñanza se reduce, entonces a pura memorización y la memoria el elemento básico del aprendizaje.

Bases teóricas de la Educación Bancaria.- La Educación Bancaria tiene implícita una teoría del conocimiento. La teoría del conocimiento define las relaciones existentes entre un sujeto que conoce y una realidad-objeto, que es conocida. En aquella concepción educacional, la realidad objetiva es definida como algo individual, estático y concluído: " lo que es no puede dejar de ser, no puede transformarse en otra cosa". Tanto el sujeto conocedor, como el objeto conocido, son considerados como entidades metafísicas, departamentos estancos. La relación entre sujeto y objeto se vuelve incomprensible, problemática. La única posibilidad de comunicación es mediante otras entidades, como la sensación, las imágenes sensibles, etc., pero esto no logra solucionar el problema, puesto que aquellas entidades también son metafísicas y por tanto terminadas e incomunicables entre si.

Dentro de esta concepción estática de la realidad, cuando el sujeto logra adueñarse del objeto, cuando logra entrar en relación con él, se produce una relación de propiedad sobre el objeto. Entra acá el concepto de verdad. La verdad es siempre una proposición referente a la realidad. Si la cosa objeto es estática, concluída, metafísica, la verdad como proposición que la traduce, es también definitiva, metafísica, absoluta. Y una vez que el sujeto se adueñe de esa verdad absoluta, sólo puede imponerla como definitiva, como única alternativa de conocimiento, aotras inteligencias que la reciben también como algo incontestable, incriticable, definitivo.

Entre educador y educando se genera entonces una relación social totalmente vertical: El Educador-sujeto, dueño de la verdad absoluta, la deposita (impone) a la inteligencia- objeto del educando, que la recibe pasivamente (la memoriza). "Magister Dixit": el maestro dijo. Si nos volvemos a nuestra infancia y adolescencia, cuántas experiencias de esta imposición podemos recordar. El profesor no podía ser

desafiado porque se las sabía todas. Y cuando alguien osara rechazar la verdad, esto implicaba en castigos y hasta en la misma expulsión.

Esta verticalidad implica una dominación intelectual del educador sobre el educando, dominación que se apoya en un sistema de sanciones disciplinarias para que la verdad fuese siempre aceptada sin contestación. Este tipo de enseñanza era mucho más visible, por ejemplo, en las clases de catecismo, cuando se memorizaba sus respuestas, hasta las comas, constituyéndose con esto la enseñanza de la religión.

Observése cómo la escuela tradicional, mediante una relación vertical de dominación, viene a reforzar las tendencias autoritarias ya marcadas en la personalidad del niño, en la estructura autoritaria de la familia.

Cuáles son las consecuencias de esta concepción bancaria de educar?

A nivel del individuo, una sistemática eliminación de la capacidad crítico-reflexiva del educando, una atrofia de su conciencia. El acto eminentemente humano es el acto de pensar: pensar es volver hacia un objeto, internalizado en la conciencia en cuanto objeto, desmenuzarlo, (analizarlo) y reconstruírlo de nuevo (síntesis). LO que diferencia al hombre de los primates superiores es justamente esta conciencia: esta vuelta sobre sí mismo, esta capacidad de saber que sabe; de conocer que conoce. El pensar crítico es lo que permite al hombre crear: crear no significa producir de la nada. El hombre crea cuando compara, analiza, desmenuza y reconstruye en su intelecto la realidad objetiva y la supera. La creatividad consiste en incorporar en una síntesis nueva, todo lo positivo de un objeto internalizado. Ningún científico ha hecho borrón y cuenta del conocimiento anterior: todos parten de la cristalización anterior del conocimiento para superarla añadiendo algo, superando lo viejo. Pero esta concepción educacional, traducida en una práctica pedagógica, inhibe sistematicamente esa capacidad de reflexion crítica, este pensar crítico, y en consecuencia, destruye el aporte creador del educando.

A nivel social, esta concepción, al crear relaciones verticales entre educador y educando, inhibe la formación de grupos cooperativos, estimula el individualismo. La organización de la educación es competitiva por los primeros puestos, impide la formación de grupos pensantes y críticos. Dentro de este sistema no hay posibilidad de diálogo: sólo es monólogo del educador autoridad máxima, y por otro lado los alumnos pasivos. El educando memoriza y no aporta nada al proceso de su propia educación. Y aquellos que tienen buena memoria son los privilegiados del sistema, los que reciben los mayores premios; los creativos, críticos, son muchas veces considerados como malos estudiantes, rebeldes y frecuentemente abandonan el sistema.

La Educacíin Liberadora.- A esa concepción o filosofía educacional socialmente alienante y pedagógicamente bancaria se opone la "educación liberadora".

Pedagógicamente la educación liberadora es concebida como un "descubrimiento del mundo", una gnoseología y socialmente ella parte de la misma realidad viva del educando, para romper la enajenación ideológica y hacer de él un sujeto y no un objeto.

La Teória del Conocimiento de la Educación Liberadora.- El concepto de realidad objetiva, de cosa y objeto es opuesta a la anterior. La realidad objetiva no es concebida como algo metafísico, estático, y concluído, sino como algo dinámico, algo en proceso de devenir, de transformación; algo histórico y concreto; algo que se halla constituído, en su entidad, por relaciones complejas y múltiples. La realidad es procesal, dinámica, en flujo y relacional. La realidad es dialécti ca: ella de desarrolla, se transforma continuamente, mediante sus contradicciones internas.

El sujeto conocedor, la conciencia, (el ser humano) no es considerado como puesto en la realidad, pero que está fuera de ella, que desde afuera busca captar la realidad, sino como parte integrante de esta realidad. La conciencia no está simplemente en el mundo. El hombre no es un simple viajero, es parte de este mundo-realidad, físico, químico, económico, social. Lo que constituye

el hombre-conciencia no es una individualidad abstracta, a priori, sino una red de relaciones de todo tipo, sociales, fisiológicas, físicas. Esta realidad total, hombre-mundo, como proceso histórico se van transformando continuamente. El sujeto-conciencia se encuentra dentro del mismo objeto, lo busca captar no solamente como apariencia sencible, sino adentrarse en él, para descubrir en las relaciones que definen su individualidad, la esencia misma del objeto.

SUJETO - OBJETO

Sujeto y objeto se encuentran estrechamente unidos por una serie de relaciones dialécticas, las cuales conforman un ciclo dinámico, mediante el cual los dos se hallan fundidos en una sola realidad.

Uno de los hallazgos de la Psicología Evolutiva de Piaget fué verificar que el niño primero actúa sobre la realidad, hace cosas, y esta actividad estimula su función de pensar, permitiendo la formación de categorías mentales. Es probable que lo que pasa a nivel ontogenético (a nivel de la formación del individuo), haya pasado también a nivel filogenético (a nivel de la formación de la especie): para el hominida, dado un desarrollo material en su cerebro, el hecho de repetir gestos instintivos o mecánicos sobre la realidad, como por ejemplo, conocer una piedra para defenderse, vino a estimular la función orgánica de pensar.

El objeto es algo dado al sujeto: su existencia no depende ni de su conciencia ni de su voluntad, La realidad se impone al sujeto, determinando así, ala génesis del proceso, los contenidos de la conciencia del sujeto. A su vez el sujeto, antes de captar el objeto como tal, actúa sobre él para transformarlo. Esta actividad permite objetivar la realidad.

Que viene a ser el pensamiento? En una primera

etapa el objeto sobre el cual se ha actuado es internalizado por el sujeto en cuanto objeto, es decir, como un no-yo, distinto del yo. El animal no es capaz de objetivar la realidad, no se aleja de ella, se confunde con ella y por tanto no la piensa. Los niños muy jóvenes tampoco se alejan del ambiente. El pensamiento es un acto reflexivo: una vuelta reflexiva del sujeto sobre el objeto internalizado como tal. Esta vuelta reflexiva permite que el sujeto supere el objeto, con algo que es distinto del objeto, producto sui-generis del acto reflexivo, que es el concepto. La conciencia no es, pues, solamente un reflejo de la realidad: lo subjetivo se origina en la realidad objetiva pero la supera. El concepto es lo concreto pensado, nueva síntesis entre sujeto y objeto. El concepto, sin embargo, no es algo cerrado sobre sí mismo, algo metafísico. En cuanto es síntesis y superación de una realidad dinámica y relacional, el concepto también es relacional. Esta característica fundamental del concreto pensado, que es el concepto, es la que va a permitir una acumulación , que es el conocimiento: el conocimiento está constituído por un conjunto de proposiciones interrelacionadas, que pretenden explicar la realidad objetiva. La característica básica del conocimiento en cuanto tal es la explicación propuesta a la realidad objetiva. El cuadro No. 1 * resume el ciclo dinámico de las relaciones que vinculan sujeto y objeto.

Es importante resaltar el aspecto histórico de este proceso: como los contenidos de la conciencia se originan en la realidad objetiva, es fácil ver que, dadas diferentes realidades objetivas se darán diferentes contenidos de conciencia. La realidad objetiva para un sujeto es distinta de acuerdo a su ubicación estructural; entonces a distintas posiciones estructurales, distintos contenidos de conciencia.

Además, la conciencia es un proceso que se desarrolla en el tiempo. Es imposible, por tanto, determinar válidamente los contenidos de la conciencia sin tomar en cuenta su historicidad.

---

* Cuadro No. 1 ver pag. 29

El ciclo dinámico no se termina en el conocimiento: una vez dada una acumulación cognitiva, como explicaciones de la realidad, el conocimiento vuelve a retroactuar sobre el pensamiento; lo cristalizado viene a orientar al acto reflexivo y en consecuencia a orientar la acción (praxis). La praxis es una categoría de conocimiento, no sólo por el hecho de estimular el pensamiento, sino porque es la única manera de verificar la validez del conocimiento.

La actividad tampoco termina el ciclo dinámico, pues vuelve a estimular el pensamiento reflexivo y a cristalizarse en conocimiento. El ciclo es en realidad una espiral que se repite a niveles cada vez más altos.

Obsérvese cómo el método científico es una realización de este ciclo dinámico: una realización formal, sistemática e hipotética, con el objetivo de penetrar cada vez más a fondo la realidad objetiva, adueñarse de las relaciones causales que la explican, para poder transformar el objeto.

La separación entre Teoría y Práctica, que se verifica tan frecuentemente en el mismo mundo científico, refleja de cieto modo una teoría del conocimiento que subyace a muchas concepciones científicas; esta teoría lleva a una artificiosa separación, en departamento estancos, entre sujeto-conciencia y realidad objetiva. Esta separación opone los "teóricos" a los "prácticos", mejor dicho los especulativos a los activistas, los primeros a pensar y elaborar conocimientos y los segundos a transformar la realidad.

Sería interesante, por ejemplo, examinar las tendencias actuales de la Sociología, con el objeto de verificar hasta dónde una teoría del conocimiento no hecha explícita, ha influído la teorización y la metodología de investigación. De un lado, tendríamos los neo-kantianos, buscando esquemas formales abstractos que les permitan explicar matemáticamente la realidad. Por otro lado, estarían los positivistas y empiricistas, definiendo la realidad solamente en función de los indicadores empíricos que la pueden medir cuantitativamente. En el primer

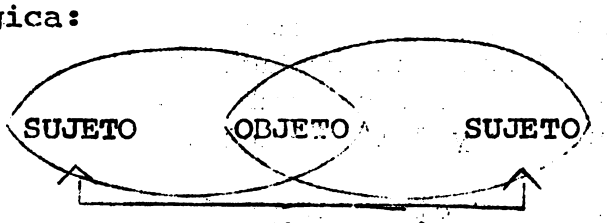
caso la lógica formal se vuelve el criterio único de validez y la formalización del lenguaje teórico el objetivo último del quehacer científico. En el segundo caso, la operacionalización de un concepto viene a ser su definición y el criterio de su validez.

Se crea una oposición irreductible entre la lógica formal y la inducción científica, ya que ésta no es válida lógicamente.

El concepto de verdad, en cuanto proposición sobre la realidad, reflejará también la gnoseología implícita del científico. La verdad como el objeto al cual se refiere será también definitiva, metafísica, absoluta y concluída.

Si la realidad es dinámica, dialectica, relacional e histórica, asi también la proposición que a élla se refiere es relativa, provisional e histórica; ella definirá un mayor adentramiento, un acercamiento mas profundo a la realidad, sin nunca ser final. La verdad es hipotética en ciencia, y no categórica o definitiva.

La relación Social Horizonatal.- Con base en esta teoría del conocimiento, en la cual sujeto y objeto son partes integrantes de una misma realidad, unidos ambos por relaciones dialécticas, se construye una posibilidad de relación social entre educador y educando de tipo horizontal, la cual se define como un diálogo. Es quemáticamente así describe la relación dialógica:



Relación Dialógica

Frente a una misma realidad de la cual son parte integrante y que los desafía como objeto de transformación, dos sujetos se encuentran y entran en relación;

la realidad objetiva es el punto de partida y es ella la que los suelda en relación. Educador y educando ambos aportan el proceso de transformación y de búsqueda de la verdad. El educador no impone verdades definitivas y acabadas porque no las tiene. Y el educando no acepta contenidos terminados porque se sabe co-responsable de la búsqueda y de la transformación. El proceso de educación parte de la realidad objetiva, existencial e histórica y se desarrolla como un pensar nuevo sobre esta realidad, como una superación de la realidad, superación que se hace tanto en el educando como en el educador. Diálogo no es contemplación mutua, es una búsqueda de lo nuevo, basado en un pensar crítico-refexivo el diálogo educacional debe llegar a una síntesis nueva, que incorpore la realidad objetiva y la supere transformandola. Pero el diálogo presupone un objeto (realidad objetiva) compartido por dos sujetos, un piso común sobre el cual se dialoga. Dos individuos situados en espacios distintos de la estructura social no pueden dialogar: no hay posibilidad dialógica entre un dominador y un dominado. El diálogo es un encuentro de dos conciencias de una misma realidad común y compartida, y en este sentido es también dialéctico, puesto que estas dos conciencias no coincidirán en sus contenidos totales, lo que puede llevar a una contradiccion fecunda que lleve a una síntesis y superación.

El rol del educador no debe ser el de un dominador y dueño de la verdad, sino el de un animador de un proceso creativo y crítico.

Como el diálogo es todo lo contrario de la imposición de la verdad, no solamente es un concepto abstracto, sono que tiene que traducirse en una actitud, lo que presupone, a su vez, cambios en la estructura mental del educador y del educando.

Referentes Socio-Antropológicos de la Educación Liberadora.- Toda concepción educacional, además de tener implícita una teoría del conocimiento, tiene también implícita una antropología, una visión del hombre. La educación liberadora busca hacer explícitos estos referentes socio-antropológicos, los cuales no son meras

especulaciones, sino que se desarrollan a partir de un análisis totalizante del desarrollo de la especie humana. Esta antropología está también lógicamente conectada con la teoría del conocimiento arriba expuesta y se puede resumir en cuatro proposiciones fundamentales que se complementan.

1a. Proposición: El Hombre es un ser Histórico

No se puede definir al hombre de una mnera a) histórica y abstracta, por ejemplo, diciendo que es un ser racional, libre, compuesto de alma y cuerpo. El hombre es un ser concreto, ubicado en el tiempo y en el espacio. Un ser que viene desarrollándose como un proceso complejo del pasado, que está en el presente, pero que se proyecta hacia el futuro. Los educadores y los educandos también son seres históricos y concretos y no se puede fácil y displicentemente hacer abstracción de esta historia. Cuántas injusticias se cometen y se han cometido en la educación porque se toma a los hombres en formación como abstracciones, como número en una lista, y no como realidades vivas, viviendo también realidades socioeconómicas, que los definen como indivudualidades.

2da. Proposición: El Hombre es un Ser en Devenir

Ser histórico, concreto y ubicado no quiere decir inmóvil, fijo, concluído: el hombre es un proceso en desarrollo, como parte que es de una realidad procesal en desarrollo. Si es un ser inconcluso, en devenir, significa que es pasible de perfección, de ser más. Muchos educadores olvidan esto, sobre todo cuando se trata de educandos llamados adultos. Adulto es un concepto abstracto. Ser adulto no significa ser concluído, terminado. Quizás el ritmo de transformación, de devenir, del adulto sea más lento que el del niño o del adolescente, pero no significa que haya desaparecido.

3ro. Proposición: El Hombre es un Ser de Relaciones

La personalidad humana se desarrolla a partir de una base biológica heredada, mediante relaciones sociales;

como ser biológico se desarrolla como proceso en una infinidad de relaciones con el medio ambiente. Al enfrentarse a la naturaleza para trasformarla como especie, el hombre lo hizo siempre con otros hombres. De tal suerte que se puede afirmar que el hombre no es sino con los otros: la compleja red de relaciones biológicas, sociales, económicas, políticas, que definen su desarrollo, definen también su individualidad. Hay varios ejemplos de niños que fueron privados desde la más tierna edad de los contactos sociales y su personalidad humana no se desarrolló.

Que un hombre, después de adulto, por razones psicológicas rechace las relaciones con otros hombres y las límite al mínimo indispensable, no eliminará de la composición de la misma de su personalidad el otro y las relaciones que lo hicieron lo que es.

4ta.Proposición: El Hombre es un Hacedor de Cultura

Por cultura aquí entendemos todo el producto del quehacer humano en la tarea de transformar la naturaleza. En este sentido es sinónimo con "herencia social". Se exluye por tanto el significado clasista de cultura que es sinónimo de ilustración o cantidad de conocimientos que tiene una persona: "fulano es muy culto", o "las masas son incultas".

El desarrollo de la especie humana ha sido un resultante de esta capacidad del hombre de enfrentarse a la naturaleza, con el fin de satisfacer sus necesidades básicas, y al enfrentarse a ella con otros hombres, progresivamente ir dominándola, transformándola, superándola. Es te enfrentamiento histórico, esta actividad de transformación (trabajo) produce cosas (productos y artefactos o instrumentos), pero también estimula el pensamiento y produce acumulación de conocimiento ; además, también genera relaciones sociales.

Esta capacidad de crear cultura es distintivo de la especie humana, pero lo es porque presupone la capacidad crítico-reflexiva, el pensamiento, sin el cual no hay po-

sibilidad real de crear.

En resumen, el hombre es un ser histórico, en devenir, que busca su perfección con otros hombres, mediante una transformación creadora de la naturaleza. Se puede entonces decir que cualquier estructura histórica que impida cualquiera de estas características del hombre, inhibirá su desarrollo como especie y lo deshumanizará.

Un sistema educacional por tanto que trate a los hombres como abstracciones, que impida su capacidad crítico-reflexiva de desarrollarse, que lo individualice o lo masifique (lo que en ambos casos significa despersonalizarlo) y que le niegue la capacidad de crear su realidad total (también la realidad social y económica) es uh sistema deshumanizador.

Cambio Educacional y Cambio Social

En esta charla hemos recorrido un largo camino desde un análisis estructural del subdesarrollo, y de la ubicación del sistema de educación formal, como parte de un proceso de socialización, hasta las concepciones teóricas implícitas en distintos métodos de educación.

Es el momento de plantearnos el cambio del sistema educacional y lo que este cambio implica. Poner en tela de juicio el sistema educadonal, en supuestos teóricos y en sus contenidos, nos lleva necesariamente a poner en tela de juicio el sistema total, las estructuras sociales que lo condicionan. Proponer un cambio estructural a nivel de la educación nos llevará también a proponer un cambio radical de las estructuras que producen tal sistema.

El cambio Cuantitativo.- Los gobiernos latinoamericanos en las últimas décadas han dado énfasis a lo que se llama la "democratización" de la enseñanza, sobre todo de la enseñanza primaria. Por democratización se entiende casi siempre (1) la ampliación del número de cupos disponibles a todos los niveles educacionales; (2) la ampliación de las facilidades físicas,

como aulas, escuelas, etc.; (3) la ampliación del número de profesores dedicados a la enseñanza. Se busca sobre todo generalizar la enseñanza primaria a toda la población en edad escolar. Es fácil ver como por cambio se entiende un aumento cuantitativo de los recursos educacionales. Esto no ésl algo malo. Es algo necesario. Pero, es suficiente para democratizar la enseñanza, permitir un mayor acceso a las facilidades aumentandolas?. Significa este cambio cuantitativo, un auténtico cambio estructural del sistema educacional?.

Otro aspecto de esta tendencia son las periódicas "campañas masivas de alfabetización". mediante las cuales se pretende entregar al pueblo la llave del progreso, dándole acceso al mundo maravilloso de la cultura letrada. Esto tampoco es algo malo en sí. Pero significa un auténtico cambio de la estructura del sistema educacional, alfabetizar funcionalmente la población?

El cambio en la Forma de Enseñar.- La segunda tendencia parabela a la primera se refiere a la forma de enseñar. Esta tendencia se puede comparar a un "desarrollismo educacional": se trata de mejorar técnicamente la transmisión de conocimientos, mediante el uso de los últimos hallazgos de la ciencia psicológica, de la dinámica en grupos, dela psicología evolutiva, de la ciencia de la comunicación; también la utilización efectiva de la técnica más avanzada, de la cibernética; utilización de educación programada, laboratorios linguísticos y vivenciales; empleo de la Radio y Televisión Educativa inclusive por satélite, acciones culturales populares, en fin, se trata de tecnificar la educación, entendida ésta como un proceso de transmisión de habilidades y conocimientos.

Es obvio que la técnica es necesaria para lograr un cambio en la educación. Los medios tradicionales - Escuela formal- se muestran superados por la inmensa necesidad de educar masas. Pero, es la tecnificación en sí la solución?' Habrá democratización mediante la simple utilización de la técnica, con el objetivo de transmitir conocimientos y habilidades para una mayoría de ciudada-

nos?.

Estas dos tendencias marcan el esfuerzo principal de los gobiernos latinos en las últimas décadas ? Han producido cambios reales en el sistema educacional?. En un plazo más largo, serán capaces estos esfuerzos de democratizar la educación?.

Cambios en los Contenidos Educacionales.- La democratización de la educación, de tal suerte que la educación no sea simplemente un sistema de transmisión e imposición cultural, presupone ante todo cambios en la concepción misma de educar, y, en consecuencia, cambios en los contenidos educacionales.

Se necesita una pedagogía que lleve a formar un sujeto consciente, crítico y creador. Un sistema educacional que no solamente prepare un individuo para ocupar una posición dentro de una estructura y para ejercer tal función ordenada y eficientemente, con el mínimo de conflicto, aunque dentro de una estructura de dominación ; sino que forme una persona consciente de la injusticia institucionalizada, y solidaria de la transformación estructural de que necesita la sociedad, para llegar a formar una comunidad de hombres, sujetos de la historia.

Esta transformación del sistema educacional debería empezar ya en la escuela maternal, donde el niño de 2 a 5 años es mucho más vulnerable a la influencia del otro, donde se fijan muchas orientaciones básicas de la personalidad. Debería continuarse en la escuela primaria, donde la experiencia del grupo humano tiene efectos profundos en las estructuras mentales; profundizarse en los niveles medios, despojándolos de intelectualismo inútil, orientándolos hacia la acción y fundamentándolos en la experiencia vivencial de los educandos; y llegar hacia la universodad en una interacción dialógica entre el educador como el animador y los educandos como sujetos y coautores del proceso.

Obsérvese que las formas de cambio, anteriormente descritas, son necesarias para el cambio educacional,

pero por sí solas no son suficientes para producirlo: la tecnificación sin el cambio cualitativo puede, al contrario, producir dominadores más eficaces, y consolidar una sociedad siempre más eficiente en su injusticia.

La pedagogía de la liberación es una pedagogía del cambio estructural; ella va a exigir una educación de y con las masas, una real democratización de la educación y para lograr este objetivo se harán necesarias todos los medios más modernos -inclusive los medios de comunicación de masa- puesto que los métodos tradicionales de educación formal y escolar son insuficientes para realizar la inmensa tarea de dar acceso a la educación. Sin embargo, la tarea fundamental estará en buscar una sociedad nueva, una sociedad de personas, consientes de sus derechos humanos, dispuestas a sacrificarse por ellos, pero también responsables solidariamente de su destino común, enfrentados a la naturaleza para dominarla; una sociedad en la -cual todos los recursos físicos, sociales, económicos, y humanos, están al servicio integral de todos y no solamente de una minoría; una sociedad de hombres sujetos y no objetos de un sistema, superando y haciendo su propia historia.

Conclusión.- Quisiera que estas palabras fueran tomadas no como un punto de llegada, un punto final, o una verdad absoluta, sino como un punto de partida. Que estos planteamientos, fruto de inquietudes y de la experiencia de un educador, permitan a ustedes examinar críticamente el problema educacional de América Latina, dentro de un cuadro más amplio, que lo ilumine y lleve al compromiso personal y de grupo con el cambio estructural. Si algún agradecimiento les merece el esfuerzo hecho, que este agradecimiento se traduzca en una práctica personal de los fundamentos de la educación liberadora.

CUADRO No. 1

la. Parte del CICLO DINAMICO DE RELACIONES ENTRE SUJETO Y OBJETO

A C T I V I D A D		P E N S A M I E N T O		C O N O C I M I E N T O	
→		→		→	
OBJETO	SUJETO	OBJETO	SUJETO	OBJETO	SUJETO
←		←		←	
Dado al Sujeto	Actúa sobre el objeto para transformarlo	Internalizado como objeto: YO = NO-YO	Supero el objeto con el concepto.	Concreto pensado: categorías son haces de relaciones	Acumulación: como conjunto de explicaciones (proposiciones)
(Práctica como Categoría de Conocimiento)		(Acto Reflexivo)		(Cristalización)	

→ E s t i m u la

→ E l a b o r a

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-5

CONFERENCIA SOBRE MEDIOS DE COMUNICACION EN EDUCACION CAMPESINA DE ADULTOS

Jaime Gutiérrez

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

CONFERENCIA SOBRE MEDIOS DE COMUNICACION

EN EDUCACION CAMPESINA DE ADULTOS

Por:Jaime Gutiérrez

Documento R --5

Lo primero que quiero mencionar es un concepto de la comunicación. La comunicación retornada. Esta consiste en la respuesta de la comunicación. Hago mención de este concepto, porque cuando uno está comunicando, siempre está evaluando la forma en que está siendo recibido el mensaje; también sucede que cuando uno pretende comunicar en un tipo de conferencia como ésta, se le olvidan los temas o los puntos de interés; ahora, cuando se está dictando un curso, uno tiene la ventaja de que lo que se le olvida, al día siguiente puede ir sobre el tema y tratarlo de nuevo. Como yo no voy a tener esa oportunidad de reunirme con ustedes mañana y llenar todos los vacíos que queden, voy a ceñirme un poco al bosquejo que he preparado para la presentación, refiriéndome con frecuencia a las notas.

También quiero, que como les informaron, si hay alguna parte que no entiendan sobre el tema, me interrumpan y hagan la pregunta, ésto es parte también de la comunicación retornada, o la comunicación de doble vía.

Un segundo aspecto que quiero mencionarles, es de que al preparar esta conferencia, me dijeron que me fuera por un nivel teórico, entonces traté de buscar modelos de comunicación y no me gustaron, o no los entendía, para hablar con franqueza; entonces descubrí que ya estabamos familiarizados con el más sencillo que nos puede servir mucho para hacer evaluaciones y planificaciones en la comunicación. Los modelos demasiado teóricos generalmente han sido elaborados en medios saturados de comunicación para las masas, en sociedades cuyos campesinos reciben ciertas revistas, o leer los periódicos, tienen radio y televisión, entonces los modelos son muy reducidos, muy ajustados a las condiciones del país. Creo que la

elaboración de un modelo de comunicación para la educación de adultos campesinos, puede lograrse por un grupo de funcionarios que han acumulado muchas experiencias, como son ustedes. Yo creo que esa gran experiencia que ustedes han acumulado, bien sea en contacto con los campesinos, o con los medios masivos de comunicación, o en contacto con la realidad de la burocracia colombiana o los problemas de presupuesto, etc., esas experiencias le permiten elaborar un proyecto o un modelo de comunicación para la educación de adultos que es mucho más realista, es mucho más verdadero.

Lo único que yo les pediría, es que piensen en el potencial que son las comunicaciones para las masas, que piensen en los campesinos antes de pensar en cualquier otro, cuando pretendan usar los medios masivos de comunicación.

No se preocupen tanto por producir, preocúpense más por, en realidad, causar un impacto dentro de los campesinos, estoy seguro que la experiencia por ustedes acumulada dá como resultado un modelo realista, algo que puede funcionar en el país, algo más autóctono.

Tratando ya un poquito el tema de las comunicaciones, encontramos que esta palabra de las comunicaciones viene del latín communis, compartir en común con otros; poseer en común. Las comunicaciones sirven para establecer relaciones, por ejemplo, nosotros estamos aquí reunidos, como he dicho, gracias a las comunicaciones, aunque oralmente nos hubiesen informado, entonces hemos permitido esta relación cuyo producto es el grupo que hemos formado gracias a las comunicaciones. Las comunicaciones, además de servir para establecer relaciones, sirven para provocar comportamientos, para provocar significados en la gente. Provocar significados, por ejemplo; cuando pensamos en los campesinos, cada persona le da un significado a los símbolos que recibe, Otro ejemplo es el concepto tecnología, tecnología para nosotros muchas veces significa el elemento del desarrollo y el elemento de bienestar campesino y el símbolo del progreso para el agricultor, para el campesino este concepto de tecnología puede significar algo materialista, algo artificial, algo no dado por la naturaleza, sino creado por el hombre, entonces no es un producto de Dios según su concepción. Nosotros a través de la comunicación debemos tratar de modificar ese significado y también su comportamiento, si logramos que el campesino le dé un significado diferente al concepto de tecnología, vamos a lograr que el comportamiento del campesino sea más acorde con lo que

nosotros pretendemos, hemos logrado que el campesino use esta tecnología, entonces ya su comportamiento se modifica, podemos lograr que él use semillas mejoradas, fertilizantes, concentrados, etc.,. La comunicación es un instrumento básico de la educación, sabemos que la comunicación es parte de un proceso más amplio de socialización y en términos generales lo que uno pretende es crear nuevos conocimientos, nuevas actitudes, nuevas ideas,etc,. Pero cómo convencer a los campesinos? Cómo se les lleva ésto a los agricultores?. Esto se les lleva a través de la comunicación, inclusive si pretendemos hasta descifrar tenemos que hacerlo a través de la comunicación.

También podemos decir que sin la comunicación no hay sociedad, la comunicación es el elemento básico de la sociedad, nosotros podemos compartir experiencias, podemos relacionarnos gracias a la comunicación, y también gracias a la comunicación nosotros cambiamos mutuamente las ideas o actitudes, el comportamiento, entonces podemos decir que la comunicación es un fenémeno social. La comunicación está presente donde quiera que hay dos personas, porque la comunicación no es sólo comunicación oral, el gesto de una persona puede decir algo, el hecho de que cómo viste la persona ya de por sí está dando una información y sabemos si es hombre o mujer, inclusive podemos usar el espacio como mensaje, a veces uno falla, desde luego, pero eso es parte del riesgo de la comunicación. Entonces decía yo que la comunicación es un fenómeno social, también nos permite crear nuevos símbolos en la comunicación, nosotros podemos mejorar las técnicas de la misma, nos da oportunidad a la creatividad.

La comunicación también es una ciencia incipiente porque la comunicación como fenémeno, permite que le apliquen la técnica del método científico, y por último podemos decir que la comunicación,desde todo punto de vista empírico, es una profesión especializada.

Ahora que ya tenemos una idea general de lo que es la comunicación vamos a hablar de un modelo de comunicación. Como les decía antes, los modelos son abstracciones que pretenden facilitar la explicación de un fenómeno o de un proceso.

El modelo más sencillo de la comunicación es aquel que concibe dos mundos de experiencia; esos dos mundos de experiencia son: el mundo A, llamémoslo, y para el caso nuestro, vamos a decir que ese mundo A, es el del técnico o el del extensionista. Ese mundo A, de experiencia podemos considerarlo con un señor que tiene primaria, secundaria o bachillerato, tiene carrera universitaria, ha leído mucho, viaja mucho o ha viajado, tiene relaciones con personas que seguramente están más en contacto con el mundo exterior, son los que algunos llaman muy cosmopolitas, en cambio en el mundo B, el mundo del campesino, es un mundo de experiencias más limitadas, porque no ha ido a la escuela, muchas veces, vamos a tal extremo, consideremóslo analfabeta, él no lee, y es posible, casi seguro que su exposición a los medios masivos de comunicación es limitadísima, también el grupo de sus amistades son personas muy similares a él, viaja poco, permanece más que todo en su vereda, en su comunidad, viaja al pueblo si acaso.

Estos son dos mundos cuyas diferencias son marcadas por el medio social, por el cultural, por los antecedentes que los formaron a ambos, etc., cuando pretendemos comunicar lo más importante es acercar a esos dos mundos y establecer una área común de experiencias, esa área común de experiencias se consigue haciendo que los dos mundos se asocien y pretender entenderse mutuamente; que el señor del mundo A, sea capaz de ubicarse en el sitio donde está el señor del mundo B, y también haciendo que el señor del mundo B sea capaz de ubicarse donde está el señor del mundo A.

Esta capacidad de uno ubicarse en la situación donde se encuentra otra persona se llama empatía, y la capacidad empática varía de personas a personas, algunos alcanzan a desarrollarla muy ampliamente, identificándose a través de lecturas y a través de la televisión o el cine con mundos extraños bastante ajenos a él, pero también es una habilidad que como les decía se desarrolla con el tiempo.

Entonces en el caso concreto de nuestros técnicos y nuestros campesinos podemos decir que se logra la comunicación cuando tienen áreas en común. La primera área en común que nosotros tenemos en esta misma comunicación interpersonal y

la comunicación con los campesinos es el idioma, el campesino en el caso colombiano afortunadamente podemos decir, habla el mismo idioma que el técnico, de ahí que aunque se dice el mismo idioma, no necesariamente hablan las mismas palabras, pero respecto al diálogo, se van estableciendo los significados de las nuevas palabras, entonces ahí es cuando tenemos una área superpuesta de estos dos mundos, ya podemos decir que se puede establecer la comunicación, una completa superposición de los dos mundos no es posible porque cada uno ha sido formado por factores muy diversos y no hay persona que tenga exactamente los dos mundos de experiencia. Este modelo lo podemos ampliar un poco, porque ahora de lo que hablamos fue de una fuente, el señor del mundo A, o el técnico y el destinatario, el señor del mundo B, el campesino, entonces vamos a ampliar un poco este modelo dándole otros elementos de este proceso de la comunicación.

Entonces esos dos mundos que nosotros vamos a sobreponer para poder que se comunicaran, a ese modelo de comunicación le hemos agregado dos elementos más: el mensaje, y el canal. Al mundo A le vamos a llamar la fuente de información, y al mundo B le vamos a llamar el destinatario de la comunicación; vamos a concentrarnos en la fuente de la comunicación y así yo quiero que ustedes piensen en la posición en que están como funcionarios, en la entidad en que trabajan y al ratico piensen en las personas que están allá seleccionando los mensajes.

LA FUENTE

Aunque yo presento ésto como un proceso de la comunicación, quiero insistir en que no es una etapa aislada la una de la otra, es un proceso dinámico que va y viene; también quiero decirles que este modelo tiene muchas ventajas didácticas para planificación de comunicación y para análisis de la misma. La fuente de información puede ser una sola persona, o puede ser un grupo, o una institución. Qué elementos afectan esa fuente? Esa fuente es afectada por habilidad para hablar, habilidad para escribir, habilidad para tomar una fotografía, para hacer un dibujo, en fin. En cuanto a habilidad para escribir tenemos que tener en cuenta algunas características que hacen el lenguaje sencillo para el campesino; también la fuente es afectada por los conocimiento, una de

las consignas de la comunicación moderna es informarse primero antes de comunicar; informarse primero acerca del tema lo mejor posible, hay que conocer el tema, hay que informarse acerca de la audiencia, y el conocimiento del canal de comunicación es fundamental para hacer una comunicación efectiva. Otro elemento que afecta la actitud de la fuente de información. Por ejemplo qué piensa el ICA del Campesino? El ICA piensa que el campesino necesita tecnología, el INCORA como fuente de información, qué necesita el campesino? El campesino necesita tierra y cómo logarla, en fin el Ministerio de Agricultura, Organización Campesina trata de campesinos que tienen que organizarse para poder participar. Con estos ejemplos nos damos cuenta que nosotros definimos de antemano más o menos lo que vamos a llevarle al agricultor, lo que nosotros definimos y queremos encauzarlo dentro de los canales nuestros.

Por ejemplo, decía antes que tecnología es lo que necesita el agricultor según el ICA, entonces les llevamos tecnología, pero puede suceder que tecnología para el agricultor puede ocupar el 10o. lugar, y el esfuerzo que nosotros estamos haciendo no causa el impacto. Quizá para él es más importante tierra, salud, educación, caminos, en fin. El aspecto tierra, el agricutor necesita tierra y el INCORA está para dársela, pero hay que dársela dentro de los canales que establece INCORA; el caso de Organización Campesina es difícil dudar que el agricultor necesita organizarse, también es cierto, pero cómo reacciona el agricultor ante una organización campesina que no es espontánea y que está patrocinada por el Estado? Son cosas que debemos analizarlas nosotros dentro de la posición que tenemos dentro de la entidad, como fuente de información y cuál es la imágen del campesino que tenemos, y cómo nos comportamos ante esa imágen? Por lo tanto necesitamos conocer y definir esa actitud nuestra ante el campesino y siempre, siempre pensar en términos de la audiencia, en términos del campesino.

El otro elemento que afecta la fuente de información es el sistema social a que pertenece. Si nosotros nos ponemos a pensar en la fuente de información que somos como fuente A, o como mundo A, nos damos cuenta que estamos en un estado muy superior al campesino.

Nuestras entretenciones o recreaciones son con gentes más o menos de nuestra misma posición social, nuestro comportamiento es completamente diferente al de un campesino, nosotros ya tenemos un comportamiento urbano comparado a la ubicación del campesino. Nuestros puntos de referencia son completamente distintos a los que tiene el campesino. Entonces esos elementos de antemano nos dicen que tratemos de conocer el sistema social en el cual estamos nosotros, quiénes somos nosotros, y luego sí tratemos de conocer el sistema social donde está el campesino, tratemos de conocerlo más, de investigar, cuáles son sus intereses, a qué grupos pertenecen, cuáles son sus aspiraciones,etc.

Entonces tenemos que a la fuente la afectan cuatro elementos que son: las habilidades, el conocimiento, las actitudes, el sistema social. Muchas otras cosas podrían indudablemente enumerarse, pero con esas cuatro hacemos resaltar las más importantes.

EL MENSAJE:

En cuanto a mensajes debemos considerar varios factores: Primero, el código o señal. El elemento más claro del código o señal es el lenguaje, puede ser oral, escrito, gestos o música,etc. Otras señales o signos pueden ser los idiomas en general, los idiomas naturales, español, inglés, etc.

Hay que tener en cuenta también el nivel de dificultad de la señal o código para la audiencia. Otra consigna de la comunicación moderna es ser entendidos. Cualesquier elemento que afecte el mensaje se denomina una distorsión y en el lenguaje oral si yo hablo un idioma distinto, nadie me va a entender. En el lenguaje escrito la presentación de la página, la forma de escribir los párrafos, el tema que se presenta, la distinción de las oraciones, etc,, son cosas que afectan el mensaje. Nosotros hemos hecho estudios ya que existen indicadores del grado de dificultad de los materiales escritos para el campesino y estos indicadores los quiebran las personas que escriben para los campesinos del país. Ustedes pueden ver inclusive cosas tan sencillas como el tamaño de la letra, muchas veces es demasiado diminuta, uno no puede ni leerla. Un estudio que hicimos sobre el uso de ilustración compa-

rando las páginas agrícolas de cinco periódicos, incluyendo también "El Campesino". El campesino salió más bien librado por el lenguaje que usaba, la forma de presentación. Pero el estilo, las oraciones que escriben, o que escribían en la época anterior a este estudio, eran muchas veces oraciones escritas en una página, no tenían puntos por ninguna parte. Otro de los inconvenientes de las comunicaciones escritas es la capacidad de editorializar, empezamos haciendo recomendaciones contra plagas en papa y terminamos insultando al gobierno, a la iglesia, etc. De todo hablamos pero no somos capaces de aislar la idea y mantenerla a nivel de esas audiencias que son los campesinos. Si suponíamos que el campesino necesitaba controlar esa plaga y le íbamos a dar una serie de instrucciones a él, debíamos entonces haber aislado esa idea y mantenernos dentro del sistema, pero hay una tendencia muy marcada a ser muy poco concretos y a editorializar en una forma exagerada.

No quiero entrar a hablar mucho sobre el contenido de los mensajes. En los medios masivos de comunicación en el país, quiero que ustedes piensen en los medios masivos como el cine, y se vayan a la última página de cualquier periódico del país. Qué hay ahí que sea colombiano? Escasamente hay películas en español, o no nos vamos al cine, vámonos a la televisión, qué porcentaje de ese material es colombiano? Qué hay ahí que sea colombiano en la televisión? Qué porcentaje de ese material es colombiano? O sigamos descendiendo, hablemos de los periódicos, no son de una orientación urbana? No son para un público urbano? La radio, no tenemos información sobre la radio, tengo que reconocerlo, pero aquellas emisoras, las más potentes, las que más alcanzan el sector rural, qué porcentaje de información es para el campesino? Creo que estas son preguntas que no requieren mucho análisis y que nos demuestran que a través de los medios masivos de comunicación nosotros estamos sufriendo, indudablemente, una invasión, una invasión cultural., nosotros vemos una película y los personajes nunca se parecen a los nuestros, en la televisión pasa lo mismo, con muy raras excepciones en las páginas agrícolas muchos resultados de investigación ustedes ven que son despachados del exterior y muchas veces cuando son despachos nacionales la autenticidad para el agricultor también es muy cuestionable.

CANAL

Ahora, hablando del canal de comunicación, podemos más bien que clasificarlos decir que los canales afectan los sentidos. Unos son visuales, otros orales y algunos son combinaciones de visuales y orales. Algunos mensajes uno puede palparlos o leerlos, otros tocarlos y olerlos. En términos generales puede decirse que el uso de una canal múltiple es mucho más efectivo que un solo canal, en otros términos, si además de hablar, por ejemplo, de las propiedades nutritivas de la piña aquí en forma teórica, si además les muestro una foto de la piña, quizá un campesino no hay que mostrársela, pero suponiendo que sea una gente que no la conozca si le muestro una foto de la piña y además de esto se la dejo palpar y después probar, indudablemente ahí hay una serie de estímulos de los sentidos, y más efectiva es la comunicación.

DESTINATARIO

Ahora el destinatario, yo les dije al principio, que es muy importante pensar en el destinatario. Al destinata- puede decirse que le afectan los mismos elementos que mencioné bajo la fuente, le afectan las habilidades y destrezas, tiene que saber leer, tiene que saber escuchar, saber escribir, tener educación en general. Sus conocimientos, sus actitudes, su sistema social.

Un mayor conocimiento de nosotros que trabajamos como fuente de información, un conocimiento del potencial de los medios masivos de comunicación y un conocimiento de los campesinos determinan el modelo ideal que nosotros debemos crear para las condiciones del país. Pero hay que conocer a los campesinos. Es lamentable la ignorancia que nosotros tenemos acerca de los campesinos.

El año pasado nosotros pensábamos hacer una reunión para que se criticaran una serie de proyectos de investigación que teníamos planeados, para la gente no entendía o no sé que pasó pero no se habló de investigar al campesino, de conocer más acerca del campesino, sino que se habló que faltaba comunicación entre el ICA y el INCORA, que faltaba crédito y otras

cosas, pero el conocimiento del campesino era el fin de nosotros, el fin era para nosotros puramente investigativo y queríamos que nos criticaran la investigación, los proyectos que teníamos en mente, pero no, la reunión se desvió completamente y no se habló de esos proyectos de investigación.

La fuente, el canal, el mensaje y el destinatario; debemos analizar cada uno de estos elementos en cada oportunidad de comunicación que tengamos. Debemos tener en cuenta también que el destinatario actúa como fuente y que la fuente puede actuar como destinatario y que esa interacción, esa doble vía de la comunicación, es básica para tener una comunicación efectiva.

Otros conceptos relacionados con la comunicacion son los dos ya mencionados. El primero o relacionado con la comunicación retornada o respuesta a la comunicación que nos sirve para estar evaluando la misma y el concepto de empatía, que como les decía, es la capacidad que la persona A tiene de ubicarse en el sitio en que está la persona B para poder llevarle un mensaje, para poder sentir y experimentar quizá lo que la persona B está sintiendo y experimentando. Hay un concepto más importante y que ya hace más relación con los medios masivos de comunicación y es la concepción atomista de la comunicación para las masas. Esa concepción atomista supone que si llenamos la radio de mensajes y que si llenamos los periódicos de mensajes, y que si echamos hojas volantes en una área y que si hacemos un esquema activo de la cumunicación, entonces toda la gente va a reaccionar; la concepción es que el medio masivo actúa sobre cada individuo, esa es la concepción atomista. El individuo es un átomo que recibe la comunicación y es aceptado y actúa de acuerdo con ese efecto que recibe.

Esta concepción atomista, hasta cierto punto, está mandada a recoger, debido a que se ha demostrado que el destinatario es selectivo en los mensajes que recibe y también a que cuando se recibe el mensaje, eso necesita todavía una serie de refuerzamientos por parte del sistema social o grupo en el cual está el agricultor, o el campesino, o la persona cualquiera que reciba el mensaje.

Así, los medios masivos caen sobre la persona A y luego viene un comentario en el grupo, entonces se miden los elementos sociales en el nivel local y el mensaje se refuerza o se rechaza. El agricultor no actúa individualmente ante los medios masivos de comunicación sino que los medios masivos actúan sobre los individuos pero no tienen el efecto por sí mismos, sino que hay otra serie de elementos complementarios entre ellos, el sistema social en el cual se halla el destinatario.

COMUNICACION PARA LAS MASAS

La comunicación podemos diferenciarla en dos categorías:

a) La comunicación interpersonal, o sea entre personas o pequeños grupos.

b) La comunicación para las masas. Existen una serie de elementos que nos dicen si una comunicación es o no masiva, no son muy fijos, pero sí dan una idea.

Para tratar entonces de diferenciar o catalogar lo que son los medios de comunicación masivos debemos pensar primero en la naturaleza del público o audiencia. En los medios masivos se tiene un público muy numeroso. Pero qué es numeroso? Podemos decir que numeroso es cuando no se tiene la oportunidad de aceptar preguntas que sirvan como comunicación retornada. Segundo, la audiencia es hetereogénea, no es un grupo de profesionales, no es un grupo de niños, no es un grupo de mujeres, no es un grupo de un nivel social alto, sino que está integrado por gentes de todas las categorías, de todos los niveles sociales. Tercero, la audiencia es desconocida, no existe una relación con la fuente como para poder identificar a cada uno de los oyentes o destinatarios. En cuanto a la naturaleza del mensaje, el mensaje es público, el mensaje se lanza y puede ser acogido por cualquier persona. Es también pasajero; muchas veces el mensaje no es sistematizado, no es reforzado. En cuanto a la naturaleza de lafuente generalmente en los medios masivos es una organización.

Nosostros podemos hablar de organizaciones como fuentes de medios masivos de comunicación; Acción Cultural Popular, El Tiempo, El Siglo, Caracol, la Televisora Nacional, etc,. Los elementos mencionados como características del público, del mensaje y de la fuente, nos ayudan a formarnos una idea ya que no estamos entrando a definir estrictamente pero sí a formarnos una idea de lo que es un medio masivo de comunicación.

LOS MEDIOS PARA LAS MASAS EN EL CAMPO

Ahora, pasando a un nivel más concreto, vamos a ver la sociedad global o sea a Colombia y sus medios masivos de comunicación; vamos a hacer un poquito de intercambio de experiencias, quizá de especulación que nos ayude a elaborar este modelo de comunicación con los campesinos. Lo primero que tenemos que pensar cuando hablamos del campesino y de los medios de comunicación para las masas, son cosas muy obvias, son cosas muy sencillas, el peligro es que son muy obvias y que las pasemos por alto, entonces vamos a darle la importancia que tienen ya que podemos estar seguros de que no hay fórmulas mágicas para solucionarlas. Entonces de una vez vamos a hablar de ellas a ver como se pueden crear artificios que hagan más efectivos los medios masivos de comunicación para las masas.

Lo primero es que pensemos en los campesinos y los medios masivos de comunicación. Pensemos, cuál es la situación del campesino actualmente frente a los medios masivos de comunicación. El campesino no tiene electricidad aunque hay transistores. Esta falta de electricidad es un elemento limitante, la radio por sí sola no tiene la efectividad suficiente como para causar un impacto mayor en las actitudes de las personas. También este elemento de falta de electricidad no le permite un cine, ni radio, ni televisión, proyectores, sonovisos, y otras series de aparaticos que se están usando o que se pretenden introducir en el sector rural, pero que indudablemente sin electricidad yo lo veo muy limitado, y sin medios de transporte. Este es otro elemento que falta en el sector campesino, no hay medios de transporte, ustedes llevan un proyector o un sonoviso, o un aparato de televisión, lo llevan por una carretera, y hasta que llegan

tenían televisión, una vez allá está desvaratado. También hace falta en cuanto a los medios masivos de comunicación una buena distribución.

El problema de la distribución es algo tremendo en este país, distribuír una publicación requiere arte de magia. En la ciudad es difícil, ustedes saben el problema de enviar una carta urbana?; en el sector rural no hay correo, no hay distribución de los medios masivos de comunicación. Esto demanda que se creen formas autóctonas de establecer distribución de materiales impresos, de materiales escritos, o formas también autóctonas de hacer que la gente pueda ver televisión, ir a cine, escuchar radio. Quizá concentrándolos en alguna parte, buscando los sitios donde ellos concurren, etc., pero el hecho real es que no existe correo rural, teléfonos, biblioteca, se carece de ellas. No hay infraestructura para llegar al campesino en forma directa, pero se puede tener al menos un profesional, un agente de cambio dirigido en esas comunidades y ese agente de cambio entonces sirve de antena receptora de todos los medios de comunicación, luego los distribuye. A mí me parece que es una idea como muy lógica, pero qué pasa? que el agente de cambio, el agente de extensión o como quiera llamarse, también ha sido afectado por la falta de infraestructura en el caso que yo más conozco que es el de extensión agrícola.

Hemos encontrado que el profesional, sale de la facultad con una mística tremenda, se va al campo a trabajar con los campesinos, entonces va haciendo una labor maravillosa, pero luego vienen hechos que lo ubican a él física y temporalemente. El se casa, la señora entonces necesitará dar a luz, por lo tanto necesita servicios médicos, el niño crece y necesita educación. El padre viaja a la ciudad y se da cuenta de su ubicación en relación con ese grupo de referencia urbano de sus colegas. Como dato interesante hemos encontrado que hay una correlación entre la edad del funcionario y el tamaño de la ciudad o pueblo donde trabaja como extensionista. Esto puede interpretarse diciendo que simplemente esas condiciones locales lo dirigen a él a moverse consciente e inconscientemente hacia la ciudad; algo más, otro elemento de confirmación de esta hipótesis es que mientras más edad y más grande el tamaño del sitio donde trabaja-

ba el agente de extensión, más identifica su trabajo como administrativo, no lo identificaba como trabajo con los campesinos, de educación del agricultor. Esa es la realidad, la infraestructura no es la más favorable para el uso intensivo de los medios masivos de comunicación, hay que crear artificios, no quiero decir que los medios masivos de comunicación no sirvan, son excelentes, tienen un potencial muy grande, pero los modelos o formas de usarlos en este país hay que pensarlo para que ese potencial se logre.

PROPIEDAD Y USO DE LOS MEDIOS.

Todos hablamos mucho de la tenencia y uso de la tierra, es interesante también si hablamos de la tenencia y uso de los medios masivos de comunicación. Quiénes son los dueños de los medios masivos de comunicación. El estado, la Iglesia y unas cuantas familias muy distinguidas. Entonces qué propiedad tienen los campesinos? Cómo participan ellos en los medios masivos de comunicación? Creo que los medios masivos de comunicación están muy lejos de los campesinos en cuanto a propiedad o en cuanto a uso. Otro aspecto que analizo a través de mi experiencia en la comunicación es el uso de equipos. Yo les decía antes, que hay una serie de equipos eléctricos y electrónicos, que si tratamos de llevaflos al campo, esas cosas se dañan y no se consigue quien las repare, ni siquiera en Bogotá, menos aún en el campo. Sin embargo, yo comentaba aquí con un colega que con el costo de un proyector se puede comprar un tablero, pintura y tiza suficiente para todas las escuelas de un pueblo, pero todavía no nos damos cuenta de que el tablero es un potencial, un tablero bien usado es una cosa magnífica, les damos mucho énfasis mucha importancia a los aparaticos, a las maquinitas. Algunos agricultores colombianos pueden ver a Nixon, o pueden ver la entrega de los "Oskar", o pueden ver el festival de la canción de Río de Janeiro, pero si en ese momento le da una diarrea a uno de sus hijos, no tienen un teléfono para llamar a un médico. Mientras caminan cuatro kilómetros ya se les ha muerto el niño. Esa es una de las cosas que debemos tener en cuenta. Estamos usando en realidad esos medios de comunicación para el campesino, o simplemente estamos buscando deslumbrar al mundo a través de nuestras ciudades porque nosotros como gente urbana somos unos explotadores del

sector rural, unos empedernidos explotadores del sector rural, aunque nos andamos quejando de que estamos siendo explotados, lo cual también es cierto, tratemos de analizar el uso de esos medios y ver cómo el campesino puede beneficiarse más.

Otro aspecto de nosotros que trabajamos con organizaciones del Gobierno a nivel institucional es otra concepción de comunicación como una propaganda, ésto va también contra aquello de la falta de adiestramiento de las personas. El concepto de la comunicación como elemento promotor de desarrollo, de la educación del campesino, es un concepto que se prostituye muy fácilmente, ahora lo vive uno a cada rato. La persona que se da cuenta del potencial que tiene en sus manos cuando lo ponen a manejar las comunicaciones, empieza a usarlo para su propio beneficio, para ver como lo promueven para lagartiar, para hacer relaciones públicas y se descuida mucho el pensar en el campesino. Las comunicaciones en los organismos del estado están hechas para llevarle mensajes sobre nuevas prácticas o nuevas técnicas a los agricultores pero ese objetivo se pierde, el objetivo de las comunicaciones con un propósito educativo se pierde muy fácilmente, el funcionario se da cuenta que tiene algo de valor en sus manos y tiende a emplearlo para su beneficio.

Por último les voy a leer ésto, tomado de "Apuntes para un diágnostico de la incomunicación Social en América Latina: la persuación en favor del "STATUS QUO", por el doctor Luis Ramiro Beltrán, director del IICA-CIRA.

En la parte titulada "El contenido en Relación con el público Rural", el artículo dice:

La información procedente se refiere al contenido de los medios de comunicación para las masas en relación con el público en general. Cuando el análisis se enfoca, en particular hacia la relación de ese contenido por el pequeño sector de la población rural que tiene contacto con los medios masivos, el problema adquiere contornos todavía mucho más deplorables.

La pregunta central en este caso es en qué medida el contenido de esos medios tiene conexión con las características de la mayoría de los habitantes del Agro, con sus necesidades y problemas, y con sus aspiraciones de desarrollo.

Se puede afirmar, sin riesgo de error, que la gran mayoría de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación para las masas, carece en forma casi total de ajuste a la mayoría de la población rural.

En la práctica, esos mensajes no son preparados sino para adquirir los productos cuya publicidad financia decididamente la operación de los medios de masas. Esto excluye, de por sí, a la gran mayoría de los habitantes del campo que forman cerca de la mitad de la población total de la región.

Corresponde, por tanto, poner atención a aquellas raras instancias en que algunos medios masivos se dirigen por lo menos a ciertos sectores de la población rural, de manera deliberada o de modo tangencial. Se podría esperar que en tales casos existiera algún modo apreciable de ajuste del mensaje a las características de su destinatario. Tal expectativa, empero, no parece estar siendo satisfecha.

León es el centro comercial del Estado de Guanajuato, México, que comprende una importante región agrícola del país. Llegan a esta ciudad los grandes diarios nacionales y se publican en ellos importantes diarios de alcance estatal. En 1.964, De Almeida analizó allá el contenido de noticias y avisos, durante un trimestre, el diario nacional de mayor circulación provincial y de los diarios de León; el periódico de publicación estudiado era coincidente con los periódos mayores de siembras y plantación en la región. El investigador encontró que, sin embargo, dos tipos de contenidos, la política y los deportes, ocupaban la mayor proporción de espacio, un tercio, de los diarios. En el diario nacional se dedicaba el doble de espacio a la política que en los deportes y en los diarios locales las proporciones se invertían. En ambos tipos de diarios, la categoría de información agrícola era la menor de todas, siendo el porcentaje dedicado a ella por el diario nacional más bajo que el de los locales.

En cuanto a avisos, el diario nacional dedicaba medio por ciento de su espacio a anuncios agrícolas y en los diarios locales esa cifra no pasaba de 3%.

Este es nada más complejo de una situación que no era en el resto de Latinoamérica. Gutiérrez-Sánchez (13) es autor de un estudio muy revelador realizado en Colombia. Analizó, para un lapso de tres meses, el contenido de las páginas agrícolas de cinco diarios de Bogotá y el de un semanario especialmente dirigido a los campesinos. Encontrando que había en esas publicaciones diez categorías mayores de contenido, Gutiérrez midio el volumen dedicado a cada una de ellas en centímetros-columna, Halló que las categorías predominantes eran noticias sobre actividades de los grandes agricultores comerciales y sobre los programas agrícolas gubernamentales, junto con cuestiones de comercio exterior. En cambio, la categoría de información sobre necesidades de la educación rural y sobre programas comunales del agro era la penúltima de la escala.

Lo anterior indica que ni siquiera las publicaciones especializadas en agricultura tomen en cuenta a la mayoría de los agricultores. Se dirigen más bien a la minoría de ellos que tienen alto nivel cultural, prestigio social, poder político y, sobre todo, capacidad de comprar lo que los diarios ayudan a vender.

La información para el campesino es, pues, mínima. La información sobre el campesino es virtualmente nula. Y lo que hay en las páginas agrícolas no es para él. Nada distinto se puede decir de las diversas revistas especializadas en agricultura que circulan en la región.

Aunque la penetración de la radio es apreciable en varias zonas rurales de los países americanos, el contenido de los mensajes que se distribuyen por este canal es igualmente ajeno a los campesinos, si es que no más que el de diarios y revistas. Felstenhausen (14), Canizales y Myren (15), Martínez y Myren (16) y Bostian y Oliveira (17) están entre los investigadores que han encontrado indicaciones de esa situación en Colombia, México y Brasil, respectivamente.

El sociólogo norteamericano Everett Roger (18), quien ha estudiado por muchos años el proceso de difusión de innovaciones en la agricultura latinoamericana llegó a estas conclusiones: (1) que los mensajes de los medios de masas son de escaso interés para los campesinos porque obedecen a una orientación predominantemente urbana; y (2) que la influencia de estos medios en la adopción de aquellas innovaciones tecnológicas es escasa o inexistente.

El economista colombiano Antonio García (19) ha señalado, igualmente, que la comunicación rural latinoamericana traduce el aspecto cultural de la denominación de la clase campesina por la clase urbana. Hay algunas evidencias sistemáticas de ello.

Hay otro aspecto que es el proceso de difusión y adopción. El énfasis hecho por Rogers en este punto, vale la pena recalcarlo. Los mensajes de los medios de masas son de escaso interés para los campesinos porque conducen a una orientación predominante urbana y la influencia de estos medios de acuerdo a nuevas innovaciones tecnológicas es escasa o inexistente.

En fin, hemos visto en términos generales un modelo de comunicación, el concepto de lo que es la comunicación y también hemos visto la orientación urbana de estos medios. Lo mismo que la tierra, lo mismo que el ingreso, también los medios de comunicación masivos están concentrados en pocas manos y en manos urbanas, ese contenido es urbano.

Yo quiero terminar la charla, porque ya va para larga, simplemente insistiéndoles en el punto con el cual inicié originalmente. La situación rural y los problemas que hay, son obvios. No traten de buscar modelos que les van a dar respuestas mágicas a la situación. La experiencia que ustedes, cada uno tiene, si la comparten y si piensan en el campesino, les va a dar un modelo ideal para trabajar en la educación de adultos campesinos en Colombia. Abran las mentes y sean innovadores. Innovadores ojalá sin temor". Era todo lo que tenía que decirles. Gracias.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-6

EDUCACION Y CAMBIO ESTRUCTURAL

Boris Yopo

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

CONTENIDO

EDUCACION Y CAMBIO ESTRUCTURAL*

Por Boris Yopo**

Documento R-6

I. INTRODUCCION

La transformación de la sociedad contemporánea es sin duda el reto más grande que existe para la cultura humana y en particular para el sistema educacional considerado como un todo orgánico, por cuanto éste, además de otros factores no menos importantes, debe jugar un papel preponderante en tal transformación.

Ya a partir de la Segunda Guerra Mundial los países del Tercer Mundo toman una conciencia cada vez más clara de su situación de Subdesarrollo, lo que Gunnar Myrdal denomina "el gran despertar".

En general se puede decir que hoy, en términos generales, se acepta la urgencia del compromiso con el cambio, pero no se materializa en actos, actitudes, contenidos, políticas y filosofías, al menos en lo que respecta al sistema educativo.

Esta situación ha generado, entre otras tantas, una presión manifiesta sobre las formas conservadoras de como ha estado actuando el sistema educativo y, por consiguiente, se procura una transformación de él, con el objeto de que pueda desempeñarse más bien como un factor de infraestructura, antes que de supraestructura, como muy bien se ha señalado en numerosas ocasiones que ha venido actuando.

*El presente trabajo es parte de un libro que el autor editará próximamente y que se titula de la misma manera. Se publica en el intertanto sólo para introducir ciertos conceptos nuevos a los programas de acción que hay sobre esta materia en el momento actual.

**Educador Asociado, IICA-Zona Norte, Guatemala, C.A.

Hasta la fecha se ha insistido demasiado, y se ha comprobado científicamente en muchos casos, sobre la relación que hay entre la educación y el desarrollo, pero muy poco se ha dicho con respecto a la influencia que aquella puede tener sobre el cambio estructural.

El autor de este trabajo considera que existe una diferencia conceptual y pragmática entre lo que es desarrollo y cambio estructural. Aunque en un trabajo tan breve como el presente es difícil ofrecer una definición y caracterización de ambos procesos, es importante, al menos, establecer las condiciones más importantes de uno y otro. Por desarrollo se entiende un proceso gradual de cambio en todos los planos de una sociedad, pero que dadas las condiciones de atraso o subdesarrollo en que viven muchos países, no responde en forma adecuada y pronta a las necesidades de una transformación rápida y profunda en los procesos de participación múltiples, y más o menos equitativa, de toda la población. Ahora el cambio estructural es una acción inspirada en una filosofía política y en una toma de decisiones que alteran radical y rápidamente las estructuras y actividades esenciales de un país, con el objeto de que todos los ciudadanos puedan participar equitativamente de los bienes y servicios generados por la comunidad toda.

No sería justo expresar que el sistema educacional sería la variable más importante para procurar este cambio estructural, pero si que tiene una influencia decisiva sobre los cuatros planos básicos de cualquier sociedad: el social, político, económico y cultural, todos los cuales actúan interrelacionadamente para mantener el "statu-quo" o producir el cambio estructural del cual se hablaba.

II. FILOSOFIAS HACIA EL CAMBIO

En concordancia con lo anterior, el sistema educacional puede:

-Ser una fuente negativa al cambio.

-Controlar o influenciar dicho cambio.

-Alterar profundamente el proceso de cambio, al actuar sobre los planos básicos de la sociedad con un programa de acción definido.

Los teóricos educacionales contemporáneos han dado respuesta a esta situación de tres maneras o considerando tres corrientes filosóficas o escuelas (4):

1. Escuela Conservadora (o Tradicional)

De acuerdo a los educadores conservadores -como son los perenislistas y los esencialistas- el sistema educacional no puede forzar o influenciar el cambio social, sin pervertir su verdadera función, que es dar un entrenamiento adecuado al intelecto. El sistema educacional (escuela y universidad) no sería de este modo un cuerpo de reformas, sino que una institución donde sólo se sitúa el proceso didáctico (enseñanza-aprendizaje), bajo una consideración netamente pasiva.

Bajo esta filosofía, el sistema educativo es responsable para inculcarle al estudiante los valores fundamentales contenidos en la herencia cultural y para ajustarlo a la manera como la sociedad está estructurada.

Considera además que el alumno carece de la experiencia y sofisticación para analizar preguntas sobre reformas en los planos fundamentales de toda sociedad, que son el político , el cultural, el económico y el social.

En estos términos, el sistema educacional puede muy bien ser considerado como una supra-estructura, que procura mantener el "statu-quo" y la herencia general de las generaciones pasadas.

2. Escuela Progresiva (Nueva o Desarrollista)

La Escuela Progresiva ofrece una vía media entre la escuela ya citada y la escuela Reconstruccionista o Dialógica. Considera aún, sin embargo, que los cambios educacionales son absolutamente dependientes de los cambios sociales, económicos y políticos. No obstante, mantiene como esquema central de análisis que el sistema educacional se puede reformar asimismo -intrínsica o subjetivamente- y a la sociedad, pero sin la cooperación necesaria de las fuerzas sociales en juego. Su tesis principal descansa en el hecho que, aunque el sistema educacional no puede determinar la dirección del cambio social -ya que no posee una capacidad suficiente como para equiparar e influenciar a las fuerzas y valores culturales- puede sin embargo desarrollar en los estudiantes una mentalidad lo suficientemente hábil como para relacionarse y adherirse cuando tales cambios ocurran. En otras palabras se le puede enseñar a los estudiantes a reaccionar inteligentemente hacia el cambio producido, poniendo a su disposición cierta capacidad intelectual y emocional, como también técnicas específicas para interactuar en la dinámica de dicho cambio.

De esta manera el profesor que tiene esta filosfía no propone a los estudiantes sus propias soluciones para que un determinado tipo de cambio ocurra, sino que permite que ellos alcancen sus propias conclusiones de acuerdo a como ellos perciben la realidad y a los propios valores que poseen, adquiridos ya sea en la casa, la iglesia, en los grupos que frecuentan y dentro del mismo sistema educacional.

Así este tipo de escuela rechaza cualquier esquema de usar el sistema educacional como un propulsor de

programas de reformas sociales, manteniendo como "prima facie", que tal indoctrinación altera el libre juego de la inteligencia del estudiante, limitando su crecimiento y madurez.

Considera la filosofía en discusión que este es el tipo de educación más democrático, aduciendo que la sociedad progresa por evolución propia y que no se puede planificar de antemano su transformación.

Sin embargo ningún antropólogo ha endorsado este tipo de pensamiento (4), como seguramente ningún otro cientista social, ya que hoy negar la conveniencia de la planificación para el cambio, sería retroceder a épocas evolutivas ya superadas.

No obstante antropólogos como Anthony F. C. Wallace (9), piensan que el sistema educacional debe promover en que sus estudiantes una mentalidad de acuerdo a la noción de que el cambio es un "continuum" indefinido. Además, considera que un tipo de cambio rápido no es necesariamente dañido sicológicamente, sino que produce diferentes tipos de personalidades, los que podrían ser útiles para proyectar el cambio bajo diferentes alternativas.

3. Escuela Reconstruccionista (o Dialógica o Revolucionaria

La esencia de la Escuela Reconstruccionista es que el sistema educacional debe cambiar la sociedad enseñándole o inculcándole al estudiante un programa de reformas sociales completas, alterando el conjunto de valores heredados.

Esta escuela pretende reformar tres puntos básicos negativos de la Escuela Progresiva: la falta de objetivos, un exagerado énfasis en el individualismo, y una subestimación de los obstáculos culturales que existen para el cambio social.

Theodore Brameld expresa que el "progresivismo" no determina un postulado fijo para una acción social determinada, parcialmente debido a que está más interesado en el proceso que en los fines de la dinámica educativa (1). Expresa además que el sistema educacional sólo se preocupa de cultivar la inteligencia individual y no la del grupo como un todo homogéneo para influenciar el cambio social, con lo cual le concede mucha importancia al cambio no planificado y al progreso como algo inevitable (2).

La Escuela Reconstruccionista postula cambios sociales profundos, racionalmente planeados y con bastante anticipación, utilizando todos los recursos físicos, materiales y humanos disponibles, y sobre todo al sistema educacional. Los alumnos deben ser capaces de examinar las evidencias de la sociedad tanto en el sentido positivo como negativo, con el objeto de poder presentar proposiciones alternativas para corregir los problemas pertinentes.

En cierto modo esta escuela respalda como principio básico la imposibilidad de una educación neutra, cualquiera que ella sea, porque es imposible el cambio del procedimiento técnico sin la repercusión en otras dimensiones de la estructura en que está incierto el hombre (3). Bajo este considerando, el sistema educacional no puede reducir su quehacer a una neutralidad donde el aspecto tecnócrata impera netamente sobre los esquemas de trabajo, como si el estudiante estuviera desgarrado del universo más amplio en que se halla como hombre. Así es que, desde el momento en que el estudiante pasa a participar del sistema de relaciones hombre-naturaleza, su labor asume este aspecto amplio donde el conocimiento técnico y académico se encuentra solidarizando con dimensiones que van más allá de la estructura industrial-tecnológica de la sociedad.

En estas condiciones no se pueden aplicar a la transformación estructural de la sociedad sólo soluciones tecnicistas o mecánicas, desconociendo lo humano pro

piamente tal. Como muy bien dice Octavio Paz "no son las técnicas, sino la conjugación de hombres e instrumentos los que cambian una sociedad" (6). Aquí es precisamente donde el sistema educacional y su contenido cualitativo, adquieren toda su proyección.

De acuerdo a Ashley Montagu, el sistema educacional debe inculcar el arte de las relaciones humanas, enseñándole al alumno a evaluar el mundo humano críticamente y cesar de inculcar los valores de una sociedad industrial, tales como la competencia y el éxito material (5).

Paulo Freire concuerda plenamente con este esquema filosófico al exponer que: "al parecer hoy, la amenaza mayor en la dicotomía humanista-tecnicista, se encuentra en el tecnicismo, en una especie de mesianismo de la técnica, en que ésta aparece como una salvadora infalible. Este mesianismo casi siempre termina por encausarse hacia esquemas "irracionalistas", en que el hombre queda disminuido" (3).

La Escuela Reconstruccionista ha ganado mucha atención, pero no mucho soporte en la práctica, ya que ha sido criticada como demasiado ambiciosa y poco realista. Esta aseveración se genera precisamente en que ningún gobierno -o sistema político- permitirá que el sistema educacional sea promotor de esquemas de desarrollo distintos al que él sustenta. Otra crítica seria que se le formula, es que comete el mismo error que la Escuela Progresiva, al subestimar el sistema cultural y considerar cómo los valores de éste moldean las maneras como la gente concibe e implementa el cambio (7).

III. BASES DE LA NUEVA PEDAGOGIA*

En relación al papel del sistema educacional como supra o infraestructura y a las tres corrientes del pensamiento educacional antropológico y filosófico ya expuestos, podríamos adaptar y correlacionar dicha teoría al proceso pedagógido, (proceso didáctico: enseñanza-aprendizaje) dentro de las siguientes suposiciones, considerando el sistema educacional general, vale decir, el primario, secundario y universitario.

En las próximas páginas se esquematizan cuatro cuadros, que son:

1. La Educación como Supra o Infraestructura- Contempla los planos de la sociedad, las filosofías educativas citadas y la acción o consecuencia.

2. Fundamentos Básicos - Comprende una conceptualización de las escuelas analizadas considerando quien educa, a quien se educa, para que se educa y cómo se educa.

3. Etapas y Considerandos del Proceso Educativo - Dentro de las tres escuelas, se ubican los procesos de planificación, experiencia del aprendizaje, y de evaluación, en relación al alumno y profesor (educando - educador).

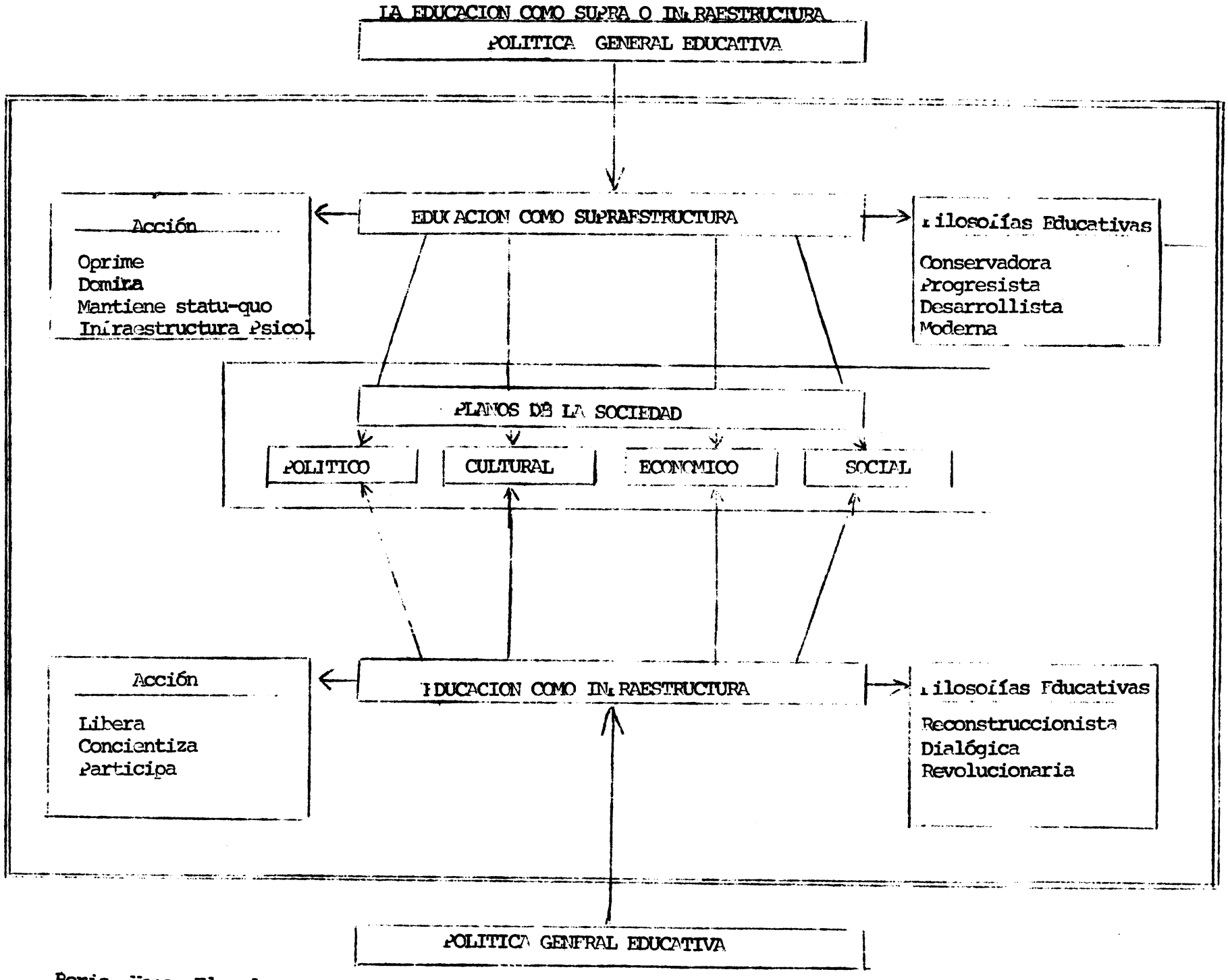
4. Las Escuelas Citadas y la Educación para Adultos - Se procura hacer un análisis y asimilar las tres corrientes filosóficas educacionales en la educación para adultos, considerando la importancia trascendental que el tipo de educación citada tiene para la América Latina, donde aún existe una gran cantidad de analfabetos adultos, los que deberían ser incorporados, de acuerdo a políticas amplias y definidas, a los diversos procesos de participación de la sociedad.

---

*Para elaborar este capítulo se tomó en parte, como base el trabajo de José Nagel, Crítica a la Pedagogía Tradicional y Bases de la Nueva Pedagogía, (mimeo), ICIRA, Santiago de Chile, 1968.

Tal cual lo expresa un informe de la UNESCO (8):

"La alfabetización de los adultos, elemento esencial del desarrollo general, debe estar ligada estrechamente a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra. En consecuencia, todos los esfuerzos deben tender hacia una alfabetización funcional. Lejos de ser un fín en sí misma, ella debe ser concebida como un medio de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que excede ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura debería facilitar la adquisición de nociones útiles para el mejoramiento inmediato del nivel de vida; lectura y escritura deben desembocar no solamente en conocimientos generales elementales sino también en la preparación para el trabajo, el aumento de la productividad, una participación mayor en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y ulteriormente abrirse sobre el fondo cultural humano".



Boris, Topo, Educador Asociado, Zona Norte - IICA, Guatemala.

ETAPAS Y CONSIDERANDOS DEL PROCESO EDUCATIVO

(Planificación - Experiencia del Aprendizaje - Evaluación

- EDUCACION CONSERVADORA (Tradicional)			
	Planificación	-Experiencia del aprendizaje	Evaluación
Alumno	-No participa -Sujeto pasivo	-No ejerce acto cognoscente -Adhesión a una verdad impuesta desde afuera -Recipiente -Hay conjunto de conductas esperadas -Recibe normas	-Es evaluado -Sujeto pasivo -No evalúa al profesor -No se auto-evalúa
	-Planifica solo -Asigna objetivos -Selecciona contenidos y fines -Prepara la clase	-Trasmite -Repite -Charla magistral -Relación vertical -No utiliza investigación, biblioteca, etc.	-Evalúa grado de asimilación o de memorización de las materias -Considera sólo el rendimiento en las pruebas

-EDUCACION PROGRESIVA (Escuela Nueva - Desarrollista - Moderna)			
	Planificación	-Experiencia del aprendizaje	Evaluación
Alumno	-Participación restringida al momento de la replanificación -Semi-activo, pierde cierta pasividad	-Aprendizaje fundamentalmente individual -Desarrolla actividades propias (experimentación de campo, investigación en biblioteca)	-Es evaluado -No avalúa al otro -En ocasiones se auto-evalúa
Profesor	-Planifica inicialmente solo -Propone contenidos y actividades para el momento del proceso didáctico enseñanza-aprendizaje)	-Propone contenido, actividades y fines -Proporciona situaciones para que el alumno desarrolle su actividad -Usa técnicas de grupos para el proceso didáctico: diálogo, foro, panel, simposium, cte.	-Evalúa grado de internalización de conductas esperadas, de acuerdo a los objetivos seleccionados por él -Considera, además de las pruebas o tests, otras variables como participación en procesos de grupos, etc.

Continúa

EDUCACION RECONSTRUCCIONISTA (Dialógica - Revolucionaria)			
	Planificación	Experiencia del aprendizaje	Evaluación
Educando Educador	-Se hace en conjunto: proponen objetivos, contenidos y actividades, de acuerdo a su propia cultura y problemas inmediatos de su sociedad -Relación horizontal	-Realiza un acto cognoscitivo como producto del diálogo con el educador -Asimilación creadora y crítica -Relación horizontal mutua	-Es evaluado -Se evalúa -Evalúa al otro -Evalúa la experiencia en conjunto
Educador Educando	-Se hace en conjunto: proponen objetivos, contenidos y actividades, de acuerdo a su propia cultura y problemas inmediatos de su sociedad -Hay implementación técnica, científica y social -Relación horizontal	-Enseña y recrea en diálogo con el educando -Asimilación creadora y crítica, como producto del encuentro con el educador -Relación horizontal mutua	-Es evaluado -Se evalúa -Evalúa al otro -Evalúa la experiencia en conjunto -Considera el rendimiento sobre la base de una amplia gama de variables y no sólo los tests.

Boris Topo, Educador Asociado, IICA-Zona Norte, Guatemala

LAS ESCUELAS CITADAS Y LA EDUCACION PARA ADULTOS

Educación Conservadora (Tradicional)	Educación Progresiva (Escuela Nueva)	Educación Reconstruccionista (Dialógica-Revolucionaria)
1. Educación humanitaria dirigida caritativamente a los desposeídos de la cultura.	1. Persiste el analfabetismo funcional.	1. Desaparece el analfabetismo funcional, como producto de una sociedad o transformación estructural.
2. La finalidad es compensar déficits culturales o equilibrar desniveles pero con autoritarismo.	2. La finalidad es la educación para el desarrollo, considerado éste bajo un nuevo sentido tecnológico.	2. La finalidad básica es la inserción crítica del adulto en su propia realidad para así poder transformarla.
3. No problematiza la realidad ni el cambio social (proceso de socialización).	3. Elude el problema y la influencia de la educación en el cambio social	3' Se le problematiza la realidad en toda su dimensión (social,política, económica y cultural).
4. Repetición muy disminuida de la educación para niños y adolescentes, sin consideraciones psicológicas para la edad.	4. La educación sólo planteada y estructurada con el fin de tener una mano de obra más capacitada.	4. El proceso educativo se centra en la concientización, para que sea capaz de analizar los principales problemas contemporáneos.
5. Ser pasivo e incapaz de juzgar los problemas de la sociedad en que vive una vez sometido al proceso educativo.	5. No problematiza la realidad social.	5. Se produce una recreación de la técnica a la luz de una visión humanista de la sociedad'
6. El proceso educativo se basa en lo que la sociedad le prohibe hacer antes que en los estímulos que ella puede ofrecerle.	6. Busca integrar al adulto a las estructuras socio-políticas y económicas vigentes.	6. Se supera el antagonismo entre enseñanza técnica y general.
7. Excluye a la mujer	7. Los contenidos y métodos no están basados en estudios sicológicos de esa edad.	7. Se elimina la cosificación del individuo.
	8. Dicotomización permanente entre enseñanza técnica y educación general o básica.	8. Incluye a la mujer.
	9. Excluye a la mujer.	

Boris Yopo, Educador Asociado, IICA-Zona Norte, Guatemala.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

En forma muy breve y sintética se ha procurado hacer resaltar una vez más el papel decisivo que el sistema educacional tiene sobre el desarrollo y, sobre todo, en el cambio estructural o sea, una actitud ya más comprometida de dicho sistema con los principales problemas contemporáneos.

No es fácil empezar a compenetrarse de los factores concomitantes que existen entre la educación y los diversos planos que operan dentro de una sociedad. Más difícil es aún determinar la acción renovadora que los diversos tipos de educación pueden ejercer sobre cada uno de los planos nombrados, es decir, el económico, el cultural, el político y el social. Hay interacciones e influencias, comprobadas en muchos sentidos, que no han podido incluirse en el presente trabajo. Ellas serán incluídas próximamente en otro trabajo de carácter más extenso.

Por el momento se ha pretendido explicar la acción de algunas corrientes filosóficas educativas sobre el sistema socio-económico, como también, la operatividad de ellas en el contexto educacional mismo, considerándose con bastante interés la situación dentro del sector de la educación para adultos, por ser éste un grupo social parcialmente marginado, en lo que a educación se refiere, en varios paises de América Latina, lo cual los incapacita para poder incorporarse a los diversos procesos de participación y a los beneficios que la sociedad pueda ofrecerles.

V. BIBLIOGRAFIA

1. BRAMELD, THEODORE. Education for the Emerging Age: Newer Ends and Stranger Means, New York: Harper, 1961, pp.34.

2. _____ . Philosophies of Education in cultural Perspective, New York: Dryden, 1955, pp.183-189.

3. FREIRE, PAULO. Acción Cultural y Cambio. Santiago de Chile : ICIRA, 1969, pp. 45.

4. KNELLER, GEORGE F. Educational Anthropology: An Introduction, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1965, pp. 82-90.

5. MONTAGU, ASHLEY. Education and Human Relations, New York: Grove Press, 1958, pp.22.

6. PAZ, OCTAVIO. Claude Lévi-Strauss o el Nuevo Festín de Esopo, México: Editorial Joaquín Mortiz, la. Edición, 1967, pp. 97.

7. SPINDLER, GEORGE D. "The Remaking of a Culture". Review of Theodore Brameld. In Harvard Educational Review, XXXI, No.3.

8. UNESCO. La Alfabetización Funcional al Servicio del Desarrollo. (Año internacional de la educación), Unidad Especial AIE, Paris, No.1, 1970, pp.7).

9. Wallace, Anthony F. C. Culture and Personality, New York: Random House, 1961, pp.49.

Otras publicaciones del autor

A. PUBLICADOS

1. LIBROS

-Planificación, Organización y Administración Universitaria.
(Agotada, en preparación la Segunda edición)

2. FOLLETOS

-Educación y Desarrollo: El Caso Peruano.

3. ARTICULOS

-Los Servicios Estudiantiles.

-Algunos Modelos de Universidades para el Desarrollo de América Latina.

-Algunos Conceptos y Sugerencias sobre Administración.

-El Rol de las Ciencias Sociales en las Escuelas Agrícolas y el Desarrollo Rural.

-El Crecimiento Agrícola y el Capital Humano.

-Organogramas de la Planificación Educacional y Universitaria.

-El Método Científico (Como Proceso de Aprendizaje).

B. EN PREPARACION

1. LIBROS

-Planificación, Organización y Administración Universitaria (Segunda Edición)

-Educación y Cambio Estructural.

2. FOLLETOS

-El Planeamiento del Desarrollo de los Recursos Humanos.

-El problema de la Fuga de Capital Humano o "Brain Drain".

-Un Esquema Teórico del Proceso de Desarrollo.

3. ARTICULOS

-Antecedentes y Aspectos a considerar en el Planeamiento de la Educación.

-La Insistente Universidad Conservadora Latinoamericana, con Sugerencias al Sistema Educacional Completo.

NOTA: estas publicaciones pueden solicitarse a:

IICA-OEA, Zona Norte
Apartado 1815
Guatemala, Guatemala, C A.

BY:VdeC
Febrero, 1971

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-7

LA ALTERNATIVA DE LA ENSEÑANZA

Iván Illich
Traduc. de Alex Morelli

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

LA ALTERNATIVA DE LA ENSEÑANZA*

Durante generaciones hemos tratado de hacer del mundo un lugar mejor, proporcionando más y más enseñanzas, pero hasta ahora el esfuerzo ha fallado. Lo que hemos aprendido, en cambio es, que el forzar a los niños a subir una escalera sin término fijo, no puede estimular la igualdad sino que favorece al individuo que principia más pronto, es más sano o está mejor preparado; que la instrucción forzada apaga en la mayoría de las gentes la voluntad de aprender independientemente; y que el conocimiento tratado como mercancía, entregada en paquetes, y aceptada como propiedad privada, una vez que se ha adquirido, siempre será escasa.

En respuesta, los críticos del sistema educacional ahora están proponiendo remedios fuertes y no convencionales que varían desde el plan de certificado que permite a cada persona comprar la educación de su elección en un mercado abierto, para transferir la responsabilidad de la educación de la escuela al medio y al aprendizaje en el trabajo. Algunos individuos anticipan que la escuela dejará de ser reconocida como institución, igual que lo fué la iglesia en todo el mundo durante los dos últimos siglos. Otros reformadores proponen reemplazar la escuela universal con varios nuevos sistemas que podrían, según ellos afirman, preparar mejor a todo el mundo para la vida en la sociedad moderna.

Estas proposiciones de nuevas instituciones educativas caen en tres amplias categorías: la reforma del salón de clase dentro del sistema escolar; la dispersión de escuelas gratuitas por toda la sociedad, y la transformación de toda la sociedad en un gran salón de clase. Sin embargo, estos tres enfoques -el salón de clase reformado, la escuela gratuita, y el salón de clase mundial- representan tres etapas de una educación intensificada, en la cual cada paso amenaza con un control social más util y penetrante que aquel al que reemplaza.

*Trad. de Alex MORELLI, /Tit. Orig. "The alternative to schooling", SATURDAY REVIEW, 71.06.19. p. 44-48/. México, D.F., 71.07.12.
/18 p. dáctilo /.

Yo considero que el desconocimiento de la escuela como institución se ha vuelto inevitable y que este fin de una ilusión debe llenarnos de esperanza. Sin embargo, yo creo que el final de "la edad de la escolarización" podría introducir la época de la escuela mundial, que podría distinguirse solamente de nombre, de una casa de locos mundial o una prisión mundial en la que la educación, la corrección y la adaptación se volverían sinónimos. Por lo tanto yo considero que la demolición de la escuela nos fuerza a mirar más allá de su inminente función y a enfrentarnos con alternativas fundamentales en la educación. Una de dos, podemos trabajar para nuevos proyectos temibles y potentes que enseñan un mundo que progresivamente se hace más incomprensible y repulsivo para el hombre, o nosotros podemos establecer las condiciones para una nueva era en la cual la tecnología sería utilizada para hacer a la sociedad más sencilla y transparente, para que todos los hombres puedan una vez más conocer la realidad y emplear los instrumentos que dan forma a sus vidas. En pocas palabras, podemos desconocer las escuelas como instituciones o podemos des-escolarizar la cultura.

Con objeto de ver claramente las alternativas a las que nos enfrentamos, primeramente debemos distinguir entre educación y escolarización, que significa separar la intención humanística del maestro del impacto de la estructura invariable de la escuela. Esta estructura oculta constituye un curso de instrucción que para siempre permanence fuera del control del maestro o de su junta directiva de la escuela. Esta transmite irrevocablemente el mensaje que solamente por medio de la escolarización puede un individuo prepararse para la vida como adulto en la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela es de poco valor, y lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena saberse. Yo le llamo el plan de estudio oculto de la instrucción, porque constituye el armazón inalterable del sistema, dentro del cual se llevan a cabo todos los cambios del plan de estudios.

El plan de estudios oculto es siempre el mismo, independientemente de la escuela o el lugar. Requiere que todos los niños de una cierta edad se reúnan en grupos de cerca de treinta, bajo la autoridad de un maestro recibido, durante 500 o

1000 horas de cada año. No importa si el plan de estudios ha sido diseñado para enseñar los principios del fascismo, el liberalismo, el catolicismo, o el socialismo; o si el propósito de la escuela es el de producir ciudadanos Soviéticos o de los Estados Unidos, mecánicos o doctores. No importa si el maestro es autoritario o tolerante, si impone su propio credo o enseña a sus estudiantes a pensar por sí mismos. Lo que es importante es que los estudiantes aprendan que la educación es valiosa cuando es adquirida en la escuela o a través de un proceso de consumo graduado; que el grado de éxito que el individuo disfrutará en la sociedad depende de la cantidad de aprendizaje que él consume; y que el conocimiento acerca del mundo es más valioso que el conocimiento que proviene del mundo.

Debe ser claramente comprendido que el curriculum (plan de estudio) oculto traslada el conocimiento de una actividad a una mercadería para la cual la escuela monopoliza el mercado. En todos los países el conocimiento es considerado como la primera necesidad para sobrevivir, pero también como una forma de moneda mas líquida que los rublos o los dólares. Nosotros hemos estado acostumbrados, debido a los escritos de Karl Marx, a hablar acerca del alejamiento del trabajador de su trabajo en una sociedad de clases. Ahora debemos reconocer distanciamiento del hombre de su conocimiento cuando se convierte en el producto de una profesión de servicio y el se vuelve consumidor.

Mientras más aprendizaje consume un individuo, mayor es el "caudal de conocimientos" que él adquiere. El plan de estudios oculto, por lo tanto, define una nueva clase de estructura para la sociedad, dentro de la cual los grandes consumidores de conocimientos -aquellos que han adquirido un gran caudal de conocimientos- disfrutan privilegios especiales, altos ingresos y acceso a los instrumentos más poderosos de la producción. Esta clase de capital-conocimiento ha sido aceptado en todas las sociedades industrializadas y establece una razón fundamental para la distribución de trabajos e ingreso . Este es un punto especialmente importante a la luz de la falta de correspondencia entre la instrucción escolar y la competencia profesional establecida en estudios, tales como el de Ivar Berg "Educación y empleos: El gran

Robo de la Enseñanza" (Education and Jobs: The Great Training Robbery).

El esfuerzo de poner a todos los hombres a través de etapas sucesivas de ilustración está profundamente enraizado en la alquimia, el Gran Arte de la Edad Media decadente. Juan Amós Comenius obispo de Moravia, pansofista de estilo propio y pedagogo, es acertadamente considerado como uno de los fundadores de las escuelas modernas. El se encuentra entre los primeros que propusieron siete o doce grados de enseñanza obligatoria. En su "Magna Didáctica", él describió las escuelas como estratagema para "enseñar a todo el mundo" y delineó un plan para la línea de ensamble de la producción de conocimientos, que de acuerdo con su método, haría que la educación fuera más barata y mejor y fuera accesible para toda la humanidad. Sin embargo, Comenius no solamente fué un experto en eficiencia, él fué un alquimista que adaptó el lenguaje técnico a su oficio para describir el arte de educar los niños. El alquimista pretendía refinar los elementos básicos conduciendo sus espíritus destilados a través de doce etapas sucesivas de ilustración, con objeto de que para su propio beneficio y el de todo el mundo, ellos pudieran ser transmutados en oro. Por supuesto que los alquimistas fallaron a pesar de las muchas veces que los intentaron, pero cada vez su "ciencia" originaba nuevas causas de su fracaso, y volvían a intentarlo.

La pedagogía abrió un nuevo capítulo en la historia del Arte Magno. La educación se convirtió en la búsqueda de un proceso alquímico que daría a luz un nuevo tipo de hombre, que se adaptaría a un ambiente creado por la magia científica. Sin embargo, no importaba cuanto cada generación gastaba en sus escuelas, siempre resultaba que la mayoría de las gentes eran incapaces de ilustración por este proceso y tenían que ser descartadas como impreparadas para la vida en un mundo hecho por el hombre.

Los reformistas de la educación que aceptaron la idea de que las escuelas habían fracasado se clasifican en tres grupos. Los más respetables son ciertamente los

grandes maestros de la alquimia quienes prometen mejores escuelas. Los más seductores son magos populares quienes prometen transformar cada cocina en un laboratorio de alquimia. Los más siniestros son los nuevos Masones del Universo que quieren transformar el mundo entero en un inmenso templo de ilustración. Notables entre los actuales maestros de la alquimia están ciertos directores de investigación empleados o patrocinados por grandes fundaciones que creen que las escuelas, si es que pueden ser mejoradas en alguna forma, podrían también volverse económicamente más factibles que aquellas que ahora se encuentran en dificultades, y simultáneamente podrían vender paquetes más grandes de servicios.

Aquellos que están principalmente interesados en la demanda de que el plan de estudios es anticuado o desatinado. De esta manera el plan de estudios está repleto de nuevos paquetes de Cultura Africana, Imperialismo Norte Americano, la Liberación de la Mujer (Women's Lib), la Polución o la Sociedad de Consumidores. La ilustración pasiva está equivocada -y lo es ciertamente- así es que cortésmente permitimos a los estudiantes decidir qué y cómo ellos desean ser instruídos. Las escuelas son cárceles. Por lo tanto los directores están autorizados para aprobar clases fuera de la escuela, trasladando las bancas de la escuela a una calle de Harlem con tránsito desviado. La enseñanza sensitiva se vuelve de moda. Así nosotros importamos terapia de grupo dentro del salón de clase. La escuela que se suponía enseñar todo a todo el mundo ahora se convierte en todas las cosas para todos los niños.

Otros críticos enfatizan que las escuelas hacen un uso ineficiente de la ciencia moderna. Algunos administrarían drogas para facilitar que el instructor cambie la conducta del niño. Otros transformarían la escuela en un estadio para juegos educacionales. Todavía otros electrificarían el salón de clases. Si ellos son discípulos simplistas de McLuhan, ellos reemplazan los pizarrones y los libros de texto con actuación de muchos medios; si ellos siguen a Skinner, ellos afirman que son capaces de modificar la conducta más eficientemente de lo que pueden los practicantes del salón de clase fuera de moda.

La mayoría de estos cambios han tenido, por supuesto algunos buenos resultados. Las escuelas experimentales tienen menos holgazanes. Los padres tienen una sensación de participación mayor en un distritu descentralizado. Los alumnos designados por su profesor a un aprendizaje, frecuentemente resultan más competentes que aquellos que permanecen en el salón de clase. Algunos niños mejoran su conocimiento del español en el laboratorio de idiomas, debido a que ellos prefieren jugar con las perillas de una grabadora de cintas a la conversación con sus camardas de Puerto Rico. Sin embargo todas estas mejoras operan dentro de los límites pronosticables estrechos, ya que ellos dejan intacto el plan de estudios oculto de la escuela.

A algunos reformadores les agradaría sacudirse el plan de estudios oculto, pero raras veces lo consiguen. Las escuelas gratuitas que promueven más escuelas gratuitas producen una visión de libertad, aun cuando la cadena de asistencia es frecuentemente interrumpida por lapsos prolongados de holgazanería. La asistencia por medio de seducción inculca la necesidad de tratamiento educacional más persuasivamente que la asistencia renuente obligada por un oficial holgazán. Los profesores tolerantes en un salón de clase acolchado pueden fácilmente volver a sus alumnos impotentes para sobrevivir una vez que ellos salgan de la escuela.

El aprendizaje en estas escuelas, frecuentemente se reduce nada más a la adquisición de habilidades valiosas socialmente, definidas en este caso, por el concenso de una comuna en lugar de por una disposición del consejo directivo de una escuela. El nuevo presbítero es solo un sacerdote viejo amplificado.

Las escuelas libres, para ser verdaderamente libres, necesitan satisfacer dos condiciones: Primero deben ser administradas en forma que prevengan la reintroducción del curriculum oculto de la asistencia graduada y estudiantes recibidos que estudien a los pies de maestros titulados. Y, lo mas importante, ellos deben proveer una estructura en la cual todos los participantes -el personal docente y los alumnos- puedan liberarse de los cimientos ocultos de una

sociedad escolarizada. La primera condición es frecuentemente incorporada en los objetivos declarados de una escuela libre. La segunda condición es reconocida solamente en raras ocasiones y es difícil de expresarse como la meta de una escuela libre.

Es útil distinguir entre el curriculum oculto, que ya describí, y los cimientos ocultos de la escuela. El curriculum oculto es un ritual que puede ser considerado como la iniciación oficial a la sociedad moderna, institucionalmente establecida por medio de la escuela. Es propósito de este ritual ocultar a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad de conciencia de clases que ella ratifica. Una vez que son reconocidos como tales, los rituales pierden su fuerza y esto es lo que ahora le está sucediendo a las escuelas. Sin embargo existen ciertas suposiciones fundamentales acerca del crecimiento -los cimientos ocultos- que ahora encuentran su expresión en los ceremoniales de la escuela, y los cuales podrían ser reforzados por lo que las escuelas libres hacen.

Entre estas suposiciones están lo que Peter Schrag llama el "síndrome de la inmigración", el cual nos impele a tratar a toda la gente como si fueran recién llegados, que deben pasar a través de un proceso de naturalización. Solamente consumidores certificados de conocimiento son admitidos a la ciudadanía. Los hombres no nacen iguales, pero son hechos iguales por medio de la gestación de la Alma Mater.

La retórica de todas las escuelas establece que ellas forman a un hombre para el futuro, pero ellas no lo liberan para su tarea antes de que haya desarrollado un alto nivel de tolerancia para la forma de ser de sus mayores: la educación para la vida, en lugar de en la vida diaria. Pocas escuelas pueden evitar hacer precisamente esto. Sin embargo, ellas están entre los centros más importantes de los cuales irradia un nuevo estilo de vida, no por el efecto que sus graduados tendrán sino más bien porque los mayores que eligen educar a sus hijos sin beneficio de profesores bien ordenados, frecuentemente pertenecen a una minoría radical

y porque su preocupación acerca de la educación de sus hijos los sostiene en su nuevo estilo.

La categoría más peligrosa de educador reformista es el que alega que el conocimiento puede ser producido y vendido más eficientemente en un mercado abierto, que en uno controlado por la escuela. Estas gentes alegan que la mayoría de las habilidades pueden ser adquiridas de modelos de habilidad, si el aprendiz está verdaderamente interesado en su adquisición; que los merecimientos individuales pueden proporcionar un derecho más equitativo para la educación. Ellos demandan una cuidadosa separación del proceso por el cual es cuantificado y certificado. Estos me parecen testimonios obvios; sin embargo sería una falacia creer que el establecimiento de un mercado libre para el conocimiento constituiría una alternativa radical en la educación.

El establecimiento de un mercado libre ciertamente aboliría lo que anteriormente llamé el curriculum oculto del presente sistema educativo -su concurrencia de una edad específica a un curriculum graduado-. Igualmente, un mercado libre al principio tendría el aspecto de contrariar lo que yo he llamado los cimientos ocultos de una sociedad escolarizada: "el síndrome de inmigración", el monopolio institucional, de la enseñanza y el ritual de la iniciación linear Sin embargo, un mercado libre en la educación proporcionaría al alquimista innumerables manos ocultas para encajar a cada hombre en los múltiples, pequeños y estrechos nichos que una tecnocracia más compleja puede proporcionar.

Muchas décadas de confianza en la escuela ha convertido el conocimiento en una mercadería, un producto comerciable de una clase especial. El conocimiento es ahora considerado simultáneamente como una necesidad primaria, y también como la moneda más preciada de la sociedad. La transformación del conocimiento en una mercadería, está reflejada simultáneamente en una transformación correspondiente del lenguaje. Las palabras que anteriormente funcionaban como verbos se están convirtiendo en nombres que designan posesiones. Hasta

hace poco habitación, ilustración y aún curación designaban actividades. Ahora son comunmente concebidas como mercaderías o servicios para ser entregados. Hablamos acerca de la fabricación de una casa o de la entrega de un servicio médico. Los hombres ya no se consideran capaces de albergarse o curarse a sí mismos. En esa sociedad las gentes llegan a creer que los servicios profesionales son más valiosos que los cuidados personales. En lugar de aprender como cuidar a la abuelita, las jovencitas aprenden a hacer guardia en un hospital que no la admite. Esta actitud podría fácilmente sobrevivir al desconocimiento de la escuela, igual que la afiliación a una, permanece como una condición para la función después de la adopción de la Primera Enmienda. Es aún más evidente que las baterías de prueba que miden paquetes de conocimientos complejos podrían fácilmente sobrevivir al desconocimiento de la escuela y con esto iría la compulsión de obligar a todo mundo a adquirir un paquete mínimo en el caudal de conocimientos. La medida científica del valor de cada hombre y el sueño alquimista de "educar a cada hombre al límite de su capacidad humana" podrían finalmente realizarse. Bajo la apariencia de un mercado "libre", el pueblo mundial se convertiría en un vientre ambiental en el que los terapistas pedagógicos controlan el complejo cordón umbilical a través del cual el hombre es alimentado.

Actualmente las escuelas limitan la competencia del maestro al salón de clases. Ellas le impiden reclamar toda la vida del hombre como su dominio. El fallecimiento de la escuela eliminará esta restricción y dará una apariencia de legitimidad a la invasión pedagógica de toda la vida de la intensidad de cada quien. Abrirá el camino para una lucha por el "conocimiento" en un mercado libre, el cual nos conducirá hacia la paradoja de una vulgar, después de todo una aparente meritocracia igualitaria. A menos que el concepto del conocimiento sea transformado el desconocimiento de la escuela conducirá a un matrimonio entre un creciente sistema meritocrático que separa al conocimiento de la certificación y una sociedad obligada a proporcionar terapia para cada hombre hasta que esté maduro para la edad de oro.

Para aquellos que se subscriben al "ethos technocrático", cualquier cosa que sea técnicamente posible debe ser puesta a la disposición, cuando menos de unos cuantos, ya sea que la quieran o no, Ni la privación ni la frustración de la mayoría cuenta. Si el tratamiento de cobalto es posible, entonces la ciudad de Tegucigalpa necesita un aparato en cada uno de sus principales hospitales a un costo que libraría a una parte importante de la población de Honduras de parásitos. Si las velocidades supersónicas, entonces se debera acelerarse el viaje de algunos. Si el vuelo a Marte puede concebirse, entonces deberá encontrarse una razón fundamental para que aparezca como necesidad. En el "ethos" tecnocrático la pobreza es modernizada: No solamente las viejas alternativas son bloqueadas por nuevos monopolios, sino que la ausencia de necesidades está compuesta por un creciente desarrollo entre aquellos servicios que son tecnológicamente factibles y aquellos que de hecho están a disposición de la mayoría.

Un maestro se convierte en un "educador" cuando él adopta este "ethos" tecnocrático. El entonces actúa como si la educación fuera una empresa tecnológica, diseñada para hacer que un hombre encaje en cualquier ambiente que crea el "progreso" de la ciencia. El parecer estar ciego a la evidencia que la constante obsolescencia de todas las mercaderías trae un alto precio: el aumento en el costo de capacitar gente que los comprendan. El parece olvidar que el costo creciente de los instrumentos es comprado a un precio elevado en educación. Ellos disminuyen la intensidad del trabajo de la economía haciendo imposible el aprendizaje en el trabajo o, por lo menos, un privilegio para unos cuantos. Por todo el mundo el costo de educar a los hombres para la sociedad sube mas rápidamente que la productividad de la economía, y pocas gentes tienen un sentido de participación inteligente en el bien común.

Una resolución contra aquellas formas de privilegio y poder que están basadas en demandas del conocimiento profesional, debe principiar con una transformación del conocimiento acerca de la naturaleza del

saber. Esto significa, encima de todo un cambio de responsabilidad de la enseñanza y del aprendizaje. El conocimiento puede ser definido como una mercadería solo mientras se considere como el resultado de una empresa institucional o como la realización de objetivos institucionales. Solamente cuando un hombre recupera el sentido de responsabilidad personal por lo que él aprende y enseña, puede este hechizo ser deshecho y el enajenamiento del aprendizaje de la vida ser vencido.

La recuperación del poder para aprender o para enseñar, significa que el maestro que se arriesga a interferir en los asuntos personales de alguna otra persona, también asume la responsabilidad de los resultados. En forma semejante el estudiante que se expone a la influencia de un maestro, debe aceptar la responsabilidad de su propia educación. Para dichos propósitos las instituciones educacionales -si es que son necesarias- idealmente toman la forma de centros convenientes donde uno puede obtener un techo del tamaño apropiado sobre su cabeza, acceso a un piano o a una estufa, y a los discos, libros y transparencias. Las escuelas, las estaciones de TV, los teatros, y cosas por el estilo, son diseñados principalmente para su uso por profesionales. El des-escolarizar a la sociedad significa, encima de todo, la negación del status profesional para la segunda profesión mas antigua, o sea la de enseñar. La certificación de maestros ahora constituye una restricción indebida del derecho a la libertad de expresión: la estructura corporativa y las pretensiones profesionales del periodismo, una restricción indebida del derecho a la prensa libre. Las leyes de asistencia obligatoria interfieren con la libre asociación. La des-escolarización de la sociedad es nada menos que una mutuación por medio de la cual un pueblo recupera el uso efectivo de sus libertades constitucionales: el aprendizaje y la enseñanza por hombres que saben que nacieron libres, y no que recibieron como regalo la libertad. La mayoría de las gentes aprenden la mayor parte del tiempo cuando ellas hacen lo que les agrada; la mayoría de las gentes son curiosas y desean dar significado a todo

aquello con lo que se encuentran; y la mayor parte de las gentes son capaces de un intercambio íntimo personal con otros, a menos que ellos estén embrutecidos por trabajo inhumano o hayan sido despedidos de la escuela.

El hecho de que las gentes en países ricos no aprendan mucho por su propia cuenta, no constituye una prueba de lo contrario. Más bien es una consecuencia de la vida en un ambiente del cual paradójicamente, ellos no pueden aprender mucho, precisamente porque está altamente programada. Ellos están constantemente frustrados por la estructura de la sociedad contemporánea, en la cual, los hechos sobre los cuales pueden basarse las decisiones se han vuelto evasivos. Ellos viven en un ambiente en el cual los instrumentos pueden ser utilizados para propósitos creativos, se han vuelto objetos de lujo, un ambiente en el cual los canales de comunicación sirven a unos cuantos para hablar a muchos.

Un mito moderno nos haría creer que el sentido de impotencia con el cual viven actualmente muchos hombres, es una consecuencia de la tecnología que no puede crear sino sistemas inmensos. Pero no es la tecnología que no puede crear sino sistemas inmensos. Pero no es la tecnología la que hace sistemas inmensos, instrumentos enormemente poderosos, canales de comunicación uni-direccionales. Todo lo contrario da a cada hombre la habilidad para comprender mejor su ambiente, conformarlo poderosamente con sus propias manos, para permitirle una completa intercomunicación que antes no era posible. Ese uso alternativo de la tecnología constituye la alternativa central de la educación.

Si una persona debe crecer, necesita primero que nada tener acceso a las cosas, a los lugares y a los procesos, a los sucesos y los registros. Necesita ver, tocar, echar a perder, agarrar todo lo que esté cerca y tenga importancia para ella. Este acceso es ahora en gran parte negado. Cuando el conocimiento se volvió una mercadería adquirió las protecciones de propiedad privada, y así un principio intentado para guardar la intimidad personal, se volvió en una razón fundamental para declarar hechos mas allá de los límites para gentes sin las credenciales propias En las escuelas

los maestros se guardan el conocimiento para sí mismos, a menos que se adapte al programa del día. El medio informa pero excluye aquellas cosas que ellos consideran inapropiadas para escribirse. La información está encerrada en lenguajes especiales y maestros especializados medran con su retraducción. Las patentes están protegidas por corporaciones, las secretas están guardadas por burocracias, y el poder para mantener a otros fuera de los santuarios particulares -ya sea galleras, oficinas legales, patios de desperdicios, o clínicas- son celosamente guardados por profesiones y naciones. Ni la estructura política, ni la profesional de nuestras sociedades, ya sea en el este o en el oeste, podrían resistir la eliminación del poder para mantener clases enteras de gentes sin acceso a los datos que les podrían servir. El acceso a los datos, que yo defiendo va mas allá de la verdad en la simple rotulación. El acceso debe ser hecho realidad, mientras que todo lo que nosotros pedimos de la publicidad es una garantía de que no engañe. El acceso a la realidad constituye una alternativa en la educación para un sistema que pretende la enseñanza de él.

La abolición del derecho al sigilo de la corporación-aún cuando la opinión profesional sostiene que este sigilo sirve al bien común- es como en seguida aparece, una meta política mucho más radical que la demanda tradicional para la propiedad pública o el control de los instrumentos de la producción. La socialización de los instrumentos sin la efectiva socialización de la tecnología en su uso tiende a colocar al capitalista de conocimientos en la posición antiguamente ocupada por el financiero. El único derecho al poder que tiene el tecnócrata es el capital que él tiene en una clase de conocimientos escasos y secretos, y el mejor medio para proteger su valor es una organización grande y fuertemente capitalizada que hace el acceso a la tecnología formidable y prohibitivo.

No toma mucho tiempo para el aprendiz interesado el adquirir casi cualquier destreza que él quiera utilizar. Nosotros tendemos a olvidar que ésta es una sociedad en la que profesores profesionales monopolizan

la entrada a todos los campos, y así señalan la enseñanza por individuos no profesionales como charlatanería. Existen pocas habilidades mecánicas usadas en la industria o en la investigación que son tan exigentes, complejas y peligrosas como manejar automóviles, una pericia que la mayoría de las gentes adquieren rápidamente de un compañero. No todas las personas están capacitadas para la lógica avanzada, pero sin embargo, aquellas que sí lo están hacen progresos rápidos si son desafiados a realizar juegos matemáticos en una corta edad. Uno de cada veinte chamacos en Cuernavaca puede ganarse en Wiff'n'Proof después de dos semanas de práctica. En cuatro meses todos, menos un pequeño porcentaje de personas, adultas motivadas en nuestro centro CIDOC aprenden español suficientemente bien para dirigir un negocio académico en el nuevo idioma.

Un primer paso hacia la apertura del acceso a las habilidades sería proporcionar varios incentivos para individuos peritos para compartir sus conocimientos. Inevitablemente, esto iría en contra de los intereses de los gremios, las profesiones y los sindicatos. Sin embargo, el aprendizaje múltiple es atractivo: proporciona a todo mundo una oportunidad para aprender algo acerca de casi todo. No hay razón de por qué una persona no deba combinar la habilidad para manejar un carro, reparar teléfonos y excusados, actuar como partera y funcionar como un dibujante arquitectónico, grupos de intereses especiales y sus consumidores disciplinados reclamarían, que el público necesita la protección de una garantía profesional. Sin embargo, este argumento está siendo constantemente desafiado por asociaciones de protección a los consumidores. Nosotros tenemos que tomar mucho más seriamente la objeción que hacen los economistas respecto de la socialización radical de las habilidades: que el "progreso" será impedido si el conocimiento -patentes, habilidades y todo lo demás- es democratizado. Su argumento solamente puede ser enfrentado si nosotros les demostramos la tasa de crecimiento de diseconomías inútiles generadas por cualquier sistema educacional actualmente existente.

El acceso a personas deseosas de compartir sus habilidades no es una garantía para su aprendizaje. Tal acceso es restringido no solamente por el monopolio de los programas educacionales sobre la enseñanza, y de los sindicatos sobre las franquicias sino también por una tecnología de escasez. Las habilidades que cuentan actualmente son la tecnología en el uso de instrumentos altamente especializados que fueron diseñados para ser escasos. Estos instrumentos producen artículos o prestan servicios que todo mundo desea pero que solamente unos pocos pueden disfrutar, y que solamente un número limitado de personas saben cómo usar. Solamente unos pocos individuos privilegiados de un número de personas que tienen una determinada enfermedad se benefician de los resultados de tecnología médica sofisticada y aún menos doctores desarrollan la habilidad para usarla.

Los mismos resultados tienen la investigación médica, sin embargo, también ha sido empleada para crear un juego de instrumentos médicos básicos que permite a los doctores del ejército y la marina con unos cuantos meses de entrenamiento obtener resultados, bajo condiciones del campo de batalla que podrían haber sido usados mas allá de las espectaciones de doctores en toda la extensión de la palabra, durante la segunda guerra mundial. En un nivel aún más simple cualquier muchacha campesina podría aprender cómo diagnosticar y tratar la mayoría de las infecciones si los científicos médicos prepararan dosificaciones e instrucciones específicas para una determinada área geográfica.

Todos estos ejemplos ilustran el hecho de que las consideraciones educaciones solas son suficientes para demandar una reducción radical de la estructura profesional, que ahora impide la mutua relación entre el científico y la mayoría de las personas que desean tener acceso a la ciencia. Si esa demanda fuera escuchada todos los hombres podrían aprender a utilizar los instrumentos de ayer los cuales se harían más efectivos y durables por la ciencia moderna para crear el mundo del mañana.

Desafortunadamente, precisamente la tendencia contraria prevalece en la actualidad. Yo conozco un área costera en Sud América donde la mayor parte de la gente se sostiene a sí misma paseando con pequeños botes. El motor fuera de borda es ciertamente el instrumento que ha cambiado más dramáticamente las vidas de estos pescadores costeros. Sin embargo, en el área que yo he estudiado, la mitad de todos los motores fuera de borda que fueron comprados entre 1945 y 1950 todavía siguen funcionando por medio de reparaciones constantes, mientras que la mitad de los motores comprados en 1965 ya no funcionan porque no fueron construídos para ser reparados. El progreso tecnológico proporciona a la mayoría de las personas utensilios que no pueden obtener y los priva de los instrumentos más sencillos que ellas necesitan.

Los metales, los plásticos y el ferrocemento utilizado en la construcción, han mejorado grandemente desde la época de los 40 y deberá proporcionar a mayor número de personas la oportunidad para fabricar sus propias cosas. Sin embargo mientras en los Estados Unidos, en 1948 más del 30% de todas las casas de una familia fueron construídas por el propietario, para fin de la década de los 60 el porcentaje de los que actuaron como sus propios contratistas había bajado a menos del 20%.

La baja del nivel de habilidad debido al llamado desarrollo económico se vuelve aún más visible en América Latina. Aquí la mayoría de la gente todavía construye sus propias casas desde el piso hasta el techo. Frecuentemente ellos utilizan lodo en las forma de adobe y techo de paja de utilidad insuperable en los climas húmedos calientes airosos. En otros lugares ellos hacen sus habitaciones con cartón, tambores de aceite y otros desperdicios industriales en lugar de proporcionar a las gentes herramientas simples altamente estandarizadas, durables y componentes fácilmente reparables. Todos los gobiernos han optado por la producción de edificios de bajo costo. Es claro que ningún país cuenta con los recursos para proporcionar unidades de

habitación modernas y satisfactorias para la mayoría de esos habitantes. Sin embargo, en todas partes esta política hace progresivamente más difícil para la mayoría adquirir el conocimiento y la habilidad que necesitan para construir mejor sus casas.

Las consideraciones educacionales nos permiten formular una segunda característica fundamental que cualquier sociedad post-industrial deberá poseer: un juego básico de instrumentos que por su propia naturaleza impida el control tecnocrático. Por razones educacionales nosotros debemos trabajar hacia una sociedad en la cual el conocimiento científico esté incorporado en las herramientas componentes que puedan ser utilizadas significativamente en unidades suficientemente pequeñas para que estén dentro del alcance de todos. Solamente esas herramientas favorecen las asociaciones temporales entre aquellos que desean usarlas para una ocasión específica. Solamente esas herramientas permiten metas específicas para emerger en el proceso de su uso, como cualquier reparador lo sabe. Solamente la combinación de un acceso garantizado a los datos y de limitado poder en la mayoría de las herramientas hace posible el visualizar una economía de subsistencia capaz de incorporar los frutos de la ciencia moderna.

El desarrollo de tal economía de subsistencia científica es incuestionablemente ventajosa para la abrumadora mayoría de gentes en los países pobres. Es también la única alternativa para la contaminación progresiva, explotación y oscurecimiento en los países ricos. Sin embargo, como hemos visto el destronamiento del producto nacional bruto no puede ser alcanzado sin simultáneamente subvertir la educación nacional bruta comúnmente concebida como capitalización de la fuente de trabajo. Una economía igualitaria no puede existir en una sociedad en la cual el derecho de producir es conferido por las escuelas. La posibilidad de una economía de subsistencia moderna no depende de nuevas invenciones científicas. Depende principalmente de la habilidad de una sociedad para ponerse de acuerdo sobre lo fundamental, restricciones antiburocráticas y antitecnocráticas escogidas libremente.

Estas restricciones toman muchas formas, pero ellas no funcionarán a menos que toquen las dimensiones básicas de la vida (la decisión del congreso contra el desarrollo del aeroplano de transporte supersónico es uno de los pasos más alentadores en la dirección correcta). La substancia de estas restricciones sociales voluntarias serían asuntos muy simples que pueden ser entendidos completamente y juzgados por cualquier hombre prudente. Los asuntos pendientes en la controversia del SST proporcionan un buen ejemplo. Todas esas restricciones serían elegidas para promover un estable igual disfrute del conocimiento científico. Los franceses dicen que se necesitan mil años para hacer que un campesino se entienda con una vaca. Tomará dos generaciones para ayudar a todas las gentes en América Latina o en Africa a usar y reparar motores fuera de borda, carros sencillos, bombas, botiquines y máquinas de forro-cemento, si su diseño no cambia frecuentemente. Siendo que una vida alegre es un constante intercambio significativo, igual contento se traduce en una educación igual.

En la actualidad un acuerdo sobre austeridad es difícil de imaginar. La razón comúnmente dada de la impotencia de la mayoría está expresada en términos de clase política o económica. Lo que no es comúnmente entendido es que la estructura de clase nueva de una sociedad escolarizada es aún más potentemente controlada por intereses firmemente establecidos. No hay duda que una organización imperialista y capitalista de la sociedad proporciona una estructura social dentro de la cual una minoría puede tener influencia desproporcionada sobre la opinión efectiva de la mayoría. Sin embargo, en una sociedad tecnocrática el poder de una minoría de capitalistas de conocimientos puede impedir la formación de una verdadera opinión pública por medio del control de la tecnología científica y el medio de comunicación. Las garantías constitucionales de la libertad de expresión, prensa libre y asociación libre fueron establecidas para asegurar el gobierno por el pueblo. La electrónica moderna, las prensas de rotograbado, las computadoras y los teléfonos han proporcionado la ferretería que podría dar un enteramente nuevo significado a estas libertades. Desafortunadamente

estas cosas son utilizadas en el medio moderno para aumentar el poder de los banqueros del conocimiento para canalizar sus paquetes de programas a través de cadenas internacionales para más gentes, en lugar de ser usadas para aumentar las redes que proporcionan igual oportunidad para un acuerdo entre los miembros de la mayoría.

La des-escolarización de la cultura y la estructura social requiere el empleo de la tecnología para hacer posible la participación en la política. Solamente sobre la base de una coalición mayoritaria, pueden los límites del secreto y del incremento del poder ser determinados sin llegar a la dictadura. Necesitamos un nuevo ambiente en el cual el crecimiento pueda ser sin clases u obtendremos un bravo nuevo mundo en el cual, el Hermano Mayor nos eduque a todos.

NOTA: Ivan Illich es director del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, México, una organización educativa dedicada a la Discusión de las formas de mejorar el ambiente cultural y social de los pueblos de América Latina. Su más reciente libro "Desescolarización de la Sociedad", está siendo publicado este mes por Harper & Row. El primer escrito del señor Illich sobre educación fué publicado en SR (abril 20, 1968). El considera este artículo como la formulación final de sus ideas en el campo.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-8

LA EDUCACION COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO CAMPESINO EN AMERICA LATINA*

Luis Flores Quiroz

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

---

* Resumen de la exposición del Profesor Luis Flores Quiroz del Curso de Cooperativismo Agrario y Desarrollo Rural, auspiciado por el Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer. Lima, Perú, Octubre 1970.

LA EDUCACION COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO CAMPESINO EN AMERICA LATINA

Prof. Luis Flóres Quiróz

Sub-Director de Investigaciones del CENCIRA
(Centro Nal. de Capacitación e Invetigación
para la Reforma Agraria).

El desarrollo campesino puede ser enfocado de diferentes maneras. Una de las más frecuentemente usadas lo interpreta como desarrollo del campo en el sentido de lograr que el campo produzca más y mejor y se complemente mejor con la ciudad. Los campesinos aparecen, en este enfoque, como el medio; y la producción y el consumo como los fines. Lo que no se manifiesta, es que además de todo, la producción y el consumo no son fines en sí sino el medio de capitalista usa para obtener una utilidad.

La presentación esquemática de esta concepción hace que parezca falsa o caricaturesca, sin embargo si analizamos a qué concepción de la educación da origen, encontramos que es coherente con una imagen que frecuentemente se da de la educación para el desarrollo.

Lo primero que se evoca es la ligazón entre desarrollo rural y tecnificación. Como consecuencia, la educación para los campesinos debe tecnificarlos, enseñarles a producir más y mejor. Se agrega como criterios que la explosión demográfica exige aumentar la producción mundial; que las tierras no deben permanecer inactivas, que la agricultura es el sector que aporta menos a la renta nacional a pesar de tener gran porcentaje de la población, etc. Si el campesino no es dueño del producto, esta concepción de la educación es benéfica para todos menos para él, y lo convierte más bien en instrumento.

Luego se enfoca el problema del consumo. Se piensa elevar el nivel de vida del campesino (lo cual estimulará la venta de productos urbanos en el campo) enseñándole lo que debe consumir y cómo debe distribuir sus ingresos. Se tiene la impresión que la educación no tiene nada que ver con el monto de los ingresos ni con la manera en que los recibe; se toma la situación tal como se encuentra y se trata de que el campesino gaste lo que gane según un recetario.

Para nuestra conversación enfocaremos el tema de una manera diferente. Partiremos de la idea que lo que buscamos es el desarrollo de los campesinos en tanto que personas, miembros de una sociedad. Damos por su -

puesto que requiere aumentar la producción y elevar el consumo pero reconociendo que eso por sí solo no es desarrollo

Al estudiar cualquier factor posible para el desarrollo campesino en América Latina se tiene que partir de una comprobación doble: existe una realidad de sub-desarrollo nacional y además dentro de ella, una relación de dominación de lo urbano sobre lo rural.

Gran parte de la situación del campesino se explica más por el segundo fenómeno señalado que por el primero. Esto nos hace enfocar el problema teniendo en cuenta que el desarrollo rural es parte del desarrollo nacional pero, a la vez, que es un proceso que implica condicionar las relaciones con lo urbano.

El sistema educacional

Uno de los mecanismos de contacto entre lo rural y lo urbano ha venido siendo precisamente la existencia de un sistema educacional. Pero este contacto ha contribuído a la dominación de lo urbano sobre lo rural de diferentes maneras. Sigamos algunas líneas de análisis a modo de ejemplo: los docentes son seleccionados en todo el territorio nacional, pero quienes han reunido suficientes años de escolaridad para ser reclutados para el magisterio, normalmente tienen también varios años de residencia urbana. El estudio de Pedagogía se realiza en ciudad. A medida que avanzan en la carrera docente ocupan cargos de mayor responsabilidad, cuyas sedes se encuentran en ciudades progresivamente más importantes. Llegar a los más altos niveles de capacidad de decisión en el sistema educacional exige, en muchos casos, estudios de post grado en entidades especializadas que se encuentran sólo en los centros urbanos más importantes.

Todas estas exigencias tipifican a los directivos del sistema educacional como personas con un tipo de costumbres y sensibilidades exclusivamente urbanas y enfrentados a problemas intelectuales y burocráticos durante muchos años.

Aún los educadores de origen campesino, antes de asumir altos niveles de capacidad de decisión son sometidos a este proceso de urbanización pues la selección de los nuevos directivos es hecha por los anteriores, según sus criterios y sensibilidades.

La dominación de lo urbano sobre lo rural aparece al notar que son los más altos directivos del sistema educacional quienes deciden las características y los contenidos de la educación para todo el país.

El problema de la no adecuación de los programas educacionales al campo es factor de sub desarrollo rural pero a la vez es su consecuencia. Para tener programas adecuados al campo habría que contar con maestros preparados y dotados de capacidad de decisión, trabajando en el propio campo; pero sabemos que mientras el campo esté en las condiciones actuales no ofrecerá incentivos a los mejores educadores, los cuales, para adquirir capacidad de decisión, continuarán concentrándose en ciudades.

Del ejemplo extraeremos la impresión de que el sistema educacional difícilmente podrá convertirse en factor de desarrollo específicamente para el campo y más bien al contrario, que si se lograra un cambio en las condiciones de vida de las poblaciones rurales, éstas podrían recién entonces aspirar a una educación más adecuada y promotora.

La educación no escolar.- Pero la educación de las poblaciones no se realiza solamente al interior del sistema escolar. El campesino que nunca asistió a la escuela y el que alcanzó muy pocos años de escolaridad, han adquirido, por otros cauces, un conjunto de conocimientos, actitudes, hábitos y aptidudes que les permiten integrarse en su sociedad y sobrevivir en ella.

Tanto los campesinos con algo de escolaridad como los no escolarizados comparten la situación de dominados. La escuela y la experiencia diaria fuera de ella se refuerzan mutuamente para introducir en el campesino actitudes, aptitudes, hábitos y conocimientos de dominados; el tipo de relaciones maestro-alumno es análogo al tipo de relaciones patrón-trabajador agrario (en el sentido de que se concentra la capacidad de decisión exclusivamente en el primero).

Sin embargo en algunos casos, la escuela produce resultados diferentes en algunos individuos en quienes aparecen aspiraciones nuevas. En estos casos se visualiza el peso de la experiencia diaria de sujeción, que termina por hacer sentir al individuo que en el campo no hay modo de ser libre y genera en él un proyecto de emigración.

Recapitulemos : los campesinos están sujetos a una situación de dominación. La escuela ratifica esa situación. Algunos individuos, sin embargo, reciben en la escuela una motivación para escapar a esa situación; motivación que se canaliza en la emigración, liberando al individuo pero no alterando la estructura en el campo.

El campesino se somete a su situación o escapa de ella , pero no la cambia. El destino de la sociedad campesina no es decidido por los campesinos sino por los elementos urbanos que lo dominan. Las leyes y los reglamentos que rigen por igual a toda la población han sido confeccionados por elementos urbanos. Las instituciones civiles, políticas , económicas y hasta las de bien público o bienestar social son dirigidas desde las ciudades . El contacto con cualquiera de estas instituciones sirve para que el campesino se acostumbre a que una institución es algo ajeno, creado y dirigido por otros, para fines que otros han decidido y que él no conoce o no comprende.

Lo que nos hace reconocer un peso educativo (o deseducativo) a esta situación es su sistematicidad: del campesino solamente va a conocer instituciones en las cuales él es dominado; todo lo que no es su vida familiar (y aún parte de ésta), en muchos casos) está sometido a decisión ajena; y esa decisión ajena, para el campesino es norma, orden, obligación. La institución es ajena, pero como él está sometido a las normas de la institución, él también está, de este modo, enajenado.

La homogeneidad de las instituciones en este aspecto hace que el campesino no puede ni siquiera imaginar que podrían existir instituciones de otro tipo. Incluso si la escuela le habla de libertad , de igualdad y de justicia, al darles estos conceptos en teoría lo está sometiendo a un programa hecho por otros, a autoridades designadas por otros, a normas elaboradas por otros, es decir lo está alienando tambien y, de ese modo, ratificando en la práctica lo que su experiencia diaria le enseña en contradicción de lo que le dice en palabras la escuela.

El campesino requiere hacer la experiencia de controlar instituciones, de dirigir, de gobernar. Sólo una experiencia de este tipo lo hará adquirir la idea de que una institución no es necesariamente alienante. Pero a la vez las instituciones tradicionales sólo

permiten gobernar a unos cuantos y el resto queda sometido a ellos. En este tipo de instituciones aún si son dirigidos por campesinos serían sólo los directivos quienes se autodefinirían como conductores de la historia ; pues el resto pasaría de ser dominado por elementos urbanos a serlo por elementos rurales.

Para sacar al campo de su situación se requiere dar al conjunto de la población una nueva imagen de institución y de autoridad; darles la experiencia de dirigir y responsabilizarse mancomunadamente . Enalgunos países la reforma agraria ha sido enfocada justamente en esta línea. En los otros será necesario crear instituciones que permitan al conjunto de sus miembros que la dirijan y a la vez que reflexionen sobre el hecho de dirigir, decidir y responsabilizarse , de tal modo que se auto-definan como actores de su historia.

El proceso educativo .- Para generar este cambio en la auto-definición de los campesinos consistiría , entonces en la práctica, en un proceso de creación de instituciones realmente gobernadas por todos sus miembros para que adquieran en ellas una experiencia de poder. El proceso de desarrollo campesino consistiría en el cambio de las demás Instituciones para que pasen a ser dirigidas por campesinos (o con participación de ellos en el caso de instituciones de nivel nacional).

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-9

LA CONCEPCION BANCARIA DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION

LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION

Paulo Freire

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

LA CONCEPCION "BANCARIA" DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION
LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION Y LA HUMANIZACION

Presupuesto - Crítica

Paulo Freire

No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por lo tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con los otros.

De ahí que la consideración en torno de la educación como un fenómeno nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cuál sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en sí, implica las indagaciones referidas, en el fondo inquietudes también, la respuesta que les demos encauzarán la educación hacia una finalidad humanista o no.

No puede haber una teoría pedagógica, que implica fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo, (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una "cosa", nuestra acción educativa se procesa en términos mecanicistas, de lo que resulta cada vez una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por todo esto, en estas charlas, para que quede clara la posición educativa que defendemos, tocaremos, aunque rápidamente, este punto básico: el hombre como un ser <u>en</u> el mundo y <u>con</u> el mundo.

Lo propio del hombre, su "posición fundamental", como dice Marcel, es la de un ser en situación - "situado y fechado". Un ser engarzapado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende.

Solamente el hombre, en verdad, entre los seres inconclusos, viviendo un tiempo que es suyo, un tiempo de quehaceres, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de objetivar el mundo, de tener en éste un "no yo" constituyente de su yo que, a su vez lo constituye como mundo de su conciencia.

La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente <u>en</u> él sino <u>con</u> él. Estar <u>con</u>, es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es

---

* Resumen de charlas realizadas para un grupo de señoras Latinoamericanas en una Conferencia realizada en mayo de 1967, en Santiago, bajo el patrocinio de la OEA, del Gobierno de Chile y de la Universidad de Chile.

actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos sino que es algo más: es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales va cambiándolo impregnándole de su "espíritu", más que puro hacer, son quehaceres que involucran indicotomizablemente acción y reflexión.

Porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis y porque así es no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que los transformaran en "cosa". Su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transformen en objeto, el hombre estará sacrificado en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en la cual se generan los hombres-objetos, también genera los hombres-sujetos. La cuestión que ahora se nos plantea, está en saber, en la situación concreta en la cual miles de hombres estén como objetos, si quienes así los transforman, son relamente sujetos. En la medida en que los que están prohibidos de ser, son "seres para otro", quienes así lo prohiben son falsos "seres para si". No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es si prohibe que los otros sean.

Esta es una exigencia radical del hombre como un ser inconcluso: no poder ser si los otros también no son. Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (lo que no pasa con los "seres en si" que, inconclusos también, como los animales, los árboles, no se saben inconclusos) el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría haber hombre sin búsqueda de la misma forma como no habría búsqueda sin mundo. Hombre y mundo: mundo y hombre, "cuerpo consciente", están en constante interacción, el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.

Ahora bien, si el hombre es este ser de la búsqueda permanente, en razón de la conciencia que tiene de ser inconclusión, esta búsqueda implica:

a. un sujeto
b. un punto de partida
c. un objetivo.

El sujeto de la búsqueda es el hombre mismo que la hace. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, "entrar" en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré en una tienda, como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que deba ser. La amo como es, en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no la amo. Si la domino y me gusta dominarla; si ella es dominada y le gusta serlo, no hay, en nuestras relaciones, amor, sino patología de amor: sadismo en mí; masoquismo en ella.

De la misma forma y por las mismas razones, no puedo aplastar a mis hijos; tenerlos como cosas que conduzco a donde me parezca mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsquedas como yo. Son inquietudes de ser, como yo.

No puedo igualmente cosificar mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para justificar estos actos indiscutiblemente irrespetuosos de la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malsanas. Y con este salvar lo que pretenden quienes así actúan es salvarse a si mismos, negando el derecho primordial de decir su palabra.

Subrayamos, sin embargo, un punto que no puede quedar olvidado. Nadie puede buscar solo. Toda búsqueda en el aislamiento; toda búsqueda que se haga movida por intereses personales o de grupos, necesariamente es búsqueda contra los demás. De ahí, búsqueda falsa. Solamente en comunión es auténtica la búsqueda. Esta comunión, sin embargo, no puede verificarse si algunos, al buscar, se transforman en contrarios antagónicos de quienes prohiben que busquen. El diálogo entre ambos se hace imposible y las soluciones que los primeros intentan para amenizar la distancia en que se encuentran de los segundos no sobrepasa -ni jamás podría- la esfera del puro asistencialismo. En el momento en que sobrepasen esta esfera y resuelvan buscar en comunión, ya no serían antagónicos de los segundos y, por lo tanto, ya no los prohibirían buscar. Habrían renunciado a la deshumanización tanto de los segundos como de ellos mismos (puesto que nadie puede humanizarse al deshumanizar) y adherirían a la humanización.

El punto de partida de esta búsqueda está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros. En el hombre en su aquí y su ahora. No hay como comprender la búsqueda fuera de esta interacción hombre-mundo. Nadie va más allá, a no ser de su acá. La propia "intencionalidad transcendental", que implica la conciencia del allá límite, sólo se explica en la medida en que, para el hombre, su contexto, su aquí y su ahora, no son círculos cerrados en que se encuentre. Pero, para sobrepasarlos, es necesario que esté en ellos y de ellos sea consciente. No podría trascender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de ese sobrepasar.

En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora -de su realidad- más podrá realizar la búsqueda con la transformación de la realidad. Precisamente porque, si su posición fundamental, repitiendo a Marcel, es "estar en situación", al volverse reflexivamente sobre la "situacionalidad", conociéndola críticamente, se inserta en ella. Cuanto más insertado y no puramente adaptado a la realidad concreta, más se hará sujeto de los cambios, más se afirmará como un ser de opciones.

De esta forma, el objetivo básico de su búsqueda, que es el ser más, la humanización, se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado. Existenciarlo es realizar la vocación a que nos referimos en el comienzo de esta charla.

Ahora bien, si hablamos de la humanización, del ser más del hombre -objetivo básico de su permanente búsqueda- reconocemos su contrario: la deshumanización, el ser menos. Ambas, humanización y deshumanización, son

posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de la vocación. Si admitiéramos que la deshumanización, como un comprobable y un comprobado en la historia, instaurara una nueva vocación del hombre, no habría nada más que hacer, sino asumir una postura cínica o desesperada. Esta doble posibilidad -la de humanizarse como la de deshumanizarse- es uno de los aspectos que explican la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal que, por no tener conciencia de su inconclusión, por un lado, no puede animalizar al mundo, por otro, no puede desanimalizarse. El animal, donde y en cualquier situación en la cual se encuentre, en el bosque o en un zoológico, sigue siendo un "ser en si". Aun cuando sufra el cambio de un sitio a otro, su sufrimiento no afecta su animalidad. No es capaz de percibirse "desanimalizado". El hombre, a su vez, como un "ser para si", se deshumaniza, si es sometido a condiciones concretas que lo transformen en un "ser para otro".

Ahora bien, una educación sólo es verdaderamente humanista, si en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener el hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido del desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación - la de transformar la realidad. Si por el contrario, la educación enfatiza los mitos y se encauza en el camino de la adaptación del hombre a la realidad, no puede esconder su carácter deshumanizador.

Analicemos, aunque sucintamente, estas dos posiciones educativas; una, la que respeta al hombre como persona; la otra, la que lo hace "cosa".

Empecemos con la presentación y la crítica de la segunda concepción, en algunos de sus presupuestos.

De ahora en adelante, a esta visión la llamaremos concepción "bancaria" de la educación, la que hace del proceso educativo un acto permanente de depositar contenidos. Acto en el cual el depositante es el "educador" y el depositario es el "educando".

La concepción "bancaria", al no superar la contradicción educador - educando, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir a no ser a la "domesticación" del hombre.

De la no superación de esta contradicción, resulta:

a. que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

b. que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.

c. que el educador es quien habla; el educando, el que escucha.

d. que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción.

e. que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito".

f. que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.

g. que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Según esta concepción, el educando es como si fuera una "olla" en la cual el "educador" va haciendo sus "depósitos". Una "olla" que va siendo llenada de "conocimientos" como si el conocer fuera resultado de un acto pasivo de recibir donaciones o imposiciones de otros.

Esta falsa concepción de la educación, que hace pasivo al educando y lo adapta, reposa en una también falsa concepción del hombre. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción "bancaria", la conciencia del hombre es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se van transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecaniscista de la conciencia implica necesariamente que ella esté permanentemente recibiendo trozos de la realidad que entran en ella. No distingue, por ello mismo, entrada en la conciencia de presentificación a la conciencia. La conciencia solo es vacía, adviértenos Sartre, en la medida misma en que no está llena de mundo.

Pero, si para la concepción "bancaria" la conciencia es esta olla que debe ser llenada, es este espacio vacío a la espera del mundo, la educación es entonces este acto de depositar hechos, informaciones semi-muertas en los educandos.

A éstos nada más resta sino, pacientemente, recibir los depósitos, archivarlos, memorizarlos, para después repetirlos. En verdad, la concepción bancaria termina por archivar al mismo hombre: al que hace el depósito como al que lo recibe, puesto que no hay hombre fuera de la búsqueda inquieta. Fuera de la creación, de la recreación. Fuera del riesgo de la aventura de crear.

La fundamental inquietud de esta falsa concepción es evitar la inquietud. Es frenar la impaciencia. Es mistificar la realidad. Es evitar el desvelamiento del mundo. Y todo esto para adaptar el hombre.

La clarificación de la realidad, su comprensión crítica, la inserción del hombre en ella es una tarea demoníaca, absurda, que la concepción bancaria no puede soportar.

De ahí que los educandos inquietos, creadores y refractarios a la cosificación sean vistos por esta deshumanizante concepción como inadaptados, desajustados o rebeldes.

Por fin, la concepción "bancaria" niega la realidad en devenir. Niega el hombre como un ser de la búsqueda constante. Niega su vocación ontológica de ser más. Niega las relaciones hombre-mundo, fuera de las cuales no se comprende ni al hombre, ni al mundo. Niega la creatividad del hombre, sometiéndolo a esquemas rígidos de pensamientos. Niega su poder de admirar al mundo, de objetivarlo, de lo cual resulta su quehacer transformador. Niega el hombre como un ser de la praxis. Inmoviliza lo dinámico. Transforma lo que está siendo en lo que es y así mata la vida. De esta forma, no puede esconder su ostensiva marca necrófila.

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás dicotomiza el hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más, como se encauza hacia este objetivo. Estimula

la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica; sabe que todo saber se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear. Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de su hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de, desprendiéndose de él, quedar en él y con él, y objetivándolo, transformarlo. Sabe que es precisamente porque puede admirar al mundo que el hombre es un ser de la praxis o un ser que es praxis. Reconoce el hombre como un ser histórico. Desmitifica la realidad, de ahí que no tema su desvelamiento. En lugar del hombre-cosa, adaptable, lucha por el hombre-persona, transformador del mundo. Ama la vida, en su devenir. Es biófila y no necrófila.

La concepción humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se realiza a través de una constante problematización del hombre-mundo. Su quehacer es problematizador, jamás disertador o depositador.

Así como la concepción recién criticada, en algunos de sus ángulos, no puede operar la superación de la contradicción educador-educando, la concepción humanista parte de la necesidad de hacerlo. Y esta necesidad se le impone en la razón misma en que encara el hombre como ser de opciones. Un ser cuyo punto de decisión está o debe estar en él en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Para realizar tal superación, existencia la esencia fenómenica de la educación, que es su dialogicidad, la educación se hace entonces diálogo, comunicación. Y, si es diálogo, las relaciones entre sus polos ya no pueden ser de contrarios antagónicos, sino de polos que se concilian.

Si, en la concepción bancaria, el educador es siempre quien educa y el educando, quien es educado, realizada la superación, en la concepción humanista, resulta:

a. no más un educador del educando;
b. no más un educando del educador;
c. sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

a. que nadie educa a nadie;
b. que nadie tampoco se educa solo;
c. que los hombres se educan entre si, mediatizados por el mundo.;

La concepción humanista, problematizante de la educación, descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De su adaptación. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdo está, no en la problematización de la realizad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmascarar esta realidad que deshumaniza.

Mientras la concepción bancaria implica aquella distorsionada comprensión de la conciencia y la entiende como algo especializado en el hombre, como

algo vacío que debe ser llenado, la concepción problematizante mira al hombre como un cuerpo consciente. En lugar de una conciencia "casa", la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad, - intentio, intendere - de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia de. Aún cuando la conciencia realiza la vuelta sobre si misma, "algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad" (Jaspers) sigue conciencia de. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma. En la "retroflexión", en que la conciencia se intenciona a sí misma, el yo "es uno y es doble". No deja de ser un yo para ser una cosa a la cual su conciencia se intencionara. Sigue siendo un yo que se vuelve intencionalmente sobre si, un yo que se escinde.

Mientras la concepción anteriormente criticada, que trata la conciencia naturalistamente, establece una separación absurda conciencia-mundo, para la visión aquí discutida, conciencia y mundo se dan simultáneamente. Intencionada al mundo, éste se hace mundo de la conciencia.

La concepción "bancaria", al no poder realmente borrar la intencionalidad de la conciencia, consigue sin embargo, en gran medida, "domesticar" su reflexibilidad. De ahí que la práctica de esta concepción constituya una dolorosa paradoja al ser vivida por quienes se digan humanistas.

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente reflexiva al educando. Este ya no es la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiado y contestando al desafío. A cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

Mientras para la concepción "bancaria" lo que importa es depositar informes sin ninguna preocupación con el despertar de la reflexión crítica (por el contrario, evitándola), para la concepción humanista lo fundamental está en este despertar que debe ir siendo más y más desarrollado.

La concepción problematizadora de la educación sabe que, si la esencia del ser de la conciencia es su intencionalidad, su despegarse hacia el mundo, éste, como mundo de la conciencia, se constituye como "visiones de fondo" de la conciencia a él intencionada.

En el marco de esta "visión de fondo", sin embargo, no todos sus elementos se presentifican a la conciencia como "percibidos destacados en si". La concepción problematizadora, al desafiar los educandos a través de situaciones existenciales concretas, intenta su mirada crítica hacia ellas, con la cual, lo que antes no era un percibido destacado, pasa a serlo.

De esta forma, la educación se constituye como verdadero quehacer humano. Educadores -educandos y educandos-educadores, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión cada vez más crítica, inseparable de una acción también cada vez más crítica. Identificados en esta reflexión -acción y en esta acción- reflexión sobre el mundo mediatizador, se hacen ambos, auténticamente, seres de la praxis.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-10

EL METODO DE PAULO FREIRE: ALFABETIZACION Y CONCIENTIZACION

Thomas G. Sanders

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

EL METODO DE PAULO FREIRE:
ALFABETIZACION Y CONCIENTIZACION. *

SR. RICHARD H. NOLTE
INSTITUTE OF CURRENT WORLD AFFAIRS
366 MADISON AVENUE
NEW YORK, NEW YORK 10017

ESTIMADO MR. NOLTE:

I. EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

LATINOAMÉRICA COMPARTE CON OTRAS PARTES DEL MUNDO SUBDESARROLLADO UNA ELEVADA RATA DE ANALFABETISMO. EL PROBLEMA ~~EN TODA SU EXTENSIÓN~~ ES DIFÍCIL DE DETERMINAR PORQUE EXISTE DIFERENCIA EN LA DEFINICIÓN DE ANALFABETISMO. ASÍ COMO POR EJEMPLO, EL BRASIL CONSIDERA ALFABETA A LA PERSONA QUE PUEDE ESCRIBIR SU NOMBRE, Y ASÍ SE PUEDEN ENCONTRAR MUCHAS PERSONAS QUE CUMPLAN CON ESTE REQUERIMIENTO, PERO QUE NO SABEN NI LEER NI ESCRIBIR. AL LADO DE ESTOS ANALFABETAS QUE NO HAN TENIDO EDUCACIÓN, ENCONTRAMOS TAMBIÉN LA CATEGORÍA DE LOS "SEMI-ALFABETAS", ES DECIR, LA DE AQUELLOS INDIVIDUOS QUE HAN ASISTIDO A LA ESCUELA DURANTE CIERTO TIEMPO PERO QUE HAN OLVIDADO O NO PUEDEN TRABAJAR CON LO QUE SE LES ENSEÑÓ, DE MODO QUE, EN LA REALIDAD, NI LEEN NI ESCRIBEN.- EN ESTA FORMA, EL PORCENTAJE DE ANALFABETISMO EN CHILE VARÍA DEL 15 AL 30% SEGÚN UNO DE LOS DOS CONCEPTOS QUE SE TENGA DE ANALFABETISMO.

ES MUY RARO QUE NOS PREGUNTEMOS PORQUÉ LOS PAÍSES COMBATEN EL ANALFABETISMO, PUES LAS RESPUESTAS NOS PARECEN YA UN LUGAR COMUN: ELEVAR EL NIVEL CULTURAL DE LA SOCIEDAD; PROVEER UN MÍNIMO CONOCIMIENTO PARA QUE LA MASA DE LA POBLACIÓN, PUEDA ASUMIR PAPELES MAS COMPLEJOS EN EL DESARROLLO; INCORPORAR A TODA LA POBLACIÓN DE UNA MANERA MAS EFECTIVA, DENTRO DE LA ESTRUCTURA, LOS VALORES Y LAS FUNCIONES DE LA SOCIEDAD. HASTA HACE POCO, AUN LOS GRUPOS MAS TRADICIONALES, ESTABAN DE ACUERDO, AL MENOS TEÓRICAMENTE, EN EL DESEO DE UNA EDUCACIÓN, ARGUYENDO QUE SOLO EN ESTA FORMA LA CLASE BAJA MERECE PARTICIPAR EN LOS PROCESOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y POLÍTICOS.

SIN EMBARGO, HOY EN DÍA, LA ALFABETIZACIÓN EN LATINOAMÉRICA HA LLEGADO A SER UNA CUESTIÓN MUY DEBATIDA, AMÉRICA LATINA, QUE DURANTE MUCHO TIEMPO HA IMITADO LA TEORÍA Y LAS TÉCNICAS DE LA EDUCACIÓN EUROPEA Y NORTEAMERICANA, HA CREADO AHORA UN MÉTODO INNOVADOR DE ALFABETIZACIÓN" QUE PUEDA APORTAR TAMBIÉN UNA CONTRIBUCIÓN A NUESTRA MANERA DE ENTENDER EL CAMBIO SOCIAL. SU CONCEPTO CLAVE DE "CONCIENTIZACIÓN", ORIGINARIO DEL BRASIL, HA PASADO A FORMAR PARTE DEL VOCABULARIO DE LOS PAÍSES DE HABLA HISPANA Y RECIENTEMENTE HA ENTRADO DENTRO DEL VOCABULARIO FRANCÉS. LOS PENSADORES Y CRÍTICOS LATINOAMERICANOS-Y AÚN AQUELLOS QUE SE SIENTEN LIGADOS A LA CONSERVACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS EXISTENTES- YA NO CONSIDERAN EL APRENDER A LEER COMO UNA HERRAMIENTA TÉCNICA MAS SINO COMO UN PROCESO QUE IMPLICA VALORES, QUE FORMA MENTALIDADES, Y QUE CONLLEVA A CONSECUENCIAS SOCIALES O POLÍTICAS.

---

*INSTITUTE OF CURRENT WORLD AFFAIRS
AVDA. JUAN MOYA MORALES 939
SANTIAGO NUÑOA, CHILE
6 DE JUNIO DE 1968.

2. P. Freire y la génesis de su método

El autor intelectual de este cambio es el brasileño Paulo Freire, quien fue una de las víctimas del golpe militar brasileño de abril de 1964. Encarcelado durante 70 días, escogió irse a Chile, en vez de enfrentarse a lo que parecía mas bien un arresto preventivo. De ordinario, él trabaja de una manera tranquila como consultor educacional en ICIRA, institución de las Naciones Unidas, dedicada ala investigación y al adiestramiento de personal para la Reforma Agraria chilena. El método desarrollado por Freire es conocido unas veces por su nombre y otras como:"Método Psico-Social". Con propósito de comparar, es enriquecedor notar que el gobierno cazador de comunistas del Brasil rechazó el método por "suversivo" y ha usado de todas las técnicas inquisitoriales para borrar los vestigios de concientización de los programas educacionales del país. En Chile, por otra parte, el método se adoptó oficialmente en 1965 para los programas oficiales de alfabetización.

Paulo Freire fue profesor de Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad de Recife hasta 1964. Pero desde 1947, él ya había empezado a interesarse en la educación de adultos, especialmente de los analfabetas que forman la mayor parte de la población del Noreste del Brasil. Siendo un profesor de Pedagogía entró en contacto con los métodos tradicionales, pero sin embargo, no quedó satisfecho con ellos. Por un lado utilizaban fundamentalmente el mismo material para adultos y para niños. Además, el lenguaje y las situaciones comunes de las (primeros) cartillas eran tomadas de la vida de la clase media urbana y captaba apenas superficialmente cualquier relación a los problemas e intereses de la clase baja, principalmente rural, a la que él trataba de enseñar. Sin embargo, Freire estaba primordialmente interesado en los conceptos filosóficos concernientes a la relación entre profesor y alumno y a los efectos psicológicos que producían sobre los alumnos los métodos existentes. La cultura se consideraba íntimamente ligada a la capacidad de leer y escribir -la palabra "culto en español y portgués conlleva un sentido de pulcra elegancia literaria- y el profesor revertía esta cultura en el alumno ignorante intensificando así el sentido de subordinación e inutilidad que él, como un miembro de la clase baja, había ya sufrido. En esta forma, la enseñanza era esencialmente paternalista transformando a la educación meramente en una manifestación mas de las relaciones existentes entre las clases sociales de América Latina. Mas aun, Freire se preguntaba porqué él le enseñaba a esta gente a leer y a escribir: "Para que se apropiaran los valores y asumieran los papeles de una sociedad estratificada y deshumanizante"?. Reconocía que la educación se enfocaba a adaptar a los alumnos a una sociedad que él, como otros críticos brasileños, pensaba que cambiaría.

Volviéndole la espalda a los textos, Freire empezó a reflexionar y a ocuparse en tres puntos básicos para la formación de su método:

1. El lenguaje, la cultura y los problemas de los analfabetas.

2. Las filosofías del conocimiento, de la naturaleza humana, de la cultura y de la historia.

Unos de los aspectos del pensamiento de Freire, del que me siento mas culpable de dejar, por falta de espacio, es el de su profundo bagaje filosófico. Para este brasileño con apariencia y costumbres provincianas

DEL NORESTE, ESTABA CONSTRUIDO TODO UN SISTEMA DE ALFABETIZACIÓN EN BASE A CATEGORÍAS Y CONCEPTOS SACADOS DE LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL, DE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA DE FROMM, DE EXISTENCIALISTAS COMO BUBER Y MOUNIER, DE HUMANISTAS MARXISTAS COMO SCHAFF Y DE TODO UN MUNDO DE FILÓSOFOS DE LA CIENCIA Y DEL LENGUAJE.

3. LOS ANÁLISIS DEL SUB-DESARROLLO QUE EMPEZARON DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, AL HACER IMPACTO SOBRE LOS LATINOAMERICANOS. COMO MUCHOS OTROS BRASILEÑOS, FREIRE HABÍA LLEGADO A LA CONCLUSIÓN QUE UNA ANTIGUA ÉPOCA DE ATRASO, DEPENDENCIA E INMOBILIDAD ESTABAN SIENDO REEMPLAZADA POR NUEVAS ORIENTACIONES ECONÓMICAS, POR LA INDUSTRIALIZACIÓN, POR UNA MAYOR AUTONOMÍA NACIONAL Y POR UN MAYOR MOVIMIENTO DE CLASES. DEUNA SOCIEDAD POLÍTICA Y CULTURALMENTE "CERRADA" SE ESTABA PASANDO A UNA SOCIEDAD "ABIERTA". LOS CONCEPTOS TRADICIONALES ACERCA DE PUNTOS COMO DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN CULTURAL, LIBERTAD, PROPIEDAD Y AUTORIDAD SE ESTABAN REVISTIENDO DE NUEVO CONTENIDO. "LA EDUCACIÓN, POR TANTO, EN LA FASE DE TRANSICIÓN EN QUE HEMOS VIVIDO, JUEGA UNA IMPORTANTE TAREA. SU PODERÍO PUEDE NACER PRINCIPALMENTE DE NUESTRA CAPACIDAD DE INCORPORARNOS DENTRO DEL DINAMISMO DE LA ÉPOCA QUE ESTÁ EN TRANSICIÓN." EL TRAUMA DEL CAMBIO EMPIEZA A DIVIDIR A LA SOCIEDAD EN DOS GRUPOS: A) EL DE AQUELLOS QUE NO ENTIENDEN LA NECESIDAD DE UNA MODERNIZACIÓN Y HACEN USO DEL PATERNALISMO Y DE LA MASIFICACIÓN PARA INHIBIRLA. B) EL DE LOS ANSIOSOS POR PARTICIPAR EN EL CAMBIO. COMO EDUCADOR E INTÉRPRETE EN ESTE PROCESO, FREIRE PERCIBÍA QUE SU CAMPO EN ESTA TAREA CONSISTÍA EN FORMAR UNA POBLACIÓN CAPACITADA PARA PARTICIPAR, RACIONAL, CRÍTICA Y DEMOCRÁTICAMENTE EN EL PRESENTE Y EN EL FUTURO DE SUS PAÍSES.

ENTRE 1960 Y 1963 LA LECTURA Y LA REFLEXIÓN DE FREIRE, POR UNA PARTE, Y SU INMERSIÓN EN LA VIDA DEL PUEBLO Y EN LOS PROBLEMAS DEL DESARROLLO BRASILEÑO, POR OTRA, LLENARON SU VIDA. EL PRINCIPAL CATALIZADOR FUE SU PARTICIPACIÓN EN EL MOVIMIENTO DE CULTURA POPULAR EN RECIFE DONDE, TEMAS COMO NACIONALISMO, REDUCCIÓN DE GANANCIAS, DESARROLLO Y ANALFABETISMO ERAN DISCUTIDOS EN GRUPO, HACIENDO USO DE MEDIOS VISUALES Y HACIENDO GUIONES PARA LOS TEMAS. TAN SATISFACTORIOS FUERON LOS RESULTADOS DE ESTOS DIÁLOGOS PARA DESPERTAR LA CONCIENCIA DE LOS PARTICIPANTES QUE FREIRE RESOLVIÓ ENSAYAR ESTE MISMO MÉTODO EN LA ALFABETIZACIÓN. PERO, SERÍA POSIBLE CAMBIARLE A UN CAMPESINO, ANALFABETA DE POR VIDA, SU MENTALIDAD PASIVA E INGENUA, A CRÍTICA Y PARTICIPANTE, AL TIEMPO QUE ÉSTE APRENDÍA A LEER ?

FREIRE DISTINGUE ENTRE UNA MANERA MÁGICA" O IRREFLEXIVA CON QUE EL HOMBRE CONFRONTA EL MUNDO QUE LO CIRCUNDA Y UNA VISIÓN "CRÍTICA" DE ESTE MUNDO. FREIRE ESPERABA CAMBIAR ESA PERSPECTIVA BÁSICA DEL ANALFABETA SOBRE LA REALIDAD, QUE SE CARACTERIZA, EN GENERAL, POR UN PROFUNDO PESIMISMO Y FATALISMO, HACIÉNDOLA ADQUIRIR CONCIENCIA DE SU CAPACIDAD DE TRANSFORMAR SU MUNDO AMBIENTE Y DE ADQUIRIR LAS HERRAMIENTAS PARA HACERLO. LA ALFABETIZACIÓN NO DEBÍA SUMERGIR AL ALUMNO EN SU CONDICIÓN, SINO DARLE LA CAPACIDAD DE SOBREPASARLA. POR QUÉ PREFIERE ESTA CONCEPCIÓN Y NO LA ANTIGUA ? FREIRE SOSTIENE QUE TODOS LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS IMPLICAN UNA CONCEPCIÓN DEL HOMBRE Y DE LA SOCIEDAD. NO HAY EDUCACIÓN NEUTRA. LAS TEORÍAS TRADICIONALES DE LA ALFABETIZACIÓN BUSCAN ADAPTAR AL HOMBRE A UNA SOCIEDAD DADA, HACIENDO USO DE MÉTODOS QUE LO TRATAN COMO A UN OBJETO EN EL QUE LOS SERES SUPERIORES DEPOSITAN EL CONOCIMIENTO, PARA FREIRE EL HOMBRE NO ES UN OBJETO. LA "VOCACIÓN ONTOLÓGICA" DEL HOMBRE ES LA DE SER SUJETO QUE TRABAJA Y CAMBIA SU MUNDO. "SI EL HOMBRE ES UN SER QUE TRANSFORMA EL MUNDO, LA LABOR EDUCACIONAL ES DIFERENTE.....SI NOSOTROS LO VEMOS COMO UNA PERSONA, NUESTRA LABOR EDUCACIONAL SERÁ MÁS Y MÁS LIBERADORA".

En Latinoamérica, sin embargo, las masas no pueden expresar este destino. Hablar de la humanización como objeto básico de la existencia del hombre nos pone frente a la presencia de la deshumanización, producto de siglos de explotación, una de cuyas principales manifestaciones es el analfabetismo. El educador, frente a una clase de analfabetas se encuentra ante una opción, o mantenerles la deshumanización, o trabajarles para que lleguen a la plenitud de su potencial humano. Este problema que preocupaba a Freire fue precisamente el que le mostró que los métodos existentes no le daban opción alguna excepto el de perpetuar la pasividad e ingenuidad.

El método de Freire hace de la alfabetización un proceso crítico y activo, a través del cual los hábitos de resignación son superados. La capacidad crítica de los alumnos crece con el diálogo acerca de las situaciones llenas de sentido de sus vidas, sobre las que tienen luces que aportar. El profesor y el alumno se u nen cordialmente en un propósito común: buscar la verdad acerca de los problemas relevantes, respetando mutuamente las opiniones de uno y otro. El profesor hace de coordinador dentro de una discusión, mientras los alumnos son la parte activa del grupo que trata de entender la existencia dentro de una sociedad que cambia. Como una base para las discusiones, Freire podía seleccionar un vocabulario mínimo clave referente a las situaciones vividas que diesen pie a una discusión interesante y a un despertar de la conciencia crítica. Para un campesino chileno o brasileño enseñarles a leer a través de frases como "correr, observar," es, sencillamente alienador.

3. Método de Alfabetización

A. Fase de Observación

La primera fase del método consiste en un estudio del medio ambiente en que viven los analfabetas, para determinar el vocabulario común y los problemas-temas alrededor de los cuales el proceso de reflexión pueda desarrollarse. A través de conversaciones informales, un equipo de educadores estudia la mentalidad, los problemas y las aspiraciones de una comunidad dada. Cuando el método tiene en cuenta que los temas de importancia nacional juegan un papel en el desarrollo de una mentalidad crítica, la presentación de estos puede ligarse a los problemas personales y locales del individuo que busca educarse. La profunda orientación ambiental del método de Freire se ilustra con el hecho de que él había elaborado diferentes listas de palabras y situaciones para analfabetas rurales y urbanos y aun para diferentes regiones del país. Con su traslado a Chile , Freire tuvo que empezar todo de nuevo: a aprender el vocabulario, la mentalidad y los problemas de allí.

B. Fase de selección de palabras

Lasegunda fase abarca la selección de palabras del vocabulario descubierto, "aquellos mas cargados de sentido existencial, y así de mayor contenido emocional, y aún también las expresiones típicas del pueblo". Tres criterios orientan la selección.

a. Sonidos básicos

Primero es la capacidad de las palabras para incluir los sonidos básicos del lenguaje. Las palabras portuguesas e hispanas se componen de sílabas, con pequeñas variaciones en los sonidos vocálicos y un mínimo de combinaciones con-

SONÁNTICAS. FREIRE DESCUBRIÓ QUE DE 16 A 20 PALABRAS BASTAN PARA CUBRIR LOS SONIDOS.

B. GRADUALIDAD

EL SEGUNDO CRITERIO ES QUE EL VOCABULARIO, UNA VEZ ORGANIZADO, PUEDE LLEVAR AL ALUMNO DE LAS LETRAS Y SONIDOS SIMPLES A LOS MAS COMPLEJOS. LA EXPERIENCIA Y LA REFLEXIÓN AYUDAN A COMPRENDER LOS PROBLEMAS QUE ENCUENTRA UN ANALFABETA AL APRENDER A LEER Y ESCRIBIR, PUESTO QUE LA SENSACIÓN DE CONFIANZA EN EL MANEJO DE ESTAS TÉCNICAS ES IMPORTANTE, LAS DIFICULTADES DEBEN GRADUARSE DE FORMA QUE ELLOS PUEDAN FÁCILMENTE SUPERARLAS. "CADA ÉXITO QUE EL ANALFABETA SE APUNTE SOBREPASANDO UNA NUEVA DIFICULTAD , LE BRINDA A ÉL UNA SATISFACCIÓN INTERNA, AUMENTA SU INTERÉS Y APRENDIZAJE Y LE DA UNA MAYOR SEGURIDAD EN SÍ MISMO".

C. EXISTENCIALIDAD

TERCERO, LAS PALABRAS SE ESCOGEN SEGUN LA CAPACIDAD POTENCIAL DE CONFRONTAR LA REALIDAD SOCIAL, CULTURAL Y POLÍTICA; LAS PALABRAS DEBEN PROVEER DE ESTÍMULOS MENTALES Y EMOCIONALES, ES DECIR, DEBEN SUGERIR Y SIGNIFICAR ALGO IMPORTANTE. "CASA", POR EJEMPLO, CONLLEVA UN SIGNIFICADO LIGADO A LA VIDA DIARIA DE LA FAMILIA, Y TAMBIÉN A LOS PROBLEMAS NACIONALES, Y LOCALES DE OBTENER VIVIENDA. "TRABAJO", PROVOCA UNA CADENA DE ASOCIACIONES QUE VA DESDE LA NATURALEZA DE LA EXISTENCIA HUMANA, DE LAS FUNCIONES ECONÓMICAS, DE LA COOPERACIÓN, HASTA EL DESEMPLEO.

D. EJEMPLOS

LA LISTA DE PALABRAS QUE SIGUEN FUERON LAS QUE SE USARON EN DOS DIFERENTES AMBIENTES: LA PRIMERA EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO EN BRASIL EN UNA AREA RURAL, SATÉLITE A UNA GRAN CIUDAD. LA SEGUNDA EN REGIONES RURALES DE CHILE.

FABELA (TUGURIO)	CASA
CHUVA (LLUVIA)	PALA
ARADO (ARADO)	CAMINO
COMIDA (COMIDA)	VECINO
TERRENO	ZAPATO
BATUQUE (DANZA POPULAR CON RITMOS AFRICANOS)	ESCUELA
	AMBULANCIA
	SINDICATO
	COMPAÑERO
POÇO (POZO)	RADIO
BICICLETA	HARINA
TRABALHO (TRABAJO)	CHIQUILLO
SALARIO	YUGO
PROFESSAO (PROFESIÓN)	TRABAJO
GOVERNO	GUITARRA
MANGUE (PANTANO-ZONA DE PROSTITUCIÓN DE RÍO).	FÁBRICA
	PUEBLO
ENGENHO (INGENIO-MOLINO)	
ENZADA (AZADÓN)	

TIJOLO (LADRILLO)
RIQUEZA

UN VOCABULARIO MUY INTERESANTE HA SIDO DESARROLLADO RECIENTEMENTE POR LOS PRESOS EN CHILE, QUE INCLUYE PALABRASTALES COMO "SALIDA", "VISITA" "ABOGADO", "LIBERTAR".

E. CREATIVIDAD

POR QUÉ SE OPERA CON UN NÚMERO TAN PEQUEÑO DE PALABRAS EN VEZ DE USAR UNA CARTILLA QUE PUEDA TRANSMITIR CONSTANTEMENTE NUEVO VOCABULARIO Y NUEVAS FRASES ? FREIRE PIENSA QUE LA CARTILLA NO ES SUFICIENTEMENTE AMBIENTAL, Y QUE ES TOTALMENTE PATERNALISTA EN EL SENTIDO DE QUE ACARREA DEL EXTERIOR TEMAS Y VOCABULARIO QUE LOS AUTORES CONSIDERAN IMPORTANTE. MÁS BIEN CON LA RIQUEZA POTENCIAL DE EXPANSIÓN ENCERRADA EN ESTAS PALABRAS, LOS ALUMNOS ADQUIEREN PARA SÍ UN SENTIDO DE CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD HACIENDO SUS PROPIAS PALABRAS Y FRASES. ASÍ LA PALABRA "CASA" COMBINADA CON LAS VOCALES, PRODUCE UN CONJUNTO FAMILIAR DE SÍLABAS -CA-CO-CU- SA-SE-SI-SO-SU DE LAS QUE SE PUEDEN ORIGINAR PALABRAS COMO COSA, CASI, SACO, Y SECO. EN LA PRIMERA CLASE DE APRENDIZAJE, EL GRUPO FORMA SUS PROPIAS PALABRAS Y AUN SIMPLES FRASES. FREIRE CITA UN EJEMPLO DE BRASILIA, DONDE LA PRIMERA PALABRA USADA FUE "TIJOLO" (LADRILLO); UN ANALFABETA CONSTRUYÓ EN LA PRIMERA NOCHE "TÚ YÁ LÖ, UNA FORMA LIGERAMENTE INGRAMATICAL QUE SE PUEDE TRADUCIR "TÚ YA LEES", DESPUÉS DE UNAS POCAS CLASES, LOS ALUMNOS TIENEN EL SUFICIENTE DOMINIO DE SÍLABAS COMO PARA EXPRESAR UN AMPLIO VOCABULARIO.

C. MATERIAL DE ENSEÑANZA

A. FICHAS
B. CUADROS

UNA TERCERA ETAPA DESARROLLA UN MATERIAL DE ENSEÑANZA DE DOS TIPOS. EL UNO ES UN CONJUNTO DE TARJETAS O FICHAS DONDE SE DIVIDEN LAS PALABRAS EN PARTES PARA UN ANÁLISIS MAS CUIDADOSO. EL SEGUNDO ES UN CONJUNTO DE SITUACIONES PINTADAS, RELACIONADAS CON LAS PALABRAS, CONCEBIDAS PARA IMPRIMIR, A TRAVÉS DE LA VISIÓN, EN EL ALUMNO, UNA IMAGEN DE LA PALABRA, Y TAMBIÉN PARA ESTIMULAR SU PENSAMIENTO ACERCA DE LA SITUACIÓN QUE LA PALABRA IMPLICA. EN BRASIL, FREIRE USABA LOS CUADROS SEPARADOS DE LAS PALABRAS, PERO EN CHILE ÉL LOS COMBINÓ. LOS CUADROS FORMAN LA BASE PARA EL DIÁLOGO, Y COMO LO INDICARÁN LOS EJEMPLOS, EL ESTILO Y LAS FIGURAS SON POPULARES.

C. MOTIVACIÓN Y CULTURA

LA ALFABETIZACIÓN EN BRASIL ERA PRECEDIDA, ALMENOS, POR TRES SESIONES "DE MOTIVACIÓN", CON LAS CUALES EL ALUMNO ENTRABA EN SU NUEVA VIDA A TRAVÉS DE UN ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CULTURA. EN CHILE, ESTA ETAPA HA SIDO INCORPORADA DENTRO DE LA MISMA ALFABETIZACIÓN DESDE QUE SE NOTÓ QUE EL CHILENO, AL CONTRARIO DEL BRASILEÑO, TIENDE A PERDER TODO INTERÉS SI NO EMPIEZA A APRENDER INMEDIATAMENTE, MIENTRAS QUE AL BRASILEÑO LE GUSTA DIALOGAR ACERCA DE ÉL MISMO COMO UN SER CREATIVO Y CULTO. EN EL MÉTODO DE FREIRE EL COMIENZO DE UNA VISIÓN CRÍTICA OPUESTA A UNA VISIÓN MÁGICA, PARTE DE LA DISTINCIÓN QUE SE HACE ENTRE NATURALEZA Y CULTURA; LA NATURALEZA SE CONSIDERA COMO UNA "MATRIZ" EN DONDE EL HOMBRE VIVE, MIENTRAS LA CULTURA SE CONSIDERA COMO UNA ADICIÓN QUE EL HOMBRE APORTA A TRAVÉS DE SU PROPIO TRABAJO. ES IMPORTANTE NOTAR QUE LA CULTURA PARA FREIRE NO ES LA PROPIEDAD DE APRENDER ALGO QUE EL ALUMNO SOLO ADQUIERE DESPUÉS DE QUE ÉL

PUEDA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA CULTURA, MAS BIEN, ES ALGO QUE TODO HOMBRE TIENE. UNA PINTURA QUE BUSCA POR LO REGULAR MUESTRA A UN INDIO DISPARANDO A UN PÁJARO CON UN ARCO Y UNA FLECHA, ILUSTRANDO, EN ESTA FORMA, EL CONTROL AL DE UN HOMBRE PRIMITIVO SOBRE LA NATURALEZA, A TRAVÉS DE SUS CREACIONES.

EL ANALFABETA DESCUBRE QUE LA CULTURA ES RELATIVA; A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS VE QUE YA TIENE CULTURA Y UN CIERTO DOMINIO SOBRE EL MUNDO, AUNQUE PREVIAMENTE NO FUERA CONSCIENTE DE ESTE HECHO.

NO ES SORPRENDENTE, POR TANTO, QUE EL MÉTODO DE FREIRE ESTÉ POR LO DOMÚN CONECTADO CON MOVIMIENTOS DE "CULTURA POPULAR", QUE ENFATIZAN LA CREATIVIDAD DEL PUEBLO Y QUE BUSCAN PROMOVER NUEVAS FORMAS ENTRE ELLOS. LA CULTURA POPULAR COLINDA CON LAS TENDENCIAS IMITATIVAS CULTURALES DE LA CLASE ALTA Y MEDIA DE AMÉRICA LATINA. LOS CHILENOS ESPECIALMENTE PROPAGAN UN MITO CUIDADOSAMENTE CULTIVADO DE QUE SU PAÍS CULTURALMENTE ES EL 'MAS EUROPEO' DE AMÉRICA LATINA, COMO SI UNA IMITACIÓN FUERA ALGO DE LO QUE HAY QUE ENORGULLECERSE. LO QUE ELLOS OSCURECEN EN EL PROCESO ES EL FUERTE COMPONENTE INDÍGENA DE LA CLASE BAJA Y DE LAS CREACIONES ARTÍSTICAS POPULARES QUE LLEVAN LA MARCA DE LA ORIGINALIDAD. QUIZÁS NADA REVELA MÁS EL ABISMO ENTRE LA CLASE ALTA Y BAJA QUE LA PREVALENCIA DE ESTA IMAGEN PROPIA DE HOMOGENEIDAD EUROPEIZADA QUE DISTINGUE "EN SU POSICIÓN" A CHILE DE SUS VECINOS COMO PERÚ Y BOLIVIA.

AHORA EL MÉTODO. EL GRAVADO A, QUE ES EL PRIMERO DE UNA SERIE DE OCHO CUADROS PARA MOSTRAR LA CONCERCIÓN CULTURAL DE CHILE, DIBUJA A UN CAMPESINO LLEVANDO UN HACHA CON LA QUE INTENTA TALAR UN ÁRBOL. CON LA DISCUSIÓN DE ESTA SITUACIÓN LA CLASE COMPRUEBA LA EXISTENCIA DE UN MUNDO NATURAL Y DE UN MUNDO CULTURAL. A TRAVÉS DEL TRABAJO EL HOMBRE ALTERA SU MEDIO AMBIENTE NATURAL Y FORMA Y CREA DE ESTA MANERA SU CULTURA. EL COORDINADOR HACE EXPLÍCITO EL SIGNIFICADO DE LA SITUACIÓN A TRAVÉS DE UNA SERIE DE PREGUNTAS ENDEREZADAS A PROVOCAR EL DIÁLOGO Y EL PROPIO DESCUBRIMIENTO. QUÉ ESTÁ HACIENDO EL CAMPESINO ? CUÁL ES EL OFICIO DEL HACHA ? CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE EL ORIGEN DEL ÁRBOL Y EL ORIGEN DEL HACHA ? POR QUÉ HACE EL HOMBRE LO QUE HACE ? CÓMO ? EL ANALFABETA EMPIEZA A ENTENDER QUE SU FALTA DE CONOCIMIENTO ES RELATIVA Y QUE NO EXISTE UNA IGNORANCIA ABSOLUTA. EL SOLO HECHO DE SER HOMBRE CONLLEVA CONOCIMIENTO, CONTROL, CREATIVIDAD.

EN EL CUADRO B, EL SÉPTIMO EN LA SERIE, ESTÁ DIBUJADO UN GRUPO EN EL QUE UNA PAREJA BAILA LA "CUECA", UNA DANZA FOLCLÓRICA CHILENA. LA CLASE DESCUBRE QUE NO SOLO EL HOMBRE CREA INSTRUMENTOS PARA SUS NECESIDADES FÍSICAS, SINO TAMBIÉN EXPRESIONES ARTÍSTICAS. EL HOMBRE TIENE UN SENTIDO ESTÉTICO, Y LAS MANIFESTACIONES CULTURALES DE CULTURA POSEEN UNA LEGÍTIMA VITALIDAD Y BELLEZA COMO OTRAS FORMAS. DE NUEVO LAS PREGUNTAS. PORQUÉ ESTÁ BAILANDO ESTA GENTE ? QUIÉN INVENTÓ ESTA DANZA Y OTRAS SIMILARES QUE USTED CONOCE ? POR QUÉ EL HOMBRE CREA LA MÚSICA? PUEDE SER UN GRAN COMPOSITOR EL HOMBRE QUE COMPONE UNA CUECA ? LA SITUACIÓN AYUDA A INDICAR QUE UN HOMBRE QUE COMPONE MÚSICA POPULAR ES TAN BUEN ARTISTA COMO COMPOSITOR FAMOSO.

D. <u>ALFABETIZACIÓN</u>

CON EL CUADRO C, ENTRAMOS EN LA ETAPA DE LA MISMA ALFABETIZACIÓN. UNA CLASE SE HACE EN BASE A UNA PALABRA Y UN DIBUJO. EL GRUPO APRENDE QUE UNO PUEDE SIMBOLIZAR UNA EXPERIENCIA VIVIDA, DIBUJÁNDOLA, LEYÉNDOLA O ESCRIBIÉNDOLA. EN

VEZ DE LA PRÓSPERA HABITACIÓN DE CLASE MEDIA DE LAS CORRIENTES CARTILLAS DE LEER, ENCONTRAMOS UNA HUMILDE CASA CHILENA Y UNA FAMILIA CUYOS OFICIOS SON LOS TÍPICOS DE LA CLASE BAJA. A LA IZQUIERDA QUEDA UNA CASA EN ESTADO DE RUINAS.

LA ALFABETIZACIÓN INCLUYE UNA SERIE DE TÉCNICAS AUDIOVISUALES, TALES COMO REPETIR Y RECONOCER LA PALABRA, BISECCIONAR LA PALABRA EN SUS SÍLABAS COMPONENTES, APRENDER A ESCRIBIR LAS LETRAS Y LA PALABRA Y CONSTRUIR NUEVAS PALABRAS A PARTIR DE LAS SÍLABAS COMPONENTES. EL COORDINADOR DEL GRUPO LOS LLEVA A LA REFLEXIÓN Y A LA DISCUSIÓN DEL SIGNIFICADO DE "CASA", USANDO DE TEMAS COMO LA NECESIDAD DE UNA CASA CONFORTABLE PARA LA VIDA FAMILIAR, EL PROBLEMA DE VIVIENDA EN EL PAÍS, LAS POSIBILIDADES Y LOS MEDIOS DE ADQUIRIR UNA CASA, CLASES DE HABITACIÓN EN DIFERENTES REGIONES Y PAÍSES, Y LOS PROBLEMAS DE VIVIENDA EN RELACIÓN A LA URBANIZACIÓN. TALES PREGUNTAS TAN PROVOCATIVAS DESARROLLAN UNA ACTITUD CRÍTICA RESPECTO A UN FENÓMENO DE CADA DÍA. TIENEN TODOS LOS CHILENOS CASAS ADECUADAS ? DÓNDE Y POR QUÉ FALTAN CASAS ? ES SUFICIENTE EL SISTEMA DE AHORROS Y PRÉSTAMOS PARA ADQUIRIR CASA ?

EN EL CUADRO D, ENCONTRAMOS UNA SITUACIÓN DIFERENTE, UNA "FÁBRICA" CON UN LETRERO QUE DICE: "NO HAY VACANTES". LAS ACTITUDES REFLEJADAS EN LAS CARAS DE LAS PERSONAS ES PROBABLE QUE CORRESPONDAN A LA REAL EXPERIENCIA DE MUCHOS DE LA CLASE. AUNQUE ESTA PALABRA SE PRESENTE A UN GRUPO RURAL, TODOS TIENEN UNA INTERPRETACIÓN PERSONAL ACERCA DEL SIGNIFICADO DE UNA FÁBRICA; LAS PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN SON LAS SIGUIENTES: EN DÓNDE SE PRODUCEN LOS VESTIDOS QUE USAMOS, LAS HERRAMIENTAS CON QUE TRABAJAMOS, EL PAPEL Y EL LAPIZ CON QUE ESCRIBIMOS ? PARTICIPA LA FÁBRICA EN LA ELABORACIÓN DE NUESTROS ALIMENTOS ? EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRAS CASAS ? POR QUÉ LA GENTE NO PRODUCE LA MAYORÍA DE LOS ARTÍCULOS QUE NECESITA, COMO ESTABA ACOSTUMBRADA A HACERLO ? POR QUÉ NECESITAN INDUSTRIALIZARSE LOS PAÍSES ? PUEDE ALCANZAR CHILE UN ALTO GRADO DE INDUSTRIALIZACIÓN ? QUÉ NECESITA UN PAÍS PARA DESARROLLARSE INDUSTRIALMENTE ? QUÉ INDUSTRIAS TENDRÍAN MAYORES POSIBILIDADES EN NUESTRO PAÍS ? LA EXPANSIÓN INDUSTRIAL TIENE INFLUJO EN LAS ZONAS RURALES ? EL CAMPO CONTRIBUYE A ESTE PROCESO ? SE PUEDE INDUSTRIALIZAR LA AGRICULTURA Y LA PRODUCCIÓN DE ANIMALES ?

OBVIAMENTE ESTAS PREGUNTAS SON A LA VEZ SIMPLES Y PROFUNDAS. EL MÉTODO DE FREIRE NO TIENE RESPUESTAS PARA ELLAS. LA EXPERIENCIA, SIN EMBARGO, INDICA QUE LA REFLEXIÓN EN GRUPO SUSCITADA POR ESTAS PREGUNTAS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN SE PRODUCE UNA COMPRENSIÓN CONSIDERABLE. LO MÁS QUE ME HA IMPRESIONADO EN MI ASISTENCIA A ESTAS CLASES, ES LA CAPACIDAD DE ANÁLISIS RACIONAL Y LÓGICA ARTICULACIÓN ACERCA DE ESTOS TEMAS POR PARTE DE LA GENTE DE LIMITADA EDUCACIÓN, CON LA CONDICIÓN DE QUE TALES TEMAS ESTÉN RELACIONADOS CON SU VIDA COTIDIANA.

D. EL COORDINADOR

LA CLAVE PARA UNA COMPLEMENTACIÓN EXITOSA DEL MÉTODO ES EL "COORDINADOR", QUIEN NO "ENSEÑA", SINO QUE AYUDA A QUE LOS PARTICIPANTES SE DESCUBRAN A SI MISMOS A TRAVÉS DE LA EXPLORACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LOS DIBUJOS. SU TRABAJO CONSISTE EN QUE EL DEBATE SEA LO MÁS ANIMADO POSIBLE, QUE DEL DIBUJO SALGAN EL MAYOR NÚMERO DE IDEAS E IMPLICACIONES, QUE LA VISIÓN CRÍTICA DE LOS PROBLEMAS SE HAGA CADA VEZ MAS RICA Y LLENA DE SENTIDO Y QUE SE MEMORICE LA PALABRA. EL

COORDINADOR TRATA DE HACER PARTICIPAR A TODOS LOS INTEGRANTES DEL GRUPO DIRIGIÉNDOLES PREGUNTAS, PROLONGANDO LA DISCUSIÓN DE FORMA QUE PUEDAN CONSTATAR EL PROFUNDO SIGNIFICADO DE LO QUE HABÍA SIDO PARA ELLOS UNA REALIDAD OBVIA Y ACEPTADA. NO PUEDE DAR SUS PROPIAS OPINIONES. COMO LA PSICOTERAPIA DE GRUPO, EL MÉTODO DE FREIRE ESTIMULA A LOS PARTICIPANTES A PASAR DE LAS INTERPRETACIONES INAUTÉNTICAS DE LA VIDA HACIA UNA INICIATIVA CREADORA, MEDIANTE UNA EVALUACIÓN DE SI MISMOS Y DE SU MEDIO AMBIENTE.

4. EL MÉTODO DE CONCIENTIZACIÓN

EL MÉTODO DE FREIRE NO ESTÁ ORDENADO PRINCIPALMENTE A LA ALFABETIZACIÓN SINO A LO QUE SE LLAMA A BRASIL "CONSCIENTIZAÇAO" Y EN CHILE "CONCIENTIZACIÓN". LA PALABRA "CONSCIENTIZAÇAO" APARECIÓ POR PRIMERA VEZ, DE ACUERDO CON FREIRE EN LAS DISCUSIONES DEL ALTO INSTITUTO DE ESTUDIOS BRASILEÑOS (ISEB) (1) EN LOS ÚLTIMOS LUSTROS. EL TÉRMINO IMPLICABA UN CONTENIDO MÍNIMO HASTA QUE FREIRE LO ESCUCHÓ Y CAYÓ EN LA CUENTA DE SUS IMPLICACIONES, APLICÁNDOLO A LA ALFABETIZACIÓN, AL MISMO TIEMPO QUE LO HACÍA EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA - (MEB), UN SISTEMA DEL RADIO ESCUELAS PATROCINADAS POR LOS OBISPOS BRASILEÑOS.

CONSCIENTIZACIÓN SIGNIFICA UN DESPERTAR DE LA CONCIENCIA, UN CAMBIO DE MENTALIDAD QUE INCLUYE UNA CONCIENCIA PRECISA Y REALISTA DEL PAPEL DE UNO EN LA NATURALEZA Y EN LA SOCIEDAD, LA CONSCIENTIZACIÓN ES LA CAPACIDAD DE ANALIZAR CRÍTICAMENTE SUS CAUSAS Y SUS CONSECUENCIAS COMPARÁNDOLAS CON OTRAS SITUACIONES Y POSIBILIDADES. ABIERTA A LA TRANSFORMACIÓN Y A LA ACCIÓN LÓGICA Y, PSICOLÓGICAMENTE, CONCIENTIZACIÓN SIGNIFICA TOMAR CONCIENCIA DE SU PROPIA DIGNIDAD, LO QUE PODRÍA LLAMARSE, SI TENEMOS EN CUENTA EL TÍTULO DEL LIBRO DE FREIRE, "LA PRÁCTICA DE LA LIBERTAD". AUNQUE EL ESTÍMULO PARA UNA CONCIENTIZACIÓN NASCA DEL DIÁLOGO INTERPERSONAL EN QUE UNO DESCUBRE EL SIGNIFICADO DE LO HUMANO A PARTIR DEL ENCUENTRO CON OTROS HOMBRES, SIN EMBARGO, SE SIGUE UNA CONSECUENCIA INEVITABLE QUE ES LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y LA FORMACIÓN DE GRUPOS INTERESANTES COMO ORGANIZACIONES COMUNALES Y SINDICATOS LABORALES.

LA FALTA DE CONCIENCIA DE LA SUERTE DE LOS GRUPOS OPRIMIDOS EN CUALQUIER PARTE. LAS ESTRUCTURAS SOCIALES DISCRIMINATORIAS CONFÍAN EN ESTE ESTADO MENTAL PARA PREVENIR LOS CAMBIOS Y LOS DESAFÍOS. EL PARALELO MAS APTO PARA LOS LECTORES NORTEAMERICANOS ES NUESTRA COMUNIDAD NEGRA, QUE ESTÁ PASANDO POR UN PROCESO DECONCIENTIZACIÓN. LA ESTRECHA LIGAZÓN QUE EXISTE ENTRE EL LENGUAJE Y LA CONCIENTIZACIÓN PUEDE VISLUMBRARSE POR EL CONTRASTE QUE SE DA ENTRE LAS EXPRESIONES FATALISTAS Y SERVILES DE LA MAYORÍA DE LOS NEGROS, HACE UNA GENERACIÓN, CON EL ACTUAL VOCABULARIO MILITANTE Y CONFIADO. CON FRECUENCIA LA CONCIENTIZACIÓN LLEVA A LA POLITIZACIÓN Y QUIZÁS AÚN A LA VIOLENCIA -COMO LO VEMOS EN E.U. - CUANDO LOS HOMBRES SE HACEN CONSCIENTES DE SUS DERECHOS O DE LA FALTA DE ELLOS.

LA CONCIENTIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA CONSISTE EN CIERTAS CONCEPCIONES VALORATIVAS QUE NO HAN LLEGADO A PONERSE TOTALMENTE EN PRÁCTICA. HAN RECIBIDO UN DESARROLLO ULTERIOR: LA IGUALDAD DE TODOS LOS HOMBRES, EL DERECHO AL CONOCIMIENTO Y A LA CULTURA, EL DERECHO A CRITICAR SU SITUACIÓN Y A ACTUAR SOBRE ELLA. LA CONCIENTIZACIÓN IMPLICA TAMBIÉN UNA FE EN LA CAPACIDAD AUN DE LOS ANALFABETOS PARA TENER UNA VISIÓN REFLEXIVA A TRAVÉS DEL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO Y DEL DIÁLOGO.

5. POLITIZACIÓN

ENTENDIDA Y APLICADA RECTAMENTE LA CONCIENTIZACIÓN NO PRESENTA ORIENTACIONES PREDECIBLES. NO PRESCRIBE LA POLITIZACIÓN, PERO SU CONTENIDO DE DIGNIDAD, DE CRITICIDAD, Y DE TRANSFORMACIÓN ES CASI INEVITABLE QUE LLEVE A UNA BÚSQUEDAD DE VÍAS CONDUCENTES A UNA ACCIÓN EFECTIVA. SI LA INSATISFACCIÓN SOCIAL SE SIGUE DE LOS DIÁLOGOS, ES POR QUE ESTA ES UNA PARTE DE LA REALIDAD. FREIRE CALIFICA A SU MÉTODO DE "REVOLUCIONARIO". PERO, CON ESTE CALIFICATIVO LO QUE ÉL QUIERE EXPRESAR ES UN CAMBIO DE MENTALIDAD QUE TENDRÁ INEVITABLES EFECTOS EN EL SISTEMA ACTUAL DE LAS RELACIONES SOCIALES EN LATINO AMÉRICA, Y QUE PRODUCIRÁ INDUDABLES CAMBIOS TANTO EN LAS ESTRUCTURAS POLÍTICAS COMO ECONÓMICAS. EN ESTE SENTIDO, EL MÉTODO TAMBIÉN ES "SUBVERSIVO" DE UN ORDEN SOCIAL ESTABLECIDO E "INCAMBIABLE". CON UN JUEGO DE PALABRAS QUE LE GUSTA USAR A FREIRE INDICABA QUE TODOS LOS FENÓMENOS REVOLUCIONARIOS" SON "SUBVERSIVOS", PERO QUE NO TODOS LOS FENÓMENOS "SUBVERSIVOS" SON"REVOLUCIONARIOS".

TANTO EL MÉTODO DE FREIRE COMO EL CONCEPTO DE CONCIENTIZACIÓN HA DESPERTADO EL INTERÉS DE MUCHOS QUE VEN EN ESTO UNA REAL ORIENTACIÓN HUMANISTA RESPECTO A UNA PARTICIPACIÓN DE LAS MASAS Y A LA NECESIDAD DE UNA REESTRUCTURACIÓN RÁPIDA Y DECISIVA DE LA SOCIEDAD. UNA DE LAS INDUDABLES ATRACCIONES DEL MÉTODO ES SU LIBERTAD RESPECTO AL PATERNALISMO Y A IDEOLOGÍAS EXTRANJERAS; ES DECIR, QUE EL MÉTODO CONSIDERA COMO INVÁLIDO LA INSTRUMENTALIZACIÓN TANTO DE LA EDUCACIÓN COMO DEL PUEBLO EN MIRAS A SOSTENER UN SISTEMA ABCAICO O A IMPONER PERSPECTIVAS AJENAS AL MEDIO AMBIENTE. ESTA SOLA ORIENTACIÓN YA ES UNA ESPECIE DE HUMANISMO QUE PRESERVA LA LIBERTAD Y LA CAPACIDAD DEL PUEBLO PARA DECIDIR SU DESTINO. PUEDE SER QUE EL PUEBLO ESCOJA UNA IDEOLOGÍA PARA LLEVAR A CABO SUS PROPÓSITOS, PERO "EL MISMO MÉTODO NO SUPONE DE ANTEMANO QUE ESTA O AQUELLA ESTRUCTURA FILOSÓFICA-SOCIAL EXPRESE EL QUERER Y LOS INTERESES DEL PUEBLO.

6. HISTORIA

A. BRASIL

LA PRIMERA VEZ QUE EL MÉTODO DE FREIRE DESPERTÓ UN ESPECIAL INTERÉS FUE EN 1962, CUANDO, IMPRESIONADO POR EL EJEMPLO DE CUBA QUE HABÍA CASI ELIMINADO EL ANALFABETISMO MEDIANTE UNA CAMPAÑA MASIVA, BRASIL FUE ESPECTADOR DE LA VOLUNTAD DE MUCHOS INSTITUTOS PRIVADOS Y PÚBLICOS POR HACER LO MISMO. FREIRE HABÍA ESTADO DIRIGIENDO ALGUNOS EXPERIMENTOS EN EL NORESTE QUE MOSTRARON QUE SU MÉTODO PODÍA ENSEÑARLE A UNA PERSONA A LEER Y ESCRIBIR EN SEIS SEMANAS. POR OTRA PARTE LA CONCIENTIZACIÓN HABÍA SIDO AMPLIAMENTE DISCUTIDA ENTRE LOS GRUPOS MODERNISTAS, SIENDO CONSIDERADA COMO LA CLAVE PARA EL DESARROLLO SOCIAL Y CULTURAL. EL PAÍS HABÍA CREADO MUCHOS SIGNOS ESTRUCTURALES E INDUSTRIALES DEL DESARROLLO ECONÓMICO, PERO NO HABÍA COMPRENSIÓN NI PARTICIPACIÓN EN ESTE PROCESO POR PARTE DEL PUEBLO.

EN 1963, EL MINISTRO DE EDUCACIÓN BRASILEÑO SE ENCARGÓ POR SI MISMO DE UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN USANDO EL MÉTODO DE FREIRE. DURANTE 8 MESES, SE DICTARON CURSOS DE ENTRENAMIENTO PARA COORDINADORES EN CASI TODOS LOS ESTADOS, ASÍ, SOLO EN EL ESTADO DE GUANABARA, SE PRESENTARON SEIS MIL VOLUNTARIOS. LOS ESTUDIANTES SE CONTABAN ENTRE LOS MAS ENTUSIASTAS PARTICIPANTES DE LOS CURSOS. SE PREVEÍA QUE PARA 1964 VEINTE MIL CÍRCULOS DE CULTURA ESTARÍAN FUNCIONANDO, ENSEÑAN-

DO Y CONCIENTIZANDO A 2 MILLONES DE PERSONAS DURANTE TRES MESES, DE FORMA QUE LOS 40 MILLONES DE ANALFABETAS BRASILEÑOS DESAPARECERÍAN EN UNOS POCOS AÑOS. LAS IMPLICACIONES REVOLUCIONARIAS DEL MÉTODO FUERON LIBREMENTE DISCUTIDAS Y ACEPTADAS PUES LOS PARTICIPANTES CREÍAN QUE EL PAÍS SE ENCONTRABA EN UNA SITUACIÓN PRE-REVOLUCIONARIA.

EL MÉTODO DE PAULO FREIRE, COMO MUCHAS OTRAS COSAS QUE TUVIERON LUGAR EN ESE PERÍODO, ASUSTÓ A MUCHA GENTE Y COMENZÓ A SOPORTAR UN BOMBARDEO CONSTANTE, ESPECIALMENTE DEL INFLUYENTE PERIÓDICO DE RÍO DE JANEIRO, O GLOBO. EL CARGO PRINCIPAL ERA QUE EL MÉTODO ESTABA EXCITANDO AL PUEBLO, DÁNDOLE IDEAS ACERCA DE LAS COSAS QUE TENÍAN QUE CAMBIAR, Y POR CONSIGUIENTE QUE FOMENTABA LA SUBVERSIÓN.

EL CAMBIO DE GOBIERNO EN EL BRASIL EN 1964 TUVO MUCHAS CAUSAS, PERO NINGUNA FUE MAS FUNDAMENTAL QUE EL MIEDO DE LAS CLASES ALTA Y MEDIA DE QUE EL PAÍS ARROSTRARA UN CAMBIO DE PODER, EN EL QUE LA MAYORÍA DE LA POBLACIÓN, LOS ANALFABETAS Y SEMI-ALFABETAS, GANARA UNA VOCERÍA CONSIDERABLE. CON EL SIMPLE EXPEDIENTE DE PROHIBIR VOTAR A LOS ANALFABETAS, LA MITAD DEL POTENCIAL ELECTORAL DEL PAÍS, PERDIÓ SUS DERECHOS POLÍTICOS, MIENTRAS QUE EN OTRAS OCASIONES LA FALTA DE CONCIENCIA HABÍA HECHO POSIBLE LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE AQUELLOS QUE VOTABAN. SI PARA LOS MODERNISTAS LA ALFABETIZACIÓN Y LA CONCIENTIZACIÓN REPRESENTABA EL VEHÍCULO DE DEMOCRATIZACIÓN, ES DECIR, DE LA MOVILIZACIÓN DE UNA LIMITADA, A UNA UNIVERSAL PARTICIPACIÓN DEL PUEBLO, PARA AQUELLOS QUE GOZABAN DEL MONOPOLIO DEL PODER, ESTO CONSTITUÍA UN TERROR. LA CLASE ALTA Y MEDIA SOPORTÓ EL GOLPE CON LA ANSIEDAD DE QUE SUS PRIVILEGIOS CUIDADOSAMENTE ACUMULADOS PUDIERAN SER CORTADOS POR LA PROLETARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD.

DESDE 1964, LA ALFABETIZACIÓN HA CONTINUADO EN BRASIL A ESCALA REDUCIDA, PERO SENSIBLEMENTE SIN CONCIENTIZACIÓN. EL INSTITUTO MAS ACTIVO AL PRESENTE EN EL NORESTE ES LA CRUZADA ABC, CUYO DIRECTOR ES UN MINISTRO PROTESTANTE NORTEAMERICANO QUIEN, EN JULIO DE 1967 CUANDO YO HABLÉ CON ÉL EXPRESABA ABIERTAMENTE SU ADMIRACIÓN POR EL GOBIERNO Y MOSTRABA UN ESCASO ENTENDIMIENTO DE LOS PROBLEMAS BRASILEÑOS. SI EL MÉTODO DE FREIRE HA TENIDO IMPLICACIONES POLÍTICAS, TAMBIÉN PODEMOS DECIR LO MISMO DEL ACTUAL SISTEMA DE ALFABETIZACIÓN. ESTÁ CUIDADOSAMENTE PLANEADO PARA BLOQUEAR LOS DESEOS Y ASPIRACIONES Y RESTRINGIR LA FORMACIÓN DE UNA VISIÓN CRÍTICA.

B. CHILE

EL MÉTODO DE FREIRE SE EMPLEA AHORA EN CHILE EN LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DEL GOBIERNO. LA EXPERIENCIA DE CHILE MERECE UN ESTUDIO PORQUE, SI CONTINÚA SU PRESENTE IMPULSO, EL PAÍS REDUCIRÁ SU RATA DE ANALFABETISMO DENTRO DE SEIS AÑOS A UN TOLERABLE 5%.

ANTES DE 1964, LA ALFABETIZACIÓN ERA UNA TAREA ESPORÁDICA EJERCIDA PRINCIPALMENTE EN FORMA PRIVADA. EL GOBIERNO DEMÓCRATA CRISTIANO, ELEGIDO EN ESE AÑO, QUERÍA TOMAR EL PROBLEMA COMO UNA PARTE DE SU PROGRAMA DE "PROMOCIÓN". COMO LO DECLARABA HACE POCO EL PRESIDENTE FREI EN UNA ALOCUCIÓN SOBRE EL ESTADO DE LA NACIÓN, SU ADMINISTRACIÓN QUIERE CREAR AMPLIAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN POPULAR EN EL DESARROLLO DE NUESTRA COMUNIDAD. NO SOLO EN LA PARTE POLÍTICA.... SINO PRINCIPALMENTE EN LAS EXPRESIONES REALES DE NUESTRA VIDA ACTUAL EN EL TRABAJO, EN EL BARRIO Y LAS REGIONES, EN LAS NECESIDADES FAMILIARES, EN LA CULTURA

BÁSICA, Y EN LA ORGANIZACIÓN ECONÓMICA-SOCIAL".

A MEDIADOS DE 1965 SE CREÓ EL DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN ESPECIAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. SU DIRECTOR ERA WALDEMAR CORTÉS, UN JOVEN MILITANTE DE LA DEMOCRACIA CRISTIANA, QUIEN HABÍA ESTADO TRABAJANDO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DURANTE ALGUNOS AÑOS Y ERA EL DIRECTOR DE UNA ESCUELA NOCTURNA DE SANTIAGO. CORTÉS, COMO ANTES FREIRE, CONSIDERABA QUE LOS MÉTODOS Y MATERIAL EXISTENTES NECESITABAN REVISARSE, PUES LOS DESTINADOS A LOS NIÑOS SE APLICABAN SIMPLEMENTE TAMBIÉN A LOS ADULTOS. "POR AZAR", ALGUIEN LE HABLÓ DE UN BRASILEÑO RESIDENTE EN CHILE LLAMADO FREIRE QUIEN "TENÍA ALGUNAS IDEAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS". AUNQUE CORTÉS NO HABÍA OIDO NUNCA A CERCA DE LOS EXPERIMENTOS DE ALFABETIZACIÓN BRASILEÑOS, DESCUBRIÓ QUE FREIRE HABÍA LLEVADO A CABO EN DETALLE TODAS SUS IDEAS ACERCA DE LA MATERIA.

EL PROBLEMA QUE SE PRESENTÓ ENTONCES FUE EL DE QUE SE ACEPTARA EN CHILE UN MÉTODO QUE ERA CONSIDERADO COMO SUBVERSIVO EN BRASIL. UN BUEN NÚMERO DE GENTE DEL PARTIDO DEMÓCRATA CRISTIANO TENÍA EL MÉTODO POR "RADICAL" Y AUN POR "COMUNISTA". OTROS QUERÍAN HACER USO DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS INTERESES DEL PARTIDO. SIN EMBARGO, CON PERSUACIÓN Y ESFUERZO CORTÉS CONSIGUIÓ QUE EL PROGRAMA FUESE ACEPTADO; Y PARA PREVENIR LA CRÍTICA, NOMBRÓ EN SU EQUIPO TÉCNICO DIRECTIVO A INDIVIDUOS DE TODAS LAS POSICIONES POLÍTICAS.

EL DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN ESPECIAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS FUNCIONABA COMO COORDINADOR DE LOS PROGRAMAS QUE DESARROLLABAN OTRAS INSTITUCIONES. UNA AMPLIA VARIEDAD DE INSTITUCIONES EN CHILE, ESPECIALMENTE PÚBLICAS Y ALGUNAS PRIVADAS, TIENEN TAMBIÉN COMO PRINCIPAL OBJETIVO, LA "PROMOCIÓN" P. EJ., LAS INSTITUCIONES ASOCIADAS A LA REFORMA AGRARIA COMO LA CORPORACIÓN DE REFORMA AGRARIA COMO LA CORPORACIÓN DE REFORMA AGRARIA (CORA) Y EL INSTITUTO DE DESARROLLO AGROPECUARIO (INDAP). EL PRIMERO EXPROPIA POSICIONES Y FORMA COMUNIDADES AGRÍCOLAS "ASENTAMIENTOS", PREPARATORIAS AL ESTABLECIMIENTO DE LA PROPIEDAD PRIVADA. LA SEGUNDA PRESTA ASISTENCIA TÉCNICA Y CRÉDITO A LOS PEQUEÑOS AGRICULTORES. COMO EL NÚCLEO DEL ANALFABETISMO SE ENCUENTRA EN LAS ZONAS RURALES, ESTAS INSTITUCIONES SON EL VEHÍCULO NATURAL PARA JUNTAR A LA GENTE EN GRUPOS. MAS AUN, LA REFORMA AGRARIA CHILENA APUNTA NO SOLO A INCREMENTAR LA PRODUCCIÓN SINO TAMBIÉN A "PROMOVER" LOS GRUPOS SOCIALES MARGINADOS HACIA UNA LABOR E INTEGRACIÓN MAS EFECTIVA DENTRO DE LA SOCIEDAD. ENTRE OTRAS INSTITUCIONES EN ESTRECHO CONTACTO CON LOS ANALFABETAS, PODEMOS CONTAR AL SERVICIO NACIONAL DE SALUD -QUE COMBINA LA ALFABETIZACIÓN CON LAS CAMPAÑAS SANITARIAS, EL SERVICIO DE PRISIONES, Y EL DEPARTAMENTO DE PROMOCIÓN POPULAR -QUE SECUNDA LA FORMACIÓN DE ORGANIZACIONES COMUNALES-. DENTRO DE LA CONCIENCIA SOCIAL O "IDEOLOGÍA" DE LA DEMOCRACIA CRISTIANA, ESTAS INSTITUCIONES NO SOLO CUMPLEN SIMPLES LABORES TÉCNICAS, SINO QUE TRATAN DE HACER DESAPARECER LA SEPARACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS QUE TIENEN UNA PARTICIPACIÓN EFECTIVA EN LA SOCIEDAD Y LOS QUE NO LA TIENEN. HACE POCO EL DEPARTAMENTO FIRMÓ ALGUNOS ACUERDOS DE ALFABETIZACIÓN CON CIERTAS IGLESIAS PROTESTANTES, QUE SON LAS ÚNICAS INSTITUCIONES QUE EXISTEN DENTRO DE ALGUNAS COMUNIDADES AISLADAS.

EL DEPARTAMENTO ELABORA EL MATERIAL DE ENSEÑANZA Y PREPARA A LOS COORDINADORES QUE VAN DESPUÉS A TRABAJAR EN LOS PROGRAMAS DE LAS OTRAS INSTITUCIONES. ESTAS INSTITUCIONES FIRMAN UN ACUERDO CON EL DEPARTAMENTO, DEPOSITANDO CIERTA CANTIDAD DE DINERO, QUE SE USA PARA PAGAR A LOS COORDINADORES. AL CO-

MIENZO, EL PROGRAMA ENROLABA EN PARTE A VOLUNTARIOS, PERO PARA GARANTIZAR LA ESTABILIDAD, LA CALIDAD Y LA RESPONSABILIDAD, LOS ESTIPENDIOS, SON AHORA LA POLÍTICA. LOS COORDINADORES, DE ORDINARIO MAESTROS DE ESCUELAS, SE BUSCAN EN LA COMUNIDAD LOCAL DE ACUERDO A LA RECOMENDACIÓN DE LA INSTITUCIÓN QUE ESTÉ ALLÍ. EL DEPARTAMENTO LOS ENSAYA EN EL DIÁLOGO Y LOS OBJETIVOS DEL MÉTODO DE FREIRE EN UN CURSO QUE DURA MAS O MENOS TREINTA HORAS.

UNA DE LAS CRÍTICAS MAS COMUNES QUE SE HACEN ES QUE LOS COORDINADORES NO ALCANZAN UN SUFICIENTE CAMBIO DE SU PROPIA MENTALIDAD QUE LOS LIBERE DE SU ACTITUD PATERNALISTA Y LOGREN ASIMILAR EL ESPÍRITU DEL MÉTODO. DESPUÉS DE OBSERVAR MUCHAS CLASES YO MISMO EXPERIMENTÉ LA TENDENCIA DE LOS COORDINADORES A DOMINAR EN DEMASÍA LA SITUACIÓN, AUNQUE ESTO NO IMPIDE DEL TODO UNA BUENA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS. TANTO WALDEMAR CORTES COMO PAULO FREIRE QUE ESTO ES UN PROBLEMA PERMANENTE. CORTÉS PIENSA QUE SU DEPARTAMENTO HA MEJORADO POCO A POCO LA SITUACIÓN, YA QUE TUVO QUE PONERSE EN MARCHA A TODA PRISA.- FREIRE CREE QUE EL MÉTODO REQUIERE LA FRANQUEZA DE ELIMINAR A AQUELLOS QUE NO HAN ADQUIRIDO LA MENTALIDAD CORRECTA Y QUE NECESITA DE REVISIONES PERIÓDICAS, DE RENOVAR SEMINARIOS Y ADIESTRAMIENTOS A TRAVES DE UNA CUIDADOSA SUPERVISIÓN.

EN SOLO SUS DOS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO EFECTIVO EL PROGRAMA CHILENO HA ATRAIDO LA ATRACCIÓN INTERNACIONAL. HACE POCO RECIBIÓ DE LA UNESCO UN PREMIO COMO UNA DE LAS CINCO NACIONES QUE ESTÁ SUPERANDO EN LA FORMA MAS EFECTIVA EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO. EL DEPARTAMENTO CALCULA QUE ESTE AÑO TENDRÁ APROXIMADAMENTE CIEN MIL ALUMNOS Y DOS MIL COORDINADORES TRABAJANDO. SIN EMBARGO LA CONTINUIDAD DEL PROGRAMA SE SIENTE AMENAZADA POR EL HECHO DE QUE ES SOLO UNA SITUACIÓN PROVISIONAL ÍNTIMAMENTE LIGADA AL PRESENTE GOBIERNO. A CORTÉS LE GUSTARÍA VER UNA DIVISIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, TAN FUNDAMENTAL, POR EJEMPLO, COMO LA EDUCACIÓN PRIMARIA QUE PUDIERA SOBREVIVIR A UN CAMBIO POLÍTICO EN 1970.

EL DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN ESPECIAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, COMO LO INDICA SU NOMBRE, SE OCUPA NO SOLO EN LA ALFABETIZACIÓN, SINO EN UNA VARIEDAD DE PROGRAMAS ENCAMINADOS A CAPACITAR A LA GENTE QUE NO HA TENIDO OPORTUNIDAD DE EDUCARSE. EN UNA RECIENTE EVALUACIÓN EL DEPARTAMENTO DESTACÓ EL DESEO DE MUCHOS ALFABETIZADOS POR EL MÉTODO DE FREIRE, DE CONTINUAR ESTUDIANDO.

7. MAS ALLÁ

EL HECHO SIN EMBARGO, DE QUE LA ETAPA INICIAL DE CONCIENTIZACIÓN REQUIERE UN SUPLEMENTO DE "CONTENIDOS" MAS AVANZADOS ORIGINA UN PROBLEMA. QUÉ DEBE APRENDER UNA PERSONA DE ESTAS, QUÉ ACTITUD ASUMIRÁ EL ALUMNO RESPECTO AL MATERIAL? RECORDEMOS EL PUNTO DE VISTA DE PAULO FREIRE DE QUE LA EDUCACIÓN NO ES NEUTRA.

QUIZÁS ESTE PROBLEMA PUEDE ILUSTRARSE HACIENDO REFERENCIA A DOS CARTILLAS BASTANTE DIFERENTES QUE SE ELABORARON PARA UN VIVEL SECUNDARIO DESPUÉS DE LA INICIAL ALFABETIZACIÓN. EL PRIMERO SALIÓ DEL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL BRASIL Y SE LLAMA VIVIR É LUTAR (VIVIR ES LUCHAR). LA SEGUNDA SE EMPLEA EN EL PROGRAMA CHILENO Y SE LLAMA COMUNIDAD. UN PAR DE PASAJES TÍPICOS DE LA PRIMERA ES LA SIGUIENTE: YO VIVO Y LUCHO. PEDRO VIVE Y LUCHA. LA GENTE VIVE Y LUCHA. YO, PEDRO Y LA GENTE LUCHAN. LUCHEMOS PARA VIVIR. VIVIR ES LU-

CHAR". "PEDRO ESTÁ INQUIETO Y PIENSA. POR QUÉ ES TAN DURA NUESTRA VIDA ? POR QUÉ MUEREN AQUÍ TANTOS NIÑOS? POR QUÉ LA GENTE NO TIENE CASA ? POR QUÉ LA GENTE NO APREDEN A LEER ? POR QUÉ NO HAY ESCUELAS PARA NUESTROS HIJOS ? PORQUÉ LA GENTE SUFRE TANTA INJUSTICIA? (PODRÍA AÑADIR QUE ESTA CARTI LLA FUE CONFISCADA POR EL GOBIERNO DE GUANABARA COMO "SUBVERSIVA", AUN ANTES DEL GOLPE). EN COMUNIDAD, AL LADO DE UNA CANTIDAD DE CONOCIMIENTOS ÚTILES, ENCONTRAMOS PASAJES COMO: "PARA QUE LOS GOBIERNOS PUEDAN LLEVAR A CABO LOS PLANES DE BIENESTAR COLECTIVO, NECESITAN EL APOYO DE LA POBLACIÓN. LA COMUNIDAD, POR LO TANTO, DEBE ORGANIZARSE Y UNIR SUS FUERZAS A LAS DEL GOBIERNO Y ASÍ HACERSE CAPAZ DE MEJORAR SU SITUACIÓN ECONÓMICA, SOCIAL Y CULTURAL". "LA LUCHA PARA ELEVAR EL NIVEL DE VIDA EN EL PAÍS Y PERMITIRLE A CADA CHILENO GOZAR DE MEJORES CONDICIONES DE VIDA Y DE UNA MAYOR CANTIDAD DE BIENES Y SERVICIOS INDISPENSABLES.... ES LO QUE SE LLAMA DESARROLLO ECONÓMICO SOCIAL. CHILE SE ENCUENTRA COMPROMETIDO EN ESTA GRANDE EMPRESA".

LA DIFERENCIA ENTRE ESTAS DOS CARTILLAS PUEDE EN PARTE EXPLICARSE POR LA DIFERENCIA DE LAS SITUACIONES NACIONALES Y POR EL HECHO DE QUE LA PRIMERA CARTILLA PROCEDE DE LA REDACCIÓN DE UN GRUPO FUERA DEL PODER, MIENTRAS LA SEGUNDA PROCEDE DE UN GRUPO QUE PARTICIPA DEL PODER. SE ENCUENTRAN EN JUEGO DOS INTERPETACIONES DIVERGENTES DE LA REALIDAD DE AMÉRICA LATINA, EL DE LA RELACIÓN ENTRE SEGMENTOS "INTEGRADOS" Y "MARGINADOS" DE LA SOCIEDAD, Y EL DE LA NATURALEZA DEL CAMBIO. CUÁL DE LOS DOS ES EL CORRECTO ? EL MÉTODO DE PAULO FREIRE NO NOS LO DICE. SOLO AQUELLOS QUE VIVEN EN UN MUNDO ANALFABETA ENTIENDEN ESTE MUNDO Y LO PUEDEN INTERPRETAR.

HACE POCO APARECIERON EN E.U. DOS ARTÍCULOS (2) REFIRIÉNDOSE ESPECÍFICAMENTE AL MÉTODO DE PABLO FREIRE, PERO SIN ENTRAR A DISCUTIRLO PROFUNDAMENTE. ESPERO QUE LO QUE HE ESCRITO AYUDE A CLARIFICAR ALGO QUE ES AMPLIAMENTE DISCUTIDO EN LATINO AMÉRICA (3).

SINCERELY YOURS,

THOMAS G. SANDERS.

NOTAS:

(1) EL ESTUDIO MAS FIEL DEL ALTO INSTITUTO DE ESTUDIOS BRASILEÑOS PUEDE ENCONTRARSE EN EL ENSAYO DE FRANK BONILLA EN K.H. SINVERT (ED.) EXPECTANCT PEOPLE (NEW YORK: AMERICAN UNIVERSITIES FIELD STAFF, 1963).

(2) IVAN D. ILLICH, "THE FUTILITY OF SCHOOLING IN LATIN AMERICA", SATURDAY REVIEW, ABRIL 20, 1968; HENRIQUE C. DE LIMA VAZ, "THE CHURCH AND 'CONCIENTIZAÇAO'", AMERICA, ABRIL 27, 1968.

(3) LA MÁS PRECISA EXPOSICIÓN DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE SE ENCUENTRA EN FREIRS, EDUÇAO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, (RÍO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1967). LA TRADUCCIÓN DE ESTE LIBRO APARECERÁ PRONTO EN ESPAÑOL, HECHA POR EL INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE REFORMA AGRARIA, SANTIAGO, CHILE. PEQUEÑAS EXPLANACIONES DE FREIRE SON, "ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y CONCIENTIZACIÓN", MENSAJE (SEPT.DE 1965), Y "MÉTODO PAULO FREIRE", DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA, "TECNOLOGÍA, EDUCAÇAO E DEMOCRACIA (RÍO DE JANEIRO: CIVILIZAÇAO BRASILEIRA, 1965).

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-11

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

Paulo Freire

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

CRITICA DE SU VISION INGENUA

COMPRENSION DE SU VISION CRITICA

Paulo Fréire

"El analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de los derechos del hombre". "La alfabetización como primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo al circuito nacional, tomando conciencia de sus derechos". (1)

Dependiendo de la visión que tenga uno del hombre, del mundo, de las relaciones hombre-mundo, hombres-hombres; del concepto de educación, de su "instrumentalidad" y de hasta adonde va esta instrumentalidad; de la alfabetización como un acto creador o no, se responderá "ingenua" o "críticamente" a estas cuestiones.

En este texto, meramente introductorio, estaremos siempre refiriéndonos a una y a otra de estas visiones, las que, por ser contrarias, llegarán a resultados contrarios también en la explicación del problema así mismo en su tentativa de solución.

a. La concepción ingenua del analfabetismo lo encara como si fuera un "absoluto en sí", o una "hierba dañina" que necesita ser "erradicada" - de ahí, la expresión corriente: "erradicación del analfabetismo". O también
1 lo mira como si fuera una enfermedad, que pasará de uno a otro, casi por contagio. A esta concepción deformada del analfabetismo como enfermedad llamamos, irónicamente, "concepción bacteriológica" del analfabetismo. El analfabetismo aparece como una llaga, o lepra, que urge ser curada.

Dentro de esta gama de ingenuidades el analfabetismo aparece, todavía, como manifestación de la "incapacidad del pueblo", de su

---

(1) Estas dos cuestiones no fueron propuestas por el Department de L'Education des Adultes et des Activités de la Jeunesse - UNESCO - París, para que las contestaramos según nuestra visión del problema de la alfabetización y de nuestra experiencia en este campo.

"su poca inteligencia", de su "innata apatía", de su "flojera".

b. La concepción crítica del analfabetismo, por lo contrario, lo ve como la explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado.

La primera, que no puede, por la limitación de su visualización del problema, tomado en su complejidad, darle respuestas correctas, propone e intenta necesariamente, soluciones puramente mecanicistas.

La alfabetización, para élla, se reduce al acto mecánico de "depositar" en los alfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito, según la concepción ingenua de la alfabetización, es suficiente para que el hombre analfabeto se afirme, ya que "dejó de serlo".

Esta concepción mecanicista del "depósito de palabras" envuelve otra concepción tan ingenua como ésta , la que presta a la palabra un sentido mágico. Con ésto queremos referirnos a que, en este mecanismo, la palabra, como una cosa física, es como si fuera un amuleto. Algo independiente del hombre que la dice, sin relación con el mundo y con las cosas que nombra.

De ahí que, para esta visión distorsionada de la palabra, que implica la distorsión del hombre mismo, la alfabetización se transforme en un acto con el cual el alfabetizador va "llenando" a l s analfabetos con sus palabras. El sentido mágico prestado a la palabra se prolonga u origina otra ingenuidad -el mesianismo. El analfabeto es un hombre perdido. Es imperioso "salvarlo" y su "salvación" está en que consienta que se le vaya"llenando" con estas "palabras" - meros sonidos milagrosos, que le son regalados o impuestos por el alfabetizador, que es mucho más un mago o hechicero que un educador.

Los silabarios, por buenos que sean, desde el punto de vista no solo metodológico, sino que hasta sociológico, no pueden liberarse de su "pecado original", en cuanto son el instrumento a través del cual se van "depositando" las palabras del educador como también sus textos en los alfabetizandos. Los silabarios, en el fondo, son instrumentos "domesticadores", casi siempre alienados y siempre alienantes, en la medida en que quitan al alfabetizando su poder de creación. De modo general, elaborados, bajo esta concepción mecanicista y mágico-mesianica de la "palabra-depósito", de la "palabra-sonido", su objetivo máximo es realmente hacer una especie de "transfusión" en la cual la palabra del educador es la sangre salvadora del "analfabeto-enfermo".

Y, aún cuando las palabras del silabario, los textos con éllas elaborados y raras veces ocurre-coinciden con la realidad existencial de los alfabetizandos, son palabras y textos regalados, como clisés, y no creados por aquellos que deberían hacerlo. En general, sin embargo, tanto las palabras como los textos de los silabarios nada tienen que ver con la experiencia existencial de los alfabetizandos. Y, cuando lo tienen , se agota esta relación al ser expresada en forma altamente paternalista, de lo que resulta tratar al adulto de manera que no osamos siquiera llamar infantil. Resulta esta manera de tratar al adulto analfabeto de la distorsionada forma de verlo -como si el fuera totalmente diferente de los demás. No se le reconoce su experiencia existencial y todo el cúmulo de conocimientos empíricos que esta experiencia le ha dado.

Como seres pasivos y dóciles, deben éllos- los analfabetos- ír recibiendo aquella "transfusión" alienante de la cual, por éllo mismo, no puede resultar ninguna instrumentalización para la transformación del mundo.

En verdad, qué significación puede tener, para hombres, campesinos o urbanos, que pasan un día duro de trabajo, o más duro aún, sin trabajo, textos como éstos, que deben ser memorizados: "EL ALA ES DEL AVE"; "EVA VIO LA UVA";"LA CASITA TIENE UN HUERTO"; "PEDRO Y ROSA, ELENA Y JOSE QUIEREN Y CUIDAN MUCHO A SUS ANIMALES". Qué pueden un campesino o un obrero urbano sacar de positivo para su quehacer en el mundo, para superar el freno al ejercicio pleno de sus derechos de persona con un proceso de alfabetización en el cual se le dice, enfáticamente, que "EL ALA ES DEL AVE" o que "EVA VIO LA UVA" y, lo más absurdo aún, en regiones en que no hay muchas Evas y en que el hombre sencillo no come uva, o porque no hay, o porque no puede?

Qué significación puede tener para alguien un texto como este que sigue, y que, además de plantear una pregunta absurda, dá una respuesta más absurda aún: " "ADA DIO EL DEDO AL CUERVO" - "DUDO, ADA DIO EL DEDO A LA AVE"?. En primer lugar, no sabemos de la existencia de ningún lugar del mundo en que uno invite al cuervo a posarse en un dedo (1). En segundo lugar, al contestar el autor a esta pregunta extraña, dudando de que Ada haya dado su dedo al cuervo, puesto que lo ha dado al ave, afirma que el cuervo no es ave. De esta forma, en un solo texto dice dos disparates. Pero, como el educando, que está siendo alfabetizado, en lugar de estar alfabetizándose, asume una postura dócil de mero receptor de los "depósitos", el educador, más que decir, a través de este texto, está introyectando en el educando esta dosis maciza de alienación.

Qué puede uno esperar, entonces, de una labor como ésta -desgraciadamente generalizada- como el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad, como sujeto de la transformación?

---

(1) Este texto es de un silabario brasileño. En Brasil hay una costumbre popular de invitar al papagayo (loro) a bajar de su jaula y posarse en el dedo de uno. "ME DE O PE, MEU LORO", ofreciéndose el dedo índice al loro. Nunca supimos, sin embargo, de nadie que invitara a un cuervo a posarse en un dedo.

Indudablemente, esta concepción "ingenua" de la alfabetización, además de todas estas dimensiones ya anotadas, esconde, casi siempre, bajo una vestimenta falsamente humanista, su "miedo a la libertad". La alfabetización aparece, por éllo mismo, no como un derecho -un fundamental derecho- el de decir la palabra -sino como un regalo que los que "saben" hacer a quienes "nada saben". Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho de decir su palabra, una vez que la regala, o la prescribe alienadamente, no puede constituírse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos.

De ahí que esta concepción ingenua de la alfabetización con su "miedo a la libertad", sea un "hacer de cuenta" de la búsqueda del pleno ejercicio de los derechos del hombre.

Parece ya en parte justificada la obviedad que afirmamos en el comienzo de este trabajo - la dependendencia, en la cual se encuentra el proceso de alfabetización de la visión del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres; de la educación; del compromiso que tenga o no el educador con la liberación de los hombres concretos.

Ahora bien, para una concepción crítica de la alfabetización también del hombre-mundo, el analfabetismo, como ya dijimos, no es algo absoluto, ni tampoco una "enfermedad" o una hierba dañina que deba ser extirpada, sino que es un epi-fenómeno. Sólo es un freno al ejercicio pleno de los derechos del hombre, en cuanto ya es una manifestación extensiva de derechos postergados.

Por esta razón es que, para la concepción crítica de la alfabetización, no será a partir de la mera fijación mecánica de PA-PE-PI-PO-PU; LA-LE-LI-LO-LU, que sumados entre sí hacen PALO, PALA, PELO, etc., que se desarrollará en el hombre, de un lado, la conciencia crítica de sus derechos, y de otro, su inserción en la realidad para transformarla.

La alfabetización sólo es auténticamente humanista, sólo en el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional,

cuando, sin temer la libertad, se instaura como un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación, por el alfabetizando, de su palabra. Palabra que, en la situación concreta, objetiva, en la cual él se encuentra, le está siendo negada. En el fondo, negar la palabra es algo más - es negar el derecho de decirla. Pero, decir la palabra no es repetir una palabra cualquiera. En esto consiste el equívoco o, peor aún, el sofisma de la concepción "ingenua" criticada.

Es preciso no confundir el "aprendizaje" de la lectura y de la escritura, como algo que fuera "paralelo" o casi paralelo a la existencia del hombre con el aprehensión que él haga de la palabra en su signficación profunda. Solamente en el segundo caso, la alfabetización, que se hace, concomitantemente con la CONCIENTIZACION, significa realmente un intento serio, un primer paso con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de la Historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista.

Más que leer y escribir "EL ALA ES DEL AVE" el hombre aprende lo fundamental: que necesita escribir su vida, que necesita existenciar su vocación ontológica e histórica la de humanizarse, la de ser más. - - - - - - - - Y, si el educador tiene esta visión de la alfabetización, necesariamente reconocerá en el analfabetismo, un epi-fenómeno, reconocerá que la solución del analfabetismo, como un desafío, no está en la simple donación de palabras muertas o semi-muertas al alfabetizando. Reconocerá que la alfabetización, además de deber estar asociada a otros esfuerzos de carácter económico, social, político, etc., tiene que implicar en la insersión crítica del alfabetizando en su realidad, matriz de su analfabetismo, para que pueda, como sujeto con otros sujetos, buscar su transformación.

Cuando, más arriba, enfatizamos que no es posible confundir el aprendizaje de la lectura y de la escritura como algo "paralelo", o casi paralelo a la existencia del hombre, con la aprehensión de la palabra en su significación profunda, nos imponemos una explicación.

La explicación de este significado profundo de la palabra. En verdad, si nos acercamos fenomentológicamente a la palabra para buscar su esencia, descubrimos que no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción. De ahí que la palabra verdadera sea praxis. Trabajo. Reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, pues, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por éllo también que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Si para una concepción ingenua, la alfabetización es enseñar una palabra regalada, sin fuerza, de lo que resulta que el alfabetizando simplemente la recoja, la memorice mecánicamente, para la concepción crítica, la alfabetización es la conquista que hace el hombre de su palabra. Implica la conciencia del derecho de decir la palabra.

Al encarar la palabra como ese conjunto indicotomizable de reflexión y acción, la concepción crítica de la alfabetización niega, de un lado, la palabrería, el verbalismo, el "bla-bla-bla" alienado, que es la palabra agotada de la acción; por otra parte, niega el activismo que es la palabra agotada de la reflexión.

Lo que hacen, de modo general, los silabarios, con palabras y textos como los que hemos citado antes, es precisamente, palabrería, verbalismo.

Lo que pretende desarrollar una concepción crítica de la alfabetización, en el educando como así en el educador, es un pensar cierto la realidad. Y ésto no se consigue mediante verbalismo, sino mediante palabra verdadera.

La primera condición que esta concepción se impone es que las palabras generadoras con las cuales los alfabetizandos empiecen su alfabetización como sujetos del proceso, sean buscadas en su "universo vocabular mínimo". Solamente a partir de la investigación de este universo vocabular mínimo puede el educador organizar el programa que, de esta forma, viene de los alfabetizandos para volver a ellos, no como disertación, sino como problematización.

Respecto a ésto, en la concepción criticada, el educador, arbitrariamente, por lo menos desde el punto de vista socio-cultural, elige en su biblioteca las palabras generadoras con las cuales "fabrica" su silabario, al cual se reconoce validez a nivel de toda una nación. .....

Para la visión crítica, advertida en cuanto a los niveles del lenguaje, entre éllos el nivel pragmático, de importancia fundamental para la elección de las palabras generadoras, éstas no pueden ser seleccionadas bajo el criterio puramente fonético. Una palabra puede tener fuerza en una área y no tenerla en otra y siempre dentro de una misma ciudad.

En la línea de estas reflexiones, observemos algo más: mientras que en la concepción mecanicista de la alfabetización el autor del silabario elige las palabras con las sílabas encontradas y así mismo con las palabras creadas redacta textos como los citados, en la concepción crítica, las palabras generadoras -palabras del pueblo- son puestas en situaciones - problemas (codificaciones) como desafíos que exigen respuesta de los alfabetizandos, Y, porque la palabra verdadera es reflexión y acción sobre el mundo. Problematizar la palabra que vino del pueblo es problematizar su relación indiscutible con la realidad. Y ésto implica analizar críticamente la realidad. Implica el desenvolvimiento del mundo de lo cual resulta la superación del conocimiento preponderantemente sensible de la realidad por la razón de la realidad. Así, el alfabetizando percibirá paso a paso que, aunque, como hombre, hable, ésto no significa todavía decir su palabra.

La alfabetización así encarada, incompatible con donaciones o prescripciones de palabras; la alfabetización como un acto creador, es ya la pedagogía en sí misma. Y no podría dejar de serlo, si la alfabetización así concebida y así existenciada es la búsqueda, es la conquista de la palabra, del derecho de decirla. Este es un derecho primordial del hombre. El hecho de decir la palabra, en el sentido aquí analizado, no depende de si el hombre o los hombres son o no alfabetizados. Pero, si ésto es una verdad, verdad también es que, solamente en una perspectiva deshumanizante, la alfabetización, puede ser un hacer mantenedor del silencio alienador del hombre.

En verdad, si decir la palabra es transformar el mundo, si decir la palabra no es privilegio de algunos hombres sino derecho de los hombres, nadie puede decir sólo la palabra. Decirla sólo significa decirla para los otros, una forma de decir sin éllos y, casi siempre contra éllos. Decir la palabra exige, por ello, un encuentro de los hombres. Este encuentro, que no puede darse en el aire, sino en el mundo que debe ser transformado, es el diálogo en que la realidad concreta aparece como mediatizadora de los hombres que dialogan. Pero, además de no poder darse sino en el mundo, este encuentro dialógico no puede existenciarse entre contrarios antagónicos. Por esta razón no puede verificarse el diálogo, en la concepción mecanicista de la alfabetización, entre el alfabetizador y el alfabetizando, mientras aquel se considera alfabetizador de éste e induce que éste se reconozca su alfabetizando. En estas circunstancias, el alfabetizador dice su palabra al alfabetizando, para él, sin él, manteniéndolo en silencio.

Nada, entonces, se puede esperar de una labor como ésta en el sentido de ser el "primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad de su país", como sujeto de derechos. En nada contribuirá en el sentido del profundizamiento de la toma de conciencia de sus derechos, una vez que su derecho primordial -el de transformar el mundo como sujeto, no solamente le sigue negado, sino que mistificado por el esfuerzo alienante de su alfabetización equivocada o mal intencionada.

Es necesario reconocer que el analfabetismo no es en sí un freno primordial. Resulta de un freno anterior y pasa a "hacerse" freno. Nadie es analfabeto por elección, sino como consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra. En ciertas circunstancias, "el analfabeto es el hombre que no necesita leer" (1), en otras, es el hombre a quien fué negado el derecho de leer.

---

(1) Vieira Pinto, Alvaro - "Consciencia a Realidade Nacional" - Río - 1960. Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB.

En ambos casos, no hubo elección. El primero vive una cultura cuya comunicación y cuya memoria son auditivas, aunque en términos preponderantes. En este caso, la palabra escrita no tiene significación. Para que como ésta, con éxito, sería necesario que, concomitantemente, se operara una transformación capaz de cambiar cualitativamente esta cultura. Muchos casos de analfabetismo regresivo o por desuso tendrían su explicación ahí. Son el resultado de campañas de alfabetización mesiánica o ingenuamente concebidas, para áreas cuya memoria es preponderante o totalmente oral.

En el segundo caso, el analfabeto es el hombre que, viviendo en una cultura letrada cuya comunicación y cuya memoria además de orales, son también escritas, no tuvo chance de alfabetizarse. Quiso y no pudo, mutilado en este derecho básico.

Esta es la razón de que, solamente a través de una labor concientizadora en que el alfabetizando le sea problematizado el propio analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de sus derechos, él podrá percibir que este freno es producto de otros frenos. No será con "EVA VIO LA UVA", con "EL ADA DIO EL DEDO AL CUERVO", que él ganará la conciencia crítica de que, porque es persona humana, debe ser un sujeto de derechos.

Si lo que caracteriza al hombre es su capacidad de admirar el mundo, objetivarlo para transformarlo- de ahí que no sea un ser de la adaptación, sino de la transformación - la alfabetización que no estimule cada vez más este poder de admiración del mundo, que no se encauce hacia la demistificación del mundo por su develamiento, nada hará, sino enfatizar el "freno al pleno ejercicio de los derechos".

Solamente la otra - la que problematiza el hombre-mundo, la que concientiza, la que supera la contradicción educador-educando y alcanza una síntesis feliz: no más educador del educando, no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador, solamente ésta se instaurará como el "primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos".

Mientras en la concepción criticada, el alfabetizando no desarrolla ni puede desarrollar una visión crítica de su realidad, en la concepción defendida él vá percibiéndola como una totalidad. Va superando, de esta forma, lo que llamamos visión focalista de la realidad, según la cual las parcialidades de una totalidad no están integradas entre sí en la composición de la totalidad. Y, solamente en la medida en que el alfabetizando va organizando, a través de la problematización de su mundo, una forma crítica de pensar, irá pudiendo pensar y actuar seguro sobre el mundo.

La alfabetización, entonces, se hace un quehacer global que envuelve el hombre en relaciones con el mundo y con los hombres - relaciones que son igualmente quehaceres.

Pero, al hacerse la alfabetización este que-hacer global, contribuye para que el alfabetizando se descubra, porque es hombre, como un ser del -quehacer - lo que aquí vale a decir - como un ser que, transformando el mundo con su trabajo, crea su mundo. Este mundo creado por la transformación del mundo, que él no ha creado y que constituye su dominio, es el mundo de la historia y el mundo de la cultura.

Ahora bien, al percibir el significado de su trabajo transformador, percibe que, operar el mundo, transformándolo, es hacer cultura. Descubre un significado nuevo en su acción, por ejemplo, de cortar un árbol, de trozarlo, de trabajar su tronco, del cual resulta algo que ya no es el árbol. Percibe que este algo, producto de su esfuerzo, es un objeto cultural.

Pero, descubrimiento a descubrimiento, alcanza lo fundamental:

a. que el habérsele quitado el derecho de decir palabra se realciona directamente con el hecho de no convertir sobre él la humanización del mundo que opera con su acción transformadora;

b. que, aún siendo analfabeto, su trabajo envuelve un conocimiento, implica una forma de saber, y

c. Finalmente, descubre que entre los hombres, no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, nadie ignora todo.

En nuestra experiencia, en Brasil así como en Chile, siempre fueron confirmadas estas afirmaciones.

"AHORA SE QUE SOY CULTO", dijo cierta vez un campesino, el discutir el concepto antropológico de cultura, a través de "codificaciones, antes del proceso mismo de la alfabetización. Y, al preguntársele por qué se sabia culto, contestó, seguro: "PORQUE TRABAJO Y TRABAJANDO TRANSFORMO AL MUNDO". Esta afirmación, muy común también en Brasil explicita la superación que estos hombres sencillos van haciendo del conocimiento preponderantemente sensible de su presencia en el mundo por la razón de su estar en el mundo, que hace que el hombre sea. Saberse culto porque trabaja y trabajando cambia el mundo y no memorizar que "EL ALA ES DEL AVE" es realmente -este sí- el primer paso que debe dar el individuo para reconocerse sujeto de derechos. Saberse culto porque trabaja es prepararse para, conscientemente, percibir que trabajo es palabra, que palabra es praxis y alfabetizarse no es memorizar palabras donadas, sino conquistar el derecho de decirlas.

"DESCUBRO AHORA, dijo otro campesino chileno, al problemátizársele el hombre-mundo, QUE NO HAY MUNDO SIN HOMBRES", y, al preguntarle el educador en nueva problematización, si todos los hombres del mundo murieran y quedaran los árboles, los pájaros, los animales las estrellas, no sería ésto mundo?. NO, contestó este Sartre Chileno, desconocido y analfabeto, FALTARIA QUIEN DIJERA: ESTO ES MUNDO".

Con esta contestación, este "filósofo" campesino, quien sería clasificado por la concepción ingenua que ve en el analfabtto un "perdido", un "ignorante absoluto", planteó, precisamente, la relación indicotomizable hombre-mundo sin mundo como así la crítica al

subjetivismo o al psicologismo, que implica un hombre sin mundo como así la crítica al objetivismo, que implica un mundo sin hombre. Afirmó la dialecticidad subjetividad-objetividad.

"EL HOMBRE SE DISTINGUE DEL ANIMAL, dijo otro, porque SU APRENDIZAJE ES POR MEDIO DE LA PALABRA". A estos hombres la concepción ingenua de la alfabetización "doméstica" les propone textos como: "PAPA Y MAMA FUERON CON JUAN A PASAR SUS VACACIONES EN LA CASA DEL TIO PEDRO".

"ME GUSTA DISCUTIR SOBRE ESTO, dijo una mujer chilena, apuntando a la "codificación" de una situación existencial de su área, PORQUE VIVO ASI". Pero mientras vivo, no veo. "AHORA SI, OBSERVO COMO VIVO" (1). Desafiada por su situación existencial codificada, esta mujer del pueblo fué capaz, en una especie de "emersión" de su forma de existir, de admirarla y percibirla como una presentificación a su conciencia intencional. Pero, tener presentificada a su conciencia su forma de existir, describirla, significa desvelar su realidad. Significa insertarse en élla, críticamente.

"TU JA LE", dijo, en cierta ocasión un alfabetizando brasileño, en Brasilia, en la primera noche de su experiencia con palabras, al ser desafiado por una "situación fonética" - la de las familias fonéticas de la palabra Tijolo (Ladrillo).

Al presentarse al grupo las familias:

TA, TE, TI, TO, TU,
JA, JE, JI, JO, JU
LA, LE, LI, LO, LU, como un problema, empezó el grupo, como siempre ocurre - y nunca el educador - a crear sus palabras. Después que una mujer, juntando TI con TO, dijo TITO, el hombre referido, mirándola emocionado, afirmó: TU JA LE (EN PORTUGUES CORRECTO: TU JA LES, y en español: TU YA LEES).

Ahora si comparamos este texto, creado por el hombre mismo, que buscaba su palabra, nacido el texto

(1) Tuvimos oportunidad de escuchar idéntica afirmación de un hombre en New York, (mayo de 1967) en experiencia similar, no en alfabetización, realizada excelentemente por el Institute for Human Development en las áreas pobres de aquella ciudad.

bajo la emoción de asistir a sus compañeros creando también con "EVA VIO LA UVA", percibimos como la concepción ingenua de la alfabetización es mantención del freno al pleno ejercicio de los derechos y no al primer paso para la efectivación de los derechos.

Pero, si la comparación se hace ahora entre: "ADA DIO EL DEDO AL CUERVO" y: "EL PUEBLO VA A VOTAR CONSCIENTEMENTE", texto escrito en la pizarra por un alfabetizando brasileño, la crítica que venimos haciendo hasta ahora se hace más objetiva.

Hay todavía algo más que considerar. Es que estos textos redactados por los alfabetizandos, que van expresando la claridad creciente de su visión del mundo son y deben ser problematizados al grupo todo. En cuanto en la concepción criticada, el hombre lee, repite una, dos, tres veces para memorizar que "EL ALA ES DEL AVE", en la concepción que defendemos, además de ser el hombre mismo el que crea su texto, tiene en su texto el objeto de una discusión crítica.

Imaginemos el alcance de una indignación al autor del texto a un miembro del grupo sobre el exacto significado de la palabra voto. Lo que representa su participación en el proceso político de su sociedad; las relaciones entre este proceso y otras dimensiones de la realidad la cuestión de los derechos cívicos, etc.

Imaginemos ahora, como contrapartida, lo que ocurriría si se planteara como problema "ADA DIO EL DEDO AL CUERVO", si se planteara como problema la contestación del autor, como su "DUDA" nada cartesiana en torno de su propia pregunta.

Es por esta razón que solamente la alfabetización como problemátización del hombre-mundo; como búsqueda de la palabra en su significación profunda, es liberadora. Y, porque es liberadora, es capaz de instaurarse como "el primer paso que debe dar el individuo para su integración" al proceso de construcción de su sociedad. Y, de esta forma, decir su palabra.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-12

GUIA PARA EL ALFABETIZADOR

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

GUIA PARA EL ALFABETIZADOR

Trataremos de mostrar a través de estas páginas, como podríamos alfabetizar usando el método psicosocial de Paulo Freire.

Antes de entrar en materia, vamos a conocer algunos principios del método que nos servirá de orientación.

No hay ningún hombre ignorante en el mundo. Cada cual debe estar en la actitud de aprender y de enseñar. Veamos con un ejemplo lo que estamos diciendo:

Estamos acostumbrados a escuchar al profesor creyendo que uno no es capaz de decir nada que el profesor puede aprender; así, pues, la reunión se convierte en una clase en que todos están atentos oyendo al maestro. A lo más se le preguntará algo que no se ha entendido, pero está pendiente del maestro.

Sería algo así:

(P)

(A) (A) (A) (A)
(A) (A) (A) (A)
(A) (A) (A) (A)

El círculo grande sería el profesor y los pequeños serían los alumnos. Pero el método de Paulo Freire quiere que todos se sientan que pueden aportar algo. La discusión se hace en torno a una situación vivida por el grupo. El profesor pasa a ser uno más del grupo y también escucha y aprende junto con los participantes. Cuando tiene que decir algo que sabe, lo hace con humildad y pensando que su palabra no es la última, porque puede también ser discutida por los demás.

Así se va formando un ambiente de búsqueda en común de la verdad. Cada uno va enriqueciendo el tema con su palabra.

Ahora bien, lo que hemos dicho podríamos resumirlo así: nadie educa a nadie; cada uno se educa a sí mismo a través del diálogo con los demás hombres en torno al mundo vivido.

Como vemos, para poder ser un buen alfabetizador hay que ser un hombre dialógico (que dialoga). No se pueden entregar conocimientos a otros, sino más bien poner en discusión el mundo que se vive. Por el diálogo llegaremos a la conciencia crítica (conocimiento razonado de las cosas). Esto supone una nueva mentalidad del coordinador (Profesor).

Estudios previos para el alfabetizador. A fin de entender mejor la finalidad del método es necesario que usted pueda distinguir los significados de las siguientes expresiones:

Sociedad cerrada
Sociedad en transición
Escala de valores
Valores de cambio
Grados de conciencia

Praxis

Concientización
Naturaleza y cultura
Invasión cultural
Instrumentalización
Educador - Educando
Analfabeto
Descodificación - Codificación.

Si usted desconoce el alcance de estos términos, cómo cree que podría lograrlo ?

Solamente daremos una guía general a fin de dejar más espacio para la lectura y escritura.

Al hacer una descodificación atengámonos a los siguientes pasos :

Descripción
Enumeración
Temas
Selección de un tema
Análisis del tema
Síntesis ideas centrales

En efecto, se comienza haciendo observar la lámina y luego preguntamos, qué representa ? o qué vemos en el cuadro ? Luego de la visión global, pasamos a la enumeración para fijar la atención en los diferentes elementos que componen el cuadro. Luego se van buscando los temas de mayor interés que hay sobre ellos. Por ejemplo supongamos que se ha enumerado así: Hay un árbol, un tractor, unos hombres, etc. El coordinador comienza entonces a poner problemas: y; esos hombres qué están haciendo ? Trabajan juntos o no ? A ustedes les gusta trabajar juntos ? Por qué ? Si se ve que no hay interés por ese lado, hay que volver a buscar por otro lado.

Por ejemplo: Decíamos que había un tractor, es útil esa máquina en el campo ? Ustedes podrían comprarse un tractor ?

Si tampoco interesa el tema, se preguntaría a través de otro elemento.

Así van saliendo los temas y podemos llegar a la selección de un tema para discutirlo.

Como vemos el diálogo sobre un tema depende del interés del grupo y no de lo que traiga preparado el coordinador. Hay que procurar siempre mantener el intercambio de opiniones entre los participantes para que no se acapare la palabra uno de ellos.

Todos incluso el coordinador deben ponerse a la búsqueda de la verdad poniendo cada uno al servicio de los demás lo que cada uno sabe y estando dispuesto a que su propia opinión sea puesta en duda.

El coordinador debe dejar en libre diálogo a los participantes, su papel se limitará a ordenar la discusión después de un rato prudente, el coordinador puede hacer un resumen para terminar la primera parte llamada: descodificación.

Durante el diálogo, deben ir apareciendo algunos de los valores de la educación. Sabemos que hay tres valores fundamentales que es necesario hacer consciente a los participantes.

Ellos son:

1) Dominio de la naturaleza
2) Sentido comunitario
3) Proyección hacia el futuro

Esta primera parte es quizás la más importante porque a través de ella se va logrando la concientización.

Después de esto, pasamos a la lectura y escritura. Trataremos de mostrar los pasos que hay que ir dando.

./.

TRATAMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA A TRAVES DE LAS PALABRAS GENERADORAS

La tarea de la lectura y escritura debe partir de la realidad en que viven los asistentes a las sesiones. Es necesario pues, conocer las palabras una vez que el significado o concepto de ellas se haya sacado de las cosas reales. Por ejemplo si queremos enseñar la palabra cosecha empecemos por mostrar la lámina en que aparezca la situación cosecha con todos los elementos reales que la componen y después del diálogo ya podremos anunciar que esa situación discutida que se llama cosecha, se escribe como está señalada en las letras que se ven en el mismo cuadro. Se hace fijar la atención en la palabra completa durante un rato y luego de que se cerciore de que la han aprendido se presenta la lámina Nr. 2 en que aparece la palabra cosecha sin la imagen.

LAMINA NR. 2

Cosecha

1.- Se invita a los participantes a que lean lo que aparece en la lámina.

1.1. Si nadie recuerda se vuelve a la lámina anterior y se pregunta si son iguales mostrándolas juntas.

1.2. Se pregunta como dice en una

1.3. Se pregunta como dice en la otra

2.- Cuando todos hayan reconocido la palabra, se hace leer a todos juntos y de uno por uno, lentamente.

3.- Se pregunta: De cuántos golpes decimos la palabra ? Si no hay respuesta, hacerla leer de nuevo lentamente.

4.- Una vez que se haya respondido bien la pregunta, se anuncia que se mostrará la palabra separada en pedazos.

LAMINA NR. 3

co se cha

1,- Se muestra la lámina Nr. 3 y se invita a que lean todos. (Si no saben volver a la lámina anterior).

2.- Hacer leer por pedazos en orden y en desorden para que los distingan claramente.

3.- Después de que esté seguro de que todos reconocen cualquier pedazo, hacer observar el primer pedazo: co

4.- Anunciar que este pedazo tiene una familia y que se las va a presentar.

LAMINA NR. 4

ca

co cu

1.- Decir que esta es la familia del primer pedazo y preguntar donde se encuentra el pedazo conocido (sino hay respuesta volver a la lámina anterior y hacer notar el pedazo)

2.- Se pregunta como se llamaba el primer pedazo y se agrega: los otros dos pedazos se llaman CO también ?

3.- Se piede que se de razón de por qué no suenan iguales.

4.- Se pregunta en que se parecen los pedazos

5.- Una vez que ha quedado claro que todos comienzan igual y terminan distinto, decir que el de arriba se llama CA y el último CU (hacer notar que el signo C se puede juntar con otros signos.)

6.- Se hace leer estos pedazos en orden y en desorden.

7.- Se invita a quien desee que lea los pedazos y los muestre

8.- El coordinador nuevamente invitará a que lean todos mostrando los pedazos saltadamente.

LAMINA NR. 1

Cosecha

1.- Una vez que se asegure la lectura de la familia CO, se muestra de nuevo la lámina Nr. 1 y se pide que se lea.

2.- Preguntar por el pedazo cuyas familias son conocidas y hacer leer el segundo pedazo.

3.- Anunciar que se mostrará la familia del segundo pedazo se

LAMINA NR. 5

sa se si so su

1.- Decir que esta es la familia del segundo pedazo y preguntar por el pedazo conocido (si no hay respuesta, volver a la lámina Nr. 5).

2.- Se pregunta si todos estos pedazos de la lámina Nr. 5 hablan igual.

3.- Preguntar por lo que tienen de parecido y lo que tienen de diferencia.

4.- Una vez que se tenga claro esto, se enseñan los nombres de los demás pedazos: sa si so su
(Hacer notar que el signo S se puede juntar con otros signos)

5.- Se invita a que lean todos juntos los 5 pedazos en orden y en desorden.

6.- Se invita a quien desea para que haga lo mismo él solo.

7.- Repetir todos juntos la lectura de esta familia.

LAMINA Nr. 1

cosecha

1.- Mostrar de nuevo la lámina Nr. 1 y pedir que se lea.

2.- Preguntar por los pedazos cuyas familias son conocidas y hacer leer el tercer pedazo.

3.- Anunciar que se mostró la familia del tercer pedazo cha

LAMINA Nr. 6

cha che chi cho chu

1.- Se pregunta por el pedazo conocido
2.- Se pregunta si todos estos pedazos suenan igual
3.- Preguntar por lo que tienen de parecido y por lo que tienen de diferente.
4.- Se enseñan los nombres de los cuatro restantes: che chi cho (se hace notar que el signo ch se puede juntar con otros signos)
5.- Se lee la familia completa en orden y en desorden.
6.- Pedir que alguien lea y muestre la familia en orden y en desorden.
7.- hacer que todos lean de la misma forma
8.- Anunciar que se mostrarán las tres familias juntas

LAMINA Nr. 7

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

1.- Invitar a que lean las familias ya conocidas
2.- Hacer notar que la primera familia es más corta
3.- Leer en orden y en desorden esta lámina
4.- Hacer leer en forma vertical y luego preguntar si hay algún parecido.
5.- Mostrar la lámina de las vocales y leerlas
6.- Volver a la lámina Nr. 7 y leer en orden y en desorden
7.- Pedir que se lea la palabra cosecha señalando los pedazos
8.- Leer toda la lámina en orden y en desorden.
9.- Preguntar que se hizo para formar la palabra cosecha.
10.- Se invita a que se junten otros pedazos entre sí tratando de descubrir nuevas palabras.
11.- Cada palabra nueva dicha por algún participante deberá tener significado para ser aceptada, por tanto se preguntará:
Qué significa esa palabra ? (si no tiene significado se podrá aprovechar para destacar que no siempre juntando los

pedazos aparecen palabras que digan algo.) En todo caso se estimulará para que formen palabras.

12.- El Profesor (coordinador) irá anotando en su cuaderno las palabras que ellos descubran.

PROCESO DE ESCRITURA

cosecha

1.- Después de un tiempo prudente en que los participantes hayan creado sus palabras, escribir la palabra cosecha en el pizarrón con letra de imprenta y manuscrita una debajo de la otra.

2.- Pedir que lean la palabra en imprenta.
Decir que cuando uno escribe se hace como está debajo y en los diarios o revistas aparece como está arriba.

3.- Escribir de nuevo pidiendo que se fijen en el movimiento de la mano cuando se escribe cosecha.

4.- Pedir que copien la palabra manuscrita.

5.- Luego escribirá el coordinador en el pizarrón la lámina Nr. 7 en impreso y debajo en manuscrito tratando de que coincidan para que las vayan identificando.

ca		co		cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

Luego de que hayan observado bien la escritura de cada pedazo, se entregará a cada uno una hoja con la palabra cosecha y la ficha del descubrimiento en manuscrito.
Estas hojas deben estar hechas por el coordinador antes de la sesión para ser distribuídas en este momento.

6.- Se pedirá que copien esta hojita en un cuaderno. Hacer presente en el manuscrito los pedazos van ligados para hacer más rápida la escritura.

7.- Luego el coordinador escribirá en el pizarrón en impreso algunas de las palabras que los participantes habían descubierto al leer la lámina Nr. 7 y que el coordinador había anotado en su cuaderno. Se pedirá que las lean.

8.- Debajo de cada palabra impresa se escribirá la manuscrita. Se invita a leerlas y a copiarlas en sus cuadernos.

9.- Se pueden borrar del pizarrón las palabras en manuscrito dejando solo las impresas y pedir que se copien en manuscrito.

10.- Se revisarán y autocorregirán los errores. El coordinador escribirá en el pizarrón en forma correcta para que cada uno pueda autocorregir.

11.- Después de estos ejercicios se puede volver a la ficha del descubrimiento escrita en manuscrito.

12.- Luego se invitará a que formen nuevas palabras y las escriban en sus cuadernos.

13.- Seleccionar las palabras formadas por los participantes y escribir en el pizarrón con letra imprenta.

14.- Pedir que el grupo lea.

15.- Presentar la lámina Nr. 7 y pedir que muestren los pedazos que sirvieron para formar las palabras que ellos crearon.

16.- El coordinador copiará debajo de cada palabra, la manuscrita correspondiente y se pedirá al grupo que las copie en su cuaderno.

17.- Se revisarán y autocorregirán las palabras cuidando los ligados, la ortografía y la grafía.

18.- Se elegirán 2 o 3 palabras para el dictado.

19.- Se corregirá el dictado.

NOTA: En forma semejante se tratarán las demás palabras generadoras.

./.

PALABRA NR. 2 COCINA

La palabra cocina tendrá el mismo tratamiento de la palabra cosecha, es decir, los pasos serán:

1.- Descodificación de la lámina
2.- Lectura de la palabra cocina
3.- Lectura de la palabra co ci na
4.- Presentación de la primera familia
5.- Presentación de la segunda familia
6.- Presentación de la tercera familia
7.- Presentación de la ficha del descubrimiento
8.- Ejercicio de escritura con las tres familias.

Al tratar la segunda familia ce ci hay que destacar que el signo C. tiene sonido suave antes de las vocales e i.

Una vez tratadas las palabras cosecha y cocina se harán ejercicios cambiando ambas palabras siguiendo los pasos siguientes:

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

1.- Se muestra la lámina del descubrimiento de cosecha y se pide que se lea.

	ca		co	cu	
		ce	ci		
na		ne ni	no	nu	

2.- Se muestra la lámina del descubrimiento de cocina y se pide que se lea.

3.- Se pregunta si hay algunos pedazos iguales en ambas fichas. Se preguntará si podemos hacer un cuadro con las que no se repiten.

./.

ca			co	cu
	ce	ci		
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu
na	ne	ni	no	nu

4.- Se escriben en el pizarrón impresas las sílabas desiguales.

5.- Se pide que se lea y que formen palabras juntando pedazos.

6.- Se seleccionan algunas y se escriben en el pizarrón dejando espacio para escribir las manuscritas.

7.- Se invita a leer las palabras.

8.- El grupo copiará en sus cuadernos las palabras manuscritas.

9.- Se revisa el trabajo y se corrige.

11.-Se escriben algunas frases impresas como:

saca su cosecha, cocina, nana cose, casa chica.

PALABRA Nr. 3 VACUNA

La palabra vacuna se tratará de la misma manera, siguiendo los mismos pasos ya señalados para la palabra cosecha.

Terminado el tratamiento de las 3 palabras por separado se hará una sesión de ejercicios retomando las 3 láminas del descubrimiento.

A fin de orientar bien el ejercicio observemos las dificultades que cada palabra presenta:

1.- cosecha - sílabas directas (consonante más vocal)

./.

cocina - sílabas directas (consonante más vocal)
vacuna - sílabas directas (consonante más vocal)

2.- cosecha - letras : c fuerte s, ch,
cocina - letras : c suave n
vacuna - letra : v

Por tanto, los ejercicios que deben hacerse en la sesión de repaso, deberán tomar en cuenta estas dificultades.

Al llegar a esta sesión los pasos a seguir podrían ser los siguientes:

va	ve	vi	vo	vu
ca			co	cu
na	ne	ni	no	nu

1.- Presentar el cuadro del descubrimiento de la palabra vacuna.
2.- Lectura del cuadro en orden y en desorden.

ca			co	cu
	ce	ci		
na	ne	ni	no	nu

3.- Presentación del cuadro cocina.
4.- Lectura del cuadro en orden y en desorden.

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

7.- Pedir que formen nuevas palabras con los 3 cuadros. Se podría hacer un solo cuadro con los pedazos que no se repiten para facilitar el descubrimiento de nuevas palabras u oraciones.

a	e	i	o	u
ca			co	cu
	ce	ci		
va	ve	vi	vo	vu
na	ne	ni	no	nu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

./.

8.- Escribir las palabras en el pizarrón en imprenta
9.- Poner debajo las correspondientes en manuscrito
10.- Invitar a que copien mirando el impreso (se borra el manuscrito)
11.- Autocorregir mirando las palabras escritas en el pizarrón por el coordinador.
12.- Escribir algunas oraciones sencillas como:
Su vecino no saca chicha
A su casa vino su vecino
Choche va
Cosecha avena

Destacar las mayúsculas al comienzo de oraciones y en nombres propios.

13.- Pedir que las lean
14.- Escribir debajo las manuscritas correspondientes
15.- Pedir que escriban las manuscritas en sus cuadernos.

PALABRA NR. 4 ARADO

El tratamiento es el mismo que para la palabra cosecha.

Una vez tratada esta palabra se hace un repaso con las palabras y arado y vacuna, siguiendo los pasos señalados para cuando se repasó cosecha y cocina.

En estos ejercicios:

a	e	i	o	u
ra	re	ri	ro	ru
da	de	di	do	du
va	ve	vi	vo	vu
ca			co	cu
na	ne	ni	no	nu

1.- Se mostrará cada ficha del descubrimiento por separado.
2.- Luego se hará una sola con las dos.
3.- Se pide que se lea este cuadro y que se formen nuevas palabras.

4.- Seleccionar algunas palabras dichas para escribir en el pizarrón.
5.- Pedir que se lean.
6.- Escribir debajo las manuscritas correspondientes.
7.- Los participantes observarán como se escribe y luego copiarán el manuscrito en sus cuadernos (se debe borrar las palabras manuscritas para que copien del impreso al manuscrito).

Después de estos ejercicios y una vez tratadas las cuatro palabras cosecha, cocina, vacuna, arado.

Se hará la primera prueba de lectura y escritura.

Lo que deben saber para esta prueba será:

1.- Leer frases cortas sacadas de las cuatro fichas del descubrimiento.
2.- Escribir al lado de la palabra impresa la manuscrita correspondiente (4 palabras)
3.- Saber cuando se escribe mayúscula.
4.- Escribir al dictado algunas palabras ya estudiadas (4 palabras).
5.- Saber leer frases en manuscrito (4 frases)

NOTA : Todos los ejercicios serán sacados de las palabras creadas por los mismos participantes y no deben aparecer dificultades que no hayan sido estudiadas.

PALABRA NR. 5 ESCUELA

Hasta ahora se habían estudiado las siguientes dificultades:

1.- Sílaba directa; co se, cha, va, cu, na, ra, do
2.- letra c fuerte, s, ch
3.- letra c suave, n

./.

4.- letra v
5.- vocales
6.- mayúsculas

Ahora con la palabra escuela se introducen 2 dificultades:

1.- Sílaba indirecta: es (vocal + consonante)
2.- Sílaba con diptongo: cue

Veamos como se presenta el estudio de esta palabra escuela.

escuela

es	cue	la

as	es	is	os	us

cua	cue
cui	cuo

1.- Se muestra la lámina con el dibujo y se discute sobre la situación escuela.
2.- Se dice que en las letras escritas se lee escuela.
3.- Se muestra la palabra sola y se hace leer.
4.- Se muestra la palabra separada en sílabas y se hace observar el primer pedazo comparándolo con el tercero.
5.- Preguntar donde van las palabras que hablan es y la
6.- Destacar que en es las letras e, a, i, o, u, puede ir también antes.
7.- Presentar la familia de es e invitar a leerla.
8.- Mostrar la familia de cue e invitar a leerla.

Destacar que a veces las letras a, e, i, o, u, pueden ir juntas.

Se puede volver a las láminas de las vocales y hacerlas leer juntándolas.

9.-Mostrar la familia de <u>la</u> e invitar a leerla.

10.-Mostrar el cuadro del descubrimiento e invitar a leerlo.

as	es	is	os	us
cua	cue	cui	cuo	c
la	le	li	lo	lu
al	el	il	ol	ul

11.-Invitar a formar palabras partiendo de la palabra generadora <u>escuela</u>

12.- Escribir en imprenta en el pizarrón la familia de: sa, as, la al

Se trata de que observen que las mismas letras invertidas suenan de otra manera.

sa	se	si	so	su
as	es	is	os	us
cua	cue	cui	cuo	
la	le	li	lo	lu
al	el	il	ol	ul

13.- Pedir que lean y luego que formen palabras.

14.- Luego el coordinador escribe en el pizarrón algunas palabras en las que haya sílabas de esta ficha y sílabas de otras ya conocidas para que lean esas palabras y digan su significado.

ej.: asado, seda, asno, oscuro, vena, cuero, isla
Choche vive su vida.

<u>NOTA</u>.

Con la lista de palabras que se hayan ido formando, haga usted señor coordinador un pequeño texto de lectura que podrá escribir en el pizarrón para que los participantes lean. Servirá así de repaso.

./.

Después de estos ejercicios de lectura se pasa a la escritura.

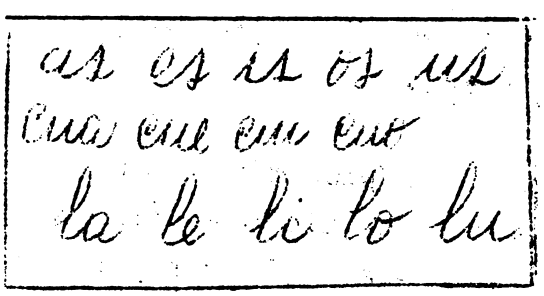
1.- El tratamiento de la escritura se hará empezando por escribir la palabra escuela en el pizarrón en forma impresa y manuscrita y luego la entrega de la ficha del descubrimiento en manuscrito.

2.- Se pedirá que formen palabras con los pedazos manuscritos y las escriban en sus cuadernos.

3.- Seleccionar algunas palabras y escribirlas en el pizarrón con letra impresa. Pedir que las lean.

4.- Seleccionar otras y dictarlas.

5.- Autocorregir las palabras para lo cual se escriben correctamente en el pizarrón.
Los participantes observan y corrigen
Después se puede seguir con ejercicios de lectura para ejercitar el diptongo.

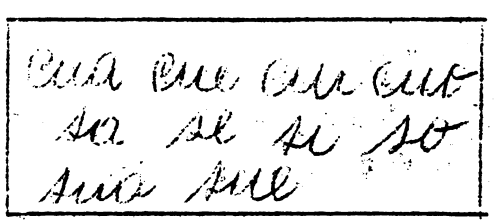


1.- Se pone la lámina del descubrimiento y se pide que se lea

2.- Se hace fijar la atención en la familia cua - cue- cui - cuo escribiéndola en el pizarrón.

3.- Se escribe la familia sa, se, si, so, su - Y se pide que se lea.

4.- Luego se escriben las sílabas sua, sue.
Y se pregunta si se parecen a la primera familia.



5.- Se enseñan los nombres de sua, sue.

6.- Se escriben algunas palabras en que aparezcan estos pedazos:
suave, suelo, suena

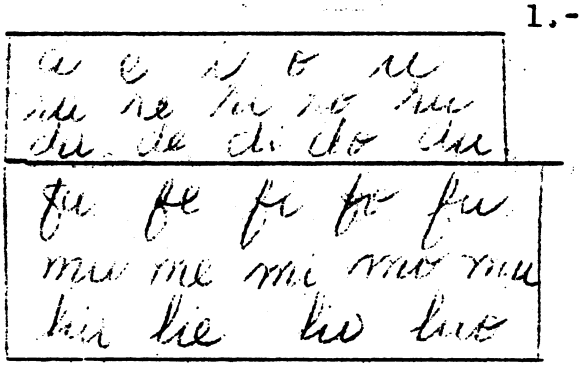
7.- Se podrían presentar otras palabras con diptongo empleando las letras ya conocidas:
chueco
vuelo
nuevo
duelo

PALABRA NR. 6 FAMILIA

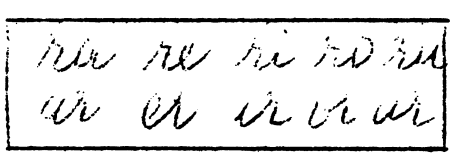
Se sigue el orden y los pasos ya estudiados para las palabras anteriores.

Después de la lectura y escritura de la ficha del descubrimiento seguir:

1.- Escribir la familia de arado y familia



2.- Escribir las familias



3.- Observar, comparar, leer y copiar.

PALABRA NR. 7 ALBULANCIA

Se hace lo mismo que con las otras palabras.

Después de la lectura y escritura vienen los ejercicios de repaso y observación de nuevas combinaciones.

am	em	im	om	um
ba	be	bi	bo	bu
lan	len	lin	lon	lun
cia	cie		cio	ciu

1.- Escribir en el pizarrón ficha del descubrimiento en impreso y pedir que la lean.

am	em	im	om	um
ma	me	mi	mo	mu

2.- Tomar la primera familia y combinarla con las sílabas directas correspondientes.

3.- Leer varias veces hasta que haya seguridad en la lectura.

4.- Tomar la tercer familia y combinarla.

lan	len	lin	lon	lun
man	men	min	mon	mun
da	de	di	do	du

5.- Leer varias veces hasta que haya seguridad y pedir que formen algunas palabras.

6.- Escribirlas en el cuaderno.

Se puede hacer un texto de lectura y escritura aprovechando todas las palabras que hasta ahora hayan salido.

Ejemplos:

1.- Mi familia va a la escuela
2.- El camino es ancho
3.- En la cocina veo un arado
4.- La cosecha de Elvira dio mucho dinero
5.- Le sacó el cuero a la vaca

Hasta ahora, las dificultades que han aparecido son:

Letras:

c fuerte
s
ch
c suave
n
Vocales
r suave
d f
l l
m
b

2.- Sílabas directas (consonantes + vocal)

co
se
cha
va
cu
na
ra
do
la
bu

3.- Sílabas indirectas (vocal + consonantes)

es
am

4.- Diptongos (2 vocales juntas)

cue
lia
cia

5.- Sílaba compuesta (consonantes + vocal + consonante)

Por lo tanto los ejercicios que se hagan deberán tener esas dificultades.

Ahora bien, donde hay que hacer más insistencia es en las sílabas indirectas (vocales + consonantes)y en los diptongos (dos vocales juntas)

La sílaba compuesta puede insistirse en la palabra compañero.

Por eso, es que, si es necesario, se volverán a poner más ejercicios con esas dificultades en el texto de lectura que se haga.

Del texto de lectura se puede uno dar cuenta si dominan las diferentes dificultades.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "COMPAÑERO"

El desarrollo de las láminas es igual al empleado en las palabras anteriores.

Hay que tener presente que esta palabra tiene las siguientes dificultades:

com = sílaba compuesta
pa = uso de la letra p
ñe = uso de la letra ñ
ro

Por tanto, los ejercicios de lectura a partir de la familia com, cam, cum, deben hacer resaltar la sílaba compuesta.

Supongamos que ya hemos llegado a la ficha del descubrimiento y ya se han formado palabras y se han escrito en los respectivos cuadernos.

./.

1.- Antes de entrar al estudio de las sílabas compuestas com, se puede hacer una revisión de todas las sílabas simples ya aprendidas escribiéndolas en el pizarrón.

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu
a	e	i	o	u
va	ve	vi	vo	vu
na	ne	ni	no	nu
ra	re	ri	ro	ru
da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu
ma	me	mi	mo	mu
ba	be	bi	bo	bu
la	le	li	lo	lu
ña	ñe	ñi	ño	ñu

2.- Se pide que escriban en sus cuadernos y que formen palabras.

3.- Se invitará a que escriban en sus cuadernos las palabras o frases formadas y que luego las lean.

4.- Se puede pedir que escriban en el pizarrón las frases descubiertas.

5.- Invitar a los demás a leer las frases de su compañero escritas en el pizarrón.

6.- Luego de estos ejercicios, podrá repasarse la sílaba inversa para lo cual, se escribirán algunas familias en el pizarrón, en impreso.

sa	se	si	so	su
na	ne	ni	no	nu
la	le	li	lo	lu
ra	re	ri	ro	ru

./.

7.- Después de leerlas, pedir que las escriban "al revés" en sus cuadernos.

8.- El Coordinador las copiará después en el pizarrón para que cada participante las vea y pueda autocorregirse.

as	es	is	os	us
an	en	in	on	un
al	el	il	ol	ul
ar	er	ir	or	ur

9.- Pedir que junten estos pedazos con los anteriores para que formen palabras.

10.-Cada participante escribirá en sus cuadernos las palabras descubiertas (no olvidar que el coordinador deberá ir anotando en su cuaderno todas las palabras que los participantes formen. Esto le servirá para hacer ejercicios de lectura, escritura y dictado).

11.-Una vez que la sílaba directa y la inversa esté conocida a través de la lectura y escritura, se puede comenzar a tratar la sílaba compuesta a partir de la palabra compañero.

Los ejercicios podrían seguir así:

1.- Se presenta la palabra compañero y se pide que se lea

2.- Se muestra la familia cam, com, cum y se pide que se lea

3.- Se presentan variantes de esta familia:

com	cam	cum
cor	car	cur
col	cal	cul
con	can	cun
cos	cas	cus

./.

4.- Se pregunta qué tiene de común y en qué se diferencian.

5.- Se pedirá que procuren leerlas.

6.- Aprovechando el cuadro anterior de las sílabas directas se invitará a que formen palabras con ellas.

7.- Se pedirá que pongan por escrito sus palabras

8.- Se invitará a que cambien las primeras letras del cuadro de la izquierda por otras ya conocidas o bien que agreguen al final de cada pedazo del cuadro de la derecha alguna letra conocida y que lean lo que han escrito.

9.- Los participantes deberán quedar en condiciones de leer y escribir cualquier sílaba compuesta. (Consonante más vocal más consonante). Si aún no manejan estas dificultades, se puede volver a cada ficha generadora y pedir que vayan agregando una letra conocida:

10.- Además de las palabras descubiertas por ellos en estos ejercicios conviene escribir un texto aprovechando otras palabras que aún no han salido pero que están dentro de lo aprendido para ver el grado de facilidad con que resuelven nuevas dificultades. Por ejemplo un texto podría ser:

Señor N.N. .....
(aquí pone el nombre cada uno)

Como usted está en un curso para saber leer, con un poco de empeño podemos entendernos por carta. Verdad ? Cómo está su familia ? Sus niños van a la escuela ?. Cómo le va con este año ? Es bastante seco, verdad ? El ganado se muere y la lechería no da mucho.

Si puede contésteme unas dos líneas para saber de usted. Si no no puede contestarme altiro, esperaré más adelante su carta. No se desespere.

Saludos a su señora y a los niños.

Se despide de usted un compañero campesino de ..... Nombre del asentamiento. .....Nombre del que escribe la carta

.....

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "GALLINA"

1.- Se presentan las láminas en el orden ya señalado para las palabras anteriores.

2.- Una vez ejercitada la ficha del descubrimiento se procede a la escritura que puede ser simultánea con la formación de palabras orales. O sea, descubrir una palabra, escribirla, leerla, dictarla y hacer que entre ellos mismos puedan leerse mutuamente las palabras para ver si se pueden comunicar por escrito.

3.- Luego viene la ejercitación de combinaciones de pedazos con otras familias;

ga			go	gu
lla	lle	lli	llo	llu
na	ne	ni	no	nu

va	ve	vi	vo	vu
cha	che	chi	cho	chu
pa	pe	pi	po	pu
ca			co	cu

4.- Pedir que formen palabras con ficha de riqueza que las escriban y que las lean.

5.- Juntar las dos fichas e invitar a que formen palabras

6.- Hay que hacer observar las diferencias de sonido de las familias <u>ra, re, ri, ro, ru</u>

7.- Aprovechar las palabras inventadas por los participantes para hacer notar las diferencias de sonidos.

8.- Se pueden hacer los ejercicios de descubrimiento de nuevas palabras. Para esto, se pueden presentar otras fichas de descubrimiento. Por ejemplo:

ca			co	cu
	ce	ci		
na	ne	ni	no	nu
ra	re	ri	ro	ru
za	ze	zi	zo	zu
a	e	i	o	u

./.

9.- Hacer notar que cuando se empieza con el pedazo ra, las palabras suenan fuerte:
Ejemplo: rama raza, roca, rico, etc.
En cambio, cuando no se empieza con ese pedazo y aparece dentro de la palabra, ese pedazo suena suave ejemplo:

caro, cara, cora, canario, cera.

10.- Es importante insistir en esta diferencia hasta que se esté seguro de que ya todos han entendido.

11.- No olvidemos que es conveniente hacer ejercicios cambiando las letras de lugar y presentándolo como problema para que los asistentes lo resuelvan. Se podría poner de nuevo la familia ra, re, ri, ro, ru y hacerla leer como pedazo fuerte y como pedazo suave.
Después agregar otra familia con el pedazo al revés.

ar	er	ir	or	ur
ra	re	ri	ro	ru

Preguntar por las diferencias y por las semejanzas
Preguntar si se leen igual

Como a estas alturas de las sesiones ya se han hecho estos ejercicios con otras sílabas, podrá ser muy fácil que puedan leerlas.
No olvidar que es muy importante entusiasmar al grupo y a cada participante para que resuelvan los problemas.
Si no confían en la gente ellos responden muy bien.

A fin de que no resulte una lectura de pedazos sueltos, sin significado, se puede poner una ficha más completa. Por ejemplo:

./.

ra	re	ri	ro	ru
ar	er	ir	or	ur
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du
a	e	i	o	u
ca			co	cu

Pedir que lean

Invitar juntar pedazos. Pedir que escriban sus palabras en los cuadernos.

12.- Una vez que se esté seguro de que han entendido la diferencia entre la familia fuerte y la familia suave, en ambos casos tratándose de ra se puede pasar al tratamiento de la palabra herramienta.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "HERRAMIENTA"

1.- Se comienza descodificando la lámina como ya sabemos, buscamos en la lámina uno de los temas que han propuesto los participantes y nos ponemos a conversar sobre ese tema. Hay que tratar de que todos pensemos y demos nuestra opinión. El coordinador solamente dirige la discusión.

2.- Después del diálogo se presentan las láminas de la palabra HERRAMIENTA de acuerdo a lo que ya hemos hecho con las palabras anteriores.

3.- Al llegar a la ficha del descubrimiento, comenzamos a hacer los ejercicios que corresponden a las dificultades de la palabra. Fijémonos en cuales son estas dificultades :

he = aparecer la letra h
rra = aparecer la letra rr
mien = sílaba compuesta con diptongo (consonante más diptongo más consonante).

./.

O sea, hay tres dificultades de lectura y de escritura a las que tenemos que ponerle el hombro. Cómo lo haremos?

4.- Al mostrar la familia ha, he, hi, ho, hu hay que hacer notar que la h no suena y que sólo suenan las vocales.

No hay que insistir mucho en cuando va con h y cuando va sin h. Más adelante con las lecturas se irá aprendiendo; también en las palabras que se vayan formando, se puede decir que van o no van con h, según el caso.

5.- Al mostrar la ficha del descubrimiento pidamos que lean las familias.

6.- Destaquemos las familias:

rra rre rri rro rru

ra re ri ro ru

7.- Pidamos que las lean.

8.- Preguntemos de cuantas maneras se lee la familia: ra, re, ri, ro, ru.

9.- Preguntemos si suenan igual:

rra, rre, rri, rro, rru

ra, re, ri, ro, ru, (fuerte)

10.- Poner palabras con estas dificultades y pedir que las lean:

carro	roca
tarro	rueda
herramienta	ropa

11.- Invitar a observar donde van colocados los pedazos rre, rra, y dón de van colocados los pedazos ro, rue.

12.- Hacer notar que el sonido fuerte cuando va al principio se escribe con r y no con rr.

13.- Hacer ejercicios de lectura y de escritura en que aparezcan estas dificultades.

Como dijimos, esta palabra herramienta tiene tres dificultades de lectura.

1) La h.
2) La rr.
3) La sílaba compuesta con diptongo

Hasta ahora hemos visto como tratar las dos primeras dificultades. Veamos ahora la tercera.

Si el grupo de asistentes encuentra difícil esta dificultad o bien se ve que es suficiente con estos problemas por el momento, se puede dejar el tratamiento de la tercera dificultad de lectura para la palabra siguiente:

GOBIERNO. Si nos fijamos, en esta palabra aparece la misma sílaba compuesta con diptongo: bier (consonante más diptongo más consonante) Es la misma dificultad que hallamos en la sílaba mien.

OBSERVEMOS:

mien bier

Si los asistentes pueden continuar con la tercera dificultad, podemos nosotros seguir así el tratamiento:

1.- Pedimos que lean la palabra herramienta
2.- Preguntamos por el tercer pedazo
3.- Anunciamos que lo vamos a escribir en la pizarra
4.- Escribimos en el pizarrón y pedimos que lo lean: mien
5.- Si no pueden hacerlo, volvemos nuevamente a la palabra

./.

Herramienta. Si la pueden leer, seguimos así: ponemos debajo del pedazo, otros que tengan la misma dificultad, pero con letras ya estudiadas y pedimos que las lean:

miento ciento siento viento caliente nacimiento

6.- Pedimos que le roben letras a las palabras: cosecha, escuela, familia, arado, vacuna, o a otras que ellas conozcan y que se las cambien al pedazo <u>mien</u> para formar palabras.

7.- Cuando estemos convencidos de que ya leen y escriben palabras con la dificultad estudiada, podemos pasar al tratamiento de la siguiente palabra.
En todo caso se repetirá este mismo estudio en la palabra <u>Gobierno</u>.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "GOBIERNO"

Después de la discusión de un tema que hemos sacado de la lámina y en el que hemos problematizado una situación de la vida del campesino, para lograr una conciencia crítica de esa situación, hacemos el estudio de la palabra de la misma manera como hemos hecho en las anteriores:

1.- Al llegar a la ficha de la familia ga,go, gu, se hará notar que está incompleta. Podemos escribirla en el pizarrón y pedir que agreguen los pedazos de la familia que están faltando:

ga go gu ge gi

2.- Después que lean bien los pedazos ga, go, gu, se les hará presente que los otros pedazos se leen ge, gi, y que para que suenen gue, gui hay que ponerles una u entre medio.

3.- Se muestra de nuevo en el pizarrón la familia de ga:

ga	go gu

4.- Se agrega ge, gi y se pide que se lea:

ga	go gu
ge gi	

5.- Se agrega gue, gui y se pide que se lea:

ga	go gu
ge gi	
gue gui	

6.- Después de hacer suficientes ejercicios de lectura se sigue con las otras familias hasta llegar a la ficha del descubrimiento, donde se hacen los ejercicios de formación de palabras o de frases.

7.- Para hacer los ejercicios siguientes, observamos que en la palabra g o b i e r n o hay dos dificultades de lectura:

1.- go = uso de la g

2.- bier = sílaba compuesta con diptongo

La primera se estudió al analizar la familia ga, go, gu, en gallina.

La segunda dificultad podría estar ya estudiada en la palabra herramienta.

./.

De modo que los ejercicios podrían ser así:

1.- Escribir en impreso la familia ga, go, gu con la variante ge, gi, acompañada de otras familias ya conocidas:

ga			go	gu
	ge	gi		
	gue	gui		
fa	fe	fi	fo	fu
a	e	i	o	u
la	le	li	lo	lu
ta	te	ti	to	tu
na	ne	ni	no	nu

2.- Pedir que formen palabras primero oralmente y luego que las escriban en sus cuadernos.

3.- Escribir, en el pizarrón, las palabras formadas y pedir que se lean.

4.- Luego, partiendo de la palabra gobierno pedir que lean el segundo pedazo: bier

5.- Escribiendo en el pizarrón acompañado de algunas variantes y pedir que las lean:

bier
mien
mier
biar
miel

6.- Hacer junto con ellos más cambios agregando otros pedazos para formar palabras.

siervo	cuento	conveniente
riel	canción	
piel	simiente	
cuento		

./.

7.- Estos cambios pueden ser tantos cuantos el grupo sea capaz de crear.
Pueden hacerlo en sus cuadernos.
Tenemos ya material suficiente para hacer una prueba por lo tanto, la próxima sesión haremos una evaluación de lo aprendido.
Veamos que cosas hay que saber.

1.- <u>En cuanto a las letras</u>

Saber leer y escribir palabras en que entren las siguientes letras:

a e i o u
e en sonido suave y fuerte
s
ch
n
v
d
r en sonido suave y fuerte
l
f
m
p
ñ
g en sonido ga, go, gu y ge, gi
gu
z

2.- <u>En cuanto a las sílabas</u>

Saber leer y escribir palabras en que aparezcan:

a) sílaba directa: Ej. ma, pa, sa, la
b) sílaba inversa Ej. ar, ap, as, al
c) sílaba con diptongo Ej. due, pia, sua, vie
d) sílaba compuesta con diptongo Ej. mien, bier, cier, sien

./.

e' Sílaba compuesta

Podríamos hacer un texto en que aparecieran estas dificultades a manera de ensayo para la prueba.

3a. PRUEBA PARCIAL DE LECTURA Y ESCRITURA

1er. Ejercicio: El profesor entregará una pequeña lectura de unas dos o tres líneas y hará unas dos preguntas sobre el contenido. Lo que interesa aquí es ver si se comprende lo leído. Pongamos un ejemplo: Imaginemos que el texto fuera:

"En este asentamiento los campesinos estamos estudiando para saber más.

Las preguntas escritas podrían ser:

- Quiénes estudian ?
- Para qué estudian ?

2o. Ejercicio: El profesor entregará una lectura de unas tres oraciones para que los campesinos las copien.

3o. Ejercicio: Dictar unas diez palabras en que aparezcan las dificultades aprendidas.

NOTA: No hay que olvidar que toda la prueba tiene que basarse en los ejercicios que se han hecho hasta ahora.

Esta prueba podrá medir el grado de aprendizaje. El profesor deberá analizar después, los errores y hacer más ejercicios cuando vea que el grupo no ha entendido bien. Hay que tener presente también que una prueba pone nerviosa a la gente y, a veces, comete errores que no las haría en situaciones normales.

./.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "YUCO"

En esta palabra, solo hay una dificultad que es la letra y, de modo que el tratamiento es igual desde el comienzo hasta la ficha del descubrimiento. Luego seguir así:

1.- Escribir la palabra yuco y la familia de yu
2.- Hacer leer esta familia
3.- Escribir la palabra gallina y la familia de lli
4.- Hacer leer estas familias:

ya	ye	yi	yo	yu
lla	lle	lli	llo	llu

Y preguntar si hay diferencia en el sonido

5.- Explicar que como suenan igual, hay que preguntar antes de escribir una palabra con estas letras.

6.- Escribir varias familias de palabras e invitar a leerlas y a formar palabras o frases.

ya	ye	yi	yo	yu
ga			go	gu
	ge	gi		
tan	ten	tin	ton	tun
lla	lle	lli	llo	llu
va	ve	vi	vo	vu
pa	pe	pi	po	pu
ta	te	ti	to	tu

./.

7.- Pedir que escriban en sus cuadernos las palabras creadas.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "GUITARRA"

Después de hacer la descodificación y el estudio de las familias hasta la ficha del descubrimiento, hacemos los ejercicios correspondientes a la palabra:

Encontramos que las tres sílabas ya han sido estudiadas anteriormente, de modo que servirá de repaso. Especialmente, se puede afirmar un poco el estudio de las sílabas gue, gui.

1.- Escribir algunas palabras con estas dificultades y que hayan sido formadas anteriormente por los campesinos. Es importante que el profesor, en su cuaderno, vaya anotando todas las palabras que los campesinos formen. Así puede tener material para hacer ejercicios de repaso. Supongamos que los participantes hayan escrito las siguientes palabras:

águila	cogote
guerra	gallina
guiso	látigo
	luego

2.- Se puede aprovechar la oportunidad para aprender el sonido de güe, güi poniendo algunos ejemplos:

agüita
guagüita

Explicar que los puntitos sirven para hacer hablar la u. Si ponemos gue, gui, no suena la u, pero si ponemos güe, güi, suena la u.

3.- Poner ejemplos con estas dificultades. Cuando ya se entiendan, se pasará a la siguiente palabra.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "PATRONES"

Luego del estudio de las láminas, veamos cuáles son las dificultades que es necesario estudiar en esta palabra. Tenemos una en la sílaba tra (grupo consonante) La sílaba nes, como es sílaba compuesta, ya ha sido estudiada en la palabra ambulancia y compañero, podría repasarse ahora.

De modo que es una sola la dificultad de esta palabra.

Una vez estudiadas las láminas podemos continuar con los ejercicios sobre las sílabas tra y nes :

1.- Se presenta la palabra patrones y se invita a leerla
2.- Se muestra la familia tra y se invita a leerla
3.- Se pide que se formen palabras con el siguiente cuadro:

tra	tre	tri	tru	ba	be	bi	bo	bu
				ca			co	cu
				da	de	di	do	du
				fa	fe	fi	fo	fu
				ga			go	gu
				pa	pe	pi	po	pu

4.- Se pide que lean las siguientes palabras:

trago	trece	trigo	trote	intruso
brazo	freno	grito	brote	grupo

5.- Invitar a formar palabras:

./.

bra	bre	bri	bro	bru	ta	te	ti	to	tu
fra	fre	fri	fro	fru	ma	me	mi	mo	mu
gra	gre	gri	gro	gru	sa	se	si	so	su
dra	dre	dri	dro	dru	da	de	di	do	du

Puede estimularse a los participantes a que agreguen otras letras si faltan por ejemplo

sombra - sangre - timore

Lo importante es que sepan leer y escribir bien, palabras que lleven esas sílabas con dos consonantes.

6.- Una vez que se haya comprendido este ejercicio se puede agregar alguna consonante a las sílabas consonantes haciendo ver la diferencia:

tra	tre	tri
tras	tres	tris
tran	tren	trin

7.- Se puede presentar un texto de lectura como este ejemplo:

Los alimentos

Todos los seres vivos tienen que alimentarse para vivir. Las plantas se alimentan de sustancias que sacan del aire, del agua y de la tierra. Las plantas pueden utilizar la energía del sol para transformar dichas sustancias en materiales para formar hojas, flores, frutos y semillas. Cuando la tierra es pobre, las plantas no disponen de materias para su alimentación. Entonces hay que enriquecer la tierra con nuevas sustancias, que son los abonos.

8.- Como en las palabras siguientes aparece la misma dificultad (bicicleta trabajo) no es necesario insistir más. Se pueden hacer, si hay interés ejercicios con la otra sílaba de patrones. nes . Esto está ya conocido anteriormente, de modo que servirá para recordarlo:

nes	nas	nis	nos	nus
pes	pas	pis	pos	pus
tes	tas	tis	tos	tus
mes	mas	mis	mos	mus

9.- Se pueden poner otras familias para que formen palabras:

pas	pes	pis	pos	pus
ca			co	cu
da	de	di	do	du

10.- Se pueden hacer leer algunas de las palabras formadas por ellos o agregar otras con las dificultades ya conocidas:

a) El hombre controla el riego de la tierra
b) Donde haya un ser vivo, por pequeño que sea, hay agua.
c) El calor del sol evapora el agua
d) El agua se condensa formando las nubes las que después dan lugar a las lluvias o a la nieve.

Una vez de que se hayan hecho estos ejercicios y se tenga la seguridad de que se han entendido se podrá pasar a la palabra siguiente:

./.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "BICICLETA"

Aquí nos encontramos con la misma dificultad de sílaba que ya vimos en patrones : (2 consonantes y una vocal: cle, tra).

Todas las letras de esta palabra están ya conocidas. Pero recordemos las dificultades de lectura y escritura que hemos estudiado hasta ahora:

1.- sílaba directa: co se cha, co ci na va cu na
2.- sílaba indirecta es cue la, am bu lan cia
3.- sílaba con diptongo es cue la, am bu lan cia, fa mi lia
4.- sílaba compuesta com pa ñe ro, am bu lan cia
5.- sílaba con grupo consonante pa tro nes
6.- sílaba compuesta consonante tren (cuando se vio la palabra patrones)
7.- sílaba compuesta con diptongo: herramientas, go bier no.

Además hemos estudiado las siguientes letras:

a		m	
b		n	
c	suave	ñ	
c	fuerte	o	
ch		p	
d		qu	
e		r	suave
f		r	fuerte
g		rr	
gue		s	
güe		t	
h		u	

i	v
l	y
ll	z

Por tanto lo que nos falta por estudiar es:

1.- Sílaba consonante con diptongo: prueba
2.- Sílaba compuesta, consonante con diptongo cruel

Respecto de las letras nos quedan

j
k
W
x

Ahora bien, de todo lo que nos queda vamos a tratar de estudiarlo en las dos últimas palabras que faltan todavía.

Veamos cómo podemos hacerlo:

1.- Después de haber visto todas las láminas de la palabra bicicleta, pidamos que observen la familia:

cla	cle	cli	clo	clu

2.- Pongamos vocales a algunos pedazos y preguntemos si hay alguna diferencia:

cla	cle
clau	clue

3.- Pidamos que los lean.
4.- Hagamos más ejercicios en que aparezcan estas dificultades y pidámosle que los lean.

-.-

prueba	truena	adriana
clueca	claudia	

5.- Podemos poner una ficha de pedazos para que compongan, colocando dos vocales juntas para lo cual le presentamos pedazos con una sílaba para que pongan la otra:

pra	pre	pri	pro	pru
tra	tre	tri	tro	tru
a	e	i	o	u
ga			go	gu
dra	dre	dri	dro	dru
ma	me	mi	mo	mu

6.- Una vez que hayamos hecho suficientes ejercicios sobre la dificultad ya señalada podemos pasar a la siguiente palabra.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "TRABAJO"

Aquí podemos repasar los ejercicios con la sílaba tra, para hacerle el agregado de otra vocal ejemplo: trai, como ya lo hicimos al tratar la palabra bicicleta.

Como habíamos dicho que solamente nos quedaba ver una última dificultad que era:

2 consonantes + diptongo + 1 consonante

C R U E L

podemos señalarla así:

A partir de las sílabas ya conocidas podemos decirles que a veces se le puede añadir otra letra más, así:

c r u
c r u e
c r u e l

No importa insistir mucho en esto, porque esta combinación aparece poco en castellano.

Ahora bien, ya tenemos estudiadas las nueve dificultades de lectura y escritura que nos presenta nuestro idioma. Nos queda el estudio de las letras w, k. Pero como estas dos letras son muy poco usadas, creemos que no es necesario enseñarlas ahora, sino que cuando se presente la ocasión. Y al aparecer en una lectura más adelante, hacer presente como hablan.

==========

BUENO, MIS AMIGOS, HEMOS LLEGADO AL TERMINO DE ESTA GUIA QUE QUISO ACOMPAÑARLOS EN LA HERMOSA TAREA DE ABRIR EL MUNDO DE LAS LETRAS A NUESTROS HERMANOS CAMPESINOS. USTEDES PUSIERON GENEROSIDAD EN SU LABOR, HICIERON DESPERTAR EN OTROS, GENEROSIDAD Y EN CADA UNA DE LAS ACCIONES USTEDES NOS ENSEÑARON QUE LA GENEROSIDAD HIZO POSIBLE EL EXITO DE LA CAMPAÑA.

ESTO ES HACER PATRIA, FORJAR UN CHILE NUEVO, HACER HISTORIA DE CHILE, LOS CAMPESINOS, COMPAÑEROS, TRABAJADORES SEGUIRAN VUESTRO EJEMPLO.

" POR LA EDUCACION A LA LIBERACION "

SANTIAGO, 1969.

-.-

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-13

REFLEXIONES ACERCA DE LA PROGRAMACION DE LA ALFABETIZACION DE ADULTOS CON EL METODO PSICO-SOCIAL

Jorge Mellado

Sergio Villegas

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

EN ESTE BREVE ENSAYO SE PRESENTAN ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMA DE MONTAR UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS DENTRO DE LA CONCEPCIÓN EDUCACIONAL DEL PROF. PAULO FREIRE, LO QUE SE HA LLAMADO EN CHILE "MÉTODO PSICO-SOCIAL DE ALFABETIZACIÓN", REFLEXIONES QUE HAN SURGIDO DE LA LABOR DE CAPACITACIÓN Y SUPERVISIÓN QUE LE HA CABIDO A ICIRA EN ESTOS ÚLTIMOS AÑOS.

SISTEMÁTICAMENTE PODEMOS DISTINGUIR EN LA TEORÍA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE DOS ASPECTOS NÍTIDAMENTE SEPARABLES, PERO QUE EN LOS ESCRITOS DEL AUTOR SE ENCUENTRAN SIEMPRE ENTREMEZCLADOS. UNO ES LO QUE SE PODRÍA LLAMAR SU ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA, Y OTRO UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN QUE SE DESPRENDE DE LA ANTERIOR.

SI SE QUISIERA DE ALGÚN MODO SISTEMATIZAR EL PENSAMIENTO ANTROPOLÓGICO DEL AUTOR DEL MÉTODO PSICO-SOCIAL, SE PODRÍA DECIR QUE, PARA ÉL, EL HOMBRE ES UN SUJETO. POR SUJETO ENTIENDE FUNDAMENTALMENTE UNA LIBERTAD. AL COLOCAR LA LIBERTAD COMO NÚCLEO DEL SER DEL HOMBRE, FREIRE RECOGE LO ESENCIAL DE TODO EL PENSAMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA CONTEMPORÁNEA.

PERO ES UNA LIBERTAD, O UN SUJETO, QUE NO ES, SINO QUE ESTÁ SIENDO, INTRODUCIENDO DE ESTE MODO LA CATEGORÍA DE LA HISTORIA EN EL MISMO SER DEL HOMBRE CONCRETO. EN ESTE SENTIDO, ES UN SER QUE SE BUSCA A SÍ MISMO EN UN PROCESO ESPACIOTEMPORAL, ORIENTADO EN SU BÚSQUEDA POR LAS ANSIAS DE LIBERACIÓN. LA LIBERTAD APARECE PUES, EN ESTE CONTEXTO, NO COMO UNA EXISTENCIA DADA, SINO COMO UN LLAMADO PERMANENTE A EXISTENCIARLA.

ESTA LIBERTAD, LIBERÁNDOSE, LO HACE EN Y CON EL MUNDO Y CON LOS OTROS HOMBRES. ESTE ASPECTO EN EL CUAL CONVIENE INSISTIR, PUES NO HAY QUE

ENTENDERLO COMO SI EL HOMBRE ESTUVIERA AQUÍ Y EL MUNDO ALLÁ. HOMBRE Y MUNDO SON UNA MISMA REALIDAD, INDIVISIBLE. NO HAY HOMBRE SIN MUNDO, NI MUNDO SIN HOMBRE. DEL MISMO MODO, NO HAY HOMBRES AISLADOS, SINO CONCIENCIAS INTERSUBJETIVADAS.

BASADA EN ESTA POSTURA ANTROPOLÓGICA, SURGE LA TEORÍA PEDAGÓGICA, QUE BREVEMENTE SE RESEÑA, CON EL ENUNCIADO DE TRES PROPOSICIONES:

A) NADIE EDUCA A NADIE.

ESTA PROPOSICIÓN IMPLICA QUE NADIE, POR MUY INSTRUÍDO O SABIO QUE SEA, PUEDA ARROGARSE LA POSESIÓN DE LA "VERDAD", ACERCA DE CUALQUIER ÁMBITO DEL SABER. TODOS LOS HOMBRES, POR EL HECH DE SERLO, POSEEN PARCELAS DE LA VERDAD TOTAL, SIENDO ADEMÁS LA VERDAD UNA REALIDAD DINÁMICA QUE SIEMPRE ESTARÁ INACABADA. POR ESTO LA ACTITUD BÁSICA DE LOS HOMBRES ES LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD Y NO LA POSESIÓN DE ELLA.

APLICANDO ESTA PROPOSICIÓN A LA ALFABETIZACIÓN, EL ANALFABETO ADULTO ES UN HOMBRE CULTO, PERO QUE CARECE DE UN INSTRUMENTO COMO ES LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

B) NADIE SE EDUCA SOLO.

SI SE PRETENDE TENER UNA APROXIMACIÓN AUTÉNTICA A LA VERDAD, LA BÚSQUEDA DEL SABER NO PUEDE HACERSE EN FORMA INDIVIDUAL, SINO JUNTO CON LOS OTROS HOMBRES.

ES EN EL GRUPO, EN LA ACCIÓN CONJUNTA CON LOS DEMÁS HOMBRES, DONDE SURGIRÁ LA AUTÉNTICA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD, QUE ES EL SABER. DE AHÍ QUE EN TODO PROCESO COGNOSCITIVO LA PARTICIPACIÓN REAL DE TODOS SEA LA BASE DEL SABER.

POR ESTO LA ALFABETIZACIÓN SE REALIZA EN EL CÍRCULO DE CULTURA, DONDE TODOS JUNTOS BUSCAN UN MAYOR CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD Y VAN CREANDO EN CONJUNTO, EDUCANDOS Y EDUCADOR EL INSTRUMENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

c) LOS HOMBRES SE EDUCAN ENTRE SÍ MEDIATIZADOS POR EL MUNDO PARA TRANSFORMARLO.

NO HABIENDO DICOTOMÍA ENTRE HOMBRE Y MUNDO, EL PROCESO EDUCATIVO PARTE DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL MUNDO DE LOS EDUCANDOS, PARA CONOCERLO Y, CONOCIENDO, PODERLO TRANSFORMAR.

LA ALFABETIZACIÓN ASÍ ENTENDIDA NO ES LA MERA ENTREGA DE UN INSTRUMENTO COMO LA LECTURA Y LA ESCRITURA A LOS ANALFABETOS, SINO FUNDAMENTALMENTE, UN PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN, CONOCIMIENTO DEL MUNDO Y TRANSFORMACIÓN DE ÉL, EN BÚSQUEDA DE LA LIBERACIÓN. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ES APRENDER A "DECIR SU PALABRA", NO SÓLO UNA PALABRA GRÁFICA, SINO UNA PALABRA QUE ES TRANSFORMADORA, ESTO ES, PRAXIS.

PARA UNA MAYOR PROFUNDIZACIÓN Y COMPRENSIÓN DE ESTA APRETADA SÍNTESIS, SE PUEDE RECURRIR A LOS TEXTOS DEL PROF. PAULO FREIRE: "EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD"; "SOBRE LA ACCIÓN CULTURAL"; Y "PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO", QUE LA CONTIENE AMPLIADA.

EL TRABAJO EN SEIS PUNTOS:

LA INVESTIGACIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR;

LA CODIFICACIÓN

LA DESCODIFICACIÓN

EL ROL DEL COORDINADOR

EL CÍRCULO DE CULTURA

SUGERENCIAS PARA LA BUENA MARCHA DE UN PROGRAMA.

EN CADA UNO DE LOS PUNTOS SE INTENTARÁ DAR UNA DEFINICIÓN DE LOS PASOS DE LA ALFABETIZACIÓN, SUGIRIENDO A CONTINUACIÓN ALGUNOS ASPECTOS OPERACIONALES.

INVESTIGACION DEL UNIVERSO VOCABULAR.

LA INVESTIGACIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR ES UNA INDAGACIÓN SOBRE LA TOTALIDAD DE LAS PALABRAS UTILIZADAS POR LA COMUNIDAD QUE ENTRARÁ EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN. ES UNA COMUNIDAD ANALFABETA, EL UNIVERSO DE PALABRAS USADAS EN EL LENGUAJE ORDINARIO CONSTA APROXIMADAMENTE DE 250 A 300.

SIMULTÁNEAMENTE A ESTA INVESTIGACIÓN VOCABULAR SE VAN INQUIRIENDO LOS PROBLEMAS DE LA O LAS ZONAS, EL MODO DE VIVIR DE LAS GENTES, LAS FORMAS DE TRABAJO, DE ORGANIZACIÓN, LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS, MARIDO Y MUJER, DIVERSIONES, ETC., TODO LO QUE CONSTITUYE LA CULTURA DE UNA COMUNIDAD.

ESTA INVESTIGACIÓN ES BÁSICA PARA PODER SELECCIONAR LAS PALABRAS "GENERADORAS" Y CONSTRUÍR LAS CODIFICACIONES.

PARALELAMENTE A ESTA INVESTIGACIÓN REALIZADA DIRECTAMENTE EN TERRENO, SE RECOPILAN TODOS LOS DATOS INFORMATIVOS QUE SE PUEDAN ENCONTRAR ACERCA DEL ÁREA O DE LAS ÁREAS QUE ENTRARÁN EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.

EL PROCEDIMIENTO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN DEL U. V. ES UNA INVESTIGACIÓN RELATIVAMENTE SENCILLA, SIMILAR A LA INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE DE LOS ANTROPÓLOGOS CULTURALES. PAULO FREIRE LA DESCRIBE ASÍ: "SE HACE A TRAVÉS DE ENCUENTROS INFORMALES CON LOS HABITANTES DE UN ÁREA Y SE FIJAN

LOS VOCABLOS MÁS CARGADOS DE SENTIDO EXISTENCIAL Y POR LO MISMO DE MAYOR CONTENIDO EMOCIONAL, LO MISMO QUE LOS DICHOS TÍPICOS DE LA GENTE. LAS EXPRESIONES PECULIARES, VOCABLOS LIGADOS A LA EXPERIENCIA DE LOS GRUPOS, DE LA QUE FORMA PARTE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL.

LAS ENTREVISTAS REVELAN ANHELOS, FRUSTRACIONES, INCREDULIDADES, TAMBIÉN ESPERANZAS, ÍMPETUS DE PARTICIPACIÓN, COMO TAMBIÉN MOMENTOS ALTAMENTE ESTÉTICOS EN EL LENGUAJE DEL PUEBLO.

UN INSTRUMENTO DE MUCHA UTILIDAD PARA GUARDAD LAS ENTREVISTAS, ADEMÁS DE LAS NOTAS QUE PERSONALMENTE SE PUEDAN TOMAR, ES LA GRABADORA. LA EXPERIENCIA DEMUESTRA QUE EL CAMPESINO CHILENO, POR LO MENOS EN LA ZONA CENTRAL, NO RECHAZA NI SE INHIBE ANTE LA GRABADORA, CON TAL QUE SE HAGA UNA BUENA MOTIVACIÓN EXPLICANDO CLARAMENTE LA FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN. EL CAMPESINO, SUSPICAZ AL COMIENZO, CUANDO NO VE INTENCIONES TORCIDAS EN SU INTERLOCUTOR, SE DISPONE FÁCILMENTE A PARTICIPAR.

CONVIENE QUE UNA VEZ QUE ÉL ACEPTE EL USO PATENTE Y NO MAÑOSO DE LA GRABADORA, GRABE SU VOZ Y LA ESCUCHE, PARA QUE SE HABITÚE A ELLA.

PARA QUE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN TENGA UNA ADECUADA PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN, LA INVESTIGACIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR SE TIENE QUE REALIZAR EN TODAS LAS ÁREAS QUE PRESENTEN CARACTERÍSTICAS CULTURALES DIFERENTES. NO SE PUEDEN UTILIZAR LAS MISMAS PALABRAS EN LA CIUDAD QUE EN EL CAMPO; NI EL UNIVERSO VOCABULAR DE LA ZONA CENTRAL ES EL MISMO QUE EL DE LA ZONA PRECORDILLERANA DE ARICA.

EN UN PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN, ESTO SIGNIFICA MAYOR GASTO, PERO ASEGURA LA EFICIENCIA DEL PLAN, POR LA ADECUACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS.

UNA VEZ REALIZADO EL LEVANTAMIENTO DEL UNIVERSO VOCABULAR, SE SELECCIONAN LAS "PALABRAS GENERADORAS", QUE SERVIRÁN PARA EL TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN, A PARTIR DE UN TRABAJO DE DESCOMPOSICIÓN Y COMPOSICIÓN FONÉTICA.

LAS PALABRAS GENERADORAS SE SELECCIONAN CON DOS CRITERIOS, UNO SEMÁNTICO Y OTRO FONÉTICO.

A) CRITERIO SEMÁNTICO: ESTE CRITERIO SIRVE PARA SELECCIONAR LAS PALABRAS SEGÚN EL MAYOR CONTENIDO EXISTENCIAL QUE TENGAN PARA LOS EDUCANDOS, "LO QUE IMPLICA UNA MAYOR PLURALIDAD DE ENRAIZAMIENTO DE LA PALABRA EN UNA REALIDAD SOCIAL DADA, CULTURAL, POLÍTICA, ETC."

SERÁN PALABRAS QUE PARA LOS EDUCANDOS DESPIERTEN UNA SERIE DE MATICES DE SU REALIDAD EXISTENCIALMENTE VÍVIDA. DE ESTE MODO LAS PALABRAS CON QUE SE ALFABETIZA EL EDUCANDO SERÁN LAS QUE PARA ÉL TENGAN UN SIGNIFICADO Y NO PALABRAS VACÍAS, COMO EN OTROS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN.

ESTO TIENE UN TRIPLE SIGNIFICADO PRAGMÁTICO:

A) AL SER PALABRAS CARGADAS DE SIGNIFICADO, LA MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE SE VE NOTABLEMENTE ROBUSTECIDO.

B) SE HACE UN TRABAJO PARA QUE LA PALABRA NO SEA EL SIGNIFICANTE SINO LA EXPRESIÓN DE UNO O VARIOS SIGNIFICADOS. CON ESTO, SE EVITA LA CONCEPCIÓN VERBALISTA Y SE RECUPERA EL VERDADERO SENTIDO DE "LA PALABRA".

C) SE GENERA UN CONJUNTO DE REACCIONES SOCIO-CULTURALES EN LA PERSONA O GRUPO QUE LAS UTILIZA, AL SER UNA "MATRIZ DE CONCIENTIZACIÓN POTENCIAL".

B) CRITERIO FONÉTICO. ASÍ COMO EL CRITERIO SEMÁNTICO DICE RELA-

CIÓN DIRECTA A LA CONCIENTIZACIÓN, EL FONÉTICO SE REFIERE AL APRENDIZAJE PROPIAMENTE DICHO DE LA LECTURA Y ESCRITURA. DEL UNIVERSO VOCABULAR SE SELECCIONAN, DESDE ESTE CRITERIO, AQUELLAS PALABRAS QUE TENGAN MAYOR RIQUEZA FONÉTICA, ES DECIR QUE DESCOMPUESTAS EN FAMILIAS, CONTENGAN TODOS LOS FONEMAS Y DIFICULTADES FONÉTICAS DE LA LENGUA CASTELLANA.

UNA VEZ SELECCIONADAS LAS PALABRAS GENERADORAS, CON ESTOS DOS CRITERIOS, LAS CUALES PUEDEN VARIAR ENTRE 14 Y 17, SE ORDENAN GRADUALMENTE SEGÚN LAS DIFICULTADES FONÉTICAS CRECIENTES. SI EN EL UNIVERSO INVESTIGADO FALTA ALGÚN FONEMA, EL EDUCADOR INTRODUCE UNA PALABRA QUE LO CONTENGA. ES LO QUE LLAMA P. FREIRE "PALABRAS BISAGRAS"*

ES ALTAMENTE ACONSEJABLE QUE TODO ESTE TRABAJO LO HAGA UN EQUIPO INTERDISCIPLINARIO: METODÓLOGOS, IDEÓLOGOS, ANTROPÓLOGOS, SOCIÓLOGOS, EDUCADORES, ETC. PARA QUE NO PRIME SÓLO EL CRITERIO DE QUIENES, ACENTUANDO MÁS LO TÉCNICO, DESCUIDEN LOS ASPECTOS DE LA CONCIENTIZACIÓN.

TODA ESTA FORMA DE PROCEDER TIENE UNA CLARA JUSTIFICACIÓN DENTRO DE LA FILOSOFÍA EDUCACIÓN QUE INSPIRA EL MÉTODO. ES UNA FORMA OPERACIONAL DE SUPERAR LA ANTINOMIA DE LA EDUCACIÓN "BANCARIA", EN QUE ES EL EDUCADOR QUIEN ELIGE LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS, Y LOS EDUCANDOS LO RECIBEN EN FORMA DE "DEPÓSITO".

A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR, EL EDUCANDO VA SUMINISTRANDO DESORDENADAMENTE EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN, LAS PALABRAS CON QUE SE ALFABETIZARÁ Y SU REALIDAD EXISTENCIAL SIGNIFICADA POR ELLAS PARA QUE SIRVAN A LA CONCIENTIZACIÓN.

EL PAPEL DEL EDUCADOR ES ORDENAR Y SISTEMATIZAR EL MATERIAL PARA HACER DE ÉL UN PROGRAMA PEDAGÓGICO.

* VER NOTA EN LA PÁGINA SIGUIENTE.....

LA CODIFICACION.

UNA VEZ SELECCIONADAS LAS PALABRAS GENERADORAS, ES PRECISO CONSTRUÍR EL INSTRUMENTO PEDAGÓGICO LLAMADO CODIFICACIÓN. LA CODIFICACIÓN ES UNA FORMA DE CÓDIGO COMPRENSIBLE PARA LOS EDUCANDOS, PERO AL MISMO TIEMPO NO UNA OBVIEDAD QUE NO REPRESENTE NINGÚN DESAFÍO. DEBE PROVOCAR UNA INTERPRETACIÓN CREADORA Y ACTIVA. PERO POR OTRO LADO TAMPOCO DEBE SER UN ENIGMA. ES ALGO INTERMEDIO: COMPRENSIBLE, PERO NO OBVIO, SINO DESAFIADOR.

ESTE CÓDIGO ES LA EXPRESIÓN PICTÓRICA, ORAL, ESCRITA O DRAMÁTICA DE LA REALIDAD EXISTENCIAL DE LOS EDUCANDOS, QUE CONTIENE CIERTOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS.

LA CODIFICACIÓN ES UN INSTRUMENTO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO POR EL EDUCADOR SOBRE LA BASE DE UN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA REALIDAD DE LOS EDUCANDOS. CONSTRUÍDO PORQUE NO ES UNA FOTOGRAFÍA DE LA REALIDAD, EN CUANTO LA FOTOGRAFÍA ES UNA COPIA EXACTA DE ELLA SINO QUE ES LA REALIDAD DE LOS EDUCANDOS, MÁS UN ELEMENTO IDEOLÓGICO ORDENADOR. EL EDUCADOR ES QUIEN CON CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA REALIDAD, SELECCIONA, DESDE SU MARCO VALÓRICO O DE REFERENCIAS, LOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS; CON ELLOS, PRETENDE QUE EL EDUCANDO SE LOS PLANTÉE, COMO PROBLEMAS DESAFIANTES, PARA SER SUPERADOS.

SIN EMBARGO LA CODIFICACIÓN NO ES UN CÓDIGO IDEOLÓGICO, NI UNA FRÍA PRESENTACIÓN CIENTÍFICA, SIN RELIEVE NI INTENCIONALIDAD. PARTIENDO DE LA REALIDAD OBJETIVA, SIN DISTORSIONARLA, NI ALTERARLA, SE PRESENTA DE TAL

---

*(NOTA: 14 Y 17 PALABRAS GENERADORAS, PORQUE SEGÚN LA EXPERIENCIA ESTE NÚMERO DE PALABRAS SON SUFICIENTES PARA CONTENER TODAS LAS DIFICULTADES FONÉTI VSD FR LS LENGUA CASTELLANA).

MODO QUE APAREZCA PROBLEMÁTICA. POR NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS SE ENTIENDEN AQUELLAS "SITUACIONES LÍMITES" HISTÓRICAS Y CULTURALES QUE, DESDE EL MARCO DE REFERENCIAS DEL EDUCADOR, SE PERCIBEN COMO IMPEDIMENTOS U OBSTÁCULOS AL SER MÁS DEL HOMBRE. PUEDE SER UNA SITUACIÓN DE SALUD, DE ANALFABETISMO, DE ORGANIZACIÓN, ETC. AUNQUE PARA LOS EDUCANDOS NO SEAN PERCIBIDOS COMO PROBLEMAS, YA QUE POR VIVIR INMERSOS EN ELLOS, NO SE CAPTAN COMO TALES, PERO QUE A JUICIO DEL EDUCADOR ES NECESARIO ENFRENTARLOS Y SUPERARLOS, ESTO ES, LA JERARQUÍA DE VALORES QUE A ÉSTE LE CABE PROPONER CRÍTICAMENTE.

EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS SE UTILIZAN CODIFICACIONES PICTÓRICAS, LAS QUE CORRESPONDEN A LA REALIDAD SIGNIFICADA POR LAS PALABRAS GENERADORAS.

POR EJEMPLO, COSECHA PUEDE SER UNA PALABRA GENERADORA EN EL SECTOR RURAL. A ELLA CORRESPONDE UNA CODIFICACIÓN QUE EXPRESA LA REALIDAD DE LA COSECHA CON SU PROBLEMÁTICA.

DE LA MISMA MANERA COMO LAS PALABRAS GENERADORAS CORRESPONDEN A DETERMINADAS ÁREAS CULTURALES, LAS CODIFICACIONES VARÍAN TAMBIÉN SEGÚN LAS ZONAS. PUEDE DARSE EL CASO QUE A UNA MISMA PALABRA GENERADORA CORRESPONDE UNA CODIFICACIÓN DIFERENTE, PORQUE LO SIGNIFICADO POR ELLA VARÍA SEGÚN EL ÁREA CULTURAL DONDE SURGE. LA REALIDAD EXISTENCIAL DE LA COSECHA EN CHILOÉ ES DISTINTA A LA DE LA ZONA CENTRAL; POR ESTO, A LA PALABRA GENERADORA COSECHA USADA EN CHILOÉ Y EN LA ZONA CENTRAL CORRESPONDERÁN CODIFICACIONES PICTÓRICAS DIFERENTES.

LAS CODIFICACIONES SE CONSTRUYEN CON EL MATERIAL CULTURAL RECOGIDO EN LA INVESTIGACIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR.

La codificación COSECHA, de la Corporación de la Reforma Agraria, es una codificación que corresponde netamente al valle central en cuanto a paisaje, vestimenta, rubro agrícola, etc. Los núcleos problemáticos escogidos son cuatro, de acuerdo al marco de referencia de la Reforma Agraria: a) el trabajo en común, opuesto al individual; b) la participación de la mujer en la economía campesina; c) la introducción de tecnología, simbolizada por la hoz, en oposición a la trilladora; d) y por último la comercialización y el valor agregado, simbolizados por el camión cargado con los sacos de trigo.

Esta codificación se ha utilizado con excelentes resultados en el valle central, pero ha tenido serias dificultades en la zona cordillerana de Temuco, porque no corresponde a la realidad cultural de la zona.

Una codificación, para que sea un instrumento pedagógico eficaz, tiene que ser trabajada con gran seriedad. Todos los elementos que la componen tienen que ser discutidos ampliamente y no ser colocados al azar. Algo sin sentido o que no corresponda a la realidad cultural dificultará notablemente el trabajo pedagógico.

De aquí la insistencia de clarificar el marco de referencias, por parte de los educadores que elaboran la codificación. No se puede condificar "a tontas y a locas", sino en relación a un objetivo.

Una forma práctica de codificar los núcleos problemáticos es presentándolos en forma de contradicciones, ya sean explícitas o implícitas, porque el conocimiento humano avanza por análisis y comparación.

No es necesario que los codificadores sean ellos mismos pinto-

RES; BASTA CON QUE ELLOS NARREN A UN ARTISTA, CONOCEDOR DE LA CULTURA DE LOS EDUCANDOS, LO QUE ELLOS DESEAN QUE CONTENGA LA CODIFICACIÓN, Y SOBRE LA BASE DE BOCETOS APROXIMATIVOS, SE LLEGARÁ PROGRESIVAMENTE A LA CODIFICACIÓN DESEADA COMO ÓPTIMA.

ANTES DE LA UTILIZACIÓN MASIVA DE UNA CODIFICACIÓN ES INDISPENSABLE LA EXPERIMENTACIÓN PREVIA CON ALGÚN GRUPO DE CONTROL PARA CORREGIR ERRORES.

LA CODIFICACIÓN, CON LAS CARACTERÍSTICAS ANTERIORMENTE ENUNCIADAS, SURGE DE LA TEORÍA DEL MÉTODO PSICO-SOCIAL, ESPECIALMENTE DE LA CONCEPCIÓN DE LA CONCIENCIA.

NO ES, EN CONSECUENCIA, LO QUE TRADICIONALMENTE SE DENOMINA "MEDIO AUDIO-VISUAL", POR CUANTO TIENE ESTE ÚLTIMO COMO FINALIDAD AYUDAR A LA RETENCIÓN DE LOS CONTENIDOS "NARRADOS" POR EL EDUCADOR.

ES UN INSTRUMENTO PEDAGÓGICO QUE TIENE COMO FINALIDAD LA OBJETIVACIÓN DE LA REALIDAD EXISTENCIAL DE LOS EDUCANDOS PARA QUE, TOMÁNDOLA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO, LA CONOZCA Y LA TRANSFORME.

LOS GRUPOS HUMANOS QUE NO ESTÁN HABITUADOS A UN PENSAR CRÍTICO VIVEN INMERSOS EN SU REALIDAD, TENIENDO UNA FORMA DE CONCIENCIA AHISTÓRICA, FOCALISTA E INGENUA. LA CODIFICACIÓN, AL PROPONERLES SU REALIDAD COMO SI FUERA LA REALIDAD DE OTROS HOMBRES, DA LA POSIBILIDAD DE UNA OBJETIVACIÓN DE LA REALIDAD VIVIDA Y DE UNA EMERGENCIA DE LA CONCIENCIA. EL EDUCANDO SE DISTANCIA DE SU REALIDAD Y LA PUEDE ROMPER, ANALIZAR.

ADEMÁS DE ESTOS ASPECTOS, LA CODIFICACIÓN ES UNA FORMA PROBLEMATIZADORA DE PRESENTAR LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN. LOS NÚCLEOS PROBLE-

MÁTICOS NO SON OTRA COSA QUE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN, QUE SON PROPUESTOS EN FORMA DE PROBLEMA DE LOS EDUCANDOS Y NO COMO "DEPÓSITOS".

LA DESCODIFICACION.

LA DESCODIFICACIÓN ES LA RUPTURA DE LOS DATOS QUE SE ENCUENTRAN PRESENTES EN LA CODIFICACIÓN. ES REALIZADA POR LOS EDUCANDOS CON LA AYUDA DEL COORDINADOR. ES UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD DE LOS EDUCANDOS. SE VA ANALIZANDO LA SITUACIÓN EXISTENCIAL PRESENTADA EN LA CODIFICACIÓN, POR PARCIALIDADES, INTENTANDO DESCUBRIR LAS CAUSAS REALES QUE LA HAN PROVOCADO, HASTA LLEGAR A UNA VISIÓN CADA VEZ MÁS TOTALIZANTE, VISUALIZANDO LA INTERACCIÓN DE LAS PARCIALIDADES CON RESPECTO AL TODO.

LA DESCODIFICACIÓN, PUES, TIENDE FUNDAMENTALMENTE A CONSEGUIR LA PROGRESIVA CREACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA E HISTÓRICA DE LOS EDUCANDOS. SE TRATA DE LOGRAR EL PASO DE UN CONOCIMIENTO SENSIBLE -QUE ES SUPERFICIAL, INGENUO, PROYECCIÓN IDEOLÓGICA- A UN CONOCIMIENTO POR SUS CAUSAS REALES; EL PASO DE UNA CONCIENCIA FOCALISTA A UNA CONCIENCIA TOTALIZANTE, DESCUBRIENDO QUE NO HAY NINGÚN ELEMENTO NI SITUACIÓN HUMANA AISLADA, ENCERRADA EN SÍ MISMA, SINO QUE SIEMPRE ESTÁ EN INTERRELACIÓN DENTRO DE UN PROCESO GLOBAL DE LA HISTORIA DEL MUNDO Y DE LOS HOMBRES. SE TRATA DE DESCUBRIR QUE TODA REALIDAD HUMANA ES CULTURAL Y POR LO TANTO TEMPORAL Y QUE PUEDE SER MODIFICADA POR LOS MISMOS HOMBRES QUE LA HAN CREADO.

DE ALLÍ QUE DEL ANÁLISIS DE UN NÚCLEO PROBLEMÁTICO LOCAL, COMO SER LA DIARREA INFANTIL, O EL ANALFABETISMO, SE PUEDA O DEBA LLEGAR A PROBLEMATIZAR LA ESTRUCTURA TOTAL DE LA SOCIEDAD Y LA DEPENDENCIA DE ESTA ESTRUCTURA, DE OTRAS.

El proceso de alfabetización, que involucra la descodificación de las palabras generadoras, con sus respectivas situaciones codificadas, no se puede pretender que los educandos obtengan una conciencia crítica, como si ésta fuera el resultado de un proceso mecánico; eso sí, se puede llegar a conseguir una actitud crítica incipiente.

El proceso de concientización que se inicia con la descodificación, comienza habitualmente con una <u>descripción</u> del fenómeno o de la situación existencial. Este momento es importante en el proceso, porque el hombre que vive inmerso en su realidad, nunca o pocas veces se ha detenido a mirar su realidad y constatarla como un objeto diferente de él pero que al mismo tiempo lo constituye.

Después de la descripción, si la codificación está bien hecha, hay un segundo paso: identificación con la situación. Es constatar que la situación descrita no me es ajena, sino que constituye mi existencia, es mi existencia. Es muy corriente escuchar en los Círculos de Cultura expresiones como las siguientes: "Es lo mismo que sucede aquí", "Estamos nosotros ahí adentro", "Son como nosotros", "Es la huelga del Rosedal" (el predio donde se realizaba la descodificación).

Un tercer paso es la ruptura de los datos descritos. Se los sitúa en el tiempo, descubriendo las causas que lo ocasionaron, vislumbrando su globalidad, hasta proyectar acciones que logren superar la situación límite.

Para clarificar este proceso se puede analizar la siguiente experiencia. Por ejemplo, si tengo un dolor muy grande, por la muerte de un ser que-

RIDO, O ESTOY APLASTADO POR UNA PREOCUPACIÓN, VIVO EL DOLOR Y EL APLASTAMIENTO, MEJOR DICHO SOY DOLOR Y APLASTAMIENTO. EN ESTA SITUACIÓN DE INMERSIÓN, ES IMPOSIBLE HACER NADA RACIONALMENTE PLANIFICADO QUE LOGRE TRANSFORMAR LA SITUACIÓN; LO ÚNICO QUE SE PODRÁ HACER ES DAR MANOTAZOS DE AHOGADO, QUE SEGURAMENTE LO HUNDIRÁN MÁS EN EL APLASTAMIENTO Y EL DOLOR. ESTOS COMIENZAN A TOMAR UNA DIMENSIÓN HUMANA E HISTÓRICA, CUANDO POR UN ESFUERZO DE OBJETIVACIÓN SE LOGRA ALEJAR DE LA SITUACIÓN PARA ANALIZARLA EN SUS REALES DIMENSIONES; PRIMERO DESCRIBIENDO LO QUE PASA COMO ALGO SEPARADO DE SÍ, COMO SI ESO LE SUCEDIERA A OTRO HOMBRE, PARA DESPUÉS IDENTIFICARSE CON LA SITUACIÓN, Y DESCUBRIR SU DIMENSIÓN TEMPORAL Y NO DE PRESENTE ABSOLUTO. ES ALGO QUE TIENE UN PASADO Y POR LO TANTO UN ORIGEN BIEN DEFINIDO, Y SOBRE TODO TIENE UN FUTURO QUE TIENE QUE SER CONSTRUÍDO DESDE EL PRESENTE.

EL ROL DEL COORDINADOR.

EL ROL DEL COORDINADOR, NOMBRE QUE TOMA EL EDUCADOR EN EL CÍRCULO DE CULTURA, ESTÁ ÍNTIMAMENTE RELACIONADO CON EL PROCESO DE DESCODIFICACIÓN, JUGANDO UN PAPEL DE GRAN RESPONSABILIDAD EN ÉL.

LO PRIMERO QUE SE EXIGE DEL COORDINADOR ES UNA ACENTUADA ACTITUD DIALÓGICA HACIA LOS EDUCANDOS. SI NO SE TIENE ESTA ACTITUD, SE VICIA RADICALMENTE EL PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN. ESTA ACTITUD DIALÓGICA, CUYA FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN ESTÁ AMPLIAMENTE ANALIZADA POR EL PROF. PAULO FREIRE EN SUS DOCUMENTOS Y LIBROS, PROVOCARÁ ENTRE LOS PARTICIPANTES, SI ES AUTÉNTICA, TAMBIÉN UNA RESPUESTA DIALÓGICA CREANDO UN CLIMA DE CONFIANZA Y DE BÚSQUEDA EN COMÚN, SUPERANDO LA VERTICALIDAD DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL, DE DEPOSITAR Y RECIBIR PASIVAMENTE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN.

SU ROL CONSISTIRÁ EN MOTIVAR AL GRUPO A UNA PARTICIPACIÓN ACTI-

VA, UTILIZANDO TODOS LOS RECURSOS DE LA DINÁMICA DE GRUPO, QUE DEBERÁ CONOCERLOS Y MANEJARLOS; Y PROBLEMATIZAR CONTÍNUAMENTE LA PERCEPCIÓN DEL GRUPO, PARA QUE EL GRUPO PASE DE LA MERA DESCRIPCIÓN A LA RUPTURA DE LOS DATOS Y A SU COMPRENSIÓN GLOBAL.

PUEDE DARSE EL CASO HABITUAL POR LO DEMÁS, QUE EL EDUCANDO NO LOGRE SALIR DE SU FOCALISMO, HASTA LLEGAR A UNA VISIÓN GLOBAL DE LOS PROBLEMAS PLANTEADOS PARINCIPALMENTE POR FALTA DE INFORMACIÓN. EN ESTE CASO EL COORDINADOR DEBE PRESENTARLE NUEVOS DATOS, QUE NO SE ENCUENTRAN CODIFICADOS EN LA CODIFICACIÓN, PERO EN FORMA DE PROBLEMAS. PUEDE SER GRÁFICOS, COMPARATIVOS, ETC. ES EL PROPIO EDUCANDO QUE DEBE LLEGAR A LA GLOBALIDAD Y NO EL COORDINADOR QUIEN LA "DEPOSITE".

EN EL PROCESO DE LA DESCRIPCIÓN, EL PAPEL DEL COORDINADOR ES RELATIVAMENTE SENCILLO. SE TRATA SIMPLEMENTE DE AYUDAR A MIRAR LO EXPRESADO POR LA CODIFICACIÓN, NO DESCUIDANDO NINGÚN DETALLE. ESTO EXIGE DEL COORDINADOR UN CONOCIMIENTO PERFECTO DEL SIGNIFICADO DE LA CODIFICACIÓN Y DE LOS DIVERSOS DETALLES QUE EN ELLA SE ENCUENTRAN. SI ÉL NO CONOCE EL SIGNIFICADO, MAL PODRÁ AYUDAR A DESCRIBIR LO QUE RECIÉN COMIENZA A MIRAR JUNTO CON ELLOS.

ALGO MÁS COMPLEJO ES LA PROBLEMATIZACIÓN. MUCHOS HAN ENTENDIDO LA PROBLEMATIZACIÓN COMO UN SIMPLE PREGUNTAR EL "POR QUÉ", EL "CÓMO", O EL "DÓNDE", NO REFERIDO A NINGÚN MARCO EXPLÍCITO DE REFERENCIAS. ESTO HACE DE LA PROBLEMATIZACIÓN UN DIÁLOGO ANÁRQUICO Y SIN FUERZA EDUCATIVA. SE DECÍA MÁS ARRIBA QUE EN LA CODIFICACIÓN SE ENCUENTRAN LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN, PROPUESTOS AL EDUCANDO EN FORMA DE PROBLEMAS O DE SITUACIONES LÍMITES. ESTO SUPONE QUE EL COORDINADOR NO SÓLO CONOZCA CUÁL ES LA INTENCIONALIDAD DE LA CODIFICACIÓN Y CUÁLES LOS DIVERSOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS, SINO QUE A-

DEMÁS POSEA UN CIERTO CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LAS POSIBLES RESPUESTAS QUE PUEDAN TENER LOS PROBLEMAS PLANTEADOS EN LA CODIFICACIÓN. A ESTO SE LO LLAMA "MARCO DE REFERENCIA". ES UNA SOLUCIÓN O SOLUCIONES ALTERNATIVAS, A PARTIR DE LAS CUALES PROBLEMATIZO. EL MARCO DE REFERENCIA NO DEBE SER ASUMIDO COMO LA VERDAD ABSOLUTA, ES SIMPLEMENTE MI OPCIÓN VALÓRICA Y CIENTÍFICA, QUE SERÁ PROPUESTA A LOS EDUCANDOS EN FORMA PROBLEMATIZADORA, COMO UNA TENTATIVA DE SOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PRESENTADA POR LA CODIFICACIÓN. NO SIENDO LA VERDAD ABSOLUTA, SINO UNA TENTATIVA DE SOLUCIÓN, EL COORDINADOR, DENTRO DEL ESPÍRITU DEL DIÁLOGO EDUCADOR, EN LA MEDIDA QUE DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR ES UNA AUTÉNTICA BÚSQUEDA, DEBERÁ TENER LA DUCTILIDAD DE ESPÍRITU QUE LE PERMITA BUSCAR AUTÉNTICAMENTE EN CONJUNTO CON SUS EDUCANDOS, AMBOS DESDE SU MARCO DE REFERENCIA, ESTANDO DISPUESTO A MODIFICARLO, SI LA PROBLEMATIZACIÓN ASÍ LO REQUIERE, LLEGANDO A UNA SÍNTESIS CULTURAL.

EN TODO DIÁLOGO ENTRE HOMBRES, SIEMPRE HAY ENFRENTAMIENTO DE MARCOS DE REFERENCIAS, AUNQUE ÉSTOS SEAN IMPLÍCITOS PARA LOS DIALOGANTES. LO MISMO SUCEDE EN EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO. SE ENFRENTAN LOS MARCOS DE REFERENCIAS DEL EDUCADOR CON EL DEL EDUCANDO.

MUCHOS DICEN QUE ESTA FORMA DE PRESENTAR LAS COSAS NO ES MÁS QUE UN CONDUCTISMO SUTIL Y MAÑOSO PARA LLEVAR A LOS EDUCANDOS A QUE PIENSEN COMO LOS EDUCADORES. NO HAY DUDA QUE SE PUEDE MANIPULAR EL DIÁLOGO EDUCATIVO EN ESTE SENTIDO, PERO ESTO SERÍA APARTARSE DEL ESPÍRITU DEL MÉTODO PSICO-SOCIAL Y UTILIZAR SOLAMENTE SU ROPAJE EXTERIOR. POR OTRO LADO ES IMPOSIBLE QUE EL EDUCADOR PUEDA DESPOJARSE DE SU PROPIO MARCO DE REFERENCIAS. LA NOVEDAD DEL MÉTODO PSICO-SOCIAL ES LA PROPOSICIÓN PROBLEMATIZADORA DE ESTE MARCO VALÓRICO A LOS EDUCANDOS.

RETOMANDO EL EJEMPLO DE LA CODIFICACIÓN COSECHA, EL COORDINADOR DEBE CONOCER CUÁLES SON LAS CUATRO SITUACIONES LÍMITES PLANTEADAS POR LA CODIFICACIÓN, CON TODO EL ABANICO DE POSIBILIDADES QUE PUEDAN PRESENTAR, ADEMÁS DE LAS POSIBLES SOLUCIONES QUE TENGAN DENTRO DEL MARCO GLOBAL DE REFERENCIA. SI ALLÍ ESTÁ PLANTEADA LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO COMUNITARIO Y DEL TRABAJO INDIVIDUAL, EL MARCO DE REFERENCIA DEBERÁ CONSIGNAR LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE UNO Y OTRO, DENTRO DE UN ESQUEMA VALÓRICO DETERMINADO, LO QUE IMPLICA A SU VEZ UN CIERTO MODELO DE ORGANIZACIÓN EN UNA U OTRA OPCIÓN. ESTA CLARIDAD PERMITIRÁ UNA REAL PROBLEMATIZACIÓN, QUE SEA FLEXIBLE Y REALMENTE EDUCATIVA.

POR NO COMPRENDER ESTE ASPECTO BÁSICO DE LA PROBLEMATIZACIÓN, SE CONOCEN CIERTAS APLICACIONES DEL MÉTODO, EN LAS CUALES LOS COORDINADORES TIENEN UNA LISTA DE PREGUNTAS QUE FORMULAN ATROPELLADAMENTE A LOS PARTICIPANTES DEL CÍRCULO DE CULTURA, NEGANDO, EN EL HECHO, UN VERDADERO DIÁLOGO EDUCATIVO.

EN TEORÍA -POR LA EXPERIENCIA RECOGIDA EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO- TODO TRABAJO DE CONCIENTIZACIÓN DEBERÍA SER ENMARCADO EN ALGÚN PROYECTO DE ACCIÓN, LO QUE NO ES FÁCIL CUANDO SE TRATA DE LA ALFABETIZACIÓN, YA QUE DENTRO DEL TIEMPO QUE SE DISPONE PARA ELLA, LO DEDICADO DIRECTAMENTE A LA CONCIENTIZACIÓN ES RELATIVAMENTE BREVE. SIN EMBARGO, COMO LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN HABITUALMENTE SE PROYECTAN DENTRO DE UN MARCO MÁS GENERAL DE DESARROLLO, SE PUEDE HACER LA RELACIÓN DE LA CONCIENTIZACIÓN CON LA ALFABETIZACIÓN O CON LOS PROYECTOS GLOBALES.

ES UNA ABERRACIÓN PLANTEAR LA CONCIENTIZACIÓN POR LA CONCIENTIZACIÓN, DESCONECTADA DE LA PROPOSICIÓN DE ALGÚN PROYECTO CONCRETO DE DESA-

RROLLO. ADEMÁS QUE UNA CONCIENTIZACIÓN QUE NO SE TRADUZCA EN UN PROYECTO DE ACCIÓN, TIENE SÓLO EL NOMBRE DE CONCIENTIZACIÓN. LA TOMA DE CONCIENCIA SOLA, PUEDE SER MÁS NEGATIVA QUE POSITIVA Y PUEDE CONDUCIR A LA FRUSTRACIÓN Y AL ANARQUISMO MÁS QUE A LA SUPERACIÓN.

EL CIRCULO DE CULTURA.

EL PROCESO EDUCATIVO EN LA TEORÍA EDUCACIONAL DEL MÉTODO PSICO-SOCIAL, SE REALIZA EN LO QUE SE LLAMA CÍRCULO DE CULTURA, NOMBRE QUE INDICA, UNA VEZ MÁS UNA SITUACIÓN DE DIÁLOGO, NO SÓLO ENTRE EDUCANDOS Y EDUCADOR, SINO TAMBIÉN ENTRE LOS MISMOS EDUCANDOS. EL HOMBRE NO SE EDUCA SOLO SINO CON LOS OTROS HOMBRES, MEDIATIZADOS POR EL MUNDO. EN ESTE SENTIDO, NO HAY EFICIENTE PROCESO EDUCATIVO SI NO HAY UN GRUPO DE HOMBRES QUE DE ALGUNA MANERA NO BUSQUEN JUNTOS, Y AL BUSCAR JUNTOS, NO SE CAMBIEN ELLOS MISMOS AL MISMO TIEMPO QUE TRANSFORMAN SU REALIDAD POR LAS ACCIONES REALIZADAS EN CONJUNTO. TODO ESTE PROCESO, ES UN PROCESO DE CREACIÓN CULTURAL.

EN CUANTO A LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL CÍRCULO DE CULTURA, LA EXPERIENCIA ENSEÑA QUE EL NÚMERO MÁS CONVENIENTE DE PARTICIPANTES ES ENTRE 12 Y 15 PERSONAS. LA MEJOR UBICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES, ES LA DE SEMI-CÍRCULO, DE MODO QUE TODOS SE PUEDAN MIRAR LOS ROSTROS, LO QUE FAVORECE EL INTERCAMBIO DIALOGAL. ES CONVENIENTE QUE EL COORDINADOR SE SITÚE EN UN EXTREMO DEL SEMI-CÍRCULO, COMO UN PARTICIPANTE MÁS.

PROGRAMACION DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACION.

COMO SE DESPRENDE DE LO EXPUESTO ANTERIORMENTE, PARA QUE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN SEA EFICIENTE EN LA LÍNEA DE LA CONCIENTIZACIÓN Y DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA, SE REQUIERE QUE EL MATERIAL PEDA-

GÓGICO QUE SE USE SEA LO MÁS ADECUADO POSIBLE A LAS SITUACIONES CULTURALES DE LAS ÁREAS. ESTE ES UN ESFUERZO QUE LO DEBE EMPRENDER UN EQUIPO MULTUDISCIPLINARIO BIEN INTEGRADO Y EMPAPADO DE LA FILOSOFÍA EDUCACIONAL QUE INSPIRA EL MÉTODO.

EL ROL DE ESTE EQUIPO, ADEMÁS DE PREPARAR EL MATERIAL PEDAGÓGICO, ES ORGANIZAR UNA BUENA MOTIVACIÓN PARA EL PROGRAMA. LAS MOTIVACIONES QUE EN CHILE SE HAN UTILIZADO HAN CARECIDO DE UNA PREVIA INVESTIGACIÓN DE LOS INTERESES DE LOS ANALFABETOS. SE HAN UTILIZADO CIERTOS SLOGANS CON CARIZ BASTANTE INGENUO. FRECUENTEMENTE LOS ANALFABETOS CAMPESINOS Y URBANOS, NO PERCIBEN DENTRO DE SU VISIÓN DEL MUNDO, LA NECESIDAD DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

UN ERROR QUE HAY QUE EVITAR, ES HACER SÓLO LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA, DESCUIDANDO LA MOTIVACIÓN PARA LA CONCIENTIZACIÓN. ESTO LLEVA A QUE LOS EDUCANDOS VEAN COMO INÚTIL EL DIÁLOGO CONCIENTIZADOR DE LA DESCODIFICACIÓN. ESTO HA SIDO EN MUCHOS CASOS EL COMIENZO DE UNA "DESERCIÓN ESCOLAR".

UNA BUENA MOTIVACIÓN DEBE TRATAR DE MOSTRAR LA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y ESCRITURA CON EL TRABAJO QUE LOS EDUCANDOS TIENEN, CON EL FIN DE POSEER UN INSTRUMENTO PARA EL MEJOR DESEMPEÑO DE SU LABOR. EN EL SECTOR RURAL, LOS CAMPESINOS ASENTADOS SE DAN CUENTA DE LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓM BÁSICA, CUANDO TIENEN QUE FIRMAR UN CHEQUE O LEER UN COMPROMISO DE COMPRA Y VENTA, O SOBRE SEMILLAS MEJORADAS, CRÉDITOS, MAQUINARIA AGRÍCOLA, ETC.

OTRA ETAPA IMPORTANTE EN UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ES LA CAPACITACIÓN DE LOS COORDINADORES. LOS PROGRAMAS EN CHILE HAN RESULTADO INEFICIENTES, PRINCIPALMENTE POR LA INCOMPLETA PREPARACIÓN DE LOS COORDINADORES,

LOS QUE HAN SIDO PREPARADOS EN JORNADAS DE TRES A CUATRO DÍAS, SIN NINGUNA PROFUNDIZACIÓN TEÓRICA Y, SOBRE TODO, SIN SUFICIENTES ELEMENTOS PARA OBTENER UNA BUENA CONCIENTIZACIÓN.

CON ESTA EXPERIENCIA, CREEMOS QUE LOS COORDINADORES SE PODRÍAN PREPARAR MEJOR EN UN CURSO INTENSIVO DE QUINCE DÍAS, SIEMPRE QUE DESPUÉS LOS ACOMPAÑE UNA EXCELENTE SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN TODO EL PROCESO.

EL CURSO INTENSIVO DEBERÍA TENER COMO OBJETIVO PRIMORDIAL LA CONCIENTIZACIÓN DE LOS MISMOS COORDINADORES, ADEMÁS DE ENSEÑARLES CIERTOS ELEMENTOS TÉCNICOS DE FÁCIL MANEJO Y APRENDIZAJE. EL CONTENIDO PODRÍA SER: UNA VISIÓN SINTÉTICA DEL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN. DIAGNÓSTICO DEL ÁREA EN QUE LES TOCARÁ ACTUAR. PROFUNDIZACIÓN DE LOS ASPECTOS TEÓRICOS DEL MÉTODO. CONOCIMIENTO DEL MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIAS QUE INFORMA LAS CUATRO O CINCO PRIMERAS CODIFICACIONES, FIJANDO MUY CLARAMENTE LOS OBJETIVOS Y LOS CONTENIDOS DE CADA CODIFICACIÓN. TRABAJO TÉCNICO CON LAS PALABRAS GENERADORAS CORRESPONDIENTES A LAS CODIFICACIONES TRABAJADAS.

EL CURSO DEBERÍA, NATURALMENTE, USAR LA METODOLOGÍA PSICOSOCIAL, Y CON UN NÚMERO REDUCIDO DE PARTICIPANTES.

SIN EMBARGO LA VERDADERA FORMACIÓN DE LOS COORDINADORES SE DARÁ EN EL TERRENO, A TRAVÉS DE LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA. EL CURSO ES SIMPLEMENTE EL DESPEGUE.

SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA NO ES UN CONTROL, SINO UNA CONSTANTE AYUDA Y CAPACITACIÓN DE LOS COORDINADORES A PARTIR DE LAS DIFICULTADES CONCRETAS QUE SE LES VAYAN PRESENTANDO EN SU LABOR EDUCATIVA. SI SE PIENSA QUE CADA PALABRA GENERADORA SE TRABAJA EN UNA SEMANA, LAS REUNIONES DE SUPERVISIÓN DE-

BERÁN SER SEMANALES, REUNIENDO LOS COORDINADORES MÁS CERCANOS. LA SESIÓN DE COORDINACIÓN DEBERÍA TENER LA SIGUIENTE ORGANIZACIÓN: A) COMUNICACIÓN DE EXPERIENCIAS Y DIFICULTADES QUE HAYAN TENIDO DURANTE LA SEMANA DE TRABAJO. EL SUPERVISOR BUSCARÁ JUNTO CON LOS COORDINADORES LA SOLUCIÓN Y SISTEMATIZARÁ EL PENSAR DE LOS ANALFABETOS CON LOS DATOS ENTREGADOS POR LOS DIVERSOS COORDINADORES, PUES CADA CÍRCULO DE CULTURA ES UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAR DE LOS EDUCANDOS, CONOCIMIENTO INDISPENSABLE PARA CONTINUAR EN PROFUNDIDAD LA CONCIENTIZACIÓN. B) TRABAJO CON LAS PALABRAS GENERADORAS QUE NO SE HAYAN TRATADO EN EL CURSO, TANTO EN SU ASPECTO DE CONCIENTIZACIÓN COMO EN EL DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA. ESTE ÚLTIMO ASPECTO ES SENCILLO PORQUE EXISTE UN BUEN MANUAL EN EL CUAL ESTÁN TODAS LAS DIFICULTADES TÉCNICAS RESUELTAS.*

---

* EL TRABAJO LINGÜÍSTICO CON CADA PALABRA GENERADORA ESTÁ EXCELENTEMENTE TRATADO POR EL MANUAL DE ALFABETIZACIÓN COMPUESTO POR DON JULIO SALGADO, FUNCIONARIO DE CORA.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá, 24 al 30 Octubre de 1971

Documento R-14

CONSIDERACIONES SOBRE LA ALFABETIZACION FUNCIONAL

Jorge Mellado

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

UNESCO HA INICIADO UNA CAMPAÑA MUNDIAL PARA TENDER EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO. ACEPTADA SU URGENCIA, SURGEN INTERROGANTES RESPECTO A LA COMPRENSIÓN DE CIERTOS TÉRMINOS QUE INVOLUCRAN POSTURAS FRENTE AL ADULTO ANALFABETO, CONSIDERADO COMO CENTRO DE UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA.

I. LA EDUCACIÓN Y LA ADAPTACIÓN.

ES FRECUENTE ESCUCHAR QUE EL ESFUERZO EDUCATIVO CONSISTE EN LA ADAPTACIÓN A LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO CAMBIANTE, AL CUAL LOS ANALFABETOS DEBEN INCORPORARSE. VALDRÍA ENTONCES PREGUNTARSE SI SIENDO ÉSTOS SERES HUMANOS, PUEDEN SER DEFINIDOS COMO ALGO ADAPTABLE, DEDUCIENDO, POR OPOSICIÓN, QUE LOS ALFABETIZADOS SERÍAN LOS ADAPTADOS. LA ADAPTACIÓN APARECERÍA, DE ACUERDO CON ESTA CONCEPCIÓN, COMO EL SUMO IDEAL. UN DICCIONARIO ACADÉMICO LO PONE ASÍ: "...ACOMODAR, AJUSTAR UNA COSA A OTRA. DICHO DE PERSONAS, ACOMODARSE, AVENIRSE A CIRCUNSTANCIAS, CONDICIONES, ETC." ESTO ES, SE TRATARÍA DEL AJUSTE Y ACOMODO DE LAS PERSONAS A CIRCUNSTANCIAS. SI SE PLANTEARA COMO IDEAL, ENTONCES LOS ALFABETIZADOS SERÍAN LOS SERES QUE, POR FIN, ALCANZARON UNA ETAPA SUPERIOR. LUEGO, EL ESFUERZO DE LA EDUCACIÓN CONSISTIRÁ EN INTRODUCIR AL FELIZ MUNDO DE LA ADAPTACIÓN A QUIENES AÚN PERMANECEN FUERA DE ÉL, PERDIENDO EL GOCE DE SUS BONDADES.

PERO LAS CIRCUNSTANCIAS, O CONDICIONES, DE ESTE MUNDO MEJOR, ¿FUERON CREADAS POR LOS ALFABETIZADOS? PARECE DEDUCIRSE QUE ASÍ FUERA. Y QUE LA CREACIÓN FUERA ATRIBUTO EXCLUSIVO DE ELLOS; VALE DECIR, QUE PUEDE ASIMILARSE EL TRINOMIO CREACIÓN-ALFABETIZACIÓN-ADAPTACIÓN. DE OTRO ÁNGULO, LOS ADAPTADOS-ALFABETIZADOS BUSCAN, POR EL ESFUERZO EDUCACIONAL, ACOMODAR A SU MUNDO A LOS ANALFABETOS-INADAPTADOS, QUE NO CREAN CONDICIONES O CIRCUNSTANCIAS. O SEA, POR EL HECHO (DE QUE NO SON CULPABLES) DE DESCONOCER CIERTAS HERRAMIENTAS CULTURALES COMO SON LA LECTURA Y LA ESCRITURA, LOS INADAPTADOS

SON UNA CATEGORÍA INFERIOR DE HOMBRES. SI SE ACEPTARA QUE EL MUNDO DE LOS ADAPTADOS ES EL RESULTADO DE SU PROPIA ACCIÓN, INTERESARÍA PREGUNTARSE SI LOS OTROS NO EJERCEN, DE ALGÚN MODO, ALGUNA ACCIÓN QUE MODIFIQUE SU REALIDAD CIRCUNDANTE Y COTIDIANA. EL HOMBRE "PRIMITIVO", AL INVENTAR SUS INSTRUMENTOS BÉLICOS, DOMÉSTICOS, DE LABRANZA,¿ESTABA CON ESO CREANDO O CAVANDO SU RECLUSIÓN EN UN MUNDO DEFINITIVO O ACASO IBA, PASO A PASO, HACIENDO SU PROPIA CULTURA POR LA MODIFICACIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS, CAMBIANTES TAMBIÉN, EN QUE SE HALLABA? (1). SI LA ADAPTACIÓN FUERA LA SOLUCIÓN FELIZ, ¿NO IMPONDRÍA ACASO, QUE FUERA CONSTANTE, PERMANENTE, DINÁMICA? ¿ES LA ALFABETIZACIÓN TAMBIÉN LO ÚNICO QUE PERMITE A LOS HOMBRES INCORPORARSE, Y NO ADAPTARSE, AL MUNDO CONTEMPORÁNEO, CON SUS RIESGOS Y VENTAJAS; CON SUS DERECHOS Y OBLIGACIONES?

NO PARECE, POR TANTO, QUE LA ALFABETIZACIÓN, COMO UNA TAREA DE LA EDUCACIÓN, CONSISTA JUSTAMENTE EN PROCURAR LA ADAPTACIÓN (NEGACIÓN EN EL FONDO, DE LA CAPACIDAD CONSTANTE DE CREACIÓN) A UN MUNDO YA HECHO, DEFINITIVO, INMUTABLE, PERFECTO, CUANDO ESTÁ PROBADO QUE NO PUEDE DEJAR TRANSFORMARLO A TRAVÉS DE LA HISTORIA.

2. ANALFABETISMO E IGNORANCIA.

POR OTRO LADO, SE CONFUNDEN TÉRMINOS TALES COMO ANALFABETISMO E IGNORANCIA. LA ALFABETIZACIÓN SERÍA EL INSTRUMENTO QUE LIBERARÍA DE LA IGNORANCIA. ESTO ES, LOS ANALFABETOS SON IGNORANTES (2). NUEVA HOJEADA AL DICCIONARIO: "IGNORANTE": QUE IGNORA; QUE NO TIENE NOTICIAS DE LAS COSAS. LLE-

---

(1) AUNQUE DENTRO DE OTRO CONTEXTO, VER EL PENSAMIENTO SALVAJE, DE CLAUDE LEVI-STRAUSS, FCE, 1964, PP. 32-33.

(2) "SOB O RÓTULO DE ANALFABETO, CONFUNDIR-SE-Á O INDIO DOS GRUPOS QUE NUNCA INVENTARAM A ESCRITA, O SÁBIO-POETA DE UMA TRADIÇAO ORAL TRADICIONAL E O OPERÁRIO "LAISSÉ POUR COMPETE" SEMIANALFABETIZADO DA METRÓPOLE INDUSTRIAL" (DICHO RESPECTO A LA TENDENCIA A JERARQUIZAR LOS VALORES). PIERRE FURTER, EDUCAÇAO E VIDA, UMA CONTRIBUÇAO A DEFINIÇAO DA EDUCAÇAO PERMANENTE, EDITORA VOZES LIMITADA, PETRÓPOLIS 1966.

VADO AL CAMPO DE LA MATERIA EDUCACIONAL, SIGNIFICARÍA QUE EL ADULTO (HOMBRE DE TRABAJO, ESPOSO, PADRE DE FAMILIA, ETC.) QUE NO LEE NI ESCRIBE, "NO TIENE NOTICIA DE LAS COSAS", O SEA, VIVE EN UN MUNDO DONDE NO HAY NADA:¿RESPONSABILIDAD, AMOR, DERECHOS, ANHELOS, ESPERANZAS? SIN EMBARGO, PARA ÉL TODO SE SOLUCIONARÍA MÁGICAMENTE CUANDO SEA SALVADO DE LA IGNORANCIA POR EL SOMETIMIENTO A LOS INSTRUMENTOS DE ADAPTACIÓN CREADOS POR LOS OTROS.

LUEGO, SU INCORPORACIÓN AL MUNDO ESTARÁ DIRIGIDA A UN MARCO IMPUESTO POR "LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO CAMBIANTE". O SEA, EL MUNDO CAMBIANTE PRODUCE EXIGENCIAS QUE OBLIGAN A SU ADAPTACIÓN. ¿INTERVIENEN LOS HOMBRES EN LA ELABORACIÓN O PROPOSICIÓN DE LAS EXIGENCIAS? ¿EL CAMBIO EN EL MUNDO ES EL RESULTADO DE LA ACCIÓN DEL HOMBRE O SALE DEL MUNDO COMO NATURALEZA, IMPONIÉNDOSE A LOS HOMBRES?

LA ASEVERACIÓN QUE PARECERÍA, FINALMENTE, ESTAR IMPLÍCITA SERÍA QUE LOS ALFABETIZADOS O SON RESPONSABLES DE LAS EXIGENCIAS A LAS QUE QUIERE SOMETER AL RESTO O SON VÍCTIMAS DE LA REALIDAD QUE SE LES IMPONE Y A LA CUAL, SÁDICA O INGENUAMENTE, ATRAERÍAN LOS OTROS.

TODO PARECE INDICAR QUE NO SERÍAN ESTOS LOS ELEMENTOS EN JUICIO AL ENFOCAR LA LABOR ALFABETIZADORA, CONSIDERADA COMO UNA ACCIÓN ENTRE LOS HOMBRES. PUES SE ESTARÍA DICOTOMIZANDO LA REALIDAD AL PENSAR QUE EL ANALFABETO ES UN SER QUE VIVE FUERA DEL MUNDO, EN EL FONDO, PERTENECIENDO A UN GRUPO DE SUB-HOMBRES QUE NADA HACEN, NADA APORTAN; SON UN LASTRE PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO, QUE LES TIENDE LA CUERDA SALVADORA DE LA ALFABETIZACIÓN.

3. EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN.

A) UNESCO HA PLANTEADO UNA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL. O SEA, NO LA SIMPLE ADQUISICIÓN MECÁNICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA BÁSICA SINO QUE, POR MEDIO DE ELLAS, EL HOMBRE TENGA LA POSIBILIDAD DE "DECIR SU PALABRA", SEGÚN

LA VISIÓN DEL PROFESOR E. M. FIORI.

SI TAN SÓLO FUERA QUE LOS HOMBRES LLEGASEN A LEER Y ESCRIBIR, HABRÍA QUE PLANTEARSE LAS CLÁSICAS PREGUNTAS DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN: QUIÉN, QUÉ, A QUIÉN, PARA QUÉ, CÓMO, ETC.

ELLAS NOS PROPORCIONARÍAN LAS TAMBIÉN CLÁSICAS RESPUESTAS: EL PROFESOR EDUCA A QUIEN NO SABE PARA QUE CONOZCA LO QUE ÉL SABE Y PUEDA SER UN CIUDADANO EJEMPLAR Y CULTO. EL "COMO" VA IMPLÍCITO EN LA TRANSMISIÓN DE VERDADES, VALORES Y NORMAS DE CONDUCTA, QUE CONSTITUIRÁN LA MATERIA.

ESTA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN HA PROBADO, CON CRECES, SU INEFICACIA, MIRADA DESDE UN PUNTO DE VISTA PURAMENTE EVALUATIVO, SIN BUSCAR AHONDAR DEMASIADO. LA TRANSMISIÓN SUPONE UN TRANSMISOR Y UN RECEPTOR, EN LA MISMA PERSPECTIVA DE LOS ALFABETIZADOS-ADAPTADOS FRENTE (O SOBRE, PARA OTROS) A LOS ANALFABETOS-INADAPTADOS: ESTO ES, NIEGA LA CAPACIDAD CREADORA DE LOS HOMBRES. QUIEREN, ENTONCES, DESPOJARLOS DE SUS ARRESTOS INNOVADORES Y HACERLES VER QUE DEBEN CONFORMARSE CON LA VERDAD ENCONTRADA POR LOS DEMÁS, PUES A ELLOS NO LES COMPETIRÍA BUSCARLA EN SU LUCHA DIARIA DE RESPUESTA A LOS DESAFÍOS A QUE EL MUNDO (NATURALEZA, HOMBRES, SÍ MISMOS) LES PROPONE; DEL MISMO MODO, SI LA SOCIEDAD, DE LA QUE PARTICIPAN, TANGENCIALMENTE, SE DICE POSEEDORA DE UNA JERARQUÍA DE VALORES, CORRESPONDERÁ A LOS FUNCIONARIOS-EDUCADORES DE DICHA SOCIEDAD, EL TRANSMITÍRSELOS, SIN CONSIDERAR QUE LOS VALORES SON EL BIEN, QUE CADA HOMBRE REVISTE CON LAS MANIFESTACIONES O APARIENCIAS QUE ÉL ESTIME. TODOS COMPARTEN EL BIEN, PERO CADA UNO LO CAPTA DE UN MODO DIVERSO, Y LO QUE ES APETECIBLE PARA UNOS NO LE ES NECESARIAMENTE PARA OTROS. EN EL ÚLTIMO EXTREMO, DESCONOCIENDO QUE LAS NORMAS DE CONDUCTA Y LOS COMPORTAMIENTOS RESULTAN DE LA PRAXIS DE CADA GRUPO COMUNITARIO, PRETENDEN INVADIR CULTURALMENTE CON NORMAS QUE, SIENDO AUTÉNTICAS, LEGÍTIMAS Y ESPONTÁNEAS DE UNA COMUNIDAD, NO LO SON PARA TODOS LOS DEMÁS CASOS.

SI SE INVIRTIERA EL ORDEN DE LOS FACTORES, SE VERÍA QUE LOS HOMBRES, POR EL HECHO ESENCIAL DE SERLO, AL MODIFICARSE EN SUS RESPUESTAS A LOS DESAFÍOS, ESTÁN PARTICIPANDO EN LA ELABORACIÓN DE LAS NORMAS; ESTO ES, ESTÁN CREANDO Y RECREANDO; ESTÁN EXTERIORIZANDO SU CAPACIDAD DE MODIFICAR EL CONTORNO QUE LOS SUSTENTA; ESTÁN, CON LOS OTROS HOMBRES, TAMBIÉN CREADORES, DANDO SU RESPUESTA POR EL ENFRENTAMIENTO DE SUS LIBERTADES CON LAS OTRAS LIBERTADES EN EL MUNDO. MÁS ALLÁ, SU VISIÓN DE LA REALIDAD, SU PERCEPCIÓN INGENUA, MÁGICA O CRÍTICA DEL MUNDO, SE CONSTITUYE EN JERARQUÍA DE VALORES NO REGLAMENTADOS PERO VIGENTES PARA SU COMUNIDAD. Y VALORES QUE VAN CONSTANTEMENTE REVISANDO, PUES SON MANIFESTACIONES Y NO ARQUETIPOS (3). AL TÉRMINO DE LA TRILOGÍA NORMAS-VALORES-VERDADES, SERÁ SU ESFUERZO DE BUSCAR Y BUSCARSE LO QUE DEBE ERIGIRSE EN MATERIA DE ESTUDIO. ASÍ, DECRETAR QUE SE PRETENDE HACERLOS CIUDADANOS EJEMPLARES Y CULTOS, SIN CONSIDERAR EL PROPIO MUNDO EN QUE LUCHAN, Y CEGÁNDOSE ANTE LA INALIENABLE DEFINICIÓN DE UN SER A QUIEN COMPETE IR TRAS LA VERDAD, PORQUE ELLA TAMBIÉN ESTÁ INTRÍNSECA EN SU LIBERTAD, ES DESHUMANIZAR LA EDUCACIÓN, HACIÉNDOLA REPETIDORA, AGOTÁNDOSE EN SU ESTÉRIL IMPOSICIÓN A LOS HOMBRES; FINALMENTE, DESPOJANDO A LOS HOMBRES DE AQUELLO QUE LE ES MÁS PROPIO: SU DERECHO DE SER MÁS.

B) UNA CONCEPCIÓN DE ESTE CUÑO NO PUEDE SER APLICADA A NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN. NI A LA LLAMADA ESCOLAR NI TAMPOCO A LA ALFABETIZACIÓN. PUES ÉSTA NO ES UN FIN SINO PUNTO DE PARTIDA Y MEDIO PARA PROPICIAR CONDICIONES A LOS HOMBRES. DEFINIDOS ÉSTOS POR SU LIBERTAD, CREATIVIDAD Y COMPROMISO, LOS EDUCADORES DEBERÁN COMENZAR POR ESTUDIAR A LOS HOMBRES CONCRETOS EN SU QUEHACER Y, A PARTIR DE UNA REFLEXIÓN TOTALIZANTE DE LA REALIDAD, CONSIDERADA EN CATEGORÍAS TEMPO-ESPACIALES, PREGUNTARSE CON ELLOS POR LAS INTERROGANTES CLÁ

(3) "OS VALORES SAO ENTENDIDOS COMO AS PROJEÇOES QUE OS HOMENS SE FAZEN DAS ESSENCIAS NA CONTINGENCIA DAS SUAS ACTIVIDADES... O VALOR SERÁ AQUILO QUE VESTE O PERMANENTE DA ESSENCIA" PIERRE FURTER, OP. CIT. P. 114.

UNA RELACIÓN DE RECONOCIMIENTO DE PERSONAS HUMANAS; EL MÉTODO, JAMÁS COPIADO DE RECETARIOS RESULTANTES DE OTROS CONTEXTOS Y SUPERIMPUESTOS TRABAJOSAMENTE O SIN NINGUNA REFLEXIÓN CREADORA, ESTARÁ AL SERVICIO DE ESA REALIDAD Y DE LA FINALIDAD QUE LOS UNE. EL "POR QUÉ" LO DARÁN LAS CONDICIONES DE INCONCLUSIÓN DE LOS HOMBRES, DE SU PODER DE CREAR Y RECREAR, Y EN EL FONDO, DE SU NECESIDAD DE HACER SUYO EL MUNDO. "POSEERÁS LA TIERRA" NO SÓLO ES UNA BUENA INTENCIÓN SINO UN IMPERATIVO CONNATURAL. FINALMENTE, EL "PARA QUÉ", SUGERIDO EN LA RAZÓN DE LA EDUCACIÓN, AMPLIARÁ LA IDEA DE LA AUTO-REALIZACIÓN EN LA VIDA SOCIAL. LOS HOMBRES, DEFINIDOS COMO "SOCIABLES", CONSTITUYEN EL MUNDO CON LOS DEMÁS, POR LA MISMA RAZÓN QUE EN ÉL SE ENCUENTRAN Y EN ÉL ENCUENTRAN A LOS OTROS, CON QUIENES NO SE ACOMODAN NI SE AJUSTAN, NI MENOS SE ADAPTAN, SINO SE INSTALAN PARA IR CONSTRUYENDO UNA SOCIEDAD MÁS PERFECTA, MÁS HUMANA.

LA EDUCACIÓN NO ES ASÍ, UNA CIENCIA EN EL AIRE, AL ACASO, SINO LA CONSECUENCIA DE UNA CONCEPCIÓN DEL HOMBRE. Y LA ALFABETIZACIÓN, TAMPOCO ES LA TÉCNICA QUE LO LIBRA DE LA IGNORANCIA PARA INTRODUCIRLO, PATERNALMENTE, A UN MUNDO AL CUAL NADA PUEDE APORTAR NI ACRECENTAR. SI LA EDUCACIÓN PONE A LOS HOMBRES EN CONDICIONES DE REFLEXIÓNAR SOBRE SU ESTAR EN LA TIERRA, CONOCIENDO CON LOS OTROS, CREANDO CON LOS OTROS, LA ALFABETIZACIÓN DEBERÁ SER LA INSTRUMENTALIZACIÓN QUE LOS HOMBRES HAYAN DESCUBIERTO PARA SU BIEN, PARA LA LUCHA DE LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO CON LOS DEMÁS, PARA SU SER MÁS. CONCEPCIÓN DINÁMICA QUE NO SE COMPADECE DE LOS QUE QUIEREN ATAR AL CARRO DE LA RUTINA, DE LA TÉCNICA POR LA TÉCNICA, A LOS QUE LA SOCIEDAD, TAMBIÉN COMPUESTA DE HOMBRES, NO BRINDÓ SU COMPRENSIÓN EN UN TIEMPO Y UN LUGAR. LA EDUCACIÓN ASÍ ENTENDIDA DICE SU PARENTESCO CON LA CIENCIA, EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS, EL COMPROMISO POR UN CAMBIO DE ESTRUCTURAS, QUE PERMITAN AL HOMBRE SU AFIRMACIÓN ÓNTICA AQUÍ Y AHORA.

ALFABETIZACION FUNCIONAL Y DESARROLLO

AHORA, LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PONE SU ÉNFASIS EN LA CAPACIDAD DE TOMAR CONCIENCIA DE LA SITUACIÓN EN QUE SE ENCUENTRAN LOS HOMBRES Y COMPRENDER SUS POSIBILIDADES. DE AHÍ LA NECESIDAD DE CONSIDERAR LOS PRESUPUESTOS ANTERIORES. NO HABRÁ EXPLICACIÓN QUE JUSTIFIQUE LA INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO DE OTRAS MATERIAS, NI LA ADQUISICIÓN (SIC) DE COMPRENSIONES Y ACTITUDES FUNDAMENTALES, NI CAPACITACIÓN PARA VALORAR Y MEJORAR SU TRABAJO Y SU VIDA, SI NO SE PONEN EN JUEGO LOS NUEVOS ÁNGULOS SUGERIDOS. SIN VOLVER ATRÁS, ¿PARA QUÉ LOS CAMPESINOS QUERRÁN ALFABETIZARSE? ¿QUÉ LES HARÁ DESEAR CONOCER OTRAS MATERIAS? ¿QUÉ TIENE QUE VER SU ALFABETIZACIÓN RELACIONADA CON EL MUNDO DE LA METRÓPOLIS QUE NO CONOCEN, AL QUE TEMEN, POR EL QUE SON EXPLOTADOS TAL VEZ? ¿ES UN VALOR PARA ELLOS? ¿QUÉ GANARÁN CON HACERLO?

A) EN PRIMER LUGAR, SE HACE NECESARIO PLANTEAR EL PROBLEMA EN OTRO TERRENO: EL DEL DESARROLLO. ES OBVIAMENTE LÍCITO PLANTEAR EL HECHO DE QUE EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES SE VE FRENADO POR LA PRESENCIA DE IMPRESIONANTES MASAS DE ANALFABETOS. LAS CAMPAÑAS MASIVAS LOGRAN, A VECES, REDUCIR EN PARTE SU NÚMERO. PERO, POR OTROS FACTORES, COMO LA ESCASA OPORTUNIDAD DE EJERCER EL DOMINIO ADQUIRIDO DE LA LECTURA, EL INCREMENTO DEMOGRÁFICO QUE OBLIGA A LA CONTINUIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN POR LA SIMPLE RENOVACIÓN DE ANALFABETOS POTENCIALES, HACEN BUSCAR LA RELACIÓN QUE HABRÍA ENTRE EL DESARROLLO, GENÉRICAMENTE CONCEBIDO, Y LAS TAREAS QUE IMPONDRÍA A LA EDUCACIÓN. DESAHUCIADO EL CONCEPTO ESTÁTICO DE UNA SOCIEDAD ACABADA, A LA CUAL NADA SE PUEDE AGREGAR, APARECE EL DESARROLLO COMO LA DINAMICIDAD DE UN PUEBLO PARA SALIR ADELANTE. ELLO SUPONE, EN MUCHOS CASOS, PONERSE A TONO CON EL AVANCE TECNOLÓGICO, INCORPORAR MANO DE OBRA, AMPLIAR LA ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN, RECOGER NUEVAS VOCES EN LA POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES; EN FIN, DE BUSCAR LAS CONDICIONES PARA PONER AL FRENTE DEL TRABAJO A QUIENES NO SE LES HA DADO LA

OPORTUNIDAD DE HACERLO. ES LA INTEGRACIÓN DE LA MARGINALIDAD.

POR ESO SE MENCIONA, DESDE ESTE ÁNGULO, LA CAPACITACIÓN DE LA MANO DE OBRA, LA ESPECIALIZACIÓN, LA TECNIFICACIÓN DE LA INDUSTRIA Y DEL AGRO, QUE REDUNDARÍA, A LA POSTRE, EN EL DESARROLLO DEL PAÍS. LOS MEJORES EMPLEOS, TRADUCIDOS EN REMUNERACIONES ESTABLES Y SUPERIORES AL PROMEDIO, LA PREVISIÓN SOCIAL, LA AGREMIACIÓN, TODO ELLO PARECIERA INDICAR QUE, POR UNA PARTE, HAY UNA INTENCIÓN DE INCORPORAR A LA ESTRUCTURA VIGENTE A QUIENES NO GOZAN DE SUS BENEFICIOS, PERO CONJUNTAMENTE, SOMETERLOS A ELLA PARA SU PROPIO PROVECHO. ESTO ES, LA INDUSTRIA, POR EJEMPLO, NECESITA DE MANO DE OBRA CALIFICADA, ESCASA DE POR SÍ. SERÍA NECESARIO ENTONCES INCORPORAR AL SISTEMA VIGENTE, MEDIANTE TÉCNICAS DE CAPACITACIÓN, A QUIENES AÚN NO LAS POSEEN. LA EDUCACIÓN, POR TANTO, ADECUARÍA SUS FINES PROPIOS A LOS FINES DEL DESARROLLO GLOBAL, QUE OBTENDRÍAN CIERTOS BENEFICIOS EN VISTA A UN BIEN COMÚN; JUNTO A ESTO, SE VERÍA QUE UNA MEDIDA ACERTADA, ENTRE OTRAS, SERÍA ADSCRIBIRSE A LA EMPRESA DE UNESCO: SI HAY NECESIDAD DE MANO DE OBRA CALIFICADA, QUE EL DESARROLLO DEL PAÍS REQUIERE, Y SUBSISTEN PARALELAMENTE LOS CONTINGENTES POTENCIALES ENTRE LOS ANALFABETOS, PARECE ELEMENTAL QUE UNA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL DARÍA LA RESPUESTA. LA EDUCACIÓN EN GENERAL, Y LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL ESPECÍFICAMENTE, TIENEN AQUÍ UNA TAREA CONCRETA. Y HAY SUFICIENTES ESTUDIOS PARA PROBAR QUE LA EDUCACIÓN ES UNA INVERSIÓN ALTAMENTE RENTABLE A CORTO PLAZO, ESPECIALMENTE LA DE ADULTOS, EN CIERTAS CIRCUNSTANCIAS DE ADECUACIÓN A LOS PLANES DE DESARROLLO.

NADA DE ESTO, EN PRINCIPIO, ES OBJETABLE. NINGÚN EDUCADOR PUEDE NEGARSE A PRESTAR SU CONCURSO A TAN LOABLES INICIATIVAS DE BIEN COMÚN. HABRÁ, COMO SE DIJO, LA CONSIGUIENTE ADECUACIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN A LOS DEL DESARROLLO GLOBAL Y EL BIENESTAR DE TODOS SE APROXIMARÁ A UNA ANSIADA REALIDAD.

CABE, AHORA, AVERIGUAR EL TRASFONDO DE ESTA ARGUMENTACIÓN. EN PRIMER LUGAR, FALTA UNA MOTIVACIÓN TRASCENDENTAL DEL ANALFABETO. SI ENTIENDE QUE SUS NUEVOS CONOCIMIENTOS LE PUEDEN PROPORCIONAR UN MEJOR PASAR LA VIDA, NADA QUITA QUE SE INTERESE, PUES YACE IMPLÍCITO EN LOS HOMBRES LA BÚSQUEDA DE UNA VIDA MÁS PLENA. SI VISLUMBRAN QUE LA ADQUISICIÓN DEL STATUS DE LETRADO APENAS SI LOS VA A TRANSFORMAR EN OBJETOS MÁS ACABADOS PARA EL SOMETIMIENTO A LAS ESTRUCTURAS QUE LOS MANTUVIERON MARGINADOS, PARECE DIFÍCIL QUE PUEDAN ENTENDER LA NECESIDAD DE ALFABETIZARSE. DE SERES MANIPULADOS COMO FUERZA BRUTA DE TRABAJO EN UNA ECONOMÍA RURAL AL LLEGAR A LOS PELDAÑOS PRIMARIOS DE UNA ECONOMÍA METROPOLITANA NO HALLARÁN MAYOR VENTAJA, CON LA POSIBLE DIFERENCIA QUE AHORA TENDRÁN CONCIENCIA QUE SON CONDUCIDOS POR OTROS PARA FINES QUE LES SON AJENOS. LA ALFABETIZACIÓN PUEDE SER NO SÓLO LA ENTRADA AL MUNDO LETRADO, SINO QUE DEBE PROCURAR LA MODIFICACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LOS ALFABETIZANDOS Y SU REALIDAD, SURGIENDO ASÍ (LA ACTIVIDAD ALFABETIZADORA) "COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA SOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA VITAL DEL ADULTO ANALFABETO" (7). DE OTRO MODO, SE CAERÍA EN LA DEFINICIÓN DE OPERACIÓN EDUCATIVA QUE PROPONE, PARA ESTE CASO TOMÁS A. VASCONI: "CONJUNTO DE ACCIONES LLEVADAS A CABO POR EL GRUPO DOTADO DE PODER, VINCULADOS A LA SOCIALIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA SOCIEDAD, TENDIENTES A LOGRAR UN INCREMENTO DEL ÁREA DE CONSENSO Y, EN CONSECUENCIA A CONSOLIDAD SU POSICIÓN DE DOMINIO. EN ESTE SENTIDO GENÉRICO, TODA ACCIÓN EDUCATIVA SE PRESENTA COMO UN ACTO DE DEFENSA DEL SISTEMA VIGENTE DE DOMINACIÓN" (8)

---

(7) VER: PAULO DE TARSO, NECESIDADES EDUCACIONALES DE UNA SOCIEDAD EN DESARROLLO, ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA, VERSIÓN PRELIMINAR INTER-AMERICAN FORUM, SAINT LOUIS, MISSOURI, ENERO DE 1968, P. 6.

(8) TOMÁS A. VASCONI B., EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL, CUADERNO NO. 8, CENTRO DE ESTUDIOS SOCIO-ECONÓMICOS, FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, UNIVERSIDAD DE CHILE, 1967, P. 32.

B) EN SEGUNDO LUGAR, UN PLANTEAMIENTO TEÓRICO DEL DESARROLLO INTEGRAL DE UN PAÍS, SUPONE LA "VOLUNTAD DE CAMBIO" COMO DECISIÓN DEL GRUPO DE PODER, NO SÓLO FORMAL, SINO REAL, PREVIA LA CONSULTA DE LOS INTERESES Y LA CONJUGACIÓN DE LAS DOS DIMENSIONES QUE VASCONI INDICA: LA SUBJETIVA (NIVEL DE ASPIRACIONES) Y LA OBJETIVA (REQUERIMIENTOS FORMULADOS A LA ACCIÓN EDUCATIVA) (9). SIN EMBARGO, LLEGADO EL MOMENTO DE ADECUAR LA TEORÍA DEL DESARROLLO CON LAS MEDIDAS Y MECANISMOS QUE PERMITIRÍAN LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE CAMPAÑAS PARA LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL, SURGEN, INEVITABLEMENTE, LOS CONFLICTOS DERIVADOS DEL ENFRENTAMIENTO DE LA "VOLUNTAD DE CAMBIO" CON QUIENES BUSCAN, NO YA LA DIGNIFICACIÓN DE LOS POSTERGADOS, SINO EL AJUSTE PROPICIO PARA SU PERSISTENTE MANIPULACIÓN. LOS INTERESES EN JUEGO NO PERMITEN LA DISCONTINUIDAD DE ACCIONES YA INCORPORADAS A UNA ESTRUCTURA. MÁS AÚN, SI ENTIENDEN QUE LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PUEDE SER LA HERRAMIENTA QUE PERMITA EL "DESPEGUE" DE NUEVAS ASPIRACIONES Y SU CONSECUCIÓN POR MEDIO DE CONFLICTOS, TODA INTENCIÓN PATERNALISTA DE "SALVAR DE LA IGNORANCIA", Y BUSCAR SU POSTERIOR INCORPORACIÓN A LA TECNOLOGÍA, DESAPARECE. LA ESTRUCTURA EN SÍ NO ES UN ESTADIO NEUTRO DE PURA ESPECULACIÓN. ES EL RESULTADO DE CONSTANTES CONFLICTOS, Y QUE NO VA A PERMITIR "PORQUE SÍ", SU MODIFICACIÓN O SUSTITUCIÓN. MANIFESTACIONES CONCRETAS: "LAS ESTRUCTURAS ECONÓMICO-SOCIALES VIGENTES EN AMÉRICA LATINA IMPONEN GRAVES LIMITACIONES A CUALQUIER ESFUERZO HACIA EL DESARROLLO, LO QUE CONVIERTE A ÉSTE EN UN PROCESO DE CAMBIO DE ESAS ESTRUCTURAS" (10).

POR ESTA RAZÓN, SE PONE SOBRE EL TAPETE UN ALCANCE APARENTEMENTE GRAMATICAL: LA FUNCIONALIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN. ¿PARA QUÉ FUNCIONAL? SE PUEDEN DISTINGUIR TRES POSIBILIDADES DE RESPUESTAS: 1) LECTURA Y ESCRITURA, PARA ASOMARSE AL MUNDO LETRADO; 2) LECTURA Y ESCRITURA PARA INCORPORARSE A LA TECNOLOGÍA; 3) LECTURA Y ESCRITURA LIBERADORAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO POR EL HOMBRE.

(9) VASCONI OP. CIT. P. 65 Y SGTES. CITANDO A SU VEZ A J. MEDINA ECHAVARRÍA, FACTORES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN, INSTITUTO, SANTIAGO 1963 (MIMEO).
(10) VER PAULO DE TARSO, NECESIDADES EDUCACIONALES .... P. 15.

EL PRIMER NIVEL PROPUESTO SUPONE LA CONCEPCIÓN RESTRINGIDA DE CULTURA PARA INICIADOS. UNOS POCOS ESPÍRITUS REFINADOS GOZAN DE LAS MÁS ALTAS EXPRESIONES DE LA CULTURA MIENTRAS GRANDES MAYORÍAS, POR "INCAPACIDAD NATURAL", SÓLO NECESITAN LEER Y ESCRIBIR PARA SU SUPERVIVENCIA EN EL MUNDO. LO NECESITAN PARA CONOCER LOS NOMBRES DE LAS CALLES, LOS TÍTULOS DE LOS PERIÓDICOS, PARA DIBUJAR SU FIRMA EN LISTAS DE SALARIOS O SIMPLEMENTE, PARA ENTENDER QUE HAY DOS MUNDOS: UNO, QUE MIRA TODOS LOS DÍAS Y OTRO, AL QUE ADMIRA, PERO QUE CONOCE NO TENDRÁ JAMÁS ACCESO. UNA ALFABETIZACIÓN QUE SÓLO PROVEA DE UNA "FIRMA" CON QUE RUBRICAR SU MANTENIMIENTO EN UN ORDEN DE COSAS EN QUE NO TIENE NINGUNA PARTICIPACIÓN, Y SU VOZ NO ES SOLICITADA NI PERMITIDA PARA EXPRESARSE, NADA TIENE QUE VER CON LA ALFABETIZACIÓN LEGÍTIMAMENTE FUNCIONAL.

MERECE MAYOR ATENCIÓN EL SEGUNDO NIVEL. YA FUÉ DISCUTIDO EL ALCANCE DE UNA NECESIDAD DE INCORPORAR MÁS MANO DE OBRA AL DESARROLLO, AL CAMBIO TECNOLÓGICO. QUEDA, SIN EMBARGO, POR VER, HASTA QUÉ PUNTO LA ALFABETIZACIÓN PUEDE SERVIR DE LLAVE DOMESTICADORA AL SERVICIO DE UN MUNDO INSTALADO, QUE SÓLO PERMITE APORTES SIEMPRE QUE ELLOS CONTRIBUYAN A SU CONSOLIDACIÓN. NORMALMENTE SE LLEGA HASTA ESTE NIVEL CUANDO SE PLANTEA LA EDUCACIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN. ESTE DEBE CENTRARSE EN LA FORMACIÓN DE BUENOS CIUDADANOS QUE CONCURRAN AL ÉXITO DE UNA SOCIEDAD, QUE A LA POSTRE, REPARTIRÁ DEL EXCEDENTE, LOS BENEFICIOS A QUE TIENEN DERECHO. LA TECNOLOGÍA, INSTALADA EN ECONOMÍAS METROPOLITANAS, ABRIRÁ SUS PUERTAS A QUIENES SE SOMETAN A LAS REGLAS DEL JUEGO. POR ESTO, SE HABLA DE "PERSONAS VERSÁTILES CON GRAN CAPACIDAD PARA SER ENTRENABLES"; Y DE UN REQUERIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE ENFATICE EN LA PREPARACIÓN DE LA GENTE "PARA SER VERSÁTIL, ADAPTABLE Y OCUPACIONALMENTE MÓVIL". TODO ELLO VUELVE A INDICAR QUE, LLEVADO AL TERRENO DE LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL, SE LE PEDIRÍA QUE SU FUNCIONALIDAD SE TRADUJERA EN PREPARAR PARA LA ADAPTACIÓN, LA DOMESTICACIÓN Y EL SOMETIMIENTO. SI BIEN YA

SE HA AVANZADO AL RECONOCER QUE LOS HOMBRES SON CAPACES DE CREACIÓN, APARECE EL ENTRENAMIENTO COMO UNA VERSIÓN MÁS SUTIL DE REDUCIR A LOS SERES HUMANOS AL BUEN OPERARIO DE UNA ESTRUCTURA DETERMINADA. SE PIDE, AL MISMO TIEMPO, QUE SEAN ADAPTABLES, IDEA YA DESECHADA ANTERIORMENTE. Y RESTRINGEN LA VOCACIÓN ONTOLÓGICA DEL HOMBRE A SU MOVILIDAD OCUPACIONAL. ¿ES ESTO LO QUE PIDE EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS A LOS ANALFABETOS? EL "SALVACIONISMO" CONSISTIRÍA EN PROCURAR, ACASO, NO SÓLO LA ADAPTACIÓN SINO LA MERA MOVILIDAD, EL SALTAR DE EMPLEO EN EMPLEO, SEGÚN LA VERSATILIDAD DE LOS HOMBRES EN CUESTIÓN. NO PARECE QUE LA "REDENCIÓN" DE LOS ANALFABETOS PRETENDE TAL COSA.

INSTRUMENTOS DE LA FUNCIONALIDAD

TODAS ESTAS CONCEPCIONES PARTEN DE UNA VISIÓN PARCIALIZADA DE LOS HOMBRES Y DE LA REALIDAD EN QUE VIVEN Y HAN CONTRIBUÍDO A CREAR. LA FINALIDAD DE UNA ALFABETIZACIÓN NO ES PURAMENTE DE INSTRUMENTALIZAR CON RUDIMENTOS DE LECTURA, ESCRITURA, HISTORIA Y GEOGRAFÍA PATRIAS, MÁS NOCIONES DEL MUNDO FÍSICO, BIOLÓGICO Y SOCIAL. SI BIEN ELLO ES NECESARIO, MÁS IMPORTA PRODUCIR UN CAMBIO EN LA CONCIENCIA DE LOS EDUCANDOS, "CAMBIO DEL CUAL EL CONOCIMIENTO DE LA LECTURA ES APENAS UNO DE LOS ELEMENTOS" (11).

LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL SUPONE LA CAPACIDAD DE LOS EDUCADORES PARA "RESPONDER A LAS NECESIDADES VIVIDAS POR LOS ADULTOS EN SU EXPERIENCIA COTIDIANA" (12); SUPONE EL RECONOCIMIENTO DE UN SUJETO, AUNQUE ANALFABETO, POR OTRO SUJETO, AMBOS EN EL MUNDO; SUPONE LA DECIDIDA VOLUNTAD DE REFLEJAR EN LA EDUCACIÓN UNA POSTURA HUMANISTA.

---

(11) VIEIRA PINTO, ALVARO, APUNTES DE CLASES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE, S.F. (MIMEO).

(12) PIERRE FURTER Y ANÍBAL BUITRÓN, LA EDUCACIÓN PERMANENTE DENTRO DE LAS PERSPECTIVAS DEL DESARROLLO, CARACAS, 1968, P. 22.

La comprensión de la funcionalidad debe traducirse en términos de acción alfabetizadora. Se trata, entonces de hacer del aprendizaje un proceso significativo, acentuando la relación entre las actividades que los analfabetos realizan y las nuevas técnicas que les facilitarán su alfabetización. De este modo, cuando más se estudie la realidad en que viven, más efectiva será la labor. El espacio físico, la estructura política, las relaciones sociales, la concepción cultural, darán índices para la programación. De ahí que el estudio de la realidad sea el punto de partida, pues no es lo mismo una alfabetización funcional de obreros urbanos que otra de señoras campesinas. Mientras unos estarán motivados por los conflictos sociales de agremiación, las segundas pueden estarlo por la economía doméstica. Y pretender la imposición de motivaciones ajenas es partir en falso, provocando, en más de un caso, frustraciones o desalientos que a nadie beneficiarán.

La funcionalidad de una alfabetización se define a nivel del terreno en que se quiere verla operar. En un caso como un comité de pequeños agricultores, todo cuanto se refiera a semillas seleccionadas, abonos, créditos bancarios, comercialización, cooperativismo, etc., será mucho más motivador que emplear silabarios, o cartillas, de uso infantil cuyas palabras nada dicen a adultos. Y existen buenas razones. Primero, la cartilla no tiene ninguna relación con el mundo de esos analfabetos. Es anodina y técnicamente neutra. Luego, fué pensada para niños; y, en el mejor de los casos, adaptada para adultos, sin que con ello borre su falta original; pero lo más grave reside en el hecho de que es un instrumento burdo y masificante, donde nada puede ser agregado, donde la memorización es primordial; donde en fin, la palabra es dicha por otros.

Ello hace imprescindible la búsqueda en el terreno mismo de los temas y los vocablos que los traducen. El procesamiento de ellos tendrá

UNA MAYOR CARGA DE SIGNIFICADOS QUE LA ELABORACIÓN DE LECCIONES QUE DEBEN SER APRENDIDAS DE MEMORIA Y REPETIDAS POSTERIORMENTE. VÉASE SI NO ES MÁS ADECUADA LA PALABRA "BODEGA" EN UN ÁMBITO RURAL QUE "ORQUÍDEA", DONDE NO LA HAY.

DE AHÍ QUE LA ACCIÓN EDUCATIVA NO SEA MERAMENTE REPETIDORA, SINO UNA OPORTUNIDAD PROPICIA PARA LA CREACIÓN. POR UNA PARTE, LOS ADULTOS APRENDEN LA LECTURA Y ESCRITURA Y POR OTRA, PUEDEN PROFUNDIZAR SOBRE LOS TEMAS QUE LES ATAÑEN. LA PALABRA "TELAR" ENRIQUECE SU SIGNIFICADO CUANDO, SIENDO VARIAS LETRAS QUE JUNTAN SUENAN CONOCIDAS, SE LA VE ENFOCADA A ALGO QUE SUPERA EL AULA Y SE PROYECTA EXISTENCIALMENTE EN EL ÁREA SOCIO-ECONÓMICA EN QUE LOS ALFABETIZANDOS SE MUEVEN. LA CAPACIDAD DE OLVIDO DISMINUYE AL COMPROBARSE EL ENTRONQUE DEL MUNDO REAL CON LOS SIGNIFICANTES GRÁFICOS.

FINALMENTE, LA FUNCIONALIDAD, NO COMO UN FIN, SINO MEDIO PARA QUE LOS HOMBRES SE REALICEN MÁS PLENAMENTE EN UNA SOCIEDAD TAMBIÉN MÁS HUMANA, MÁS JUSTA, MÁS LIBRE. APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR, PARA CONOCER LO QUE OTROS CONOCIERON; PARA LEER LO QUE OTROS ESCRIBIERON, PRODUCTO DE SU TRABAJO, RESPUESTA A SUS DESAFÍOS, AFIRMACIÓN DE SU PERSONA. ESCRIBIR, COMO ACTO DE SU DECIR EL MUNDO, PERCEPCIÓN DE SU REALIDAD, ENTRONCADA CON LAS OTRAS REALIDADES EN EL MUNDO. LEER Y ESCRIBIR, COMO LIBERACIÓN DE UNA BARRERA QUE LES IMPEDÍA MIRAR, MÁS ALLÁ DE SUS CIRCUNSCRITAS REALIDADES, LAS INTERRELACIONES DE LAS DEMÁS REALIDADES.

SU FUNCIONALIDAD, MEDIDA EN TÉRMINOS ESTRICTOS DE INCORPORACIÓN A UN MUNDO CON CULTURA CONCLUÍDA, NO TENDRÍA MAYOR SENTIDO. SÍ LA TIENE, AL SABER QUE PUEDEN SER MÁS, AL ENTENDER QUE TAMBIÉN ESTÁN CON OTROS Y QUE JUNTOS, SE LANZAN EN EL COMPROMISO DE ELIMINAR LAS HERRAMIENTAS DEL SOMETIMIENTO. FUNCIONALIDAD QUE ADQUIERE SIGNIFICACIÓN VITAL CUANDO ESTÁ INSERTADA EN UNA EDUCACIÓN LIBERADORA, SI ESTÁ MOTIVADA EN FUNCIÓN DE UNA IDEA MEJOR, SI LO AYUDA PARA EL CUMPLIMIENTO DE UN ROL QUE COMPRENDE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre de 1971

Documento R-15

EDUCACION Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA*

Paulo de Tarso Santos

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

* Separata de " Necesidades educacionales de una Sociedad en desarrollo"

EDUCACION Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA

Paulo De Tarso

1. Consideraciones Generales

Para ecuacionar la demanda educacional de una sociedad en desarrollo se impone considerar no solamente las tendencias de su crecimiento económico, sino también las transformaciones que se operan en sus estructuras sociales y en su cuadro institucional.

En realidad cuando la economía formula la necesidad de diversificar el sistema de producción a través de la introducción de innovaciones tecnológicas, la educación detecta como trasfondo de esa formulación, el hombre en el ejercicio de su libertad, relacionándose con otros hombres y con otras culturas, transformando las cosas en valores, es decir dominando mejor el mundo a través del trabajo, para ponerlo a servicio de sus necesidades.

De hecho, no puede la educación ignorar que, en el proceso de realización, en la vida social, del hombre todo y de todo hombre, el crecimiento económico tiene valor instrumental y debe estar al servicio del crecimiento humano. Es decir del hombre libre, que se afirma como sujeto del desarrollo en relación de dominación con el mundo y de reconocimiento con los demás hombres.

Ahora bien, si se considera que las estructuras sociales y el cuadro institucional de una sociedad en vías de desarrollo, fueron creados para una sociedad dual (dominantes - dominados) no basta, desde una perspectiva humana, que el desarrollo sea enfocado como un proceso de cambio tecnológico para aumentar la disponibilidad de bienes y de servicios, manteniéndose la dualidad referida.

Además es posible demostrar que sin la integración social se frustaría el propio crecimiento económico, en una sociedad que, como ocurre en América Latina, tiene amplios sectores de su población al margen de la toma de decisión del desarrollo y de sus beneficios y sin participación organizada en el proceso de producción.

Por eso, si consideramos la educación en una región como la nuestra, como proceso de comunicación social de cultura, para preparar el hombre para su realización, en el desarrollo, la acción educacional presenta un doble aspecto. Por una parte la preparación para el cambio tecnológico, es decir para el aumento de la producción y de la productividad. Por otra parte la preparación para el cambio social, es decir para la integración en el proceso transformador de la estructura global de la sociedad.

En realidad cambio tecnológico y cambio social están interrelacionados, actuando casi siempre el uno como catalizador positivo del desarrollo del otro, pero las tareas que ellos exigen a la educación son distintas y deben ser analizadas separadamente, por lo menos, por razones de orden metodológico.

Como institución social, históricamente determinada y solidaria con las demás instituciones, la educación tiende a actuar de manera conservadora, en cuanto a la integración social, aunque pueda más fácilmente actuar de manera innovadora en cuanto al cambio tecnológico. Los que acompañan los esfuerzos de reforma educacional, en América Latina saben que hay mucho más resistencia a un mayor énfasis a ensayos de modernización en ciencias sociales que en ciencias naturales.

En suma, hay que afirmar que la educación latinoamericana debe ser enfocada no aisladamente sino como parte de la problemática que hemos aquí analizado.

La alfabetización, por ejemplo, mirada desde ese punto de vista, deja de ser solamente un mecanismo de enseñanza de la lectura y de la escritura. Ella se

convierte en una búsqueda creadora que el analfabeto hace de su propia palabra, expresión de su cultura. Se supera con eso la donación cultural hecha por el educador a través de silabarios, casi siempre desvinculados de la problemática vital del alfabetizado - adulto.

De esa forma, los adultos, al mismo tiempo en que se alfabetizan, toman conciencia de la realidad en que viven, para transformarla, participando del proceso de desarrollo. En una palabra: así considerada, la alfabetización ya es pedagogía. En esto reside la esencia del método Esico-social, que se está aplicando en Chile.

En realidad, frente a una sociedad en vía de desarrollo, la educación puede dedicarse a preparar de manera racional y planificada los recursos humanos necesarios al crecimiento económico. Al mismo tiempo puede actuar de manera conservadora, al comunicar los valores morales necesarios a la legitimación de la dualidad (participantes - no participantes) o bien, por omisión, negar a los que están al margen de la vida social, las condiciones de desarrollo cu tural necesarias a la afirmación de su capacidad de creación y de su realización humana.

Una rápida visión retrospectiva de la educación latinoamericana, permite, verificar que sus características cambiaron en íntima conexión con la propia evolución histórica de nuestra sociedad, lo que enfatiza su papel de institución social, que tiende a ser solidaria con las demás instituciones.

2. Educación y Cambio Tecnológico

Las innovaciones tecnológicas, con sus supuestos científicos, al cambiar las formas de trabajo, encomienda a la educación la tarea de preparar al hombre para el cumplimiento de nuevas funciones en el proceso de producción.

Los economistas ya se encargaron de demostrar que la educación, dentro de las inversiones para el desarrollo a mediano y largo plazo, es la que presenta mayor índice de rentabilidad, por su estrecha conexión con el aumento de la producción y de la productividad.

Como ejemplo, se pueden mencionar los estudios hechos por Salomón Fabricant sobre la economía privada norteamericana, entre los años 1889 y 1957. El índice promedio de crecimiento de esa economía, en el período referido, fue de 3,5%. El aumento de capital y horas de trabajo había sido de 1,7%. La diferencia de 1.8% Fabricant la analizó como "factor desconocido" para darse cuenta, al final de que se relacionaba con la investigación técnica, la asimilación de nuevas técnicas, la capacidad de organización, el instinto de descubrimiento, la habilidad, el sentido de disciplina y el gusto por el trabajo. (21).

En los países desarrollados, del 75% al 90% del aumento en la producción anual se atribuye a una mayor eficacia en el uso del progreso técnico general.

A partir de estos datos, se puede bien comprender porque los Estados Unidos tienen cerca de 50.000 períodicos técnicos, que publican anualmente alrededor de 1.200.000 artículos, sobre campos de conocimiento que se amplían siempre, al punto de mencionarse que la nómina norteamericana de personal científico y técnico tiene actualmente cerca de 900 categorías distintas. (22).

Sin duda, es inmensa la labor que han de cumplir las naciones latinoamericanas para preparar los recursos humanos

(21) Fabricant, Salomón "Basic Facts on Productivity Change", National Bureau of Economic Research, Ocasional Paper Nr. 3 N.York 1959. Citado en "Economía y Educación" P. Latapí, México 1964.

(22) Cimberg, Eli "Tecnología y Cambio Social" Ed. Uteha, México.

necesarios a su crecimiento económico, es decir a la modernización de sus formas de trabajo y a la diversificación de su sistema de producción.

La Secretaría de la CEPAL estima que hacia 1980, América Latina requerirá una dotación de técnicos de nivel medio sobre 5 millones, lo que significa más que el doble de los 2 millones estimados para 1965. (23)

En cuanto a la estimación, para el mismo año de 1980, del número de profesionales de alto nivel, la misma fuente menciona que la dotación deberá estar cercana a 1.200.000, lo que representa una exigencia de incremento de prácticamente 100% en comparación con el número estimado para 1965, que es de 660 mil.

Para clarificar, con un ejemplo sacado de la realidad latinoamericana, la importancia de la educación para el cambio tecnológico, basta mencionar nuestros índices negativos de producción agrícola por habitante y lo que ellos representan como expresión de bajos niveles de vida.

Como se puede verificar, en el Cuadro No. 4, la Oficina Regional de la FAO para América Latina, considerando el promedio 52/57 igual a 100, y comparando el promedio pre-guerra con el índice correspondiente al período 1963/1964, concluyó que América Latina tuvo una variación de menos 11 en su producción agrícola por habitante. Este es, con gran diferencia, el índice más negativo de todas las regiones del mundo. El segundo, en cuanto al índice negativo, fué el Lejano Oriente, con menos 5 y la variación, considerando todo el mundo, fué de más 11.

Frente a este cuadro, tan negativo, a la educación le toca superar la marginalidad cultural del campesinado latinoamericano, a través de una alfabetización masiva y rápida.

Además de eso, se impone la capacitación de los campesinos como organizadores de los factores de producción, a través de la comunicación de conocimientos, aunque elementales, de-

---

(23) CEPAL UNESCO/MINEDECAL/ 9 V. Nota No.

administración rural y de las demás técnicas agrícolas necesarias para la modernización de sus cultivos.

Pero el problema de la educación para el cambio tecnológico presenta, en las naciones en desarrollo, características propias que deben ser señaladas

De hecho, la estagnación económica, el desempleo, y otros índices de marginalidad social de vastos sectores de la población, afectan negativamente la rentabilidad de las inversiones educacionales si estas no son programadas en el contexto de una planificación global del desarrollo.

En América Latina, el proceso educacional debe acompañar la dinámica del desarrollo económico y social, para que gane funcionalidad frente a un cuadro de transformaciones sociales que exige de la acción educacional algo más que el entrenamiento del hombre como elemento de producción, a través del cuidado con las capacidades y destrezas necesarias a la incorporación de los avances científicos y tecnológicos de las naciones más desarrolladas.

Realmente, el rol de la educación en América Latina, no puede limitarse al cumplimiento de las tareas que le toca cumplir frente al cambio tecnológico.

La educación cuida de formar el hombre integral, en su proceso de realización, como ser racional y libre, y esta realización no se puede llevar a cabo en el contexto de una sociedad establecida, ya hecha. Se trata de preparar al hombre para la acción, como sujeto de las transformaciones sociales en curso, capaz de hacer de ellas instrumentos eficaces de su lucha hacia el logro de niveles más humanos de la vida, convirtiendo el mundo en mundo para el hombre y reemplazando el ritmo natural de las cosas por el ritmo de la historia.

3. Educación y Cambio Social

a. Formulación tentativa de nuevos valores

Frente a la sociedad tradicional, en América Latina, el-

sistema educacional puede o bien cumplir un papel conservador, o bien desempeñar una misión revolucionaria. Es conservador cuando funciona como un proceso de "socialización" orientado hacia la incorporación a las maneras tradicionales de pensar y de actuar. Es revolucionario cuando opera como un proceso de cambio cultural, preparando el educando para su realización en la construcción dinámica de una nueva sociedad, pensada en el contexto de una nueva manera de vivir la vida.

Pero, como institución orientada hacia la cohesión social, la escuela tiende a funcionar, en la expresión de Oliveira Lima, como "agencia de conformismo, principalmente porque tendrá que ser financiada por el Estado o por la sociedad a la cual ella sirve". (24)

De esta forma, en una sociedad dual (dominantes, dominados) la educación tiende a incorporar a sus contenidos, valores, hábitos y actitudes compatibles con la dualidad que aparece así frente al educando como algo inevitable, que el hombre no puede cambiar, a través de la práctica de su libertad.

Por eso, educar para la construcción de una nueva sociedad, es crear las condiciones necesarias para que el hombre progrese en la toma de conciencia de sí, del mundo y del otro.

En otras palabras, se puede decir que se trata de capacitar al hombre para actuar de acuerdo a los fines que se propone, o sea definir sus propios objetivos y crear los instrumentos eficaces para lograrlos.

Así, en el contexto de una sociedad en fase de cambio social, la educación sólo deja de ser conservadora cuando llega a ser concientizante desarrollando la capacidad de creación cultural del educando, en sus relaciones con el mundo y con el otro y evitando así las re-

---

(24) Oliveira Lima, Lauro de "Educar para a Comunidad" Ed. Voges Rio de Janeiro, 1966.

laciones con el mundo y con el otro y evitando así las recetas culturales o la yuxtaposición de informaciones, que terminan por actuar como verdadero sistema de inhibidor de la asimilación creadora del educando, pasivamente relegado a la condición de mera "caja registradora", en la expresión de Erich Fromm.

Pero al definir el tipo de hombre adecuado a la construcción de una sociedad nueva, en América Latina, se están siponiendo como definidas con anterioridad algunas características básicas de esa sociedad. De hecho, la transformación social implica en una fase inicial de desestructuración que debe ser luego superada por una estructuración según la idea mejor que haya inspirado la política de cambio.

En otras palabras, la educación para el cambio social tiene como supuesto una actitud crítica frente a las estructuras tradicionales, y se apoya por eso de modo necesario en un "momento ideológico" o de "concepción" del mundo", para usar palabras de Medina Echavarría, al analizar una de las concepciones de la actividad del sociólogo. (25)

El educador debe tener claro, al educar para el cambio social, su idea de una sociedad mejor. Pero no se trata de una definición absoluta para ser impuesta o donada al educando, lo que reduciría la educación a un proceso absurdo de dominación cultural. Trátase de formular una interpretación tentativa del actual momento de la historia de los países latinoamericanos y de proyectar esta interpretación hacia el futuro proponiendo críticamente, al educando, bajo la forma de situaciones problema, una superación de la sociedad tradicional. Ello sin dogmatismos, en una formulación siempre abierta a revisiones a partir de la aceptación de las conclusiones de la ciencia. En síntesis: se trata de definir una sociedad perfeccionable como el hombre, inacabada e incompleta como él. No se puede y no se debe elaborar, a priori, en todos sus detalles, una refle -

(25) Echavarría, José Medina "Filosofía, Educación y Desarrollo" - ILPES Ed. Siglo XXI - México, Argentina, España, 1967.

xión social para donarla al educando. Se trata de ofrecerle una idea mejor como tema para su propia reflexión y para que él mismo realice el esfuerzo cultural necesario a la solución de sus problemas.

Se haría necesario, en este caso, reemplazar la pedagogía tradicional de la instalación en el mundo por la pedagogía del compromiso con la construcción del mundo.

Esta construcción se basa en ciertos criterios universales, válidos para toda la especia humana, es decir se funda en una actitud que Fromm llama de "humanismo normativo" en su estudio sobre la patología de la normalidad social. (26)

Pero para definir el sentido del cambio cultural, que se considera subyacente al cambio social, se impone la clara definición de los valores que, o son específicos de la nueva sociedad o ganan, en ésta, un énfasis nuevo: visión crítica de la realidad, confianza en la libertad y en la capacidad de creación de la persona, cooperación, solidaridad, generosidad, espíritu de superación, disciplina social, capacidad de sacrificio, dedicación al trabajo, actuación organizada, aceptación del riesgo y de la inseguridad que suelen acompañar elproceso de cambio; eficiencia, racionalidad en la asignación de roles y beneficios, respeto de pluralidad, promoción del bien común, promoción de la autonomía y del desarrollo internacional solidario.

Distinto de esta formulación tentativa de valores, indispensable para fijar rumbos al cambio cultural deseado, sería el intento de precisar, como un todo acabado, en cada detalle, una sociedad que se piensa deberá ser permanentemente abierta a la creación personal.

Lo único que se puede afirmar, en términos absolutos, como conclusión fundada en las premisas hasta ahora definidas, es que la nueva sociedad en América Latina deberá ser una sociedad integrada de personas, autónoma, preocupada en asimilar, con espíritu crítico, lo-

(26) Fromm, Eric, "Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea", 6a edición, Fondo de Cultura Económica, México Buenos Aires, 1964

que se considera valores de una sociedad moderna - (avance científico y tecnológico, movilidad vertical, igualdad de oportunidades, institucionalización de los conflictos sociales, etc.).

La expresión "sociedad integrada" se refiere a una comunidad en la cual el todo social se compatibiliza con cada una de sus partes plurales que tienden hacia la unidad en función de una finalidad libremente aceptada: el desarrollo integral. Por otro lado, se considera la sociedad integrada como una sociedad de personas, porque en ella el hombre debe tener todas las condiciones para pensar y actuar como persona, es decir como ser racional y libre, sujeto de su propia historia

El sistema educacional, como institución de la sociedad tradicional, tiende a funcionar como soporte de esta sociedad, es decir, como su defensa frente a los cambios. Así, la mera extensión del sistema a toda la población no significa una preparación para el cambio y la nueva sociedad

Considerada la interrelación educación-sociedad, se trata de aclarar si se considera posible y conveniente aguardar que cambie la sociedad, para que esta cambie la educación, o si, al revés, se pretende poner la educación al servicio del cambio, a través de una decisión del grupo político dominante.

En la hipótesis de que haya esta decisión, se impone una reforma integral de la educación; en sus objetivos s estructura, su contenido y sus métodos.

En cuanto a los objetivos, se trata de planificar la progresiva adecuación del sistema educacional a los objetivos concretos de la política de cambio. Así, por ejemplo, la educación agrícola media debe definir sus fines en función de los propios objetivos de la reforma agraria; aumento del número de propietarios activos con capacidad empresarial, aumento de la producción y de la productividad e integración del campesino a la estructura global de la sociedad, con el respectivo cambio en la estructura de poder

Así, no se trata de planificar la adecuación de medios a objetivos estáticos, considerados inmutables en la práctica, sino que de problematizar los objetivos tradicionales para su necesaria adecuación a una política global de cambio.

La estructura del sistema debe también cambiar, como está ocurriendo en Chile, para aumentar la escolaridad básica obligatoria, diversificar la enseñanza media y la enseñanza superior (carreras cortas y especializaciones), coordinar el carácter propedéutico de cada ciclo con la posibilidad de que sea terminal y enfatizar la importancia de la enseñanza técnico-profesional eliminando, al mismo tiempo, las barreras entre este tipo de enseñanza y las disciplinas humanísticas, en orden a la formación integral de la persona.

La modernización y "desajenación" de los contenidos no debe limitarse a las ciencias naturales y su respectiva tecnología, sino que debe extenderse también a las ciencias sociales, más directamente vinculadas a la problemática de la política de cambio social,

En cuanto a métodos, se trata de superar el sistema vertical de relación profesor-alumno, evitando todo lo que sea donación o receta cultural, para hacer de la educación un encuentro interpersonal, un diálogo permanente y dinámico, a través del cual los participantes intencionan su mundo, en conjunto, intercomunicando sus conciencias.

El esfuerzo, por eso, debe concentrarse principalmente en la búsqueda ordenada de las medidas y mecanismos capaces de operacionalizar el cambio cultural, analizando por ejemplo: los nuevos planes y programas especialmente de ciencias sociales; la educación de adultos; la reforma universitaria; los medios de comunicación social; la educación social; la educación informal de la juventud; la actuación educacional de la familia y de las iglesias; la nueva estructura para la "empresa" educacional; el sistema privado; perfeccionamiento del profesorado; adecuación de los institutos pedagógicos a los nuevos objetivos; posibles medidas de integración educacional, en el contexto de la integración latinoamericana, etc.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-16

EL TRANSFONDO POLITICO DE LAS REFORMAS AGRARIAS EN AMERICA LATINA

Solon Barraclough

Plinio Sampaio

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

I. Los Modelos de Reforma Agraria

A. Objetivos y medidas de implementación de la reforma agraria.

B. El método de análisis.

C. Los tres modelos
1. El modelo Liberal
2. El modelo populista
3. El modelo estructural

II. La orientacion de algunas medidas específicas de reforma agraria.

A. Políticas de tenencia
1. Adquisición de tierras y nuevas formas de tenencia
2. Indemnizaciones

B. Organización del campesinado

C. Medidas que afectan las relaciones entre los beneficiarios de la reforma y el resto de la economía, Crédito, Comercialización, Precios y Tributación.

D. Medidas que afectan al empleo, la distribución del ingreso y la tecnología.

E. Educación rural y capacitación del campesinado

F. Administración rural

III. Orientaciones predominantes de las reformas agrarias en América Latina .

EL TRANSFONDO POLITICO DE LAS REFORMAS AGRARIAS EN AMERICA LATINA

Solon Barraclough
Plinio Sampaio

I. Los Modelos de Reforma Agraria

A.- Objetivos y medidas de implementación de la reforma agraria.

La reforma agraria puede ser visualizada como un proceso político que transfiere el control sobre la tierra de los grupos terratenientes tradicionales, a los campesinos, o sea a los pequeños agricultores y trabajadores sin tierra que constituyen la inmensa mayoría de la población rural en América Latina.

Esto significa transferir poder político, riquezas, ingreso y prestigio a los campesinos. Las consecuencias políticas de la reforma agraria están implícitas, por lo tanto, en su propia definición 1/.

Lo que cabe determinar es la extensión que las reformas han tenido en la realidad.

En la práctica, sin embargo, el proceso comunmente aceptado como de reforma agraria en América Latina, consiste en una serie de medidas o políticas específicas. Estas incluyen principalmente la adquisición de tierras por medio de expropiación, compra o confiscación, las medidas de redistribución de ingresos y oportunidades de empleo, la asignación de tierras a los beneficiarios según nuevos sistemas de tenencia programas de capacitación de los beneficiarios, la organización de los campesinos en sindicatos, cooperativas y otros tipos de asociaciones, la introducción de nueva tecnología agrícola y las políticas que afectan al crédito y a la comercialización y determinan, en consecuencia, muchas de las relaciones de los beneficiarios con el resto de la economía.

La observación de la legislación de reforma agraria en paises con procesos tan radicalmente distintos como México, Cuba, Chile, Colombia y Brasil, comprueba la presencia de este mismo conjunto de medidas.

Para el análisis de los procesos de reforma agraria es necesario tener presente tres elementos:

Una combinación de medidas de caracter similar puede conducir a consecuencias bastante diversas.

1/ Ver S. Barraclough. "Lo que implica una Reforma Agraria" y "Algunos Comentarios sobre Tenencia de la Tierra y Desarrollo" en Notas sobre tenencia de la tierra, ICIRA, Santiago, 1.968. y CIDA, Relaciones entre la Tenencia de la Tierra y el Desarrollo Socio-Económico del Sector Agrícola en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú; Washington D.C. 1.966, y tambien Informe Regional (apéndices), Washington D.C., 1970.

-Las medidas específicas pueden variar substancialmente en cada programa de reforma agraria tanto en su contenido como en su aplicación;

-Medidas que forman parte de un mismo programa pueden tener objetivos distintos y hasta contradictorios. Asimismo las situaciones pueden ser tan diferentes que las mismas políticas produzcan resultados opuestos.

Por ejemplo, la adquisición de tierras puede ser prácticamente confiscatoria, como ocurrió en México, Bolivia y Cuba o ser comprada a precios lucrativos como en Venezuela; puede ser casi total, como en Cuba o altamente selectiva como en Colombia. La tierra distribuida en pequeñas parcelas de propiedad individual, como en la República Dominicana, en cooperativas, como en Chile o en haciendas estatales como en Cuba. Las organizaciones de campesinos pueden representar las aspiraciones e intereses de sus miembros o estar bajo el control de otros grupos.

Casi todos los paises de América Latina realizan actualmente programas de reforma agraria que abarcan este mismo conjunto de políticas. La orientación global de estos programas no es, sin embargo, de ningún modo similar. Ellos son el resultado de compromisos entre intereses de grupos y entre ideologías que operan dentro del contexto de las condiciones históricas peculiares de cada país.

En la mayor parte de los casos, grupos con objetivos e intereses muy distintos comparten el poder en grado variable, en el sistema político de cada país. Solamente en unos pocos, como en Cuba, un grupo social con una ideología relativamente homogénea, tiene bastante poder político como para implementar un programa coherente.

En estas circunstancias el problema de evaluar las consecuencias políticas de la reforma agraria no es nada sencillo, en virtud de los elementos conflictivos que presenta cada programa. Determinar cuales son los elementos dominantes y qué impacto tendrán es algo que solo puede llevarse a cabo en el futuro, cuando sea posible realizar un adecuado análisis histórico. Sin embargo, parece posible determinar, mientras tanto, las tendencias que aparecen como dominantes en programas específicos.

B.-<u>El método de análisis</u>.

Una manera de realizar ese estudio sería por medio de una apreciación de la influencia de los programas de reforma agraria sobre los sistemas políticos como así mismo del poder relativo de los distintos grupos políticos y del contenido ideológico de los movimientos en los diversos paises. Esto requeriría investigaciones largas y profundas, además de un conocimiento detallado acerca de las Instituciones y de la historia de cada pais. En el mejor caso, tal estudio resultaría un instructivo relato periodístico de las políticas agrarias de América Latina. De cualquier modo por útil que pueda ser una revisión tan amplia como ésta, su realización sobrepasa los propósitos y la capacidad de los autores.

Un segundo camino consistiría en intentar un análisis histórico de los cambios estructurales, sociales y políticos en paises que realizaron experiencias de reforma agraria, con el objetivo de determinar

en que medida ellas pueden considerarse de algún modo causa de las transformaciones estructurales ocurridas. Las dificultades metodológicas de tal estudio serían inmensas. Una dificultad aún más seria lo constituye el hecho de que en América Latina solamente México - presenta un proceso de reforma agraria con más de dos décadas de historia. Habría que ser muy ingenuo o excepcionalmente perspicaz para hablar de consecuencias políticas,cuando la expansión de la reforma agraria en América Latina está apenas empezando.Sería como intentar en pleno siglo XVI un análisis de las consecuencias del recíen implantado sistema de las "enclousures" en Inglaterra.

Frente a estas dificultades se optó por una tercera alternativa mucho más sencilla.

Los programas de reforma agrariaen América Latina han sido estudiados en muchos artículos y publicaciones durante los últimos años 1/ Varios analistas han sugerido tipologías para facilitar la comparación de estas reformas agrarias.2/

Basándose en la información acumulada en estos estudios se formulan tres modelos o tipos ideales de reforma que parecen abarcar las recientes experiencias realizadas en la región.

Los modelos no pasan de descrpciones sintéticas de las tres concepciones de reforma más en boga en América Latina, de acuerdo con los planteamientos y acciones realizadas por sus propios patrocinadores. Se procura poner en claro los supuestos básicos de orden económico,político y social que fundamentan cada modelo. A partir de ellos, se deducen las características que las medidas específicas de reforma deberían tener en cada modelo,si fueran consistentes con los supuestos básicos respectivos.

La comparación de las medidas preconizadas por cada modelo con la realidad de los programas agrarios en distintos paises, permitiría entonces, distinguir la tendencia dominante en cada uno de ellos y tambien las contradicciones internas que presentan.

1/ Ver por ejemplo, CIDA, op cit; U.N. Progress in Land Reform and Report of the World Land Reform Conference, 1966. UN, New York,1968.

2/ García, Antonio., Dinámica de las reformas agrarias en América Latina ICIRA, Santiago, 1967.
Gunder Frank, Andrés., Tipos de reformas agrarias. "Reformas Agrarias en América Latina" Procesos y perspectivas. Oscar Delgado, México, FCE., 1965.
Barraclough, Solon., Agrarian Reform in Latin América;Actual Situation .- and problems. Land Settlement and cooperatives, No. 2, FAO 1969.

Este conocimiento sería muy valioso para evaluar probables consecuencias políticas de los procesos de reforma actualmente en curso.

La propia descripción de la metodología empleada demuestra claramente que tanto los modelos como las comparaciones con los programas de reforma agraria son absolutamente preliminares y tentativos. No pasan en realidad de hipótesis que se espera puedan sugerir fructíferos métodos de análisis.

La presentación de los modelos es rigurosamente descriptiva. No se emiten juicios de valor. No quiere decir esto que los autores dejen de tener una posición frente a cada uno de ellos sino que es otro el objetivo del análisis. No se trata aquí de defender un punto de vista, pero si de aclarar las distintas posiciones políticas que inspiran los procesos de reforma agraria en curso y que son tantas veces difíciles de discernir, en virtud de la multiplicidad de medidas y de aspectos que ellos abarcan.

Esta aclaración puede facilitar , como se ha señalado, la evaluación de las probables consecuencia políticas delos diferentes procesos. - Tiene además, otra orientación práctica muy importante. Puede ayudar a - los programadores a poner mayor atención sobre las exigencias de compatibilidad de las diversas medidas que integran un programa.

Para el diseño de los modelos se han elegido solamente algunas de las medidas de reforma agraria;política de tenencia de la tierra, medidas que afectan las relaciones entre los beneficiarios de la reforma agraria y el resto de la economía, medida que afectan la distribución de los ingresos, el empleo y la tecnología, capacitación, organización del campesinado y organización de la administración pública.

La reforma agraria supone muchas otras medidas, como asimismo, las escogidas pueden clasificarse de modo diferente. Sin embargo, se prefirió trabajar con menos variables y a un nivel más general, para no alargar demasiado la descrpción y porque pareció quela muestra escogida sería suficiente como para permitir una visión clara y completa de cada una de las tres concepciones.

No solamente el caracter de las medidas específicas de la reforma es lo que caracteriza un modelo. Es indispensable que ellas sean aplicadas con cierta intensidad.

Solo puede admitirse que en una determinada experiencia concreta de reforma se ha aplicado un determinado modelo, o elementos de un modelo cuando el proceso adquiere cierta magnitud.

La magnitud puede alterar la propia calidad de los efectos de un proceso de reforma agraria. Una reforma agraria destinada a eliminar rasgos precapitalistas en la agricultura Brasileña, peruana o ecuatoriana, por ejemplo, y que fuera ejecutada de una manera masiva y rápida,produciría ciertamente efectos revolucionarios en el proceso político y social de estos paises. En el otro extremo, una reforma con las mismas características, pero aplicada de un modo lento y tímido no provoca en el hecho ningún efecto, convirtiendose en una mera retórica, al margen del proceso real de evolución en el campo. Tal es el caso por ejemplo de Brasil.Este pais pasa actuamlente por aceleradas transformaciones -

en el campo. Sin embargo, no sería posible referirlas a una política de reforma agraria coherentemente aplicada, debido a que las alteraciones se producen por el efecto indirecto de políticas financieras y coyunturas económicas desligadas de la acción estatal en el campo.

Solo algunas reformas agrarias han logrado, en América Latina, una magnitud suficiente para se consideradas como efectivas. Son las de México, Bolivia, Chile, Guatemala 1/, Puerto Rico, Venezuela y la que recien comienza en el Perú. Las demás pueden considerarse marginales. Se dará atención preferente a las primeras en el texto.

C.-Los modelos de Reforma Agraria en América Latina.

Pueden distinguirse los grandes tipos de soluciones para el problema agrario en América Latina:

-Las soluciones que implican un acceso efectivo del campesinado a la estructura del poder político;

-Las soluciones que comtemplan cierta participación campesina y ciertas alteraciones en la propia estructura de poder, pero que no representan una integración efectiva del campesinado en ella. Las alteraciones en el poder afectan la posición relativa de los grupos anteriormente integrados (por ejemplo ,los terratenientes ceden la hegemonía a la burguesía industrial), pero no significan un nuevo tipo de sistema de poder en que los campesinos tienen parte relevante.

Es común emplear la expresión de reforma agraria indistintamente para las politicas que afectan el sistema de tenecia, en ambos tipos de solución.

Para ser coherente con la definición de reforma agraria, en términos de cambio en la estructura de poder. solo aquellas que se conformasen con el primer tipo de solución podrían ser considerada como tales. Sin embargo, es corriente dar el nombre de reforma agraria a todas las políticas de alteración de los sitemas de tenencia. Por ésta razón, al formular modelos de interpretación no parece haber inconveniente en abarcar esas experiencias, debido a que de este modo será más fácil aclarar las distinciones entre los dos tipos de soluciones.

De estos dos tipos básicos de respuesta al problema agrario Latinoamericano, fluyen tres modelos distintos de reforma agraria.

No es nada facil encontrar una denominación adecuada para cada uno de los modelos. Todos los términos susceptibles de ser empleados cubren ciertos aspectos y dejan otros afuera o se aplican también, aunque por otras razones, a situaciones distintas.

No pareció productivo para los objetivos del análisis entrar por el camino, un tanto preciosista, de la búsqueda de una denominación rigurosamente apropiada. Se ha preferido nombres sujetos actualmente a la

1/Se refiere a la que empezó Jacobo Arbenz y que fué bruscamente estancada cuando éste perdió el poder.

crítica de los autores más modernos de ciencias sociales, pero que parecen suficientemente claros para hacer ver a los lectores el contenido de cada modelo.

Términos como capitalismo, liberalismo, populismo y socialismo son actualmente objeto de rigurosas precisiones, por entenderse que su formulación genérica no expresa más que la especificidad de las situaciones existentes en la realidad actual.

Esto parece ser absolutamente correcto y aún indispensable, frente a situaciones de paises europeos o de los EstadosUnidos. Sin embargo, en los paises subdesarrollados de América Latina tales expresiones son cargadas de contenido y expresan bastante bien las principales tendencias de los grupos humanos del continente.

Se han denominado los modelos, por lo tanto, de la siguiente manera:

-Modelo capitalista liberal
-Modelo capitalista populista
-Modelo estructural

Cuando se habla de modelo capitalista liberal se tiene en mente a la versión del capitalismo tal como se ha dado históricamente en latinoamérica, en el contexto de sociedades dependientes, de economías exportadoras y subdesarrolladas, marcadas por una tradición colonial y esclavista. Se refiere, por lo tanto, al programa agrario que forma parte de un amplio proyecto político, patrocinado por nuevos grupos de empresarios privados nacionales y extranjeros, que operan según categorías de racionalidad política y económica vinculadas a algunas de las formas de capitalismo.

Por modelo capitalista populista, se debe entender el tipo de reforma contemplado en programa agrario de partidos, movimientos, líderes políticos, que se sustentan en un pacto de poder más amplio que el antiguo régimen oligárquico y que admite en consecuencia cierta participación de clases medias y de masas populares urbanas y rurales.

El modelo estructural caracteriza un tipo de reforma agraria claramente orientado hacia el rompimiento global y radical del orden vigente en una sociedad, y a la formación de un nuevo tipo de sistema económico y de sistema político social en el que, el campesinado como categoría social definida, pasa a tener una participación efectiva en el poder.

La expresión estructural, en verdad, no es rigurosamente adecuada, porque tanto la reforma agraria liberal como la populista suponen alteraciones estructurales que afectan la economía y el sistema institucional. Sin embargo, tales alteraciones no representan un cambio total en el sistema económico, ni significan la participación efectiva del campesinado en el sistema de poder. De este modo las modificaciones que se producen constituyen meras alteraciones en la posición de sectores y grupos ya integrados históricamente en el sistema. No significan su apertura hacia el ingreso de una nueva categoría social.

Esta diferencia tan importante parece justificar el empleo del adjetivo estructural solamente para este modelo de reforma.

Se podría quizás denominarlo de socialista. La denominación tendría la ventaja de aclarar más el contenido de la alteración estructural y aumentar más directamente el sentido que toman los movimientos de reforma que llegan a romper las estructuras de dominación de los campesinos.
El caso de Cuba podría ser invocado aquí.

Sin embargo, si la expresión capitalismo para tener significado necesita ser cuidadosamente precisada, esta precisión se exige con mayor rigor respecto al socialismo.

Habría que definir el tipo de socialismo y sólo esto distraería el análisis de su fín principal. Por otra parte, parece difícil calificar de socialista el extraordinario repunte del proceso de reforma agraria ocurrido en México, por ejemplo, en el periódo de Lazaro Cardenas. No se puede negar que hubo entonces una transformación importante en el sistema de poder, un avance sustancial del campesinado como fuerza política. Empero, no parece adecuado decir que se trataba de un gobierno socialista u orientado hacia el socialismo.

Por todas estas dificultades se prefirió denominar estructural sin precisar la orientación ideológica de la alteración.

Sin embargo, conviene tener presente que, indudablemente, las corrientes políticas y sociales que preconizan en los dias actuales el modelo de reforma agraria estructural, la inscriben decididamente en el contexto de programas de transformación social y políticas de cuño marcadamente socialista, en algunas de las distintas modalidades que pueden originarse en esa matriz.

1. El modelo liberal

La reforma agraria liberal tiene por finalidad básica completar el proceso de implantación del capitalismo, como sistema económico y régimen político social en América Latina.

Las transformaciones capitalistas estan siendo obstaculizadas actualmente, entre otros factores, por la persistencia de rasgos coloniales, esclavistas y casi feudales en el campo.

Es necesario eliminar el latifundio y el minifundio improductivo, los patrones señoriales de consumo, las formas no monetarias de comercio, las relaciones patriarcales entre terratenientes y campesinos, para abrir paso definitivamente a una economía sana, competitiva y eficiente y a un régimen político social estable.

Si se tiene en cuenta que las formas y patrones de conducta señalados, corresponden a situaciones de poder configuradas a lo largo de siglos, es fácil verificar que las transformaciones propuestas suponen un cambio político y social bastante significativo,

Como primera condición, los terratenientes latifundistas tienen que ceder su lugar en el sistema de poder a los nuevos grupos de empresarios modernos, tanto urbanos como rurales.

La solución del problema agrario, en el modelo liberal, refleja, como no podría dejar de ser, esa problemática del poder, y los valores e intereses de los grupos de empresarios modernos. Por esta razón ella descansa en la eficiencia económica. Sólamente una mayor eficiencia de las empresas y del sistema económico global puede proporcionar bases sólidas para medidas de caracter social y político destinadas y conflictos cuya gravedad nadie desconoce ni minimiza.

Para captar el alcance exacto que la búsqueda de eficiencia económica tiene en el modelo liberal, es indispensable analizarla en el contexto del desempleo rural.

Es un hecho incontrovertible que, en casi todos los paises, no existen condiciones para asegurar empleo y niveles elevados y crecientes de ingreso a todo el campesinado. Factores tales como la relación hombre tierra, las condiciones del mercado y de la tecnología, entre otros, impiden que se pueda ofrecer trabajo productivo para todos. Un cierto índice de desempleo abierto o disfrazado constituye por lo tanto, una caracterísitca estructural de la agricultura en casi todos los países del continente.

Frente a esa realidad, el pensamiento liberal plantea lo siguiente: los excedentes de población no pueden ser absorbidos sino a traves de un funcionamiento más perfecto del sistema capitalista. Si se logra conformar una agricultura moderna y un sector industrial dinámico, que operen en un mercado sano y agil, los excedentes de población serán automática y naturalmente absorbidos dentro de un periodo relativamente corto en el curso del propio proceso de expansión de la economía.

Cualquier otro tipo de solución es artificial y está destinado al fracaso, por falta de soporte económico adecuado.

La exigencia de eficacia económica impide que la absorción de excedentes sea realizada de un golpe. Las capas de campesinos más aptas para asumir la función empresarial deberían recibir , en forma prioritaria, facilidades de adquicisión de parcelas de tierras. Esto representaría, como es fácil ver, la creación o ampliación de una clase media rural, destinada a desempeñar una función de equilibrio social y político en el campo, por ubicarse entre la categoría de los empresarios modernos y la gran masa de asalariados.

El sector de empresarios modernos aseguraría empleo estable y productivo a un cierto contingente de la población rural.

Con el aumento de la productividad y de la eficiencia económica tanto de las empresas como del sistema, este sector asalariado podría expandirse progresivamente y lograr, por el juego espontáneo de las leyes que rigen el mercado de trabajo, crecientes niveles de ingreso.

El dinamismo del sector urbano-Industrial y de servicios absobería un tercer contingente de la población rural.

Está implícito en el modelo, que la población restante tendría que esperar, en el campo o en las ciudades, como un "ejército de reserva". Cuanto más rápido sea el desarrollo del sector dinámico, mayor será la velocidad de la incorporación y menor el costo social del desarrollo. Cualquier intento de acortar este lapso más allá de las posibilidades objetivas de la economía, solo puede distorsionar el sistema económico y social y hacer inviable, por largo tiempo, una solución efectiva del problema de la miseria.

A partir de este planteamiento básico, se dibujan las lineas de solución al problema agrario. Se trata de remover obstáculos que están actualmente imposibilitando el logro de mayores niveles de eficiencia económica, tanto al nivel de las empresas como del sistema de economía agrícola en su conjunto.

Estos obstáculos son de distintos órdenes.

En un primer grupo podrían agruparse la falta de asistencia técnica, de apoyo crediticio, de instalaciones de comercialización, de infraestructura agropecuaria, de adecuadas políticas de precios y la persistencia de prácticas comerciales anacrónicas y monopolísticas que falsean el sistema de libre competencia.

Ellos perjudican principalmente al empresario moderno. Deben, en consecuencia, ser eliminados prioritariamente.

Los programas estatales de fomento de la producción y la acción normativa y fiscalizadora de los organismos públicos constituyen, en consecuencia, el eje de la intervención del estado en el campo.

Pero existe otro tipo de obstáculos que afectan a la eficiencia económica: la ignorancia del campesino, los elevados índices de analfabetismo en el campo, la falta de conocimientos tecnicos, la escaces de cuadros de nivel medio.

Ellos dificultan enormemente la rápida penetración de las modernas tecnicas del cultivo en el campo. Deben, por lo tanto ser objeto de vigorosa acción estatal y privada. Por esta razón el modelo liberal pone bastante énfasis en los programas de educación, capacitación y perfeccionamiento de la mano de obra agrícola, orientandolos hacia el aumento de la producción y de la productividad.

Existen finalmente los obstáculos relacionados con el sistema de tenencia de la tierra. Algunos empresarios detentan inmensas cantidades de tierra y no son capaces o no tienen interés en explotarlas con criterio de racionalidad económica. Otros, los minifundistas, tienen tan poca tierra y tan bajo nivel cultural, que es imposible lograr de ellos niveles superiores de capitalización y de empleo de modernas tecnicas. En tales casos extremos y en la hipótesis de que las medidas estatales de apoyo señaladas se muestren ineficaces, es necesario una intervención estatal, para sustituir esas unidades por otras, más adaptadas al sistema de producción capitalista. Es necesario, en tales casos, dividir las tierras improductivas y entregarlas a nuevos y dinámicos empresarios como asimismo reagrupar tierras demasiado fragmentadas.

La reforma agraria consiste en este proceso de eliminación de latifundios y minifundios improductivos. Pero es importante situarlo dentro del contexto de la política agraria global. El cambio de tenencias es una de las acciones estatales. Una entre muchas. No es ni la mas importante, ni la que define el ritmo de ejecución de las otras.

Paralelamente y con prioridad al proceso de reforma agraria, el Estado debe ejecutar los programas de apoyo a los empresarios eficientes. De nada valdría dividir tierras, si no se puede suministrar capacitación, asistencia tecnica. recursos para inversión y facilidades para comercialización a los nuevos empresarios o si esto implica desviar los recursos que se destinan actualmente al apoyo de los empresarios eficientes.

Verifícase de ésta manera que, en el modelo liberal, la velocidad y la magnitud del proceso de transformación de los sistemas de tenencia están acondicionados por los resultados económicos que presenten el sector de los empresarios modernos. Si estos resultados son positivos, sobran recursos para ampliar la modificación de la tenencia. Si el crecimiento de este sector demanda más recursos, la reforma de la tenencia debe esperar. El proceso más global de desarrollo del sector capitalista de la estructura rural determina el ritmo de la reforma agraria.

2. El modelo populista

Los cientistas sociales que se dedican al estudio de América Latina ham. acuñado la expresión populista, para caracterizar cientos tipos de régimenes políticos que se desarrollaron en el continente, a partir de las primeras décadas de este siglo.

En este período paises como Brasil, Argentina, Chile, México Perú y varios otros han vivido experiencias políticas de caracter populista. Movimientos, partidos y líderes populistas surgieron en todos los paises y tuvieron, en mayor o menor grado, influencia en el proceso histórico de cada uno de ellos.

El fenómeno populista no surge de manera uniforme en América Latina. El se presenta en caso de procesos inicialmente revolucionarios como los de México y Bolivia, que se transforman paulatinamente y adquieren una fisonomía populista. Ocurre tambien, y con mayor frecuencia, en el caso de las viejas oligarquias republicanas, que bajo el impacto de las sucesivas crisis del capitalismo (1914- 1918 y 1929) se vieron obligadas a ceder parte de su poder y a admitir la presencia y la influencia creciente en el proceso político de nuevas capas de empresarios industriales y comerciales modernos, de las clases medias y hasta de ciertos sectores populares, urbanos y rurales.

En la mayoría de los casos, como los de Argentina, Brasil, Chile, y varios otros, al producirse la ruptura del viejo orden, las nuevas clases eran todavía débiles. No tenían, en consecuencia, condiciones para eliminar los grupos tradicionales.

Ninguna de ellas, por otra parte, podía imponer su hegemonía a los demás. Surge, entonces, la necesidad de compromiso. Se tranza un nuevo sistema de alianzas políticas en que todos participan, incluso

sectores de la antigua oligarquía que recien había perdido su poder exclusivo.

Esa ambiguedad dificulta la definición del populismo. Se trata como algunos autores han señalado 1/, más de una resultante que de una concepción ideológica. Pero tiene, sin lugar a dudas, algunas características propias bien marcadas.

La primera de ellas es la coincidencia de intereses, principios y valores inconciliables a partir de ciertos límites y que resulta como se ha visto, de las propias condiciones históricas de su nacimiento y evolución.

La ambivalencia es, pues, el primer trazo característico del populismo.

La otra característica de éste nuevo y peculiar sistema político es el rol que asigna a los sectores populares.

No se puede decir, con propiedad, que en el sistema populista la clase obrera y el campesinado participan en el poder. Menos aún si se confiere un carácter de alianza de clases a esa participación. El populismo hace participar a los obreros y no ha la clase proletaria.

Las distintas categorias de trabajadores urbanos y rurales forman en él una amalgama amorfa, poco organizada que se podría llamar masas populares. Son ellas las que confieren legitimidad al poder, tanto en lo que se refiere al régimen, como institución, cuanto en relación al grupo que detenta el gobierno.

De acuerdo a las reglas del juego populista, el gobierno pertenece al grupo, líder o partido que logra el apoyo de las masas. La disputa por el poder entre las distintas facciones de los sectores dominantes se convierte entonces, en una búsqueda del apoyo popular.

Es indispensable, por lo tanto, estar atento a las aspiraciones y reivindicaciones populares, para mantenerse en el poder. Esto vale para el grupo gobernante y para el propio régimen. Pero la satisfacción de esas aspiraciones no puede ir más allá de ciertos límites, a fin de no herir los intereses de los sectores dominantes de la burguesía (e incluso del latifundio en algunos casos). Sobrepasar esos límites tambien comprometería no sólo al gobierno sino al régimen.

La estabilidad política depende, por lo tanto, de la capacidad de maniobra del grupo en el poder, que debe tener habilidad y posibilidades objetivas para lograr concesiones de los sectores dominantes de modo de favorecer a las masas. Pero debe tambien contener el ímpetu reivindicativo de éstas, en beneficio del sector dominante.

Esto plantea una tercera característica importante de este régimen: el redistributivismo que está implícito en él y que suministra la clave para explicar sus posiciones en el problema agrario.

1/ Jonh Wormack Jr. "The spoils of the Mexican Revolution". Foreing Affairs. Julio 1970.

La fluidez y la inconsistencia ideológica características de estos régimenes, movimientos y partidos no permitiría en rigor hablar de la existencia de un modelo populista de reforma agraria, como una concepción teórica acabada y racionalmente consistente.

Se trata más bien de una resultante de medidas tomadas pragmáticamente, para hacer frente a problemas contingentes planteados por la realidad rural. Los conceptos, valores, principios y la propia fraseología empleada en cada momento fué casi siempre prestada por las otras concepciones, para suplir la falta de ideología propia o para atender a propósitos políticos inmediatos.

A pesar de todo esto, se si mira retrospectivamente la acción de ciertos gobiernos en el campo, o los programas de ciertos partidos puede comprobarse una coherencia entre las medidas tomadas y los supuestos del sistema populista. Se conforma, de esta manera, una posición frente al problema agrario, distinto de la concepción liberal y de la estructural, que incluso se produjo históricamente más a menudo que las otras dos en América Latina. Este hecho posibilita, en consecuencia, formular un modelo de reforma agraria a partir del esfuerzo de buscar la racionalidad interna de las medidas que los gobiernos populistas han adoptado.

El telón de ese modelo es, como en los otros dos, el problema del subempleo y de los excedentes de la población rural.

Este problema se ha planteado en modo distinto en los paises y por esto mismo su impacto en los régimenes populistas ha variado, tanto en intensidad como en relación al tiempo en que comienza a preocupar a los gobiernos.

En México y Bolivia, los movimientos agraristas de elevado contenido revanchista racial, forman parte del proceso de ruptura del poder oligarquico. El problema agrario se plantea, por lo tanto, de un modo inmediato al nuevo sistema de poder que se ve obligado a atender las reivindicaciones básicas de los campesinos como una condición misma de mantención de la alianza que los sustenta. Ellas se resumen en tierra. No tanto tierra para producir como tierra para estar, para sentirse libre, para afirmarse racialmente frente al colonizador 1/. Por esta razón, las reformas agrarias en estos paises presentan resultados tan sobresalientes en cuanto a la entrega de tierras a los campesinos y logros proporcionalmente tanto más modestos en relación a los demás aspectos de la cuestión agraria.

Ya en casos como los de Brasil, Argentina y Chile, por ejemplo, el problema agrario solo viene a plantearse muy tardíamente a los gobiernos o partidos populistas.

1/ Es necesario tener siempre presente el fuerte contenido indigenista de las revoluciones agrarias de México, Bolivia, y Guatemala.

El régimen de Getulio Vargas en Brasil, logró indudablemente un grado considerable de incorporación económica y política del proletariado y de las clases medias urbanas. Sin embargo, ni una sola alteración de importancia ocurrió en el campo, en todo su largo periodo de gobierno. Perón extendió el salario mínimo y reglamentó los arriendos de predios rústicos, pero tales medidas, que beneficiaron sólo a una parte del campesinado, no guardan relación con la magnitud del avance logrado por los sectores populares urbanos.

En chile, a lo largo de una serie de gobiernos que comienza con Arturo Alessandri y pasa por Ibañez, por el frente popular y los radicales, se alcanzó una elevada participación de clases medias y obreras urbanas, pero se dejó de parte el campesinado.

Sólo cuando la miseria y el descontento potencial de los campesinos llegan al punto de amenazar la estabilidad política y social el problema agrario comienza a entrar en las preocupaciones de este tipo de populismo.

Cuando los conflictos se agudizan y se amplían en el agro, cuando se acelera el éxodo ruraly el deteriodo de la economía agraria llega a provocar escacés de oferta de alimentos en las ciudades, se hace evidente para el populismo que el problema del campo está dificultando las posibilidades de atender a las reivindicaciones de su clientela urbana. Pone en riesgo, en consecuencia, la propia estabilidad del régimen y por esto reclama una solución; el carácter redistributivista del populismo da la tónica de ella. Se trata, por los motivos políticos y sociales señalados, de aumentar el nivel de ingresos de los campesinos. El excedente de población agrícola debe ser mantenido en el campo hasta que el desarrollo económico pueda ofrecer mayores oportunidades de empleo productivo en las ciudades. Sin embargo, para ello es necesario mejorar la situación en el campo, asegurando, por lo menos, condiciones de subsistencia económica a los campesinos. El acceso más fácil a la tierra puede lograr ese objetivo.

Los patrocinadores del modelo han desarrollado toda una teoría para justificar económicamente esa política.

No se trata, según ellos de una elevación de los niveles de vida que derive naturalmente de la mayor eficiencia económica, como preconizan los liberales, pero si provocada por una política de redistribución de ingresos cuyo objetivo es lo de crear nuevos estímulos de desarrollo. Un proceso controlado, pero amplio, de redistribución de ingresos, crearía una demanda mayor y prodría en consecuencia, imprimir un nuevo dinamismo a la economía sin alterar fundamentalmente la estructura capitalista de las relaciones de producción en el campo.

Se verifica por la misma argumentación, que ese redistributibismo es limitado. No se trata de llevarlo tan lejos como para eliminar a los empresarios capitalistas. Sin embargo, el proceso es acentuadamente más profundo y más rápido que en el modelo liberal. Las expropiaciones pueden alcanzar incluso empresas agrícolas eficientes. Las indemnizaciones no llegan a cubrir todo el valor comercial de la tierra.

La elevación de salarios, las facilidadesde crédito y de precios, la limitación de los arriendos y la extensión de los servicios públicos al medio rural, completan el elenco de medidas redistributivistas, destinadas a disminuir las tensiones sociales en el campo y a darle nuevo impulso económico.

Pero la magnitud y la velocidad de aplicación de todas estas medidas se hallan vinculadas, siempre, al complicado sistema de alianzas que conforma el pacto populista.

Las políticas específicas de la reforma agraria populista fluyen de los objetivos y de las características del distributivismo aquí anunciado.

3. El modelo estructural

El modelo estructural se funda en el supuesto de que la solución efectiva del problema agrario implica fundamentalmente la participación real del campesinado en el poder.

Este debe pasar de la condición de sector social políticamente dominado y sujeto a una explotación económica, al estatus de integrante del sistema de poder nacional. Esto supone y se realiza por medio de una alianza entre campesinos, obreros, profesionales y técnicos que logra adueñarse del poder e imponerse sobre los otros grupos y sectores sociales.

Sin que ocurra esta ascensión del campesinado al poder los programas de fomento de la producción, los recursos adicionales que se destinen al crecimiento del sector agropecuario debido especialmente a la situación de desempleo tienden, a corto o a largo plazo, a desviarse hacia los grandes agricultores, a los intermediarios, y a las industrias de transformación de productor agrícola. Se ha comprobado históricamente que este tipo de programas y políticas no ha significado en América Latina una reducción apreciable en la situación de miseria de la mayoría de los campesinos. Ni siquiera han sido eficaces para lograr un aumento de productividad compatible con un ritmo que exigiría un proceso real de desarrollo.

El cambio político-social representado por la entrada del campesinado en el sistema de poder es, por lo tanto, un requisito previo para la eficacia de los programas técnicos y financieros orientados hacia una mayor productividad.

El modelo estrctural invierte en consecuencia, el postulado básico del modelo liberal: la exigencia de eficiencia económica deja de ser una condición previa para la participación campesina.

Tampoco acepta el redistributivismo limitado del modelo populista.

Frente al problema del desempleo rural, el modelo estructural niega validez al redistributivismo que solo alcanza algunos grupos o que los beneficia de manera muy desigual. No se trata de asegurar a los campesinos ciertos niveles de subsistencia económica, mientras

se aguarda un mayor desarrollo, para proporcionarles mayor consumo. Al revés, la solución real del problema agrario consiste en proporcionarles empleo productivo en el campo para toda la mano de obra no absorbida por las zonas urbanas. Para lograrlo, las medidas de expropiación de tierras tienen que ser radicales y la repartición de los ingresos mucho más igualitaria. Un poco para todos y no un poco más para unos cuantos y nada para el resto. La consecuencia práctica de ese postulado se expresará en las nuevas formas de tenencia que, lógicamente tendrían que diferenciarse substancialmente de los otros modelos.

Planteado en estos términos el modelo supone alteraciones radicales en el sistema político y en el sistema económico-social.

Un cambio de esa magnitud supone, por una parte, alteraciones previas en el sistema de poder. Por otra parte afecta, en curso mismo de su implantación, la configuración de poder que la posibilita - es toda sociedad que cambia. No se trata por lo tanto, de un proceso aislado, que se agota en el campo, sino de un movimiento político - social que forma parte de una estrategia global de cambios estructurales, cuyo objetivo final es la reversión del actual sistema de poder y la implantación de una nueva institucionalidad, en que predominen los trabajadores.

En la situación actual de muchos paises de América Latina, la reforma estructural tiende a alguna forma de socialismo.

Tambien en el plano económico, la reforma agraria no puede aislarse. Desde luego, ella determina toda política agraria: el crédito, la asistencia técnica la tecnología, la investigación, las inversiones, los procesos de comercialización e industrialización de los productos agropecuarios, la producción industrial de insumos, las políticas de exportaciones agrícolas.

Pero va más lejos aún y exige nuevas formas de explotación económica en el campo y en las ciudades, totalmente distintas en su configuración jurídica y operacional de los clásicos modelos fundados en la propiedad particular y en la libre competencia. Son las contingencias de orden práctico las que determinan la mayor o menor velocidad de ese proceso, o sea la mayor o menor duración del periodo de coexistencia - entre nuevas y antiguas reformas de producción. Es cierto , sin embargo, que la lógica del modelo exige, tarde o temprano, una transformación radical de las unidades productivas y de sus modos de relacionarse con el sistema económico.

De estos objetivos y de los supuestos en que ellos se fundamentan derivan el contenido y la combinación de las medidas y políticas específicas, en el modelo estructural de reforma agraria.

II. La orientación de algunas medidas específicas de reforma agraria.

Una vez expuestos, en sus sus grandes lineas cada uno de los modelos de reforma, se puede pasar a la segunda etapa del análisis, que - consiste en verificar las consecuencias lógicas de los supuestos básicos en las medidas específicas de reforma.

Los ejemplos que se suministrarán sirven para indicar la orientación que han seguido las principales experiencias de reforma agraria realizadas en el continente, en los distintos aspectos aquí abordados.

Luego se intentará sacar algunas conlusiones preliminares o hipótesis para comprobación empírica, acerca de la orientación predominante en los procesos de reforma agraria de algunos países. Como se ha señalado, la atención se dirige preferentemente a las reformas que han logrado magnitud suficiente como para producir algún impacto económico o social. Sin embargo, el texto, hace sólamente con el fin de proceder a comparaciones, referencias constantes a los casos de Brasil y de la República Dominicana, a pesar que son absolutamente marginales y de casi ninguna consecuencia práctica.

A. Políticas de Tenencia de la Tierra

1. Adquisición de tierras y nuevas formas de tenencia.

La esencia de la reforma agraria consiste en la modificación del sistema de tenencia de la tierra. Generalmente esa modificación significa distribución de tierra en beneficio de pequeños agricultores y trabajadores agrícolas. La forma y el contenido que esos cambios deben asumir, depende del modelo de reforma agraria explícita o implícitamente adoptado.

Una reforma inspirada en el modelo liberal enfatiza el apoyo a las empresas agrícolas altamente eficientes y productivas, dentro del marco de la economía de mercado. Estas empresas deben ser estimuladas, independientemente de su tamaño.

Pero el latifundio y el minifundio deben ser eliminados porque no son administrados según criterios rigurosos de racionalidad económica. Latifundios son las grandes propiedades agrícolas operadas en moldes tradicionales y minifundios, las pequeñas parcelas que practican una agricultura de subsistencia.

Formas pre-capitalistas que inmovilizan la mano de obra y la vinculan a la tierra como el "huasipungaje " y el "inquilinaje" tambien deben ser extirpadas. Son indeseables también, los arriendos y otras formas de tenencia basadas en el monopolio de la tierra, que reducen la movilidad de los factores productivos (tierra, trabajo y capital).

Pero es importante verificar como deben eliminarse estas formas anacrónicas de explotación agrícola. En la lógica liberal, la expropiación de propiedades privadas es un recurso de que sólo se debe lanzar mano en última instancia. El Estado debe como primera medida, estimular los propietarios de fundos mal explotados o cuya tierra no es plenamente cultivada, a aumentar su producción, proporcionándoles asistencia técnica, crédito, caminos y otras obras de infraestructura,acceso a las modernas técnicas de cultivo y a otros insumos agrícolas en condiciones favorables.

Mejores precios y facilidades de comercialización, así como adecuadas políticas tributarias completan el elenco de medidas destinadas a modificar la conducta económica de estos empresarios. Los arriendos deben ser objeto de contratos celebrados en términos comerciales. Sólamente aquellos propietarios que se muestren incapaces de reaccionar frente a estos estímulos, deberán perder sus propiedades. Sin embargo como el objetivo principal es el aumento de la producción, las tierras agrícolas buenas

de propiedad estatal deben ser distribuidas antes de empezar a expropiar los fundos privados. Aun en los casos en que se impone la transferencia, esta debe limitarse a las tierras que están siendo empleadas de modo extensivo por sus dueños y su traspaso a otros empresarios más calificados, debe darse por medio de transacciones privadas, de preferencia sobre las ventas compulsorias.

Para comprender por qué razón los propietarios incapaces de actuar como empresarios progresistas no deben sufrir la expropiación , sino en última instancia, es necesario tener presente que, en América Latina la clase terrateniente tradicional es una parte integrante de la élite dominante. No existen muchas posibilidades de conflictos profundos entre los grandes terratenientes y los nuevos grupos de industriales y comerciantes, como los que se produjeron en muchos países de Europa durante la revolución industrial.

Las tierras obtenidas a través de la expropiación o de la compra - deben ser vendidas a nuevos propietarios que las utilizarán de un modo productivo. Además del aumento de producción se tiene en mente con esto, la creación de una fuerte clase media de modernos empresarios agrícolas. Por esa razón, las tierras son preferentemente distribuidas en "Unidades familiares

Los nuevos propietarios deben tener, lógicamente, un nivel suficiente de educación, agresividad económica y capitales para hacer producir rápidamente la tierra distribuida. Esto significa favorecer aquellas categorias de campesinos que ya se encuentran en un nivel económico social superior al promedio y en algunos casos, la venta de tierras a inversionistas urbanos.

La ley chilena de reforma agraria dictada en 1962 y el conato de programa que se originó en aquel entonces, puede ser mencionado aquí, como uno de los ejemplos más típicos de una concepción liberal del cambio de tenencia de la tierra.

La reforma agraria llevada al efecto en el Perú, durante el Gobierno de Belaúnde, tenía también características similares. La consolidación de la tenencia de los "feudatarios" en la zona cordillerana, único aspecto en que esa reforma logró cierta magnitud, corresponde nítidamente a la supresión de formas pre-capitalistas de tenencia.

Otro pais que llevó bastante lejos este aspecto, de la reforma liberal - fué el Ecuador, a través de una decidida acción de eliminación del "huasipungo".

Colombia realizó tambien hace tres décadas, un importante paso en la modernización capitalista de su estructura agraria, a través de una legislación que garantizaba la posesión de sus parcelas a los campesinos que ocupasen, por más de diez años, pedazos de tierras en el interior de los grandes fundos. La concesión de títulos a 60.000 ocupantes de tierras baldías en el proceso actual tambien provocó acelerados cambios en el sistema de tenencia de esa país.

Otros ejemplos de influencia liberal tienen que ser buscados entre las reformas agrarias marginales como las de Brasil y Santo Domingo, por ejemplo.

En contraste con el modelo liberal, las políticas de tenencia de la mayoría de las reformas de carácter populista, se destinan a atender las aspiraciones inmediatas del mayor número posible de campesinos. Por esta razón, las tierras deben ser expropiadas en una escala mayor, aunque esto afecte parcial o totalmente las grandes empresas agrícolas de carácter moderno. Sin embargo, se da preferencia cuando haya disponibilidad a la distribución de tierras ociosas y a los fundos mal - explotados, con el fin de producir una baja de producción y de evitar conflictos innecesarios con la élite de empresarios capitalistas progresistas.

Como el arriendo de la tierras es impopular entre los campesinos se busca eliminarlos o, por lo menos, controlarlos.

Ciertos tipos comunitarios de tenencia, que están arraigados entre muchos campesinos son protegidos y estimulados.

Las nuevas formas de tenencia creadas en las tierras expropiadas pueden asumir el carácter de parcelas individuales o de cooperativas. Cuando la presión demográfica en las áreas rurales es muy elevada, las nuevas parcelas acostumbran a ser extremadamente pequeñas como ocurrió con el ejido mexicano, la operación se realizó, en el hecho de por medio de pequeñas parcelas familiares, en virtud del fuerte peso de las costumbres locales.

La reforma agraria venezolana y la que se realiza actualmente en Chile (1964 - 1970) en el aspecto de cambio de tenencia se aproximan bastante a esa concepción populista.

Los casos de México y Bolivia, no obstante sus peculiares características, tambien parecen filiarse a este modelo, en el aspecto de - tenencia. Es cierto que en estos dos paises el ímpetu inicial del proceso de eliminación del latifundio no se compadece de ningún modo con las características de ése modelo. Sin embargo, tambien es cierto que se perdió despues de algún tiempo, la velocidad inicial y que, en consecuencia la supresión del latifundio quedó a medio camino. Por otra parte las nuevas formas de tenencia se amoldaron progresivamente a las características del modelo populista.

En Puerto Rico, la reforma agraria expropió la casi totalidad de las haciendas azucareras extranjeras, representando la mitad de las tierras destinadas a ese cultivo y las más importantes desde el punto de - vista de la estructura de empleo rural. Esas empresas pasaron a ser administradas por el Estado, a través de un peculiar sistema de participación de los trabajadores en las ganancias. Corresponde tambien a un tipo de reforma populista.

La reforma estructural supone una completa transformación de la estructura tradicional de poder en el campo.

Las grandes empresas deben transferirse a los campesinos sin excepción. Los trabajadores agrícolas "sin tierras" y los minifundistas deben tener acceso a tierras de buena calidad en condiciones las mas similares posibles a las de los demás grupos campesinos favorecidos en el sistema anterior.

El objetivo es integrar todos los campesinos en la estructura económica a través del empleo productivo y de su efectiva participación en las decisiones. En tales condiciones, la tierra debe ser considerada como un capital social y no como una propiedad particular. Sin embargo, por razones prácticas y de acuerdo a las condiciones peculiares de cada área, la tierra puede ser operada de muchas formas, especialmente en las etapas de transición. En algunos casos será posible la asignación de parcelas individuales, pero en las regiones en que la presión demográfica condujera a la asignación de parcelas individuales demaciado pequeñas, se estaría creando una obvia limitación a los ingresos y obstáculos al futuro progreso técnico. En tales casos, las tierras expropiadas deberían ser operadas colectivamente, como haciendas estatales o cooperativas.

Otra razón para preferir las formas colectivas es la importancia que el modelo estructural atribuye a los modos de producción como elementos de transmisión de valores y condicionamiento de actitudes. No sería coherente implantar un tipo de propiedad responsabilizado históricamente por una de las características que más dificultan la integración del campesinado en el orden socialista: el individualismo. Sin embargo, tratándose de propiedad individual o cooperativa, lo esencial es que el control efectivo de las decisiones empresariales descanse en los campesinos, sin perjuicio, por cierto, de las lineas generales delos planes nacionales y regionales, que no suprime la importancia del mercado como elemento de orientación de las inversiones y recursos productivos, pero le confiere un carácter nitidamente instrumental.

Esto vale en los casos en que ya existían pequeñas parcelas, formadas antes de la reformas, ellas deberían normalmente conservar su forma actual, pero deben ser orientadas a operar tanto en los aspectos de comercialización como en muchos otros, en forma cooperativa. Especialmente en los casos en que existen grandes propiedades expropiables en regiones de minifundio, debe permitirse el acceso de las cooperativas de minifundistas a esas tierras, en condiciones iguales a los demás grupos de campesinos.

Cuba es el ejemplo más conspicuo de reforma agraria que, en el aspecto de tenencia de la tierra, ha seguido las características del modelo estructural.

Otra experiencia que parecía encaminarse en esa dirección, pero que se frustó con la brusca mudanza de gobierno, fué la reforma agraria que empezó Jacobo Arbenz, en Guatemala.

Un caso de difícil caracterización , debido quizás al poco tiempo de implantación, es la actual reforma agraria peruana. La expropiación completa de todos los más importantes complejos azucareros del pais y su entrega o cooperativas formales por campesinos, obreros industriales, empleados de oficina y técnicos, caracterizaría sin lugar a dudas un modelo estructural. Pero, los otros aspectos de la legislación, la persistencia del concepto de la unidad familiar y la preservación de grandes unidades comerciales en las expropiaciones de areas no azucareras, como en el Valle del Piura o del Chira, parecen indicar la influencia del modelo populista

2. Indemnización de las tierras expropiadas

El modelo liberal pone mucho énfasis en la supresión de los obstáculos a la mobilidad de los factores productivos frente a las fuerzas del mercado. No concede, en consecuencia, mucha importancia a los niveles de compensación a los dueños de tierras expropiadas. Las indemnizaciones no deben ser superiores al valor productivo de las tierras en una economia competitiva de mercado, aunque el valor comercial de las tierras no pueda ser considerado como un criterio válido de productividad, debido a los aspectos monopolísticos de la estructura agraria. La reforma busca incluso corregir los precios distorsionados de la tierra. Es tambien importante que la compensación pagada al antiguo dueño contribuya a la economía, preferentemente a través de un aumento de las inversiones productivas. En consecuencia, se justifican las medidas destinadas a prevenir que las indemnizaciones sean despilfarradas en consumo suntuario de bienes importados o fuga de capitales al exterior.

Si los recursos no son suficientes para indemnizar plenamente al propietario expropiado, pagos dilatados y compensaciones inferiores al valor comercial, corresponden plenamente a la lógica del pensamiento liberal.

Sin embargo, como los reformistas liberales dan extrema importancia a la seguridad de la propiedad privada en el futuro, son generalmente reacios a admitir indemnizaciones inferiores al valor de mercado.

En muchas de las reformas agrarias marginales como la de Alesandri en Chile y las actuales de Brasil y de la República Dominicana, las indemnizaciones son fijadas por el valor comercial de las tierras.

Entre las reformas agrarias efectivas, sólamente Venezuela y Puerto Rico han seguido el principio de pagar una compensación integral sobre el valor comercial de la tierra.

En realidad, muchas propiedades parecen haber sido compradas por un valor superior al demorcado, en Venezuela, con el objeto de disminuir la oposición a la reforma agraria.

Las reformas agrarias populistas y estructurales son fundamentalmente redistributivas. En consecuencia, las indemnizaciones deberían reducirse, por lo menos teóricamente, al nivel más bajo que las condiciones políticas permitieran. Si la confiscación es imposible, los pagos deberían ser dilatados por un largo período y a intereses mínimos.

En México, Bolivia y Cuba las tierras expropiadas en la práctica fueron confiscadas. Probablemente habría ocurrido lo mismo en Guatemala, si la reforma hubiera seguido.

La compensación, en Chile, se basa en los avalúos fiscales y el pago corresponde sólamente al 10% alcontado, y el resto en bonos rescatables a largo plazo. Como estos bonos son reajustables solamente al 70% de la inflación, los efectos redistributivos son mas fortalecidos. En Perú la indemnización sigue criterios similares al chileno y se han tomado muchas medidas complementarias para estimular la aplicación de los bonos en nuevas inversiones industriales.

B. Organización del Campesinado

Dos tipos fundamentales de organización campesina son admitidos en el modelo liberal: el sindicato de trabajadores asalariados y la cooperativa de productores.

La existencia de sindicato de carácter estrictamente reivindicacionista, como una instancia de negociación entre obreros y patrones, ha sido históricamente uno de los factores de consolidación del sistema capitalista. Es importante señalar sin embargo que no obstante esa compatibilidad lógica, las fuerzas que preconizan el modelo liberal - en América Latina siempre se han opuesto terminantemente a su implantación.

La cooperativa de productores a la cual tiene acceso el campesino es el otro tipo de organización compatible con el enfoque liberal.

Tiene por objeto facilitar la penetración de la asistencia técnica racionalizar las operaciones de adquisición de insúmos y de comercialización, defender a los productores contra prácticas mercantiles viciosas que falsean el principio de la libre competencia.

Perú puede citarse como ejemplo de una reforma agraria que por lo menos hasta la fecha no ha logrado superar el enfoque liberal, en cuanto a los aspectos de organización de los campesinos.

La considerable radicalidad del proceso expropiatorio contrasta - con la falta de participación casi absoluta de los sindicatos y organizaciones campesinas. Solo recientemente los comités de defensa de la - reforma agraria parecen haber adquirido condiciones mínimas para funcionar como organismos de expresión de las aspiraciones campesinas junto - al gobierno.

En el modelo populista, la organización campesina asume el carácter de " movilización" de las masas. Tanto el sindicato , como la cooperativa y los otros tipos de asociaciones (ligas, comités, frentes agrarios) son empleados como medios de canalizar las aspiraciones y las reiciones económicas de la masa rural. Son tambien los instrumentos de penetración de los servicios públicos y de captación del apoyo campesino.

Venezuela, México y Bolivia podrían mencionarse como este ejemplo de tipos populistas de organización del campesinado. En estos paises se han desarrollado ciertas organizaciones que agrupan y hacen sentir, junto a los partidos y al gobierno, las aspiraciones del campesino.

Es interesante señalar que estas organizaciones, autónomas y revolucionarias en sus comienzos fueron siendo paulatinamente absorbidas en el sistema populista.

Las relaciones actuales entre el PRI y Adeco 1/ con las organizaciones campesinas de México y Bolivia y las notorias vinculaciones de Barrientos y Ovando con las de Bolivia parecen indicar que ellas cumplen en esos paises el rol de captación del apoyo campesino en los moldes típicos del modelo populista.

1/ Se refiere al partido revolucionario Institucional de México y a la Acción Democrática, "de Venezuela."

Distintos son el rol y la importancia de la organización en el modelo estructural.

La organización del campesinado debe tener una importancia fundamental en una reforma agraria estructural porque responde a una exigencia lógica de ese modelo. Si el objetivo es la participación de los campesinos en el poder, solo a través de la organización esto será posible. Una masa amorfa, dividida, dispersa y sin un nivel adecuado de conciencia política, no tendría, por supuesto, condiciones para participar en el poder.

La organización cumple varias funciones:

- Agrupar el sector campesino para darle carácter orgánico y permitir una organización más fácil y racionalizar las relaciones entre sus distintos segmentos y grupos.
- Facilitar la penetración de la capacitación, de la asistencia técnica, servicios públicos y, sobre todo, de las nuevas actitudes y valores políticos y sociales.

- Ejercer la representación del campesinado en las grandes decisiones económicas y políticas nacionales, defendiendo sus posiciones en cuanto a la participación en el ingreso, en la orientación de las inversiones y en otras decisiones económicas fundamentales, frente a los demás grupos integrantes del sistema de poder.
- Racionalizar la operación económica de las empresas campesinas.

El modelo estructural no tiene mayores compromisos con las formas de organización.

Lo importante es que ellas sean fuertes, autónomas y auténticamente campesinas y que conduzcan a la unidad de posiciones en el enfrentamiento con las demás fuerzas.

Admite, por ejemplo, el sindicato clásico, mientras subsista alguna forma de economía capitalista. Pero la tendencia es la de transformar progresivamente el sindicato en un instrumento de representación de la base campesina frente al Estado y a los otros grupos sociales.

Admite también las cooperativas, como instrumentos de racionalización de la operación económica de las unidades de explotación campesinas. Tiende, sin embargo, a sobrepasar este ámbito para asignarles tambien tareas de representación y coordinación económica de las empresas campesinas.

Guardadas las reservas debidas a un proceso todavía en embrión, podría decirse que la orientación seguida por la reforma agraria chilena en el aspecto de organización del campesinado adquirió, en el período 1964- 1970, ciertas connotaciones estructurales. El extraordinario repunte del movimiento sindical y su relativa autonomía e independencia "vis a vis" de los propios partidos e ideologías a que se vinculan las distintas centrales sindicales, constituyen, sin lugar a dudas un trazo estructural.

La proliferación de organizaciones de todo tipo (federaciones de asentamientos, federación de cooperativas campesinas, cooperativas campesinas regionales) dieron una fisonomía nueva al cooperativismo agrario chileno que sobrepasan por mucho el estrecho marco en que se mueve en América Latina.

Las cooperativas campesinas chilenas quieren comprar tierras para explotar en común, producir insumos, transformar industrialmente sus productos y distribuirlos directamente en el mercado interno e internacional. Ya es un cooperativismo que asume responsabilidades mucho más amplias de coordinación económica.

C. Medidas que afectan las relaciones entre los beneficiarios de la reforma agraria con el resto de la economía. Crédito, Comercialización y Tributación.

Como ya se enfatizó en el texto, la reforma agraria no puede ser analizada aisladamente, sini solamente dentro de los cambios que ocurren en toda la sociedad.

Las políticas que afectan más directamente las relaciones entre los beneficiarios de la reforma con el resto de la economía son las de crédito, comercialización, precios y tributación.

De acuerdo con el concepto libral, el crédito agrícola debería orientarse hacia aquellos que pueden asegurar su cancelación y el pago de intereses competitivos. Se reconoce que los beneficiarios de la reforma necesitan obtener créditos en condiciones especiales, a fin de poder establecerse como empresarios modernos.

Por estos motivos, la tierra es generalmente vendida a los campesinos en condiciones favorables. Pero se espera que ellos, por lo menos despues de un corto periódo inicial, adquieran condiciones de operar con las instituciones regulares de crédito agrícola y de competir normalmente con los demás productores.

En la República Dominicana, por ejemplo, mientras la agencia de reforma agraria concede préstamos de largo plazo para la consolidación de nuevas unidades creadas por la reforma, los créditos para producción y para las inversiones subsecuentes deben ser obtenidas en condiciones comerciales a través del Banco Agrícola o del sistema bancario privado.

En casi todos los paises de América Latina existe una marcada concentración del crédito agrícola en los estratos de grandes agricultores en virtud de sus conexiones políticas y sociales. Un proceso liberal de reforma agraria tendría en rigor de lógica que eliminar este favoritismo y otorgar crédito en función exclusivamente de criterios de productividad. Corfo, en Chile, procuró seguir esta política tanto antes cono despues que el proceso de reforma agraria adquirió magnitud. El resultado de esa política ha sido el alejamiento casi total del campesinado, porque los nuevos asentimientos no tienen por supuesto, condiciones de competir con las modernas empresas agrícolas, en términos de productividad por lo menos en su etapa inicial.

En resumen, la reforma agraria liberal no plantea necesariamente -

una alteración radical en las instituciones y políticas de crédito. Se supone que los beneficiarios se integren en la estructura de crédito existente.

El mismo supuesto vale para la comercialización y para el problema de los precios. Las maniobras monopolísticas de fijación de precios deben ser combatidas y los deficientes canales de comercialización deben ser corregidos. Pero esto no depende de la reforma agraria. Sólamente que ella, por el hecho de fortalecer la categoría de los empresarios pequeños y medianos, viabiliza políticamente la ruptura de los monopolios vinculados a la agricultura tradicional y permite que las fuerzas del mercado operen más libremente en la determinación de los precios y de las tasas de interés.

En la práctica, sin embargo, las reformas agrarias que se orientan por los conceptos liberales en estos aspectos, tienen en América Latina, efectos nítidamente populista.

Los beneficiarios de la reforma constituyen una nueva clientela política con intereses definidos y cierta organización. Si ellos son numerosos uno de los medios más fáciles de atender algunas de sus reivindicaciones consiste en proporcionarles créditos a intereses bajos o negativos y en subsidiar los precios agrícolas. Si algunos recursos adicionales de crédito puedem ser transferidos del presupuesto nacional hacia ellos, sin afectar negativamente las instituciones de crédito que sirven a los grandes empresarios modernos, seguramente que no había mayores protestas de parte de estos. Al contrario, los modernos empresarios probablemente se beneficiarán en virtud de su posición más sólida en el mercado y del control que tienen sobre las mejores tierras. No solo las tensiones sociales disminuyen como parte de los nuevos créditos subvencionados, muy probablemente irán a parar en sus manos.

Esto se aplica incluso con mayor propiedad, a los precios subvencionados. Los beneficiarios de la reforma encuentran generalmente poderosos aliados entre los empresarios agrícolas modernos en sus demandas de precios favorecidos. El consumidor y, contribuyentes urbanos son los que pagan y las ganancias son siempre proporcionales al volumen de la producción.

En Chile, La Cora y el Indap sumihistraron préstamos ligéramente subvencionados con tasas de interés realmente negativo a sus respectivas clientelas. Pero el Banco del Estado procedió en forma similar en relación a los grandes agricultores. En México, El Banco Ejidal fué concebido originalmente como una institución destinada a suplir las demandas de crédito de los beneficiarios de las reforma, de modo de habilitarlos a competir en condiciones iguales a los grandes agricultores. En la práctica sin embargo, se transformó progresivamente en una agencia mucho más orientada hacia la transferencia de ingreso con el objeto de mantener ciertos niveles de consumo para atender a presiones políticas, que hacia el fortalecimiento de la economía campesina. En ambos paises, los beneficiarios de la reforma fueron mobilizados por los grandes empresarios para obtener precios elevados de sustentación para productos que las dos categorías de agricultores cultivan, tales como trigo y leche en Chile y maíz en México.

Una reforma agraria de tipo estructural exigiría que todo el crédito agrícola se orientara hacia los campesinos, con el objeto de aumentar su producción, y a más largo plazo, su capacidad productiva.

El crédito debería ser empleado como un instrumento de apoyo de un plan nacional de desarrollo. Los precios y el mercado podrían seguir jugando un papel significativo en la determinación de las decisiones empresariales y en la asignación de recursos. Pero el mercado agrícola tendría que ser controlado por los campesinos y por el Estado, para quedarse estrictamente funcional y no la base de numerosos monopolios locales y nacionales. Los mercados deberían servir a los objetivos del desarrollo nacional y no determinarlos. La transferencia de ingresos necesarios para asegurar niveles mínimos de subsistencia, deberían efectivarse a través de otros mecanismos.

Reformas Agrarias que son predominantemente estructurales en los aspectos de adquisición de tierras y de formación de campesinos, pueden fácilmente ser forzadas a adoptar tendencias populistas sino liberales, en el caso en que no se transformen simultáneamente las estructuras de crédito, precios y mercado.

Despues de 1940, las inversiones públicas, el crédito y el mercado pasaron a ser controlados en México en forma creciente por los grandes empresarios. En consecuencia, el ejido colectivo se fue marginalizando cada vez más en la estructura económica nacional, a pesar de sus considerables recursos de tierras y de la fuerte organización cooperativa 1/.

La experiencia del ejido colectivo en Lagunas, ilustra de modo especial esta tendencia.

En Chile, Venezuela, Puerto Rico y Bolivia pueden observarse tendencias similares en cuanto a las políticas de crédito y comercialización. Transferir titulos de tierras, organizar cooperativas o unidades colectivas de producción no es suficiente para asegurar a los campesinos, una efectiva participación en la economía agraria, a menos que la comercialización y las instituciones de crédito tambien sean puestas bajo su control.

La tributación constituye otro importante nexo entre los beneficiarios de la reforma y el resto de la economía. Nuevamente aquí pueden combinarse los intereses de ellos con los de los grandes productores, para ocasionar efectos de carácter ya nítidamente populista.

En teoría, el modelo liberal requeriría tributación de toda la tierra en proporción con su capacidad productiva, o valor comercial.

1/ Ver S. Eckestein. El ejido colectivo en México - Fondo de Cultura - México 1966.
Guerrit Huizer. The role of Peasant Organization in México, CIDA/ ILO - - 1968 - mimeo. On Pesant Unret in Latin America - CIDA - 1967

Los impuestos deberían ser lo suficientemente elevados como para captar una proporción significativa de la renta originaria de la tierra con el objeto de destinarla a propósitos públicos. Pero los agricultores que se encuentran a un nivel de subsistencia, no pueden pagar tributos o rentas de acuerdo con un criterio comercial. En consecuencia pueden ser persuadidos como ocurrió recientemente en Bolivia, de que sus intereses consiten en evitar una tributación efectiva. Los que sacan, en realidad, provecho de esto son los grandes productores. La solución obvia consistiría en fijar los tributos correspondientes a las pequeñas propiedades a partir del nivel de subsistencia y aumentarlos de un modo progresivo. Pero tal política jamás ha logrado obtener apoyo suficiente como para ser puesta en práctica. En el Estado de Sao Paulo, en Brasil, ocurrió un ejemplo significativo de esa reacción a una política tributaria racional. En 1959 la asamblea legislativa estadual dictó una ley que establecía impuestos progresivos sobre la tierra. Inmediatamente el Congreso Nacional votó, en plazo cortísimo, la primera reforma constitucional desde 1946, retirando del gobierno estadual la facultad de imponer tributos agrícolas. 1/.

En una reforma agraria estructural todas las rentas originarias de la tierra deberían a rigor de lógica estar disponibles para inversiones productivas y otros propósitos públicos. En consecuencia, desaparecería la principal razón económica para la existencia de fundos privados de gran dimensión. Teóricamente y en un sentido estrictamente económico, no habría, en tales circunstancias, una diferencia apreciable entre un fundo de propiedad de un particular, de una cooperativa o del Estado.

Esta concepción drástica de las políticas tributarias no ha sido, sin embargo, empleado hasta la fecha, en ningún país de América Latina.

D. Medidas que afectan a la distribución de los ingresos, al empleo y a la introducción de tecnología

Como ya se ha señalado, el modelo liberal de reforma agraria no supone ningún esfuerzo especial para asegurar empleo a la mano de obra excedente en el campo. Se admite que el empleo deba crecer naturalmente y en proporción a las posibilidades de la economía, si los propietarios de tierras reciben estímulos para producir con el máximo de eficiencia. La población excedente tiene sencillamente que esperar que se acumulen más capitales en la economía para que surjan oportunidades de trabajo productivo. Mientras tanto, que subsista como pueda 1/.

En estricta lógica, el modelo liberal debería, en la situación concreta de la mayoría de los paises latinoamericanos, desestimular la concesión de subsidios para la introducción de máquinas que ocupen poca ma

---

1/ Brasil es un Estado Federado con Asambleas Legislativas estadual y un Congreso Nacional- bi-cameral.

2/ Ver W. Arthur Lewis. Desarrollo económico con oferta elimitada de mano de obra. El Trimestre Económico. Oct.- Dic. 1960- Vol. XXVII (4) - No. 108

no de obra y de otras técnicas modernas de efecto similar, en el campo. Estas solo deberían introducir con rapidez, en los casos en que fuera económicamente lucrativo para los empresarios. Ello dependería del mercado y especialmente de los precios comparativos del capital y del trabajo. Salarios elevados estimularían el empleo más rápido de capital.

En la práctica, sin embargo, hasta las reformas agrarias de contenido aparentemente liberal han enfatizado bastante la introducción de tecnología moderna.

En Brasil y en la República Dominicana, por ejemplo, se ha subvencionado fuertemente el uso por los beneficiarios de la reforma, de máquinas que ahorran trabajo humano, muchas de las cuales tuvieron que importarse.

El modelo liberal sencillamente no ha sido seguido incluso por sus propios patrocinadores.

En cuanto a los salarios, la lógica de este modelo tambien es bien clara: los niveles salariales deben en principio ser determinados por el mercado de trabajo. Sin embargo, la fijación, por medio de las normas legales de los salarios mínimos al nivel de la productividad marginal del trabajo logrado en las modernas empresas agrícolas, tendría el saludable efecto de forzar a los agricultores muy ineficientes a mejorar la calidad de sus empresas y a eliminar simultaneamente tipos de tenencia y de contratos de trabajo no monetarios, de carácter precapitalistas.

En la práctica la política salarial típica del modelo liberal fué totalmente deformada.

Los salarios mínimos rurales fueron fijados en función principalmente de los niveles industriales. No son, en consecuencia, rigurosamente pagados salvo en las empresas modernas más eficientes (por el efecto de fuertes presiones sindicales) o en las unidades de reforma agraria que son controladas más directamente por alguna agencia pública.

El resultado es desestimular un mayor uso del trabajo humano en estos fundos modernos y favorecer la adoptación de técnicas que ahorran mano de obra.

Un ejemplo de incumplimiento de las disposiciones salariales, es la República Dominicana. En ese pais, el salario mínimo legal es U$ 2, por dia. Sin embargo, el ingreso per capita promedio, en el campo es de sólamente U$ 40 anuales.

En las reformas populistas esta tendencia a forzar el aumento de salarios en las empresas modernas, asume con frecuencia características paradojales. Por una parte, las empresas son forzadas a elevar los salarios muy arriba del nivel promedio de ingresos del campesinado, y por otra parte el propio Estado proporciona generosos subsidios a los productores privados para que compren maquinaria y disminuyan en consecuencia la oferta de empleos.

La consecuencia más profunda de esa política es la acentuación de las disparidades entre los distintos tipos de productores, tal como ocurrió en México.

En ese país la productividad promedio por persona empleada en fundos privados de más de cinco hectáreas, en 1960, alcanzaba al rededor de 7.000 pesos, mientras el empleo total en ese sector ascendía a sólamente el 30% aproximadamente de la fuerza de trabajo agrícolas.

En las explotaciones privadas de menos de 5 hás., la productividad era sólamente 1.350 pesos (alrededor de U$ 100) por persona empleada y en el sector ejidal, sólamente 2.921 pesos. A pesar que las diferencias entre los salarios de los trabajadores no calificados en cada uno de estos grupos es menor, ellas siguen siendo considerables. 1/

Al mismo tiempo, aproximadamente todas las nuevas inversiones en maquinaria e insumos modernos similares es ese pais, fueron realizadas durante los últimos diez años, en menos del uno por ciento de las empresas agrícolas. Prácticamente todas esas pocas y modernas empresas altamente productivas son de tamaño grande o mediano. Verifícase entonces que la reforma agraria, a pesar de sus efectos altamente redistributivos en cuanto a la tierra, dió como resultado una pequeña categoría de empresas nodernas y progresistas que avanza rápidamente en producción, ingresos y prestigio, mientras la mayoría de los campesinos se encuentra económicamente poco o casi nada mejor que antes, aunque ciertamente mejor de lo que hubiera estado si no hubiera habido ninguna reforma agraria.

Las otras reformas agrarias de tipo populista en América Latina no han sido más capaces que la mexicana, de eliminar el desempleo rural por lo menos disminuir significativamente su rápido incremento.

Esto ocurre en gran medida porque, los gobiernos que realizan programas agrariospopulistas son la resultante de muchas fuerzas políticas conflictivas. No son capaces, en consecuencia, de adoptar un conjunto coherente de políticas do tecnología y empleo.

En teoría, el problema del empleo podría ser solucionado en gran parte por medio de políticas económicas de corte liberal, si ellas fuesser rigurosamente adoptadas tanto interna como internacionalmente, incluyendo la libre migración internacional de trabajadores.La experiencia de Puerto Rico, donde se realizó un proceso populista de reforma agraria al mismo tiempo en que se adoptaron políticas liberales de comercio y migración con los Estados Unidos, muestra la aparente factibilidad de esa solución.

El desempleo rural tambien podría ser eliminado a traves de reforma estructural, y de la planificación nacional del desarrollo. La experiencia Cubana parece confirmar esta hipótesis.

1/. S. Barraclough y J. Schatan. La nueva tecnología y el Desarrollo Agrícola. FAO. mimeo. 1970.

Un programa populista de reforma agraria, sin embargo, no ofrece una solución real al problema del empleo rural aunque la mantención de los campesinos ocupados en el campo sea una de las razones más invocadas por los defensores de este modelo, para justificarlo.

Una reforma estructural supone la planificación de la tecnología y del empleo a escala nacional. Teóricamente cada campesino puede contribuir de alguna manera al desarrollo, a través de su trabajo, sea directamente orientado hacia la producción o a la creación de nuevas inversiones. La tecnología, las obras públicas y otras actividades económicas son todas planificadas, dándose alta prioridad a los objetivos de plano empleo. Cada campesino tambien, tiene acceso a la tierra y los servicios sociales se expanden mucho más, garantizando efectivamente un nivel mínimo de empleo y de patrón de consumo para todos.

E. Educación rural y capacitación del campesinado.

Los tres modelos dan gran importancia a los aspectos educacionales y de capacitación. Pero los enfoques de cada uno de ellos difiere substancialmente de los otros.

Consecuente con sus supuestos, el modelo liberal plantea una capacitación eminentemente técnica, en el sentido de despojada de contenido social explícito.

En el otro polo, la reforma agraria estructural plantea la capacitación "crítica" o "comprometida". Esta es tambien la posición del modelo populista, aunque varie el contenido valórico y la radicalidad de la actitud crítica.

Para el modelo liberal, capacitar es trasmitir conocimientos técnicos, con el objetivo primordial de calificar la mano de obra del campesino y de este modo prepararla para operar las modernas máquinas y emplear métodos más complejos y eficaces de cultivo.

La transmisión de valores, principios y conductas compatibles con los supuestos económico sociales del liberalismo, no es tarea de la reforma agraria sino de los medios tradicionales de la divulgación masiva. Tales valores y principios corresponden además a patrones culturales asumidos desde hace muchos siglos por la mentalidad nacional. En tales condiciones su penetración es natural. No hay necesidad de un esfuerzo adicional. Al contrario, cualquier intento de introducir consideraciones de otra índole solo puede significar una pérdida de objetividad ciéntífica cuando no una indebida "politización" de la enseñanza.

Los tradicionales servicios de extensión, existen en casi todos los paises de América Latina, corresponden a este concepto liberal de capacitación campesina.

Las escuelas y ciertos centros de capacitación profesional y técnica como Senati 1/ en l Perú, por ejemplo, tambien siguen el mismo patrón liberal.

1/ Servicio Nacional de Apréndizaje Técnico e Industrial, escuela que suministra capacitación técnica a ciertas categorías de campesinos.

Las reformas agrarias mexicanas y bolivianas tambien presentan una política de capacitación que podría clasificarse como liberal. En el hecho, en estos países, la capacitación de los campesinos no es objeto de una atención especial y descansa en gran medida en los tradicionales servicios de asistencia técnica y extensión. El Instituto Nacional de Productividad en México, por ejemplo, corresponde típicamente a un enfoque liberal del problema de la capacitación.

El enfoque estructural de la capacitación es radicalmente opuesto - Lo que impide la participación del campesinado en el proceso político - -social, condición"sine que non" del desarrollo agrario, es la falta de una visión objetiva de su propia realidad. Incluso el apréndisaje técnico se resiente de esa falta de conciencia social.

La tarea de la capacitación es, pues, la de "concientizar" al campesinado.

Concientizar es ofrecer al hombre del campo elementos de análisis - adecuados con el objeto de que él pueda comprender el orden social en - que vive, criticar ese mismo orden y sus valores fundamentales.

Solo entonces el campesino puede percibir el estado de alienación en que se encuentra y elegir libremente sus objetivos y su estrategia de - lucha por la participación en el poder.

Esto no quiere decir, sin embargo, que se deba descuidar la trasmisión de conocimientos técnicos. En absoluto. Sólamente que ella se hace en el contexto de una amplia y profunda formación económico- social.

La capacitación no es, por lo tanto, "neutral", "apolítica", "técnica". Al revés, está comprometida con los objetivos del proceso de reforma agraria y los valores éticos y políticos que los fundamentan 1/

El tipo de capacitación impartida por la Corporación de la Reforma Agraria. por el Instituto de Desarrollo Agropecuario y por el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, en Chile, en el periodo 1964 - 1970, adquirió, en muchos aspectos, un carácter estructural.

La oficina Nacional de Desarrollo Cooperativo en el Perú, está realizando un programa de capacitación de campesinos en los complejos azucareros y en las zonas cordilleranas, que pone especial énfasis en los problemas económico sociales.

En Cuba se da igualmente gran importancia a la formación político - social de los campesinos.

Son ejemplos de capacitación basados en el modelo estructural.

1/. Ver de tarso, Paulo. Reforma Agraria y cambio estructural. El papel de la capacitación. Documento presentado al - cuadro de Expertos en Sociología Rural. FAO. Buenos Aires 1969 - Mimeo.

En el modelo populista la capacitación tiene tambien un carácter económico - social, cuyo contenido es dado por la naturaleza de participación que se pretende otorgar a los campesinos.

La presencia de ellos en el proceso político (a través del voto, por ejemplo) y su mayor participación en el consumo, supone la transformación de hábitos y actitudes profundamente arraigados en su mentalidad.

Es necesario mostrarles las posiblidades de ascenso social, económico y político que el régimen les ofrece. Esto abarca, incluso, la crítica del paternalismo y de las estructuras agrarias tradicionales.

Pero esa formación económico - social no está como en el modelo - estructural, tan vinculada a la formación técnica. Ella es relativamente independiente. Puede decirse que siguen caminos paralelos.

En conjunto, la política de capacitación seguida por Chile y Perú tienen un trazo populista, porque, si bien es cierto que algunos - organismos pusieron énfasis en la formación económico-social, otros se dedicaron exclusivamente al aspecto técnico. El paralelismo característico del modelo populista aparece claramente.

F. Administración Pública

Las características de la administración pública en el modelo liberal, derivan lógicamente de sus supuestos políticos y económicos

Si la solución del problema agrario radica en la eficiencia económica y ésta descansa en el moderno empresario agrícola, toda la acción del Estado debe orientarse para apoyarlo.

De este objetivo, derivan las funciones que el aparato estatal debe cumplir:

- Asegurar la libre competencia entre las distintas clases de empresarios que intervienen en el proceso económico. Estas funciones jurídicas y fiscalizadoras, que abarcan los distintos tipos de - controles de mercado, tuvieron en un principio, predominancia evidente sobre las demas. Ellas han caracterizado el " Estado gendarme" de la República Oligarquica. Posteriormente, la propia evolución del capitalismo obligó al Estado a asumir un mayor número de funciones.

- Realizar cierto tipo de acciones y de inversiones en que - los particulares no tienen interés, en responsabilizarse. Por ejemplo La protección de los recursos naturales, la capacitación del campesinado, las actividades de investigación, las obras de infraestructura, (riesgo, redes de silos, etc.)

- Defender la economía de los productores en las ocasiones de crisis, por medio de medidas proteccionistas y apoyo financiero. Esta función que choca evidentemente con los principios de liberalismo en su formulación clásica más pura, no es incompatible, sin embargo, con la evolución que la misma teoría sufrió a traves de las sucesivas - crisis del sistema capitalista.

- Canalizar recursos financieros captados por el Estado, hacia los empresarios modernos, con la finalidad de aumentar su capacidad de inversión.

En el contexto del pensamiento agrario liberal, la reforma agraria surge así como una acción del Estado, destinada a eliminar ciertas formas anacrónicas de tenencia que dificultan la plantación definitiva del sistema de producción capitalista en el campo.

Este nuevo objetivo se convierte en una función que se suma a las ya existentes en la administración pública.

Se agrega entonces una nueva dependencia al aparato existente, sin provocar alteraciones de mayor bulto en la estructura interna y en el estilo de funcionamiento de las otras. La nueva dependencia puede ser una división ministerial o asumir el carácter de un organismo aotónomo del Estado, dependiendo de la mayor o menor amplitud de la acción a realizar. Esto no es lo que más importa. El trazo esencial consiste en la no alteración del rol, de las funciones, de la estructura y de los procedimientos de los otros organismos integrantes del aparato estatal.

En el modelo populista, la estructura administrativa del Estado es más una resultante que la consecuencia lógica de principios claramente establecidos. Esto no significa, sin embargo, que falte racionalidad a la estructura administrativa que se genera en el populismo. Sólamente que esta racionalidad no fluye de postulados teóricos sino de un análisis histórico que demuestra la compatibilidad de las formas administrativas adoptadas en el curso de un proceso histórico, caracterizado por una conciliación de intereses que, en su límite, son antagónicos e inconciliables.

Se trata de redistribuir ingresos y lograr una mayor participación política y social de los campesinos, pero se trata tambien de atender las exigencias de apoyo económico, financiero y técnico que plantean los empresarios modernos de corto capitalista.

En muchos casos se trata incluso de no llevar el combate al latifundio hasta límites demasiado extremos.

Solo a través de una especialización de su máquina administrativa puede el Estado atender a intereses tan distintos.

El criterio de la clientela adquiere en consecuencia predominancia, como orientador de la organización adminsitrativa. Al lado de la antigua estructura administrativa, heredada de la República Oligarquica, surgen los nuevos organismos, especialmente diseñados para atender a las nuevas clientelas .

El proceso tambien es de agregación. Se agregan inicialmente a la estructura tradional, los organismos destinados a atender a la nueva clientela de modernos empresarios agrícolas. Al lado de estos y de la antigua estructura tradicional Ministerio de Agricultura, se juntan los organismos destinados a beneficiar a la clientela más reciente: los campesinos.

Analizadas a partir de ese contexto, las características básicas de la administración pública en los regímenes populistas las duplicaciones de funciones, la dispersión de la autoridad entre varios centros de poder, la falta de coordinación entre planes y políticas, la

presencia institucionalizada de los grupos de presión en los mecanismos de dirección no pueden calificarse como defectos. Al revés son caracteres propios de un modelo administrativo bastante funcional, en el sentido en que adaptado perfectamente a los objetivos de la acción populista en el campo.

La organización formal y de funcionamiento administrativo, en el modelo estructural, derivan lógicamente de los objetivos que este fija para la acción estatal en el campo. Se trata de llevar a cabo una redistribución radical y masiva de los recursos de explotación agrícola y de apoyar el acceso de los campesinos a una participación en el poder.

Esto supone un aparato de administración pública con las siguientes características:

- Unidad de la estructura de organización formal. No puede admitirse conjuntos de organismos, formados para atender a clientelas distintas y que actúen paralelamente, sin obedecer a un plan común y sin coordinación en las etapas ejecutivas. Debe existir una sola organización estatal, responsable por todos los problemas del agro. Quiere decir esto que los distintos organismos, cualquiera que sea su carácter o función, deben subordinarse a una misma autoridad superior dotada de facultades suficientes para coordinar toda clase de acción estatal en el campo.

- Planificación. Todos los organismos públicos deben actuar de acuerdo a programas y políticas elaboradas y coordinadas por medio de un sistema único de planificación 1/.

- Participación de los campesinos. Los representantes de las organizaciones campesinas deben tener participación relevante en el proceso de decisiones administrativas, para evitar todo y cualquier tipo de paternalismo estatal o centralismo burocrático.

- Descentralización. Esta exigencia de participación campesina supone una amplia descentralización de las decisiones hacia las dependencias locales y regionales.

- Eliminación de los grupos de presión de los mecanismos de dirección de los organismos estatales. Si la administración pública no sigue teniendo la función de favorecer el dominio de los empresarios capitalistas modernos en el campo, no hay razón para que sus representantes formen parte de los comités y consejos administrativos de los organismos estatales.

La observación de la situación actual de la administración pública agrícola en América Latina, parece demostrar que el modelo populista ha prevalecido en casi todos los paises.

1/. No se debe confundir esa unificación de la planificación de las actividades de los organismos públicos con la implantación de un sistema centralizado de planificación de todas las actividades económicas.

En efecto, los estudios de administración revelan casi invariablemente la dispersión administrativa, la falta de autoridad coordinadora, las clientelas, las duplicaciones, los grupos de presión, la poca efectividad de los sistemas de planificación implantados, la excesiva concentración de la autoridad 1/. Este diagnóstico tiene validez para Venezuela, México, Bolivia, Chile y Perú, por ejemplo.

Los casos de estos dos últimos paises merecen atención especial. Chile realizó en 1967 una reestructuración administrativa que incorporaba muchos elementos de un modelo estructural. Sin embargo, en la implantación esos elementos fueron eliminados, debido principalmente a los empresarios modernos. No fué posible, en consecuencia, alterar la dinámica propia de la estructura heredada de periodos anteriores.

Por esta razón, el crdito agrícola otorgado por el Estado sigue bastante concentrado en los estratos de agricultores de altos ingresos (casi tanto como antes) y la política estatal de inversiones en la agricultura continúa básicamente enfocada en función de los intereses dela moderna agricultura empresarial.

Perú realizó recientemente una reforma administrativa que anexó los organismos de reforma agraria., antes dispersos, a la estructura del Ministerio de Agricultura. Esa unificación podría significar la influencia de un modelo est uctural. Sin embargo, hasta muy recientemente, el Banco de Fomento Agrícola actuaba con criterios comerciales tradionales y de un modo enteramente independiente de las orientaciones del Ministerio. Las comunicaciones entre las Direcciones tradicionales del Ministerio y la nueva dirección General de Reforma Agraria y Colonización eran escazas, la labor de capacitación y organización de los campesinos, dispersa entre servicios dependientes de distintos Ministerios. Todo esto permite concluir que en lo fundamental el nuevo esquema administrativo continúa vinculado al modelo populista.

III. Orientaciones predominantes de las Reformas Agrarias de América Latina

Aunque los elementos disponibles son insuficientes para autorizar conclusiones definitivas, parece afirmar que ninguna reforma agraria efectiva en latinoamérica, ha seguido el modelo liberal.

Los casos que más razones para la dificultad de implantación del modelo liberal sería el propio carácter que asume la burguesía en las sociedades latinoamericanas.

No cabe duda que solo grupos progresistas de la burguesía, interesados en el crecimiento y en el progreso nacional, podrían impulsar un modelo liberal. Tales grupos, sin embargo, se vinculan muy estrechamente, en América Latina, por lazos económicos y sociales, con la élite dominante, enlla cual los terratenientes tradicionales siguen jugando un rol decisivo. Esa elite no es revolucionaria. Teme incluso que las reformas agraria drásticas puedan debilitar la institución misma de la propiedad privada, a pesar del evidente propósito de fortalecerla que caracteriza a la reforma liberal.

1/ Ver por ejemplo: Administración pública en América Latina. Unión Panamericana, Washintong DC. OEA. 1965

Esa élite no tiene incluso un proyecto nacional propio. Sus estrechas relaciones con monopolios extranjeros establecidos en América Latina, le impide llevar el proceso reformista a extremos que choquen con los intereses de esos monopolios. Por esta razón muchos estudiosos de ciencias políticas están cuestionando la propia existencia de bu quesías nacionales en América Latina, en el sentido que esta expresión adquirió en países de Europa Occidental y en los Estados Unidos 1/.

La implantación de un auténtico modelo liberal en un país de América Latina requeriría tambien que los supuestos de tal modelo fueron rigurosamente adoptados por los demás países con los cuales se mantiene el mayor volumen de sus relaciones económicas. Supondría por ejemplo la eliminación de trabas aduaneras, la libre mobilidad de la mano de obra Esto no corresponde, de ningún modo, al tipo de relaciones que los países altamente desarrollados establecen con los países subdesarrollados del sistema.

Frente a estas consideraciones y con todas las reservas que el caracter tentativo del análisis obliga, pareciera que las actuales condiciones político- sociales de Latinoamérica no hacen viable el modelo liberal en este continente.
La experiencia, por lo demás, confirma la hipótesis, porque solo las reformas de carácter populista o estructural han logrado adquirir cierta magnitud hasta la fecha.

Los datos del análisis permitirían concluir, tambien de manera preliminar, que la mayorías de las reformas agrarias en América Latina ha revestido un carácter populista.

Pareciera entonces que el esquema político social más favorable para que ocurran procesos de reforma que logren cierta magnitud, ha sido aquel en que grupos de la clase media progresista logran encontrar apoyo popular entre campesinos y obreros urbanos, conformando la alianza que llevó al típico compromiso populista, prevaleciente en la región en las últimas décadas.

Las tendencias y las consecuencias políticas sociales que asumen las reformas agrarias populistas, son bastante distintas.

La reforma agraria mexicana, por ejemplo, demostró sobre todo en su primera fase y en el período de Cárdenas, una fuerte tendencia estructural.

Con el pasar del tiempo, sin embargo, las políticas de carácter estructuralistas fueron siendo sustituidas por otras de tipo populista y hasta por medidas de cuño netamente liberal.

Las consecuencias más importantes de la reforma agraria mexicana parece haber sido aquella soñada por los liberales: la consolidación de una estructura capitalista más dinámica.

1/. Ver. F. Cardoso y E. Faletto. Desarrollo y Dependencia en América Latina. Ed. Siglo XXI. 1970.

El proceso boliviano y el de guatemala tambien han tenido acentuadas marcas estructurales en su etapa inicial. En el primer caso, las tendencias populistas tambien se manifestaron en su curso posterior, pero no llegaron al punto de consolidar un sector de agricultura capitalista más dinámica, por una serie de factores, incluso, quizás por la falta de un desarrollo industrial acelerado. En el segundo, la caida de Jacobo Arbenz significó la reversión del proceso a una situación marginal.

Los procesos de Puerto Rico y Venezuela, despues de una etapa inicial de redistribución relativamente masiva y rápida de tierras fueron adquiriendo, como se vió en el análisis, camcteres crecientemente liberales.

En Chile, por el contrario, los acontecimientos políticos han dado aparentemente un vuelco en el proceso, orientándolo hacia un sentido cada vez más estructural.

Es demasiado temprano para afirmar si políticas de organización y capacitación, adoptadas en una reforma de corte inicialmente populista, hayan podido tener alguna responsabilidad más directa por ese resultado. Pero ella es indudablemente, un hipótesis a examinarse.

De acuerdo a los datos del análisis, pareciera que la reforma agraria cubana ha sido predominantemente estructural. a pesar de los muchos elementos populistas de sus etapas iniciales. Es naturalmente muy temprano para saber si los campesinos lograrán retener una parte del poder dentro de la nueva estructura política del pais. No cabe duda, sin embargo, que, por lo menos hasta la fecha, ellos han obtenido muchos beneficios.

El caso de Perú es todavía dudoso. La reforma que empezó en 1969 tiene un enfoque predominantemente populista aunque presente tambien caracteres estructurales y liberales. Resulta de un esquema de fuerzas políticas de clases medias, marcadamente anti-oligarquico, pero reacio, como señalan algunos estudios, a establecer alianzas políticas con las organizaciones campesinas. Aunque es cierto que, dentro de la rápida evolución porque pasa el proceso peruano, parecen surgir nuevas tendencias que indican un deseo de organizar el campesinado.

El proceso está todavía en una etapa muy inicial, lo que desautoriza cualquier intento de prever su marcha futura.

Las conclusiones aquí presentadas son mas propiamente ejemplos de la aplicación del método de análisis. A lo más podrían considerarse hipótesis preliminares de explicación.

Se advierte tambien que es siempre necesario considerar la reforma agraria como un proceso continuo. Las caracterizaciones basadas en medidas pasadas o presentes no pueden ser definitivas. Solo un análisis más amplio, que abarcara toda la sociedad y su contexto internacional podría autorizar alguna afirmación acerca de las proyecciones dináminas de los procesos actuales hacia el futuro.

A pesar de estas limitaciones, parece haber quedado claro que la rigurosa aplicación de éste método de análisis a procesos concretos de reforma, permitiría captar de un modo rápido sus principales aspectos - políticos, lo que facilitaría mucho la labor de compatibilizar las distintas medidas y políticas.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-18

DESEQUILIBRIO ESTRUCTURAL Y DEPENDENCIA EXTERNA

Antonio García

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

AMERICA LATINA:

DESEQUILIBRIO ESTRUCTURAL
Y DEPENDENCIA EXTERNA

ANTONIO GARCIA

NATURALEZA DE UNA ECONOMIA DEFICITARIA ACUMULATIVA*

La fenomenología del desequilibrio latinoamericano está constituída por ese repertorio más o menos coherente de factores que expresan, proyectan y transmiten los estados de desajuste a todas las partes o estructuras de la vida social, impulsando los sensibles mecanismos multiplicadores del atraso. Lo característico de esta "fenomenología del desequilibrio" es que lo enfoca como un proceso que rebasa la capacidad de absorción de la sociedad tradicional latinoamericana, desencadenando y conformando un sistema negativo de reacción en cadena. El punto de partida de este análisis es la diferenciación esencial entre el "tipo de desequilibrio" característico de los países desarrollados y el que distingue a los países atrasados: el primero es de naturaleza secundaria y cíclica y puede ser absorbido por los mecanismos económico-políticos del sistema; el segundo es de carácter estructural y en consecuencia, no puede ser asimilado normalmente por el sistema y sus efectos perturbadores son constantes y acumulativos 1/ Esta es la razón de

* Esta temática está analizada orgánicamente, en La estructura del atraso en América Latina, Editorial Pleamar, Buenos Aires, 1969, del autor.

1/ Posiblemente esta naturaleza no estructural del desequilibrio económico en los países desarrollados, explique el papel que la teoría del equilibrio tiene en la economía clásica o en las concepciones del equilibrio Walraso-paretianas.

que los desequilibrios en la balanza de pagos, en el sistema financiero o en el presupuesto público de los países capitalistas desarrollados como los componentes de la Comunidad Económica Europea- puedan corregirse, exitosamente, por medio de políticas a corto plazo y sin necesidad de reformas de estructura. El déficit de la balanza de pagos por 3.000 a 3.500 millones de dólares (enero 1968) en el caso singularísimo de una potencia mundial como Estados Unidos, expresa su dinámica expansiva, su enorme capacidad de endeudamiento y la operación a nivel universal de sus presupuestos bélicos.

El desequilibrio económico en los países atrasados es una expresión de su desajuste estructural: ni el déficit crónico en la balanza de pagos, ni los financiamientos deficitarios del presupuesto público, ni la inestabilidad intrínseca de los sistemas monetarios, pueden enfrentarse sin profundos cambios estructurales. De allí que el más grave y lamentable error en que puedan incurrir los países latinoamericanos consista en adoptar, frente a la problemática de su desequilibrio, las mismas políticas o líneas de conducta que pueden ser absorbidos a corto plazo por los mecanismos amortiguadores del sistema. El desequilibrio estructural no puede ser absorbido por el sistema -independientemente de los grados de tolerancia - generando un proceso de acumulación explosiva de las fuerzas y tensiones represadas.

COMERCIO EXTERIOR

Una de las expresiones más agudas y universales del desequilibrio económico es la inflación. Pero mientras los procesos inflacionarios en los países desarrollados son "autoliquidables", en los países atrasados adoptan la forma de "movimientos en espiral" no autoliquidables e impulsados por una desquiciadora dinámica interna. La equiparación o identificación de estos fenómenos, ha conducido a la frecuente práctica latinoamericana de emplear políticas monetarias para corregir procesos

inflacionarios que no tienen raíces simplemente monetarias sino de carácter estructural.

La inflación es la forma de expresión más generalizada y explosiva del desequilibrio económico y de las formas peculiares de aplicación de la ley del desarrollo desigual en los países atrasados: por medio de ella se proyectan y amplían los desajustes provocados en las estructuras de las finanzas públicas, del mercado financiero o de la balanza de pagos. Este carácter "totalista" y autoimpulsado de la inflación en los países atrasados, no hace sino expresar el carácter general de los desajustes estructurales, así como la naturaleza totalizadora de una "economía deficitaria acumulativa". Es fundamental la comprensión de este concepto de la "economía deficitaria acumulativa", ya que no se trata sólo de registrar la existencia de una serie de déficit contables - en la esfera de la balanza de pagos, del presupuesto del Estado o de la estructura del financiamiento- sino de comprender una problemática que se articula a los diversos sectores de la "economía nacional". Ahora bien: esta expresión cuantitativa o cualitativa del desequilibrio económico es producto de una tendencia al déficit crónico y acumulativo en los países atrasados y de allí que su gravitación siga las mismas normas de progresividad. La prueba más severa y dramática de este carácter acumulativo de la economía deficitaria, en América Latina, es el progresivo incremento de la deuda externa latinoamericana y el desmesurado peso de los servicios financieros.

Obviamente, los procesos inflacionarios no hacen sino proyectar estas formas múltiples de la economía deficitaria acumulativa y la naturaleza global de los desajustes de estructura. Esta caracterización explica la radical inoperancia de las políticas convencionales de "estabilización monetaria", adoptadas de acuerdo a los "modelos monetaristas", de Estados Unidos y de los países desarrollados de Occidente. Dada la inocuidad de estas políticas frente a la problemática de los desajustes estructurales, resulta "normal" el derrumbamiento de las mone-

das latinoamericanas más importantes y representativas (el peso argentino, el cruceiro brasileño, el escudo chileno, el sol peruano, el peso colombiano, etc.).

La notable alienación ideológica de las clases dominantes latinoamericanas, las ha imposibilitado para examinar críticamente la lección de su propia experiencia y para comprender el significado de procesos inflacionarios como los que desarticulan el crecimiento nacional de Argentina, Brasil, Chile o Uruguay (precisamente el elenco de países "más desarrollados" de América del Sur) con tasas de inflación que fluctúan entre el 24% y más del 100% anual.

Existe un aspecto de los procesos inflacionarios que ha creado, en esas clases dominantes el espejismo de que la inflación es un costo social del esquema ortodoxo de crecimiento en los países atrasados que no las afecta, en cuanto no altera las tendencias tradicionales de distribución social de ingreso. Ese aspecto es el que se relaciona con los métodos inflacionarios que tieden a financiar la inversión y los ingresos de las clases altas por medio de una comprensión de los salarios reales, esto es, utilizando los propios mecanismos impersonales del mercado y no las formas directas de la coerción política y social 2/ En ninguno de los países latinoamericanos con inflación crónica, las masas trabajadora han conquistado ese nivel de organización sindical y política sin el cual no es posible neutralizar la tendencia a la participación decreciente de esas clases en el ingreso nacional y orientar las políticas de financiamiento del desarrollo en un sentido de comprensión de los ingresos y los consumos personales de las clases altas 3/ Dentro de las condiciones institucionales vigentes, la presión sindicalista apenas sirve para reajustar a posteriori los salarios nominales, pero no para hacer conquistas positivas en términos de salarios reales. Dentro del marco de los sistemas habituales de negociación, las clases trabajadoras deben absorver durante los doce meses de cada período contractual, el continuo deterioro de los salarios reales

(como efecto de la constante elevación de la vida) y sólo al final de cada período puede restablecerse, total o parcialmente, el antiguo nivel 4/

Este aspecto de los procesos inflacionarios ha sido con frecuencia idealizado por las "élites del poder" en América Latina, señalándolos como posibles métodos de crecimiento económico sin concesiones sociales.

2/ Ver La estructura social y el desarrollo latinoamericano. Ediciones del Instituto de Ciencias Políticas de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1969, del autor.

3/ "Con la inflación -dice Nicholas Kaldor (Ensayos sobre desarrollo económico, CEMLA, México, 1961, p. 89) - sólo se consigue el incremento del ahorro y la invesión mediante una transferencia del ingreso real desde sueldos y salarios hacia utilidades; en otras palabras, reduciendo la participación que percibe la primera categoría e incrementando la tercera".

4/ Un ejemplo típico lo da una empresa industrial chilena en la que, dando un valor de 100 al nivel real medio de los jornales en los doce meses comprendidos entre abril de 1962 y marzo de 1963, su poder adquisitivo cayó de 115.2 el 1 de abril de 1962 a 82.7 el 31 de marzo de 1963; subió de nuevo a 117.8 el 1 de abril de 1963 para volver a descender a 78.1 el 31 de marzo de 1964. Esta enorme diferencia de nivel entre el salario real del primero y el último mes, registra la violencia de nivel entre el salario real del primero y el último mes, registra la violencia de la inflación en el presupuesto de las clases trabajdoras, aún en países, como Chile, en el que una elevada proporción del proletariado industrial se encuentra organizada sindicalmente y dispone de una verdadera capacidad de negociación en los contratos de trabajo. "La política de estabilización y las inflaciones crónicas en América Latina", Consejo Interamericano Económico y Social, Unión Panamericana, Whashington, 1967, p.45.

En esta "fenomenología del desequilibrio económico" es necesario distinguir dos clases de elementos: unos relacionados con las "formas generales del crecimiento" y otros con la gravitación de la estructura de dependencia externa. En el primer grupo se clasifican tres tipos de fenómenos:

a) el del crecimiento desigual y desequilibrado, desde el punto de vista de los "sectores de la economía", de las clases sociales y de las "regiones geoculturales" de cada país;

b) el de la desigualdad creciente en la distribución social de los ingresos, como efecto de las estructuras de poder y de las tendencias de participación decreciente de las clases trabajadoras en el ingreso nacional (remuneración total del trabajo); y

c) el de la expansión progresiva de los procesos de desempleo, o de subocupación de la fuerza de trabajo y de los recursos físicos, técnicos y financieros.

La "desigualdad del desarrollo" es una ley general del capitalismo, pero su aplicación es muy diferente en los países desarrollados y en los atrasados. En los primeros, se expresa ordinariamente en una falta de proporcionalidad en el crecimiento de los sectores de la economía y en la distribución social de los ingresos, pero esa falta de proporcionalidad es decreciente, si se toman en cuenta las modernas formas de organización del capitalismo.

DESEQUILIBRIO ESTRUCTURAL Y DEPENDENCIA EXTERNA

Aun cuando esas tendencias decrecientes en la desigualdad del desarrollo no puedan superar las contradicciones íntimas del sistema, lo cierto es que han hecho posible un cierto control de los ciclos económicos, una modernización del papel del Estado y una ampliación ascendente de la economía de bienestar. Semejante proceso de transformaciones en el tipo superior de capitalismo vigente en los países desarrollados, no sólo es pro-

ducto de la revolución tecnológica y de las formas de operación de las fuerzas internas, sino efecto de la interinfluencia dialéctica establecida entre los sistemas capitalista y socialista, a escala mundial.

La expansión progresiva de los procesos de desempleo o de subocupación de los recursos físicos, técnicos y financieros en América Latina, demuestra en qué medida la problemática del atraso no radica, esencial o prioritariamente, en la carencia absoluta de recursos, sino en la ineptitud estructural para movilizarlos enérgicamente y con una dirección estratégica de desarrollo autosostenido. La estructura latifundista descansa sobre una economía de dilapidación de la tierra agrícola y de la población activa, ya que en el campo latinoamericano no se utiliza productivamente más de una décima parte de los recursos físicos y más de una tercera parte del potencial de trabajo. La estructura de las grandes ciudades metropolitanas se apoya en la hipertrofia de las economías terciarias y, particularmente, en la proliferación de las actividades de carácter marginal. Los sistemas transportadores y las plantas industriales deben afrontar, en casi todos los países latinoamericanos, el problema de una baja utilización de la capacidad instalada. La exportación neta de capital y de talento científico-técnico a Estados Unidos aporta los rasgos finales a este cuadro paradójico de una economía de escasez que exporta o dilapida sus recursos más valiosos.

El hecho de que en algunos países latinoamericanos la tasa de desempleo absoluto comprenda entre el 15 y el 20 por ciento de la fuerza de trabajo, indica la velocidad a que - pese a las modernas políticas sociales y a la ampliación de la capacidad de generación de empleos del Estado - se propagan las formas más irracionales de dilapidación de recursos y las que ejercen una influencia más negativa sobre las condiciones económico-sociales del desarrollo.

En los países atrasados, la ley del desarrollo se aplica como un proceso de desigualdad creciente. Desigualdad en el crecimiento de los sectores de la economía (de acuerdo a las condiciones estructurales

de cada uno de ellos), desigualdad en los crecimientos regionales en cada país y desigualdad en la distribución de la riqueza, los ingresos y el poder. Esta tendencia a la desigualdad creciento es la que transforma una serie de "déficit sectoriales" en "economía deficitaria acumulativa".

En la cima de este elenco de factores se localiza la fenomenología totalista de la inflación, en cuanto es producto, directo o indirecto, de una estrategia conservadora fundamentada en la hipótesis de que es posible el desarrollo económico sin haber efectuado un cambio estructural. Los países que han realizado mayores esfuerzos por desarrollarse sin efectuar cambios estructurales -como Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Colombia, Perú- son precisamente los que exhiben procesos inflacionarios más agudos y no los países que conservan los patrones estáticos de la economía tradicional, como Nicaragua u Honduras. Los países que han efectuado cambios estructurales- como, en distintos niveles, México y Cuba- han logrado incrementar al máximo su esfuerzo de desarrollo con un mínimo riesgo de inflación, demostrando que el nudo del problema no está en la aceleración del crecimiento sino en la readecuación de la base estructural.

La aparente "estabilidad" de monedas como el lempira hondureño, el córdoba nicaragüense o el balboa de Panamá, no hace sino expresar su absoluta carencia de autonomía- como monedas atadas al dólar- y la ausencia de grandes esfuerzos de modernización y desarrollo. En el caso de Bolivia, la inflación fue producto de un equivocado esquema revolucionario que pretendía el progreso social como simple efecto de la redistribución de los ingresos, pero sin apoyo en una revolución productiva.

EL DESEQUILIBRIO Y LA ESTRUCTURA DE LA DEPENDENCIA EXTERNA

En este diseño de una "fenomenología del desequilibrio económico", se han trazado, en primer término, las grandes líneas relacionadas con las formas generales de crecimiento de los países atrasa-

dos. Un segundo elenco de fenómeno se articula a la estructura de la dependencia externa. A grandes rasgos, es posible enunciar los tres fenómenos más radicales y expresivos -la fuga de talento científico-técnico, el drenaje de ahorro interno y el endeudamiento progresivo para financiar el endeudamiento y no para desarrollarse- que si bien se constituyen como hechos singulares y diferenciados, se integran al mismo proceso de descapitalización originado en el sistema colonial de relaciones centro-periferia. Este proceso ha transformado a los países latinoamericanos en exportadores netos de capital y de "talento científico-técnico" hacia los "polos de atracción" de la nación metropolitana. Se aplica así una de las reglas de la "causación circular acumulativa", en cuanto no es la nación metropolitana la que efectúa transferencias netas de capital, servicios y talento científico-técnico a los países satélites, sino que son éstos los que contribuyen a la dinámica expansionista, el bienestar o la opulencia de la nación metropolitana, por medio de la exportación neta de capital y de talento científico-técnico. Es a la luz de este enfoque que podrá comprenderse la verdadera naturaleza de la "fuga de talento" y de la exportación de ahorro interno latinoamericano hacia los "polos de atracción" de Estados Unidos.

LA FUGA DE TALENTO CIENTIFICO-TECNICO

El problema de la exportación masiva de talento científico-técnico de los países satélites a la nación metropolitana, no es, como generalmente se piensa, un acontecimiento episódico y excepcional, sino un efecto necesario de las formas de funcionamiento de la estructura de la dependencia externa. Es esta naturaleza la que explica los hechos: el de que América Latina precisamente exporte uno de sus recursos más valiosos y escasos y el de esa exportación adopte la forma de una transferencia gratuita de talento científico-técnico de los países satélites a la nación metropolitana.

Desde este punto de vista, es necesario precisar en qué consiste el fenómeno y qué papel desempeña en el proceso de descapitalización de América Latina.

Se estima que entre 1958 y 1965, Estados Unidos absorbió 45.868 profesionales y técnicos latinoamericanos de diferente nivel 5/

Los aportes hechos por los países latinoamericanos al bienestar y el desarrollo de la nación opulenta, no guardan proporción alguna con el potencial de recursos profesionales de cada uno de ellos. De allí que, como señala Charles V. Kidd, del Consejo Norteamericano de Ciencias y Tecnología, es en países como Colombia, Ecuador, República Dominicana y Perú en los que más se siente la fuga de talentos. 6/ En el período 1958-1965, Argentina, perdió 5.020 profesionales; México 4.265; Colombia, 4.252; Ecuador, 1.543; Brasil, 1.523; Perú, 1.477; Cuba, Santo Domingo y Haití perdieron 12.141, 1.364 y 1.828 entre profesionales y técnicos. Estre 1951 y 1963, Argentina exportó a Estados Unidos 11.200 emigrantes, casi la mitad de ellos profesionales y técnicos, 15% administradores de nivel superior y un 38% obreros especializados. En los últimos años, ha ido acentuándose notablemente esta tendencia de evasión de la élite científico-técnica. 7/

5/ "-Emigración de talentos", Julio Rivera, Departamento de Sociología de la Universidad de Houston, El Mercurio, Santiago de Chile, diciembre 27, 1967.

6/ "Fuga de talentos latinoamericanos a Estados Unidos", Comité de Inmigración de la Cámara de Representantes, El Mercurio, Santiago de Chile, marzo 8, 1967.

7/ "United States Departament of Justice and Naturalization Service", citado en "Fuga de cerebros a USA", Diálogos Universitarios, Bogotá-Medellín, núm. 4, julio 15, 1965.

	Número total de emigrantes a Estados Unidos			Número de profesionales		
	1962	1963	1964	1962	1963	1964
MEXICO	55.251	55.253	32.967	700	627	442
ARGENTINA	2.983	4.624	7.114	455	719	1.045
CHILE	1.137	1.155	1.509	127	145	160
COLOMBIA	4.391	5.733	10.446	455	631	926
ECUADOR	2.362	4.183	3.917	207	338	304
PERU	2.667	2.882	2.505	183	240	311

Mientras en México el sector de profesionales apenas representa un poco más del 1% de la población emigrante a Estados Unidos: En Ecuador asciende al 8%, en Colombia a cerca del 10% y en Argentina al 15%. Pero este análisis está lejos de reflejar el efecto que la exportación de talento sobre los países latinoamericanos, de acuerdo a su estructura educacional. Este efecto sólo puede medirse por medio de la relación estadística entre el volumen de profesionales emigrantes a Estados Unidos y el total de egresados anualmente en las Universidades. En Colombia, por ejemplo, el promedio anual de egresados de las universidades en el período 1959-1963, fue de 3.129 y el promedio anual de profesionales emigrantes a Estados Unidos alcanzó a 670, lo que equivale a decir que entre 1962 y 1964 no sólo se duplicó la corriente migratoria, sino que los profesionales emigrantes representaron más de la quinta parte del total de egresados de las universidades colombianas en ese período.

En el total de los tres años (1962-64), emigraron a Estados Unidos casi tantos profesionales como los egresados en el año de 1959 de las universidades colombianas y el 64% del promedio anual en el período de 1959-1963.

-.-

En Ecuador, en el mismo trienio, emigraron 849 profesionales a Estados Unidos o sea, un promedio anual de 283, cifra que representa el 60% de los profesionales egresados de la Universidad Central en 1960. 8/

Qué clase de "recursos humanos" está exportando América Latina ? Los de más alto nivel científico-técnico, vale decir, los recursos más selectivos, los más escasos y los que exigen una más larga espera y una más cuantiosa inversión.

De una masa de 76 millones de personas que constituían la población activa de América Latina y el Caribe en 1966, 9/ menos del uno por ciento eran profesionales y el personal calificado como "técnico" no llegaba al 3%, debiendo aumentar en un 70% el número de egresados de las universidades para satisfacer las exigencias de una probable población activa de 120 millones en 1980. Posiblemente es la élite más especializada de este uno por ciento que constituye el elenco de profesionales de América Latina, la que emigra a Estados Unidos en busca de ambiente adecuado, estímulos materiales y posibilidades de superación técnica.

En 1965, apenas el 5% de la población en edad escolar universitaria estaba matriculada en institutos de enseñanza superior, no obstante que más del 50% de la población latinoamericana tenía menos de 20 años. 10/ De esta delgada capa de población adscrita a las institucio

8/ Juan Casals, "La estructura agraria del Ecuador", Revista Interamericana de Ciencias Sociales, Washington, 1963, núm. 1, p. 48.

9/ Conferencia de Ministros de Educación y Planeamiento Económico de América Latina y del Caribe. Discurso de J. A. Mayobre, secretario Ejecutivo de la CEPAL, Buenos Aires, Junio 22, 1966.

10/ "Graves deficiencias educativas en América Latina", Sección Latinoamericana, Comercio Exterior, México, vol. XVI, núm. 12, diciembre de 1966, p. 922.

nes de formación profesional, sólo el 10% se había matriculado en las diversas ramas de la ingeniería y el 2% en la enseñanza agrícola superior. Sin embargo, de un total de 1.837 profesionales latinoamericanos con especializaciones directamente relacionadas con la industrialización y el desarrollo, que emigraron a Estados Unidos entre 1957 y 1961, 11/ 1.556 eran ingenieros y el resto químicos, físicos, biólogos, etc. Entre 1953 y 1960, Bolivia exportó cerca de 1.000 profesionales agrícolas de niveles alto y medio que habían sido adiestrados en Estados Unidos por medio del programa de becas del Punto IV (Servicio Agrícola Interamericano), no obstante que uno de los soportes condicionantes de su desarrollo era la reforma agraria y que ésta no podía movilizar ni 50 ingenieros agrónomos o técnicos agropecuarios.

En los últimos cinco o seis años, el promedio de científicos y físicos brasileños que emigró a Estados Unidos, ascendió a 100 por año, estimándose que de cada cinco graduados en ciencias en Brasil, uno va a trabajar a ese país. 12/ El hecho de que los profesionales emigrantes abandonen a sus países atraídos por ciertos incentivos materiales y técnicos en Estados Unidos, encubre la naturaleza paradójica de estos dos fenómenos: el de que la operación se efectúe como una transferencia gratuita de talento científico-técnico 13/ desde los países satélites hacia

11/ Joaquín Segura, "Ciencia y Desarrollo Económico", Life, Chicago, Noviembre 23, 1964, p. 7. Las anteriores cifras no incluyen a profesionales como médicos, dentistas, farmacéuticos, etc., sin relación directa con el desarrollo económico.

12/ Daniel Gottlieb, "Brasil combate el éxodo de cerebros", El Mercurio, Santiago de Chile, octubre 8, 1967.

13/ Las cuotas restrictivas impuestas por Washington a los países latinoamericanos, tienden a estimular la emigración de los elementos más calificados y a cerrar la puerta a aquellos que se encuentran en un nivel de escaso valor para el progreso de Estados Unidos. "Exodo de técnicos hacia Estados Unidos", Eduardo Schijman, El Mercurio, Santiago de Chile, julio 19, 1966.

-.-

13/ Felipe Herrera, presidente del BID ("Graves deficiencias ....", loc. cit., p. 922) estima que el costo de la educación universitaria de 3.000 profesionales latinoamericanos emigrantes a Estados Unidos en cinco años, es de 60 millones de dólares. De acuerdo a investigaciones de la Universidad de Chile, el presupuesto medio anual por alumno fluctúa entre 511 escudos de 1965 en ciencias jurídicas y sociales, a 2.142 escudos en química y farmacia y a 3.915 escudos en medicina; o sea que la emigración de 100 médicos representaría una exportación equivalente a cerca de dos y medio millones de escudos de 1965 (cerca de medio millón de dólares), computando exclusivamente los costos de la educación universitaria.

la potencia hegemónica y el de que América Latina se considere incapaz de movilizar un potencial tan difícil y lentamente formado.

Semejantes hechos plantean una serie de problemas relacionados con la estructura de la dependencia externa y su impacto en el sistema educativo de América Latina. De una parte, es evidente la desproporción cuantitativa entre el aparato educativo (especialmente en los niveles medio y superior) y las impostergables exigencias de una población en crecimiento explosivo; pero, de otra, es notable la incapacidad latinoamericana de emplear y movilizar precisamente el potencial científico-técnico más costosa y difícilmente creado. Es precisamente la élite de especialistas -ingenieros, médicos, químicos, físicos, etc. - la menos apta para articularse a las "condiciones" actuales del crecimiento latinoamericano y por consiguiente, la más expuesta a la acción de estímulos no sólo materiales sino psicológicos de la nación metropolitana. Dónde está la raíz del problema, si América Latina continúa siendo una región con aguda escasez de talento científico-técnico para enfrentarse a la problemática de la industrialización, la reforma agraria y el desarrollo ? La única respuesta posible es la progresiva alienación del sistema educativo latinoamericano a los patrones económicos-culturales de Estados Unidos, no sólo en función de los "esquemas norteamericanos de desarrollo" exportados a América Latina, sino en relación a las condiciones estructurales del mercado norteamericano de servicios cien-

-.-

tífico-técnicos. La afluencia de una élite de profesionales latinoamericanos a Estados Unidos no es, entonces, una simple expresión de intolerancia o escapismo, sino efecto de un hecho mucho más profundo: el de integración de América Latina al mercado metropolitano de cierto tipo de servicios profesionales de elevada especialización. Esa integración exhibe incidencias más drásticas en períodos en los que las actividades científico-técnicas se guían por los principios normativos de la economía bélica, 14/ ya que en ellos aumenta desproporcionadamente la demanda de profesionales especializados y ésta puede ser cubierta por la constelación de países satélites, incorporados no sólo a la economía sino a ciertos patrones culturales de la potencia hegemónica.

En el siglo XIX, esa alienación comprometía, casi exclusivamente, a agrupos selectos de las clases altas formadas en Inglaterra o Francia y que funcionaban en América Latina como minorías cultas pero extranjeras. El problema contemporáneo de la alienación educativa es absolutamente diferente, en cuanto comprende a las élites profesionales de las clases medias, en cuanto la capacitación se fundamenta en normas de elevada racionalización científico-técnica 15/ y en cuanto el

14/ "Entre una mitad y dos terceras partes de la actividad de la nación aplicada a la investigación y al desarrollo de la ingeniería está dedicada actualmente a la labor militar", dice el profesor Seymour Melman en "Las necesidades", Estados Unidos ante sus crisis, México, Siglo XXI, 1967, p. 6. "Estas proporciones -agrega- no están incluídas en el 10% del producto nacional consumido actualmente para fines militares". Estas distorsiones en la demanda de cierto tipo de mano de obra especializada, han tenido como efecto la disminución de las disponibilidades profesionales en el ejercicio privado. La proporción de médico de consulta privada en EUA descendió, entre 1950 y 1962, de 109 a 97 por 100.000 habitantes. De acuerdo a los cálculos de aumento de la población y a las condiciones del mercado profesional, se requerirían 150 escuelas de medicina más para 1975 en ese país.

fenómeno que se conforma es el de una integración de América Latina al mercado de especialistas de Estados Unidos. Este marco histórico explica el tipo de reformas universitarias que se efectúan actualmente en el hemisferio, fundamentadas en una simple adopción del "modelo norteamericano" de formación profesional científico-técnica, especialmente en los campos de las ciencias físicas, matemáticas, médicas y sociales. Casi todas estas reformas se limitan a una trasposición de las estructuras, ideologías, formas académicas y líneas de orientación de las universidades norteamericanas, en procura de formar economistas, antropólogos, sociólogos, físicos atómicos, biólogos, ingenieros, de tipo Harvard, Chicago, Wisconsin, California, Pittsburgh, Columbia o Cornell.

Las formas de la dependencia cultural han sido cerrándose, progresivamente, en la medida en que las universidades latinoamericanas "reformadas" han aceptado integrarse a sus "arquetipos estadounidenses", por medio de una compleja trama de relaciones que va desde las becas de especialización para posgraduados latinoamericanos en Estados Unidos hasta las "misiones asistenciales" de universidades norteamericanas (Washington, Nueva York, California, Harvard, Wisconsin, etc.) en la mayoría de las universidades de América Latina. De los 100.000 estudiantes extranjeros que anualmente acuden a Estados Unidos, un elevado porcentaje es latinoamericano y de éste una notable proporción no se capa-

15/ En una reunión efectuada en la embajada de Brasil en Washington, por 60 científicos brasileños residentes en Estados Unidos se definió como una de las causas del éxodo de profesionales, la de que Brasil capacita demasiada gente en especialidades para las cuales el país no puede ofrecer después ocupación. "Brasil combate el éxodo de cerebros" loc. cit.

De 3.946 profesionales que emigraron de Argentina hacia Estados Unidos entre 1951 y 1961, la mayor proporción correspondía a ingenieros (cerca de la quinta parte), médicos, químicos, geólogos, geofísicos, físicos, biólogos, etc. ("Ciencia y Desarrollo Económico" loc. cit., p.7.).

cita para trabajar en el contexto científico-técnico de América Latina sino en el de Estados Unidos. 16/

No se discute aquí la validez académica del esquema norteamericano de formación profesional, sino el hecho de que, adoptándose como una "ideología tecnocrática" del desarrollo y de la reforma universitaria en América Latina -en sustitución del antiguo esquema "humanista" - está determinando la doble frustración de la nueva intelligenza científico-técnica y del desarrollo latinoamericano. Esa frustración consiste en que esa nueva intelligenza latinoamericana está siendo formada- científica, técnica y moralmente- para actuar dentro del contexto profesional de Estados Unidos y no para operar como una élite pionera frente a la problemática del desarrollo latinoamericano desde América Latina.

El "éxodo de cerebros" no es, pues, un simple efecto de desajustes circunstanciales en la estructura de la ocupación profesional en América Latina, sino la expresión misma de los cambios cualitativos ocurridos en ciertas esferas de la educación superior latinoamericana a partir de la guerra mundial y como efecto de la progresiva gravitación económico-cultural de la potencia hegemónica. La estructura de la dependencia externa se proyecta, entonces, en una doble dirección: la de creciente oferta de una élite científico-técnica de América Latina que emigra a la nación metropolitana -en forma de donación o transferencia gratuita- y la de creciente demanda de asistencia extranjera en América Latina.

LA EXPORTACION DE AHORRO INTERNO Y LA DESCAPITALIZACION LATINOAMERICANA

En el proceso de descapitalización de América Latina, deben diferenciarse tres tipos esenciales de fenómenos:

16/ Se ha establecido que más del 90% de los estudiantes asiáticos que van a estudiar a Estados Unidos nunca regresan a sus países de origen. "Exodo de técnicos hacia Estados Unidos", loc.cit.

-.-

a) el de los pagos que efectúa América Latina al exterior por el concepto de reembolsos de capital y de servicios financieros, que normalmente exceden a las importaciones de capital, (incluyendo las reinversiones), determinando una condición peculiar de los países atrasados que es la de exportadores netos de capital en la relación centro-periferia;

b) el de las pérdidas originadas en la relación de precios de intercambio entre la potencia hegemónica y los países de la periferia; y,

c) el de exportación neta de ahorro interno, bien sea que adopte la forma directa de remesas al exterior de capitales formados en el ámbito latinoamericano o bien que tome la forma indirecta de exportación clandestina de productos cuyo valor, en moneda extranjera, no se reintegra a América Latina.

El primer tipo se relaciona con el hecho de que América Latina se ha transformado en exportadora neta de capital; en períodos como el de 1950-1961, las aportaciones netas de capital extranjero alcanzaron a 9.600 millones de dólares, en tanto que las remesas latinoamericanas ascendieron a 13.400 millones. 17/ Esta situación deficitaria ha ido agravándose, por la incidencia negativa de una serie de factores como a) los pagos efectuados a inversionistas extranjeros por la adqui-

17/ Nueva política comercial para el desarrollo, Raúl Prebisch, Fondo de Cultura Económica, México, 1964, p. 30. Según la revista International Management (McGraw Hill, marzo de 1964), América Latina debe exportar más de 1.000 millones de dólares anuales en pago de dividendos, lo que representaría un egreso superior en un 20% al ingreso neto proyectado por la Alianza para el Progreso. "La situación de los países subdesarrollados empeora -comenta la revista norteamericana- ya que una parte creciente de las sumas que reciben vuelven a parar al fondo de donde provienen, en forma de pago de capital e intereses".

-.-

sición, pública o privada, de instalaciones obsoletas; b) los pagos por servicios extranjeros fácilmente sustituibles o c) los pagos excedentes a inversionistas extranjeros en líneas industriales como la químico-farmacéutica que se fundamentan en la importación de materias primas y en la que es frecuente el método de la "doble facturación" 18/

El último tipo comprende la exportación neta de ahorro interno hacia los "polos de atracción" de la nación metropolitana, en la triple forma de constitución de depósitos bancarios, suscripción de bonos de deuda pública o de valores privados y exportación clandestina de productos con valores no rembolsables.

Este tipo de "exportaciones evasivas", por medio de las cuales opera el proceso de descapitalización latinoamericana, comprende, entonces, una vasta gama de talento científico-técnico, servicios, productos y ahorro interno. La negociación clandestina de productos es una forma bastante regularizada de exportación neta de ahorro interno, en cuanto los valores que genera se transforman en depósitos bancarios en Estados Unidos o en los centros financieros de Europa occidental y que cuando "regresan" a América Latina lo hacen como "aportes netos" de "Capital extranjero". Esta corriente de drenaje del ahorro interno es de tal envergadura, que en algunos países, como Colombia, 19/ el comercio

18/ En Colombia, según declaraciones del Ministro de Salud Pública, (El Tiempo, Bogotá, junio de 1964), la diferencia entre el precio real de mercado y el precio de facturación ha sido calculada, oficialmente, en márgenes del 200 al 300 por ciento.

19/ En 1964 se estimaba la exportación clandestina de ganado en pie en cerca de 100.000 cabezas de ganado vacuno y la de café en medio millón de sacos de 60 kg. "Informe de la misión del Banco Interamericano de Desarrollo que estudió el programa de integración fronteriza colombo-venezolana", El Espectador, Bogotá, junio 26, 1964.

clandestino de exportación ha llegado a representar cerca de una quinta parte del valor de las exportaciones registradas, o en otros, como en México, se ha estimado en niveles equiparables al del ingreso originado en la emigración de trabajadores mexicanos a Estados Unidos desde 1950 a 1962 (411 millones de dólares). 20/

La exportación de ahorro interno en forma de valores líquidos (oro y monedas duras), toma por lo general la vía de la constitución de depósitos bancarios en la nación metropolitana, en procura de seguridad política y de evasión de las obligaciones tributarias y sin que esos depósitos aparezcan como reserva financiera de América Latina. Se ha estimado, desde hace algunos años, en más de 10.000 millones de dólares la masa de depósitos latinoamericanos en los bancos de Estados Unidos, Suiza o Inglaterra, por medio de los cuales las clases altas de América Latina -las antiguas y las advenedizas- operan como financiadoras del Estado, la banca y la industrialización de los países capitalistas desarrollados. 21/ En última instancia, estos grupos exportadores de ahorro interno son verdaderos prestamistas de los inversionistas y prestamistas norteamericanos en América Latina. Se cierra así uno de los ciclos más sorprendentes en el proceso de la dependencia externa: el de consolidación de las estructuras de esa dependencia, por medio del control hegemónico ejercido por los conglomerados o consorcios norteamericanos sobre los sectores más dinámicos de la industria manufacturera, el sistema de financiamiento y el aparato de comercio internacional de Amé-

20/ El drama de América Latina: el caso de México, Fernando Carmona, Cuadernos Americanos, México, 1964, p. 169.

21/ No obstante ser México uno de los países latinoamericanos con una mayor capacidad de retención y movilización del ahorro interno, se registró en 1966, en el primer semestre, una salida de más de 100 millones de dólares en la cuenta de fondos a corto plazo, en busca de oportunidades de inversión o de refugio fiscal. "Con estos recursos -declaró el expresidente Lázaro Cárdenas- podría México resolver sus problemas económicos sin necesidad de recurrir a préstamos del exterior".

rica Latina, movilizando recursos financieros latinoamericanos depositados o invertidos en Estados Unidos o suministrados por la banca nacional en cada país. En última instancia, el fenómeno que se configura es el de que las clases altas latinoamericanas están movilizando una proporción considerable de sus ahorros hacia el financiamiento de la dependencia externa de América Latina.

Se expresa así una de las leyes paradójicas de la dialéctica del atraso, en cuanto son precisamente las clases con una participación creciente en el ingreso nacional de los países latinoamericanos, las que de una parte sustentan una insensata economía de consumos suntuarios y, de otra, generan un proceso de desahorro, definido como un fenómeno de sustracción neta de recursos originados en el ahorro interno.

En estas condiciones, la exportación de ahorro interno a la nación metropolitana en procura de seguridad política y de evasión tributaria no puede considerarse como una "exportación de capital" en el sentido clásico de la expresión, ya que no se constituye como una reserva financiera o como un potencial propio de América Latina, sino como un método de sustracción pura y simple de recursos. Su naturaleza evasiva revela el espíritu "herodiano" de las clases altas norteamericanas (siguiendo el esquema histórico de Toynbee), en cuanto demuestran una absoluta indentificación de éstas con los intereses, idelogías y valores de la potencia hegemónica y en cuanto demuestran una radical incomprensión de la problemática del crecimiento capitalista en América Latina, en términos de ahorro-inversión. En este plano de reflexión crítica, se llega a la conclusión de que uno de los problemas fundamentales del crecimiento capitalista latinoamericano consiste en que la burguesía no lo comprende, ni puede dirigirlo, ni está inspirada en un ethos nacional.

Bogotá, mayo de 1969"

Es fiel copia, tomada della revista Comercio exterior, México, d. f. julio de 1969.

lr.

./.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-19

EXTENSION O COMUNICACION

Paulo Freire

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

1. ACERCAMIENTO SEMANTICO AL TERMINO EXTENSION

La primera preocupación que se nos impone al empezar este estudio, es someter la palabra extensión a un análisis crítico. Desde un punto de vista semántico sabemos que las palabras tienen un "sentido de base" y un "sentido contextual".

"Pedro es un agrónomo y trabaja en extensión".

El sentido del término extensión, en este último contexto, constituye el objeto de nuestro estudio. Indica la acción de extender, y de extender en su regencia sintáctica de doble complementación, extender hacia alguien o hacia un espacio. Veamos el término extensión en el contexto. "Pedro es agrónomo y trabaja en extensión". En primer lugar el término "agrónomo" del contexto hace que se subentienda el atributo agrícola del término extensión. Además significa que Pedro ejerce profesionalmente una acción que se da en una cierta realidad; la realidad agraria, que no existiría como tal sino fuera por la presencia humana en ella. Su acción, es pues, la extensionista; la de quien extiende algo hacia alguien (a hacia un espacio). Lo que busca el extensionista es extender sus conocimientos, sus técnicas. Pero, a hacia qué se extiende sus conocimientos y sus técnicas? Por ejemplo en un asentamiento de la Reforma Agraria que esté sufriendo el fenómeno de la erosión y que obstaculiza su productividad o se dirige la acción extensionista directamente hacia el área erosionada a hacia los asentados que se encuentran mediatizados por la realidad de su asentamiento, en la cual se verifica el fenómeno de la erosión?

Si la acción extensionista del agrónomo se diera directamente sobre el fenómeno o sobre el desafío, en este caso, de la erosión, sin considerar en todo momento la presencia humana de los asentados, el concepto de extensión aplicado a su acción no tendría éxito.

Pero, precisamente como una acción de extensión se da en el dominio de lo humano y no de los natural, lo que aquí vale decir que la extensión de sus conocimientos y de sus técnicas se ejerce en los hombres para que puedan transformar mejor el mundo en que están, aquí el concepto de extensión tampoco tiene sentido desde un punto de vista humanista.

Con el término extensión estamos inducidos a pensar en:

Extensión - Transmisión
" - Sujeto activo (el que transmite)
" - Contenido (que es elegido por quien transmite)
" - Recipiente (del contenido)
" - Superioridad (del contenido de quien entrega)
" - Inferioridad (de quienes reciben)
" - Mecanicismo (en la acción de quien extiende)
" - Invasión cultural (a través del contenido llevado) que refleja una visión del mundo de quienes llevan, que se superpone a los de quienes pasivamente reciben.

De ahí que el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mecanicismo, invasión cultural, etc.

Y todos estos términos involucran acciones que, transformando el hombre en "cosa", lo niega como un ser de la transformación del mundo. Y además de negar como veremos también, la formación y la constitución del conocimiento auténtico. Y además de negar la acción y la reflexión verdaderos a quienes son objeto de tales acciones.

Podrá decirse que la extensión no es ésto; que la extensión es educativa. Por ello es que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión sobre su "campo asociativo" de significación y que no corresponde a un quehacer educativo y liberador. No queremos negar al agrónomo que actúa en este sector, el derecho de tener el deber de ser un educador-educado, con los campesinos, educados-educadores. Por el contrario, precisamente porque estamos convencidos de que este es su deber y su tarea, tarea de educar y educarse, no podemos aceptar que se ha rotulado con un concepto que la niega.

Desde el momento en que extensión hable de persuadir a las poblaciones rurales a aceptar algo, se hace inconciliable con la educación, que solo es verdadera cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres, los unos con los otros, en y con un mundo en que están. A los campesinos no hay que persuadirlos para que acepten algo. Cualquiera sea su contenido comercial, ideológico o técnico, ella es siempre domesticadora. Persuadir supone en el fondo, un sujeto que persuade, de esta o aquella forma, y un objeto sobre el cual incide la acción de persuadir. En este caso, el sujeto es el extensionista; el objeto, los campesinos.

Ni a los campesinos ni a nadie se persuade. A los hombres se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente operen, también críticamente sobre ella. Esta es por cierto, la labor auténtica del agrónomo como educador. Como educador, su tarea corresponde al concepto de comunicación y al de extensión.

El equívoco gnoseológico de la extensión

La expresión extensión educativa es una contradicción en sus términos. Educar y educarse no es extender algo desde la "sede del saber" hacia "la sede de la ignorancia" para "salvar" con este "saber postizo" a los que habitan en ésta.

Por el contrario, educar y educarse es tarea de quienes saben que poco saben -por ello pueden llegar a saber mas- en diálogo con quienes, casi siempre, piensan que nada saben (el campesino descubre que puede llegar a saber mas, porque es consciente de que poco sabe). No consideramos demasiado repetir algunas afirmaciones con la intención de aclarar mejor nuestro pensamiento.

En la misma medida que en el término extensión está implícita la acción de llevar, de entregar, de transferir, de depositar algo a alguien, resulta en su concepto una connotación indiscutiblemente mecanicista. Pero como este algo que está siendo llevado o transmitido (depositado en alguien que son los campesinos) es un conjunto de procedimientos técnicos que implican y son conocimientos, se impone algunas preguntas. En primer lugar: es exactamente conocer, el acto a través del cual un sujeto (el campesino) transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro (del agrónomo, etc.). Este contenido, que es conocimiento de algo? Puede ser tratado como si fuera algo estático o estará o no sometido el conocimiento a acondicionamientos histórico-sociológicos?

Conocer no es el acto al través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le regala o impone.

El conocimiento, por el contrario implica una presencia curiosa del sujeto (del campesino) frente al mundo. Implica una acción transformadora sobre la realidad, una búsqueda constante, invención y reinvención, la reflexión crítica de uno sobre el acto mismo de conocer.

Conocer es tarea de sujetos y no de objetos y solamente mientras sea sujeto puede realmente el hombre conocer. Por el contrario, aquel que es llevado de contenidos de algo por otro cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradice la forma propia de estar en su mundo sin que sea desafiado, no aprende.

Ahora bien, el hombre no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ser en situación. En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción.

Actuando, transforma, transformando crea una realidad que a su vez, envolviéndolo, condiciona su propia forma de actuar.

No hay, por ello mismo, posibilidad de dicotomizar el hombre del mundo, puesto que no existe el uno sin el otro.

Es a través de estas relaciones, en que transforma y aprehende la presencia de las cosas, (aunque no es todavía conocimiento), aunque no desveladas en sus auténticas interrelaciones y sin embargo, el hecho de que los fenómenos naturales, la realidad objetiva se les aparece como presencias cuyas interrelaciones auténticas no perciben, no significa que no establezcan relaciones entre ellos.

Hay igualmente una percepción de la presencia de los objetos, aunque no hay el adentramiento que daría la percepción óntica de los objetos (de su razón de ser).

Tal es, lo que pasa con el tipo de pensamiento mágico (en el que se da la percepción mágica de la realidad frecuente entre nuestros campesinos). Imposibilitado de captar el desafío que lo abruma en sus relaciones auténticas con los hechos, perplejo frente a la apariencia misteriosa, inseguro de sí, el hombre se torna mágico.

Nos contó un agrónomo chileno que encontró una comunidad totalmente abrumada frente a una plaga de insectos. Preguntándoles qué acostumbraban a hacer en casos como éste, obtuvo la respuesta de que la primera vez que les había sido impuesto semejante castigo un sacerdote había salvado la plantación, porque con sus oraciones los animales habían huido asustados.

Ahora bien? Qué hacer, desde el punto de vista educativo, en una comunidad campesina que se encuentra a un nivel preponderantemente mágico de pensamiento y de percepción del mundo? Qué hacer con comunidades que se hallan así, cuyo pensar y cuya acción, ambos mágicos y condicionados por la propia estructura en que están, obstaculizan su labor? Cómo sustituir los procedimientos de estos hombres frente a la naturaleza, constituidos en los marcos mágicos de su cultura?

La respuesta no puede estar en la extensión mecanicista de los procedimientos técnicos de los agrónomos hacia ellos.

El pensamiento mágico no es ilógico ni prelógico. Tiene una estructura lógica, interna y tiende a ser reemplazado mecanicistamente por otro. Este modo de pensar, como cualquiera que pueda resultar diferente, se halla indestructiblemente ligado a un lenguaje, a una estructura y a una forma de actuar. El superponer a él otra forma de pensar, que implica otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar, le provoca una reacción natural; una reacción de defensa ante el invasor que amenaza romper el equilibrio interno.

Ahora bien, cuanto mas observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, mas parece que podemos concluir que, en ciertas áreas, en mayor o menor grado ellos se encuentran mas adheridos al mundo natural que alejados de él para admirarlo. Se encuentran de tal forma cerca del mundo natural que se sienten mas como partes de él que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también y necesariamente cultural), hay un fuerte cordón umbilical que los liga. Esta proximidad, en la cual casi se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de ad-mirarlo, en la medida que la proximidad no les permita ver lo ad-mirado en perspectiva. La captación de los nexos que ligan un hecho a otro, al no poder darse en forma verdadera aunque objetiva, provoca una comprensión también no verdadera de los hechos que, a su vez, está asociada a la acción mágica.

Mientras se hable de un acto de trasferencia de un contenido desde un lugar a otro, la extensión nada o casi nada puede hacer en este sentido. Y no puede porque lo que antes hay que cambiar es la percepción del mundo.

Reconocemos que la sola presencia de objetos nuevos, de una técnica, de una forma diferente de proceder en una comunidad, provoca una actitud que puede ser desconfianza, de rechazo parcial o total, etc.

Lo que no se puede negar es que, al mantenerse el nivel de percepción del mundo, condicionado por la propia estructura social en que se encuentran los hombres, los objetos o la técnica o la forma de proceder, como manifestaciones culturales ajenas a la cultura en que se introducen, podrían ser percibidos también mágicamente.

De ahí el distorsionamiento que de modo general sufren, en el nuevo contexto al cual fueron extendidos.

La cuestión, entonces, no es tan simple como puede parecer.

En el fondo, la sustitución de técnicas empírico-mágicas por técnicas elaboradas envuelve lo cultural, los niveles de percepción que se constituyen en la estructura social; envuelve problemas de lenguaje que no pueden ser disociados del pensamiento, y ambos, lenguaje y pensamiento, no pueden serlo de la estructura.

Estamos convencidos de que cualquier esfuerzo de educación popular esté o no asociados a una capacitación técnico-profesional sea en el campo agrícola o en el industrial urbano debe tener, por las razones hasta ahora analizadas, un objetivo fundamental: a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, lograr que éstos profundicen su toma de conciencia de la realidad en que están y con la que están.

Esta profundización de la toma de conciencia, que implica asumir la circunstancia, significa traspasar el conocimiento preponderantemente sensible de la realidad y alcanzar la razón de ella.

Además, al no percibir la realidad como totalidad, en la cual se encuentran las partes en proceso de interacción, se pierde el hombre en la visión focalista de la misma realidad. La percepción parcializada de la realidad roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella.

Este es uno de los equívocos de algunos intentos en el sector de la organización y del desarrollo de las comunidades, como también de la llamada "capacitación de líderes". El equívoco de no ver la realidad como totalidad.

No se puede por ejemplo, pensar en la capacitación técnica de campesinos, con vistas a una mayor productividad de su trabajo, en una perspectiva humanista y científica, si en esta tentativa se ve ingenuamente el problema de la técnica.

No hay, finalmente, técnicas neutras.

Las actitudes de los campesinos, por ejemplo, frente a la erosión, a la reforestación, a la siembra, a la cosecha, tienen que ver (precisamente porque se constituyen en una estructura y no en el aire) con sus actitudes frente al culto religioso, al culto religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y su curación, contenidas todas manifestaciones en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural no puede tener una de sus partes afectadas sin que exista un automático reflejo en los demás.

De ahí que no sea posible al agrónomo-educador el cambio de actitud de los campesinos, en relación a cualquiera de estos aspectos, sin conocer su visión del mundo y sin enfrentarla en su totalidad.

Discutir la erosión implica que ella aparezca al campesino en su visión de fondo como un problema real, como un percibido destacado en sí, en relación solidaria con otros problemas. La erosión no es solamente un fenómeno natural, toda vez que la respuesta a él, como un desafío, es de orden cultural. Tanto es así que la mirada misma del hombre al mundo natural, en cierta manera, ya lo hace cultural.

Para discutir con los campesinos cualquiera cuestión de orden técnico, se impone que para ellos ésta constituya un percibido destacado en sí. Si todavía no lo es, necesita serlo; si ya lo es, es preciso que los campesinos capten tanto las interacciones entre el percibido destacado como otras dimensiones de la realidad mediante la problematización.

Esto implica un esfuerzo no de extensión sino de concientización que, bien realizado, posibilita que los individuos se "apropien" críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica los empuja a asumir el verdadero rol que les cabe como hombres: el de ser sujetos de una transformación del mundo con la cual se humanicen.

Por todo ésto, la labor del agrónomo no puede ser de adiestramiento, ni siquiera de entrenamiento de los campesinos con las técnicas de arar, de sembrar, de cosechar, de reforestar, etc.

Si queda satisfecho con el mero adiestrar, puede incluso que en ciertas circunstancias, consiga una mayor rentabilidad del trabajo. Sin embargo, no ha contribuido en nada o en casi nada a la afirmación de los campesinos como personas.

De esta forma, el concepto de extensión analizado desde el punto de vista semántico y desde el punto de vista de su equivocación gnoseológica, no corresponde a la labor cada vez mas indispensable de orden técnico y humanista que cabe desarrollar el agrónomo.

En este capítulo intentaremos demostrar, que la teoría implícita en la extensión es antidialógica. Como tál, incompatible con una auténtica educación.

Las matrices antidialógicas y dialógicas generan maneras de actuar contradictorias, que son iluminadas por teorías que, a su vez, se oponen irreconciliablemente. Estas varias maneras de actuar, se encuentran en interacción en el quehacer antidialógico o en el dialógico. De este modo, lo que caracteriza un quehacer antidialógico no puede ser constitutivo de un quehacer dialógico y viceversa.

Entre las diversas características de la teoría antidialógica de la acción nos detendremos en una: la invasión cultural.

Toda invasión, en el dominio de lo humano, implica un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que de da una visión del mundo, es de donde parte para penetrar otro espacio histórico-culturalm superponiendo a los individuos de éste su sistema de valores.

El invasor reduce a los hombres del espacio invadido a meros objetos de su acción.

Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas.

El primero actúa; los segundos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del primero. Este dice la palabra; los segundos impedidos de decir la suya, la escuchan. El invasor piensa, en el mejor de los casos, en torno de los segundos; jamás con ellos. Estos

son pensados por aquel. El invasor prescribe; los invadidos son pacientes de la prescripción.

La propaganda, los slogans, los depósitos, los mitos son instrumentos usados por el invasor para lograr sus objetivos; persuadir a los invadidos de que deben ser objetos de su acción, que deben ser presas dóciles de su conquista.

La manipulación, jamás la organización de los individuos pertenecientes a la cultura invadida, es otra característica básica de la teoría antidialógica de la acción.

La manipulación como forma de dirigismo es altamente negativa desde el punto de vista de la vocación del hombre -la de ser mas. Inculca en los individuos que están siendo su blanco, aquella ilusión de actuar en la actuación de los manipuladores, de la cual hablamos antes.

La manipulación puede conducir a la masificación del hombre a su cosificación. De ahí que contradiga frontalmente la afirmación del hombre como persona, como sujeto que solo puede ser tal cuando, insertándose en la historia, opta y decide.

En verdad, manipulación y conquista como fases de la invasión cultural y como instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación, son caminos de domesticación.

De ahí que, para el humanismo verdadero, no es decirse descomprometidamente dialógico; ser dialógico es existenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no "Sloganizar". Ser dialógico es empeñarse en la transformación de la realidad, si ésta, objetivamente obstaculiza el diálogo.

Ahora bien, aunque reconozcamos que no todos los agrónomos llamados extensionistas hacen invasión cultural, no nos es posible desconocer la connotación ostensiva de la invasión cultural en el término extensión.

En el instante en que un asistente social, por ejemplo, se reconoce como el agente del cambio, difícilmente percibirá esta obviedad: que si su labor es realmente educativa, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción. Son, por el contrario, tan agentes del cambio como él. De no ser así, al existenciar el sentido de la frase, no hará otra cosa sino conducir, manipular, domesticar. Y, si reconoce en los demás, agentes del cambio como él, ya no es el agente exclusivo.

Este es el dilema del agrónomo extensionista, frente al cual necesita estar lúcido y crítico. Si transforma sus conocimientos especializados, sus técnicas, en algo estático, materializado (una especie de ladrillo) y los extiende mecanicistamente hacia los campesinos, invadiendo indiscutiblemente su cultura, su visión del mundo, estará de acuerdo con el concepto de extensión y estará negando al hombre como un ser de la decisión. Si, por el contrario, afirma a éste a través de una labor dialógica, no invade, no manipula ni conquista; niega, entonces, la comprensión del término extensión.

Para gran parte de los agrónomos con quienes hemos participado en seminarios en torno a los puntos que estamos desarrollando en este estudio, "la dialogicidad no es viable. Y no lo es en la medida en que sus resultados son lentos, dudosos, o tardíos". Dicen otros su lentitud no se concilia con la premura del país, frente al incremento de la productividad.

"De este modo -afirman enfáticamente- no se justifica esta pérdida de tiempo. Entre la dialogicidad y la antidialogicidad, quedémonos con ésta, puesto que es mas rápida."

"Hay un problema angustiante que nos desafía -declaran otros- y el aumento de la producción: cómo, entonces, perder un tiempo tan grande procurando adecuar nuestra acción a las condiciones culturales de los campesinos? Cómo perder tanto tiempo dialogando con ellos?"

"Hay un punto mas serio aun - sentencian mas allá cómo dialogar en torno de asuntos técnicos? Cómo dialogar con los campesinos sobre una técnica que no conocen?" "El diálogo sería posible si su objeto girara en torno de su vida diaria, no en torno de técnicas".

Frente a estas inquietudes así formuladas, a estas preguntas que son mas bien afirmaciones categóricas, nos parece sin lugar a dudas que estamos ante la defensa de la invasión cultural como solución única del agrónomo, por lo menos como lo ven los que de este modo se manifiestan.

Dentro aun de este mismo equívoco, estas afirmaciones implican ignorar los condicionamientos histórico-sociológicos del conocimiento a que hicimos referencia. Olvidan que, aun cuando las áreas campesinas estén siendo alcanzadas por las influencias urbanas a través de la radio, de la comunicación mas fácil por medio de carreteras que disminuyen las distancias, conservan sin embargo, los núcleos básicos de su forma de ser.

Estas formas de ser se diferencian de las urbanas hasta en la manera de andar, de vestir, de hablar, de comer. Esto no significa que no puedan cambiar. Significa, simplemente, que estos cambios no se dan mecánicamente.

Nos parece que estas afirmaciones expresan todavía una innegable desconfianza en el hombre sencillo. Una subestimación de su poder de reflexionar, de asumir el papel verdadero de quien busca conocer; el de sujeto de esta búsqueda. De ahí la preferencia por transformarlo en objeto del conocimiento que se le imparte.

Esta falta de fe en el hombre sencillo expresa, a su vez, otro equívoco; la absolutización de su ignorancia. La absolutización de la ignorancia de los hombres sencillos, va siempre asociada a esta concepción ingenua, depositaria del saber.

Para que los hombres sencillos sean tenidos como absolutamente ignorantes, es necesario que haya quienes los consideren así.

Estos, como sujetos de esta definición, necesariamente se ubican así mismos, y así mismos se clasifican como quienes saben. Absolutizando la ignorancia de aquellos, en la mejor de las hipótesis, relativizan en quien la aliena.

Sin embargo, bastaría que consideraramos que el hombre es un ser de permanentes relaciones con el mundo, que él transforma a través de su acción y de su trabajo, para que lo reconociéramos como un ser que conoce, aunque este conocimiento se de a niveles diferentes de la doxa, de la magia y del logos, que es el verdadero saber. Pero, además de todo esto y tal vez por ello mismo, no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, así como nadie ignora todo. El saber, tal como señaláramos, empieza con la conciencia de saber poco. Sólo sabiendo que sabe poco, uno se pregunta para saber mas.

Si hubiera un saber absoluto, este saber ya no podría existir, porque no estaría siendo. Quien ya supiera todo, no podría seguir sabiendo porque no preguntaría nada mas.

El hombre, como un ser inconcluso e histórico, insertado en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. Y es por eso que todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo (el cual antes, generándose en otro saber que también pasó a ser viejo, se había instalado como saber nuevo).

Hay, por lo tanto, una sucesión constante del saber, de tal forma que todo nuevo saber, al instalarse, apunta siempre al que vendrá a reemplazarlo.

Toda mirada al saber que no lo perciba constituyéndose bajo condicionamientos histórico-sociológicos, es ingenua.

Las técnicas, como aplicación de la ciencia, no pueden igualmente huir de estos condicionamientos.

Hay algo absolutamente importante todavía, algo que merece una discusión crítica y que no es percibido por quienes hacen las afirmaciones que estamos analizando. Es que, para nosotros en América Latina (como para el Tercer Mundo en general), lo fundamental y urgente está en que nos conozcamos a nosotros mismos cada vez mas y en que contribuyamos a la creación de nuevas formas de saber y de nuevas formas de técnicas, que deberán nacer de nuestras viejas sociedades en transformación. Esto no se hará toda vez que sigamos inadvertidos de los condicionamientos histórico-sociológicos del saber y de las técnicas.

Y qué decir de la afirmación en torno de la inviabilidad del diálogo, sobre todo porque significa pérdida de tiempo?

Qué hechos empíricos fundamentarán esta afirmación tan categórica de la cual resulta que quienes la hacen, optan por la donación o por el regalo de sus técnicas.

Será, que a partir de estas comprobaciones, aun cuando hipotéticamente sea esto real, podremos simplista e ingenuamente afirmar la inviabilidad del diálogo y que insistir en él es pérdida de tiempo?

Hemos preguntado, investigado, procurado saber las razones probables que llevan a los campesinos al silencio, a la apatía frente a nuestra intención dialógica? Y dónde buscar estas razones, sino en las condiciones históricas, sociológicas, culturales que los condicionan? Admitiendo, una vez mas, las mismas hipótesis para raciocinar, diremos que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean otológicamente reacios a él. Hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural, que explican su negativa al diálogo. Su experiencia existencial se constituye en los marcos del antidiálogo. El latifundio como estructura vertical y cerrada, es en sí mismo, antidialógico. Siendo una estructura cerrada, que obstaculiza la movilidad social vertical ascendente, el latifundio implica una jerarquía de capas sociales en que

los estratos mas bajos son considerados, por regla general, como inferiores por su propia naturaleza. Para que éstos sean considerados como naturalmente inferiores, es necesario que haya otros que así los estimen y, a la vez, se consideren a sí mismos superiores. La estructura latifundista, de indiscutible carácter colonial, proporciona al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio que tiene, la extensión de su posesión también hacia los hombres.

Esta posesión de los hombres, que se cosifican, se expresa a través de una serie interminable de limitaciones que achican el área de acción libre de dichos hombres. Y aun cuando en función del carácter personal de uno u otro propietario mas humanitarista, se establecen relaciones afectivas entre éste y sus moradores, ellas no borran la distancia social entre ellos.

Ahora bien, en este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay realmente lugar para el diálogo. Y es en tales relaciones rígidas y verticales donde se viene constituyendo, históricamente, la conciencia campesina. Ninguna experiencia dialógica. Ninguna experiencia de participación. En gran parte, inseguros de sí mismos. Sin el derecho de decir su palabra, sino con el deber de escuchar y de seguir.

Los campesinos no son reacios al diálogo porque sean campesinos, sino porque lo están siendo en una estructura que obstaculiza la dialogicidad.

Un planteamiento mas serio será el que indague la posibilidad del diálogo mientras no haya cambiado la estructura latifundista, puesto que es en ésta donde se encuentra la explicación del mutismo campesino. Mutismo que empieza a desaparecer, de una u otra manera, en las áreas de reforma agraria chilena o en las que están sufriendo la influencia de éstas.

De cualquier manera, no será con el antidiálogo que romperemos el silencio campesino, sino con el diálogo en que se problematice su propio silencio y sus causas.

Las dificultades mayores o menores impuestas al quehacer dialógico por la estructura, no justifican el antidiálogo, del cual la invasión cultural es una consecuencia. Cualesquiera sean las dificultades, quienes están con el hombre, con su causa, con su humanización, no pueden ser antidialógicos.

Son algunas de estas razones, que analizamos someramente, las que llevan no solamente a los agrónomos a hablar de un tiempo perdido o de una pérdida de tiempo en la dialogicidad. Tiempo perdido que perjudica la consecución de los objetivos de un programa de aumentos de producción, fundamental para el país.

No hay duda alguna que sería una ingenuidad no dar énfasis al esfuerzo de producción.

Pero, lo que no podemos olvidar (permítasenos esta obviedad) es que la producción agrícola no existe en el aire. Resulta de las relaciones (hombres-espacio-histórico-cultural), en torno de cuyos condicionamientos ya hablamos en este estudio repetidas veces.

Si la producción agrícola se diera en el dominio de las cosas entre sí y no en el dominio de los hombres frente al mundo, no habría que hablar en diálogo. Y no habría que hablar, precisamente, porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres; de ellos reciben un significado. Las cosas no se comunican. No cuentan su historia. No es ésto lo que pasa con los hombres, que son seres históricos, capaces de autobiografiarse.

No hay manera de considerar perdido el tiempo del diálogo que, problematizando, crítica y criticizando inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformación.

Aun cuando para nosotros la labor del agrónomo-educador quedara restringida solo a la esfera del aprendizaje de ténicas nuevas, no habría como comparar la dialogicidad con la antidialogicidad.

Lo que se pretende con el diálogo, en cualquiera hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico o técnico o experimental) es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta donde se genera y sobre la cual incide, para comprenderla mejor, para explicarla, para transformarla.

Es necesario que reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el marco total en que se ha dado.

En la medida que dialoga con los educandos, debe llamar la atención de estos sobre uno u otro punto menos claro, mas ingenuo, problematizándolo mediante las preguntas Por qué? Cómo? Será así? Que relación ve usted entre su afirmación hecha ahora y la de su compañero? Habrá contradicción entre ellas? Por qué?

El diálogo problematizador no depende del contenido que va a ser problematizado. Todo puede ser problematizado.

El papel del educador no es "llenar" al educando de "conocimientos" de orden técnico, sino proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos.

En verdad ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento o sistematizó su saber científico a no ser problematizando, desafiado por los problemas planteados. Si bien esto no significa que todo hombre desafiado se torne filósofo o científico, sí quiere decir que el desafío es fundamental a uno y otro saber.

En vez del diálogo hay quienes prefieren las disertaciones kilométricas, eruditas, llenas de citas. Al diálogo problematizador, prefieren el llamado "control de lectura" (que es una forma de controlar no la lectura, sino al educando), de donde no resulta ninguna disciplina realmente intelectual, creadora, sino la domesticación del educando al texto, cuya lectura debe ser controlada.

En verdad no quieren correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización y se refugian en sus clases discursivas, retóricas, que funcionan como si fueran canciones de cuna. Deleitándose narcisistamente con el eco de sus palabras, adormecen la capacidad crítica del educando.

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan.

Lo fundamental es que, en la dialogicidad, en la problematización educador-educando, educando-educador, ambos van desarrollando una postura crítica de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres en el mundo y con él, explicando al mundo, pero, sobre todo, teniendo que justificarse no sólo en la explicación, sino en la transformación del mundo.

La labor del agrónomo educador no puede limitarse a la sola esfera de la sustitución de los procedimientos empíricos de los campesinos de sus técnicas.

Dos razones básicas nos respaldan en esta afirmación.

La primera, porque es imposible el cambio del procedimiento técnico sin la repercusión en otras dimensiones de la estructura en que están los hombres; la segunda, por la imposibilidad de una educación neutra, cualquiera que ella sea.

En este capítulo nos interesa analizar el rol que cabe cumplir al agrónomo, sin ninguna dicotomía entre lo técnico y lo cultural, en el proceso de la reforma agraria.

El agrónomo no puede reducir su quehacer a esta neutralidad imposible, de técnico desgarrado del universo mas amplio en que se halla como hombre.

Es así como, desde el momento en que pasa a participar del sistema de relaciones hombre-naturaleza, su labor asume este aspecto amplio donde la capacitación técnica de los campesinos se encuentra solidarizando con otras dimensiones que van mas allá de la técnica misma.

Esta indeclinable responsabilidad del agrónomo, que lo sitúa como un verdadero educador, hace que él sea entre otros, uno de los agentes del cambio. (El otro es el campesino).

En el proceso de la reforma agraria, no hay que plantearse una posición exclusivista frente a lo técnico o a lo humano. Toda práctica de la Reforma Agraria que conciba estos términos como antagónicos, es ingenua.

Del mismo modo, erróneas, serán la cocepción vaciamente "humanista", en el fondo reaccionaria y tradicionalista, que niega la técnica, y aquella concepción mítica que implica un tecnocracismo deshumanizado.

Parece que hoy, la amenaza mayor se encuentra en el tecnicismo, en una especie de mesianismo de la técnica, en que ésta aparece como una salvadora infalible. Este mesianismo casi siempre termina por encauzarse hacia esquemas irracionales, en que el hombre queda disminuido.

Frente al tradicionalismo, que pretende mantener el statu quo, el mesianismo tecnicista (y mas que eso, tecnológico) opone la modernización de las estructuras, a la cual se llegará mecánicamente. El paso, por lo tanto, de la estructura arcaica a la nueva, modernizada, se da en esta concepción como cuando uno traslada una silla de un lugar a otro.

Aunque esta concepción mecanicista pretenda identificar su acción modernizante con el desarrollo, nos parece que se impone distinguirlos.

En la modernización, de carácter puramente mecánico, tecnicista, el punto de decisión del cambio no sólo parte del exterior del área de transformación, sino que se mantiene fuera de ella. La estructura que se transforma no es sujeto de su transformación.

En el desarrollo, por el contrario, el punto de decisión se encuentra en el ser que se transforma y su proceso no se verifica mecánicamente. De este modo, si bien todo desarrollo es modernización, no toda modernización es desarrollo.

La reforma agraria debe ser un proceso de desarrollo del cual resulta necesariamente la modernización de los campos con la modernización de la agricultura.

Si esta es la concepción que tenemos de la Reforma Agraria, la modernización que de ella resulte no será fruto de un paso mecánico de lo viejo hacia ella que, en el fondo, no llega a ser propiamente un paso, porque es la superposición de lo nuevo a lo viejo. En una concepción no mecanicista, lo nuevo nace de lo viejo a través de la transformación creadora que se verifica entre la tecnología avanzada y las técnicas empíricas de los campesinos.

Esto implica, entonces, que no es posible desconocer el trasfondo cultural que explica los procedimientos técnico-empíricos de los campesinos. Sobre este trasfondo, en que se constituyen sus formas de proceder, su percepción de la realidad, han de trabajar todos los que se encuentran con esta o aquella responsabilidad en el proceso de la reforma agraria.

Nos parece que debe quedar muy claro que si la transformación de la estructura latifundista, con el cambio de la tenencia de la tierra al cual sigue la aplicación de la nueva tecnología, es factor indiscutible de cambio en la percepción del mundo de los campesinos, esto no significa que se prescinda de la acción también sobre el marco cultural.

Hablar a un tecnicista de la necesidad de sociólogos, de antropólogos, de psicólogos sociales, de pedagogos en el proceso de reforma agraria, es algo que le provoca una mirada de desconfianza. Hablarle de la necesidad de estudios en el área de la

antropología filosófica y de la lingüistica estructural, adquiere dimensiones de escándalo que debe ser reprimido. Sin embargo, todos estos estudios son de una importancia básica para el éxito que se busca en la reforma agraria.

Qué diría, por ejemplo, un tecnicista, si le habláramos de la importancia de una investigación ligüistico-estructural, en torno del universo vocabular de áreas en proceso de reforma y de áreas fuera del proceso? Jamás podría entender que una investigación como ésta nos posibilitaría descubrir una serie de aspectos fundamentales a su propia acción en el dominio de lo técnico. Desde la extensión misma del vocabulario campesino, al análisis del contenido pragmático de los términos, al estudio de su campo asociativo de significación, hasta la delimitación de posibles temas significativos que se encuentran referidos en el campo asociativo de significación de los términos. Jamás entendería el aporte indiscutible de los estudios actuales de la antropología estructural, de la ligüistica, de la semántica.

Todo ésto, para un tecnicista, es solo una pérdida de tiempo, devaneo de idealistas, de hombres sin la visión de lo práctico.

Lo mismo seguiría diciendo o pensando el tecnicista, si le habláramos de la necesidad, dentro de igual perspectiva, de investigaciones y estudios en torno de los niveles de conciencia campesina, condicionados por la estructura en que, a través de su experiencia histórica y existencial, se ha venido constituyendo esta conciencia.

No podría comprender la permanencia, en la estructura cambiada, de los "espectros míticos" que se formaron en la vieja estructura. Para él, como ortodoxo tecnicista y mecanicista, basta transformar la estructura para que todo lo que se plasmó en la estructura anterior sea borrado.

El error o su equívoco es desconocer que el tiempo en que generaciones vivieron, experimentaron, trabajaron, murieron y fueron reemplazadas por otras generaciones que siguieron viviendo, experimentando, trabajando, muriendo, no es un tiempo de calendario.

Es un tiempo real, "duración", como lo llama Bergson. Por ello, es un tiempo de acontecimientos en que los campesinos, de generación en generación fueron constituyéndose en cierta forma de ser, o de estar siendo, que perdura en la nueva estructura. Esta es la razón por la cual, el tiempo de la reforma agraria, que

es un tiempo nuevo, generándose en el tiempo viejo de la anterior estructura, de cierto modo y en muchos aspectos, co-existe con éste. De este modo, los campesinos, en el tiempo nuevo, revelan, en sus modos de comportamiento de manera general, la misma dualidad básica que tenían en la estructura latifundista. Y ésto es lo mas normal que uno puede esperar.

Hay una solidaridad entre el presente y el pasado, en que aquel apunta hacia el futuro, dentro del marco de la continuidad histórica. No hay, fronteras rígidas en el tiempo, cuyas unidades "epocales", de cierta forma se interpenetran.

Para la comprensión de este hecho, nos serviremos de dos conceptos desarrollados por Edudardo Nicol, cuando discute la cuestión de la verdad histórica, imposible de ser captada fuera de la continuidad de la historia.

Estos son los conceptos de "estructura vertical" y de "estructura horizontal".

La estructura vertical constituye el marco de las relaciones de transformación hombre-mundo. Son los productos de esta transformación con los cuales el hombre crea su mundo, el de la cultura que se prolonga al de la historia.

Este dominio cultural e histórico, dominio humano de la estructura vertical, se caracteriza por la intersubjetividad, por la intercomunicación.

Si esta intercomunicación, sin embargo, sólo existiera dentro de una misma unidad epocal, no habría continuidad histórica. Esta, que es indudable, se explica en la medida en que la intersubjetividad, la intercomunicación, sobrepasan la interioridad de una unidad epocal y se extienden hacia la siguiente. Esta solidaridad intercomunicativa entre unidades epocales distintas, es el dominio de la estructura horizontal.

De este modo, no es posible olvidar la solidaridad entre la estructura vertical, en el sentido de Nicol, de la etapa latifundista y la nueva estructura del asentamiento. Solidaridad que se da por la estructura horizontal.

De ahí que se imponga, a quienes actúan en el proceso de la reforma agraria, el tomar en cuenta los aspectos fundamentales que caracterizaban la existencia campesina en la realidad de la parcela.

Solamente la ingenuidad tecnicista y mecanicista puede creer que fue decretada la Reforma Agraria y puesta en práctica, todo lo que antes fue ya no lo será; que ella es un marco divisorio y rígido entre la vieja y la nueva mentalidad.

Una concepción crítica de la reforma agraria, que subraya el cambio cultural, que reconoce la necesidad del cambio de la percepción, abre un campo de trabajo altamente fecundo al agrónomo-educador.

Desafiado por la visión crítica de la reforma agraria, el agrónomo tiene que preocuparse por algo que va mas allá de una mera asistencia técnica.

Como agentes del cambio, (agrónomos y campesinos) les cabe insertarse en el proceso de transformación, concientizándolos y concientizándose en el mismo acto. En la concepción crítica, esta capacitación no es el acto ingenuo de transferir o depositar contenidos técnicos. Es el acto en que el proceder técnico se ofrece al educando como un problema que debe ser respondido.

Así, en el proceso de la reforma agraria, el quehacer fundamental del agrónomo se centra en la necesidad de ser mas que un técnico frío y distante, un educador que se compromete y se inserta como sujeto, con otros sujetos, con los campesinos, en la transformación.

No hay, realmente pensamiento aislado, en la medida en que no hay hombre aislado.

Todo acto de pensar implica un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza el primer sujeto con el segundo y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüisticos.

El mundo humano es, por ello mismo, un mundo de comunicación.

Como cuerpo consciente, el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.

El sujeto pensante no puede pensar solo; no puede pensar sin la co-participación de otro sujeto en el acto de pensar sobre el objeto.

Esta co-participación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. El objeto, por ello mismo, no es la incidencia terminativa del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación.

Lo que caracteriza la comunicación es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo.

En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos.

Es indispensable, entonces, el acto comunicativo, para que sea eficiente, la inteligencia común de los sujetos recíprocamente comunicantes en cuyo logro el diálogo juega un papel decisivo.

La expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser percibida dentro de un marco significativo común al otro sujeto.

Si no hay esta inteligencia común en torno de los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber entendimiento entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación.

Esta es la razón por la cual, mientras la significación no es comprensible para uno de los sujetos, no es posible la comprensión del significado, y así mismo no es viable la comunicación.

De ahí que, en estos casos, los sujetos interlocutores tengan que buscar, dialógicamente, la inteligencia del significado a la cual uno de ellos ya llegó y que, sin embargo, no fue intelectada por el otro en la expresión del primero.

Se observa así que la búsqueda del conocimiento que se reduce a la pura relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, rompiendo la estructura dialógica, está equivocada, por mas grande que sea su tradición.

Así también esta equivocada la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión sistemática de un saber.

Por ello es que la tarea del educador no es la de quien se pone como sujeto cognoscente frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar de él discursivamente a sus educandos, cuyo papel es el de archivadores de sus comunicados.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados.

Ahora bien, la comunicación se verifica entre sujetos sobre algo que los mediatiza y que se presenta ante ellos como un hecho cognoscible. Este algo que mediatiza a los sujetos interlocutores, puede ser tanto un hecho concreto, por ejemplo la siembra y sus técnicas, como puede un teorema matemático. En ambos casos la comunicación verdadera no nos parece estar en la exclusiva transferencia o transmisión del conocimiento de un sujeto al otro, sino en su co-participación en el acto de comprender la significación del mensaje lingüistico. Esta es una comunicación que se hace críticamente.

Podríamos reducirlos a los siguiente: la comunicación eficiente implica que los sujetos interlocutores incidan, en su admiración al mismo objeto; que lo expresen a través de signos lingüísticos pertenecientes al universo común a ambos para que así comprendan de modo semejante al objeto de la comunicación.

En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella. Y así resulta que el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de tales marcas.

Veamos ahora otro aspecto de igual importancia en el campo de la comunicación, que debe ser tomado en cuenta por el agrónomo educador en su trabajo.

No hay, como ya dijimos, posibilidad de una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión en torno a la significación del signo.

O el signo tiene el mismo significado para los sujetos que se comunican o no se hace viable la comunicación entre ambos por falta de la comprensión indispensable.

Considerando este aspecto, Adam Schaff admite dos tipos distintos de comunicación: una, que se centra en significados; otra, cuyo contenido son las convicciones.

En la comunicación cuyo contenido son las convicciones, además de la comprensión de los signos hay todavía el problema de la adhesión o no adhesión a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes.

La comprensión a su vez exige que los sujetos de la comunicación sean capaces de recosntituir en sí, de cierta manera, el proceso dinámico en que se forma la convicción expresada por ambos a través de los signos lingüísticos.

Puedo entener el significado del mensaje lingüístico de un campesino del nordeste brasileño que me diga que cura las heridas infectadas de su ganado rezando sobre las huellas que las reses van dejando en el suelo.

Desde luego, como afirmamos mas arriba, el entendimiento de la significación del mensaje campesino implica la comprensión del contexto en que se genera la convicción que los signos lingüísticos expresaron.

Sin embargo, la inteligencia de los signos, como la comprensión del contexto, no son suficientes para que yo comparta su convicción.

Ahora bien, al no compartir la convicción o la creencia mágica de este campesino, invalido lo que hay en ella de teoría o pseudociencia, que implica todo un conjunto de conocimientos técnicos.

Pero no se puede olvidar que los que constituye para nosotros, en contraposición a la creeencia mágica, el dominio de los significados, resulta ser para el campesino como una contradicción de su "ciencia".

En este caso, la convicción del campesino, de carácter mágico, convicción en torno de sus técnicas incipientes y empíricas, choca necesariamente con los significados técnicos de los agrónomos.

De ahí que la relación del agrónomo con los campesinos, de orden sistemática y programada, no pueda dejar de realizarse en una situación gnoseológica, por lo tanto dialógica y comunicativa.

Aun cuando estuvieramos de acuerdo, en que un sujeto extiende a otros sus conocimientos, sería necesario que no solamente los signos tuvieran el mismo significado, sino también que el contenido del conocimiento se generara en un marco común a los polos de la relación.

Como ésta no es la situación concreta entre nosotros (puede que lo sea en los Estados Unidos donde ha nacido el concepto de extensión), la tendencia del extensionismo es caer fácilmente en el uso de técnicas de propaganda, de persuación, en el vasto sector que se viene llamando "medios de comunicación de masas". En último análisis, medios de comunicados a las masas, a través de cuyas técnicas éstas son mangoneadas, conducidas y manipuladas. Por ello mismo, no se encuentran comprometidas en un proceso educativo-liberador.

Uno de los motivos del equívoco está en que, al sufrir las primeras dificultades en su tentativa de comunicación con los campesinos, no perciben que estas dificultades, además de tener otras causas tienen ésta: el proceso de comunicación humana no puede estar al margen de los condicionamientos socio-culturales.

En lugar, entonces, de tomar esta verdad cuenta y reflexiona sobre los condicionamientos socio-culturales de los campesinos, que no son los suyos, simplifican la cuestión y concluyen afirmando la incapacidad dialógica de los campesinos.

Existe todavía algo que debe ser considerado en el proceso de la comunicación, de indiscutible importancia para la labor del educador en sus relaciones con los campesinos.

Queremos referirnos a ciertas manifestaciones, o de carácter natural, que no dependen del hombre para su existencia o de carácter socio-cultural, que se constituyen en el proceso de la comunicación.

La relación de causalidad y de consecuencia que los campesinos pueden descubrir para algunos de estos signos, no siempre coincide con el modo como el agrónomo los capta.

En cualquiera de los casos, sea frente a indicadores naturales o a indicadores socio-culturales, la comunicación entre el agrónomo y los campesinos puede romperse si aquel, inadvertidamente, asume posiciones consideradas negativas dentro de los marcos de estos indicadores.

Por úttimo, nos parecen indispensables algunas consideraciones finales a propósito del aspecto humanista que debe infundir la labor de comunicación entre técnicos en un proceso de reforma agraria y los campesinos.

Humanismo que, implicando una auténtica fe en el hombre, rehusa la desesperación como los optimismos ingenuos, y por ello, es esperanzadamente crítico. Y su crítica reposa en una creencia crítica también: la creencia en que el hombre puede hacer y rehacer las cosas; puede transformar el mundo, el hombre puede superar la situación en que está siendo un casi no ser para pasar a ser un estar siendo en búsqueda de ser mas.

Así una vez mas, estamos obligados a negar al término extensión y a su derivado extensionismo las connotaciones del quehacer verdaderamente educativo, que se encuentran en el concepto de comunicación.

De ahí que, a la pregunta que titula este capítulo: Extensión o Comunicación? respondamos: Extensión no, Comunicación, sí.

VI. LA EDUCACION COMO UNA SITUACION GNOSEOLOGICA

Las explicaciones unilateralmente, subjetivistas o objetivistas que reducen al hombre a un ser sin mundo, por un lado, al mundo en un espacio sin hombre, por otro, no son capaces de comprenderlo.

Si el solipsismo yerra cuando pretende que solamente el yo existe y que su conciencia todo lo alcanza, constituyendo un absurdo pensar una realidad externa a ella, yerra también el objetivismos acrítico y mecanicista, groseramente materialista, según el cual la realidad se transformaría a sí misma sin la actuación de los hombres, meros objetos, entonces de la transformación.

Dos maneras erradas de visualizar al hombre y de explicar su presencia en el mundo y su papel en la historia, generan también concepciones falsas de educación.

La una que, partiendo de la negación de toda realidad concreta y objetiva independiente del yo, afirma la exclusividad de la conciencia como creadora de la misma realidad concreta.

La otra que, negando la presencia del hombre como un ser de la transformación del mundo, lo somete al cambio de la realidad, que se daría sin su decisión.

Tanto yerra el idealismo al afirmar que las ideas separadas de la realidad gobiernan el proceso histórico, como yerra el objetivismo mecanicista que, transformando los hombres en abstracciones les niega la presencia decisiva en las transformaciones históricas.

Educación que, en el fondo, sería ahistórica: en la primera hipótesis, por faltar el mundo concretamente; en la segunda, por carecer del hombre.

Por el contrario, como un tiempo de acontecimientos humanos, la historia es hecha por los hombres que, por su calidad humana, se hacen seres histórico-sociales.

Dado que la acción educativa, como cualquier otro quehacer humano solo se da en el mundo históricamente cultural, es imposible abstraer de ello la relación hombre-mundo, también histórico-cultural.

La relación hombre-mundo no es una pura enunciación, una simple frase. Implica un juego dialéctico del cual uno de los polos es el hombre y el otro el mundo objetivo, como un mundo creándose.

Si este mundo histórico-cultural fuera un mundo creado, acabado, concluído, no habría una relación dialéctica entre él y el hombre, puesto que como un mundo acabado ya no sería transformable. Más aún: sí fuera este un mundo acabado, no sería mundo, como tampoco el hombre sería hombre.

En este proceso histórico-cultural dinámico, una generación encuentra una realidad objetiva marcada por otra generación y recibe, igualmente a través de ésta, las marcas de la realidad.

Todo esfuerzo que signifique la manipulación del hombre para que se adapte a esta realidad, además de ser científicamente absurdo puesto que la adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática y no creándose, implica incluso robar al hombre su posibilidad y su derecho de cambiar el mundo.

La educación que, para ser auténtica, tiene que ser liberadora, no puede encauzarse en este sentido.

Lo que interesa fundamentalmente a la educación humanista y liberadora es la profundización de la toma de conciencia que se opera en los hombres frente al mundo. Que se opera en ellos mientras, actúan, mientras trabajan.

No se llega a la concientización por una vía psicoligista, idealista o subjetivista, como tampoco se llega a ella por el objetivismo, por todas las razones a que ya hicimos referencia.

De tal modo como la toma de conciencia no se da en los hombres solos, aislados, sino en ellos entre sí, en sus relaciones de transformación de la realidad, la concientización solamente se puede instaurar ahí.

La toma de conciencia como una operación propia del hombre resulta, como vimos, de su enfrentamiento con el mundo, con la realidad concreta, que se le hace presente como una objetivación.

Toda objetivación implica una percepción que, a su vez, se encuentra condicionada por los ingredientes de la misma realidad.

De esta manera, hay niveles distintos en la toma de conciencia. Un nivel mágico así como un nivel en que el hecho objetivado no llega a ser aprehendido en su complejidad.

Si la toma de conciencia, sobrepasando la mera aprensión de la presencia del hecho, lo ubica de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que, sobrepasándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización.

Este esfuerzo de la toma de conciencia en sobrepasarse y alcanzar el nivel de la concientización, que implica siempre la inserción crítica del hombre en la realidad, que se empieza a desvelar, no puede ser repitamos, de carácter individual, sino social.

La toma de conciencia, a cualquier nivel, tampoco es neutra.

La educación, ayer, hoy y mañana, jamás fue, es o será neutra.

Quienes hablan de neutralidad son precisamente los que temen perder el derecho de usar su falta de neutralidad en su favor.

Para nosotros, la educación como práctica de la libertad no es la transferencia o la transmisión del saber ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es "la perpetuación de los valores de una cultura dada", no es "el esfuerzo de adaptación del educando a su medio".

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscendes frente a objetos cognoscibles que les mediatizan.

Podrá decirse: "Cómo es posible poner a educador y a educando al mismo nivel de búsqueda del conocimiento, si el primero ya sabe? Cómo admitir al educando una actitud cognoscente, si su rol es el de quien aprende del educador?

Estas son preguntas prejuicidas e ingenuas. Parten siempre de quienes se admiten poseedores del saber frente a educandos a quienes consideran absolutamente ignorantes. De quienes, por equívoco, error o ideología, ven en la educación dialógica y comunicativa una amenaza.

Esta falsa concepción de la educación, que se basa en el depósito de informes en los educandos, constituye, en el fondo, un obstáculo al cambio. Por ello mismo, es una concepción anti-histórica de la educación.

Los sistemas educacionales que se basan en ella se erigen en especies de represas que detienen la creatividad, puesto que ésta no se desarrolla en el formalismo hueco, sino en la práxis de los hombres, los unos con los otros, en el mundo y con el mundo.

La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, la de donarlo, la de extenderlo, la de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado.

En este acto de problematizar a los educandos, él se encuentra igualmente problematizado.

La problematización es la reflexión que uno ejerce sobre un contenido fruto de un acto, o sobre el acto mismo, para actuar mejor, con los demás en la realidad.

De este modo la concepción educativa que defendemos y que estamos planteando someramente como un contenido problemático, se centra en la problematización del hombre-mundo. No en la problematización del hombre aislado del mundo ni de éste sin él, sino de las relaciones indicotomizables que se establecen entre ambos.

Plantear como problema este mundo humano a los hombres, significa proponerles que admiren críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de otros sobre el mundo.

Si la educación de una sociedad no se halla insertada en su contexto concreto, marcado por los hombres y marcándolos, nada puede hacer por las transformaciones de la realidad de ésta.

Así vemos la labor del agrónomo educador. Labor en la cual busca, en diálogo con los campesinos, el conocimiento de la realidad al cual deben llegar para transformarla mejor.

De este modo el objeto (que puede ser una situación-problema) inicialmente admirado como si fuera un todo aislado, se va entregando a los sujetos cognoscentes como un sub-todo que, a su vez, es parte de una totalidad mayor. Paso a paso, pues los sujetos cognoscentes van percibiendo la solidaridad entre las partes constituyentes de la totalidad.

Así por ejemplo la siembra pasa a ser aprehendida, críticamente, como parte de una realidad mayor. Y por ello mismo en relación directa no solamente con otros aspectos de esta realidad mayor, sino también con fenómenos de orden natural como de naturaleza cultural.

Es así como la siembra está asociada tanto a las condiciones de la tierra, buenas o malas, como a las condiciones metereológicas; a un tiempo determinado para hacerla, al estado de la semilla, o a las técnicas usadas y a las creencias mágicas de los campesinos.

No se puede enseñar técnicas sin problematizar toda la estructura en que se darán las técnicas. No es posible tampoco una labor de alfabetización de adultos, como lo pretende su concepción ingenua, que no esté asociada al trabajo de los hombres, a su capacitación, a su visión del mundo.

Todo quehacer educativo, sea del educador agrónomo o no, se limita a disertar, a narrar, a hablar de algo, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos hacia éste y así, además de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se mantiene en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la "ingenuización" y no a la concientización de los educandos.

Llegamos, en el desarrollo de este capítulo, a un aspecto de la mas alta importancia para la educación que defendemos.

Quién, entre los sujetos cognoscentes, propone los temas básicos que serán objeto de la acción cognoscitiva.

De esta manera, los contenidos problemáticos que constituirán el programa en torno del cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser elegidos aisladamente por uno o por el otro polo dialógico.

Si así fuera, como desgraciadamente ocurre, se empezaría el quehacer educativo en forma vertical, donadora.

En el caso del agrónomo, si a él le cabe y al equipo del cual forma parte, elaborar con exclusividad el programa de trabajo pudiendo incluso estar al tanto de los problemas mas urgentes del área campesina donde va a trabajar, tiene mas posibilidades de incurrir en una invasión cultural.

No serán raras las ocasiones en las cuales lo que constituye para nosotros el problema real, no lo es para los campesinos y viceversa. No son raras también las oportunidades en que los campesinos, a pesar de su trasfondo cultural mágico, revelan conocimientos empíricos apreciables en torno de cuestiones fundamentales de técnicas agrícolas.

En cualquiera de las hipótesis, si se considera la dialogicidad de la educación y su carácter gnoseológico, no es posible prescindir de un previo conocimiento a propósito de los anhelos, de las aspiraciones, de los niveles de percepción, de la visión del mundo que tengan los educandos, en nuestro caso, los campesinos. Será a partir de este conocimiento que se podrá organizar el contenido programático de la educación que en él tendrá el conjunto de temas sobre los cuales el educador y educando, como sujetos cognoscentes, ejercerán la cognoscibilidad.

Ahora bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, visión que contiene su temática generadora, y temas que serán ubicados en un cuadro de ciencias y devueltos como temas problemáticos, implica necesariamente una investigación. Esta, a su vez, requiere de una metodología que, a nuestro juicio, debe ser dialógicamente gnoseológica y concientizadora.

En este sentido al investigar la temática generadora con una metodología concientizadora, educamos y nos educamos; al devolver esta temática del pueblo a él, como objeto cognoscible, seguimos educando y educándonos, pero, sin embargo, investigando también.

Sometida a los campesinos su propia temática para que ejerzan sobre ella un diálogo con el educador, sea o no agrónomo, ésta generaría nuevos temas con el cambio sufrido en la percepción de la realidad.

De esta forma, se pasa de una etapa en que la preponderancia la tiene la investigación del tema generador a otra en que la preponderancia es educativo-gnoseológica. Esta, a su vez, en la medida en que profundiza la comprensión de la realidad con el acto cognoscitivo, se hace investigación de nueva temática.

Así el contenido del quehacer educativo nace de los mismos campesinos, de sus relaciones con el mundo, y va cambiando, ampliándose, en la medida en que este mundo se les va desvelando.

Los círculos de investigación implican los círculos de cultura y éstos a su vez, exigen contenidos educativos nuevos de niveles diferentes, que plantean nueva investigación temática. Esta dialecticidad genera una dinámica que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de conocimiento.

De ahí que el quehacer que se basa en ella, sea todo lo contrario de la acción puramente extensiva de los contenidos elegidos por uno de sus polos.

La educación que es indispensable cualquiera que sea su campo, sólo es válida cuando es funcional, y sólo puede serlo si su programa, naciendo de la investigación del tema generador del pueblo, va mas allá del puro entrenamiento técnico.

La capacitación técnica es mas que el entrenamiento, porque es búsqueda de conocimiento, es apropiación de procedimientos.

No puede jamas reducirse al adiestramiento, puesto que la capacitación sólo se verifica en el dominio de lo humano.

La educación en la cual se practica la capacitación, para ser funcional sólo puede realizarse en la praxis. En la acción y en la reflexión. En la comprensión crítica de las implicaciones de la propia técnica.

La capacitación técnica, que no es adiestramiento animal, jamás puede estar disociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias. Debe partir del nivel en que ellos se encuentran y no del que le parezca al agrónomo que deberían estar.

Admitiendo que ya contamos con varios grupos de campesinos en un área, dispuestos a participar en una labor de capacitación técnica y cuyo universo temático investigado ya conocemos, qué hacer y cómo operar?

El tratamiento de la temática investigada contempla la reducción y la codificación de los temas que deben constituir el programa, como una estructura, vale decir, como un sistema de relaciones en que un tema apunta necesariamente a otros, todos vinculados en unidades y subunidades programáticas.

Las codificaciones temáticas son representaciones de situaciones existenciales, situaciones de trabajo en el campo en que los campesinos estén usando un cierto procedimiento menos eficiente, situaciones que representen escenas que aparentemente se encuentran disociadas de una labor técnica y que, sin embargo, tienen relaciones con ella.

Frente a una codificación pedagógica, situación problema que representa una situación existencial dada, los sujetos interlocutores se intencionan hacia ella, buscando, dialógicamente, la comprensión de su significado.

Como esta es una situación gnoseológica, cuyo objeto cognoscible no es la codificación propiamente tal sino la situación existencial representada en ella, no cabe al educador narrar a los educandos (campesinos u obreros) lo que, para él, constituya su saber de la realidad o de la dimensión técnica que esté envuelta en ella.

Por el contrario, su tarea es desafiar a los campesinos mas y mas, en el sentido de que penetren la significación del contenido temático frente al cual están.

Si la codificación representa una situación existencial, una situación por ello mismo vivida por los campesinos que, mientras la vivían o no la admiraban o si la admiraban lo hacían a través de un mero darse cuenta de la situación, la descodificación, como un acto cognoscente, les posibilita admirar su no admiración o su admiración anterior.

La descodificación es, así, un momento dialéctico, en que las conciencias intencionadas hacia la codificación desafiadora, rehacen su poder reflexivo, que va tornándose una forma de re-admiración. A través de éste, los campesinos van reconociéndose como seres transformadores del mundo.

Aparentemente, el primer momento de la descodificación es aquel en que los educandos empiezan a describir los elementos de la codificación, que son las partes constitutivas de su todo.

En verdad, sin embargo, hay un momento que precede a éste y es aquel en que las conciencias intencionadas hacia la codificación la aprehenden como un todo. Este momento, de modo general, se da en el silencio de cada uno.

La admiración se hace, pues, en este momento en que la conciencia o el cuerpo consciente se relaciona con el objeto de su intencionalidad.

La etapa descriptiva es ya el segundo momento: el de la escisión de la totalidad admirada.

Esta escisión, en la cual no termina el acto de aprehensión de la totalidad, es una especie de movimiento en el cual el sujeto se comporta como si estuviera mirando la realidad desde dentro.

En el tercer momento, el sujeto, con otros sujetos, vuelve a la admiración anterior en que abarca la situación codificada en su totalidad.

De este modo se prepara a fin de percibir la situación como una estructura en la cual los diversos elementos se encuentran en relación solidaria.

En la medida en que se profundiza esta percepción crítica y ya no es posible aceptar las explicaciones focalistas de la realidad, se instala, finalmente, el cuarto momento de la descodificación.

En este momento, realiza el análisis crítico de la realidad que la codificación representa, y por lo tanto la crítica incide sobre ésta.

Todos los pasos aquí referidos, entre los cuales no existe la separación aparentemente rígida que su descripción sugiere forman parte del proceso de la concientización del cual resulta que los hombres realizan su inserción crítica en la realidad.

La educación que no intenta este esfuerzo y que, por el contrario, insiste en la transmisión de comunicados y en la extensión de contenidos técnicos, no puede esconder su faz deshumanista.

Los agrónomos-educadores, cuya labor les exija la capacitación técnica de los campesinos, no pueden dejar de tener en ésta un proceso funcional.

No pueden hacer capacitación técnica por ella misma, ni tampocomo un mero y exclusivo instrumento de aumento de la producción, que es, sin lugar a duda, indispensable.

Simultáneamente con la mejor instrumentación para el aumento de la producción, la capacitación técnica debe constituirse en un objeto de la reflexión de los campesinos.

Reflexión que los haga descubrir todo el conjunto de relaciones en que se halla envuelta su capacitación.

Hemos hablado varias veces de codificación temática. Consificación que, representando una situación existencial cuyo contenido apunta al tema central del análisis, tanto puede ser representada por una foto o por un dibujo de esta situación o por medio de un cartel.

Una ayuda visual es una ayuda visual y nada mas. Tanto puede ser usada como un recurso eficaz para domesticar, como puede servir para propósitos humanistas.

De esta manera, lo importante es que sean cuales sean las ayudas de las cuales pueda disponer el agrónomo-educador, sepa que sólo se justifican si son usadas en un quehacer humanista.

Quehacer que, teniendo en él a uno de los sujetos, le plantea una exigencia fundamental: que se pregunte a sí mismo si realmente cree en el pueblo, en los hombres sencillos, en los campesinos, si realmente es capaz de comulgar con ellos y con ellos pronunciar el mundo.

Si no es capaz de creer en los campesinos, de comulgar con ellos, en su labor, será en el mejor de los casos un técnico frío; probablemente un tecnicista; pero jamás un educador.

-.-

Extractado del libro Extensión o Comunicación? de Paulo Freire

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

Documento R-20

ESTRUCTURA, CULTURA y EDUCACION

Por: Roger Vekemans
e
Ismael Silva Fuenzalida

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

ESTRUCTURA, CULTURA Y EDUCACION

Introducción

El tema del seminario está constituído, esencialmente, por la elaboración de lineamientos básicos para orientar políticas educacionales en cuanto a objetivos, métodos y modelos institucionales en el campo de la educación campesina extraescolar.

Uno de los aspectos involucrados en este tema -sobre el que se centrará nuestra exposición- es la influencia del sistema educacional (extraescolar de adultos) sobre los valores, en el agro latinoamericano.

Si quisiéramos abordar este aspecto en su totalidad deberíamos : (a) explicitar, en lo puramente formal, una teoría de los valores y su relación con una teoría de la educación; (b) a nivel de contenido abstracto, analizar el mundo de los valores requeridos por el desarrollo -y más específicamente por el desarrollo rural en términos de reforma agraria- y, a partir de esos requerimientos, determinar qué valores sería indispensable que se internalizara el campesinado y, correlativamente, qué tipo de educación se prestaría a semejante introyección; y (c) entrar finalmente al terreno concreto del campo latinoamericano y llegar a preconizar las mutaciones culturales eventualmente exigidas.

Como se puede apreciar, surge una complejidad mayor de lo que a primera vista pudiera esperarse. Puesto que el espacio disponible es reducido y que, por lo general, el primer punto arriba indicado en (a) tiende a darse por supuesto, nos

parece que nuestra contribución debe centrarse en explicitar algunos lineamientos básicos para una teoría de los valores y su relación con la educación. Al tomar esta opción, sólo pretendemos entregar un marco genérico de referencia para las discusiones posteriores sobre lineamientos para la acción.

Ubicación del tema.

Para abordar este intento teórico sobre valores, educación y sus interrelaciones, es imprescindible comenzar por un análisis crítico de los supuestos que podrán invalidar el enunciado mismo, tanto diagnóstico como operacional, del seminario.

En la introducción al seminario se señala con toda razón una inadecuación entre la educación en el agro latinoamericano y el desarrollo rural que se persigue. Esta inadecuación proviene tanto de la educación escolar por su cobertura limitada y su baja calidad, -como de la educación extraescolar de adultos- por su cobertura igualmente limitada y su desconexión de la problemática del subdesarrollo rural y, por ende, nacional. Esta situación, en la actualidad, va empeorando: desde el punto de vista cuantitativo, por el crecimiento demográfico de la población rural, que viene a limitar más todavía una cobertura educacional ya insuficiente; desde el punto de vista cualitativo, porque, en función del desarrollo perseguido, no se toma en cuenta el proceso de reforma agraria.

Esta reforma agraria, destinada a la promoción del desarrollo rural, se concibe correctamente como un cambio estructural, profundo, acelerado y múltiple, que afecta no sólo la tenencia de la tierra, las formas de producción, distribución y consumo, la distribución del ingreso, sino también el sistema de

relaciones sociales, el patrón de participación política, el régimen jurídico y por último, -punto clave para nuestra exposición-, los elementos culturales que fundamentan las características de las instituciones agrarias. Estos elementos culturales básicos, tales como se dan, son, precisamente, elementos adquiridos por los campesinos adultos a partir de su experiencia de inserción de instituciones que mustamente se trata de modificar, y a partir de una experiencia escolar insuficiente.

En lo que se acaba de decir, podría indebidamente leerse entre líneas un supuesto -sobre la relación entre cultura y estructura-que presentaría, problema porque llevaría a un círculo vicioso de difícil salida.

Este supuesto -que, por de pronto, no se postula por nadie- llevémoslo a su límite matemático, por razones de claridad expositiva.

En la definición de reforma agraria arriba aducida se deja constancia que el cambio estructural constituído por la reforma agraria afecta a los elementos culturales que fundamentaban las características de las instituciones agrarias antigüas, anteriores al proceso de la reforma agraria. En otras palabras, se establece una relación de estructura (cambiante) hacia cultura (pre-procesual).

Similarmente, se deja constancia que esos elementos culturales básicos han sido adquiridos por los campesinos adultos a partir de su experiencia de inserción en las instituciones que se trata de modificar. Otra vez, relación de estructura hacia cultura.

Adscribiendo esas consideraciones -por lo demás, indiscutibles- a una concepción meramente superestructuralista de la cultura, se llegaría a postular un

impacto monocausal desde la estructura hacia la cultura y, por lo tanto, no se podría esperar ningún rol de la cultura -y por ende, de la educación- en el paso de una estructura dada a esta misma estructura reformada : círculo vicioso de jure.

Obviamente, si se concibe la cultura como plasmada, no sólo por un acondicionamiento infraestructural, sino también por la educación, se rompe el círculo vicioso por la introducción de un factor que, a lo menos potencialmente, se presenta como preter-estructural.

Empero, si de hecho, por las razones que sean, se descalifica la educación, se vuelve a cerrar el círculo vicioso, a lo menos de facto. Véase arriba lo dicho sobre la inadecuación de la educación escolar.

Claro está que de nuevo se puede escapar al círculo vicioso, acudiendo a la educación extraescolar. Tendríamos así una introducción soñada a un seminario en la materia, pero semejante salida también se parecería peligrosamente a un repliegue hacia un reducto altamente vulnerable. Obligaría, en efecto, a asignar a la educación extraescolar un papel hasta tal punto sobre evaluado que llegaría a bordear lo mágico. De este modo, caeríamos de lo vicioso en lo residual y no habría ni peores brasas ni peor fuego.

Se entiende que la polémica así esbozada no es más que un combate quijotesco contra molinos de viento, pero su ventaja es de dar relieve al status questionis que se quería exponer.

Cultura

La temática de la cultura y, en consecuencia, de los valores debe inscribirse

ineludiblemente en un recorrido teleológico ("Teleológico", del griego "telos" = fin), en donde el hombre, como sujeto del actuar, se concibe esencialmente en tensión hacia una finalidad, tensión que, a la vez separa y une el sujeto y el fin que se persigue.

Esta perspectiva teleológica nace, en último término, de una antropología en la que el hombre se concibe más como "un llegar a ser" que como un "ser" y, por lo tanto, en su actualidad como un ser inconcluso, imperfecto, pero en camino hacia y su plenitud. Así concebida, toda antropología es, necesariamente, teleológica, porque, para definirse su propio objeto de estudio, el hombre, necesita también definirse la perfección y plenitud hacia la cual él está encaminado.

En el orden de los fines, es indispensable distinguir cinco elementos básicos : meta, objetivos, valores, normas y medios.

La meta (o fin último) es la plenitud del hombre, percibida como perfección. Es el hombre mismo, pero en la complementación de lo que debe llegar a ser respecto de lo que es o, dicho de otro modo, el hombre total es el hombre actual, pero consumado por la consecución de su finalidad. Tal finalidad se llama última cuando termina la inconclusión. Mientras no termine, el hombre es un ser en peregrinación, un homo viator, lo que le da su carácter histórico, procesual.

La consecución de semejante finalidad, el hombre no la realiza de un salto, sino escalonadamente, a través de su pluralización en fines intermedios u objetivos. Estos fines se llaman "intermedios" porque se ubican en el "medio", entre el sujeto en su actualidad y la finalidad-conclusión. Sinembargo, son "fi-

nas" porque comparten con el fin último su característica de llenar un vacío en el sujeto. En esa misma medida -a pesar de inscribirse entre el sujeto y su meta- constituyen una participación incoada de ella. En el momento de alcanzar su fin último, el sujeto penetra a su terminación con todo el bagaje de fines intermedios. En este sentido, los objetivos no se superan sino que pasan a integrarse a la meta alcanzada.

El recorrido teleológico no se agota en la relación entre una meta y su pluralización en objetivos. Hay otros elementos de intermediación llamados medios, en el sentido de herramienta, instrumento, utensilio. Esos elementos no son finalidades, pero sí encaminan al sujeto hacia su finalidad sin adelantar su perfección. Al no participar del carácter realizante, planificante de una finalidad, no representan ninguna anticipación. Por lo mismo, cuando se alcanza una finalidad, el medio se descarta, porque no la integra.

Otro elemento que compone el recorrido teleológico es la norma. Una finalidad, en la medida misma de su distancia, impone al sujeto que la persigue requisitos para su consecución. Estos requisitos, dictados al sujeto por la finalidad, se llaman normas. En otros términos, la norma es la propia finalidad, pero en cuanto dista del sujeto y en cuanto esa misma distancia obliga a adscribirle un carácter de requerimiento respecto del sujeto. Una vez que el sujeto alcanzó la finalidad, la norma, por definición, se desvanece.

Cuando se toma, no el aspecto obligatorio de la finalidad en su distancia -es decir, la norma-, sino lo que de ella ya está adelantado, se está en el plano

del valor. El valor es la participación de una finalidad ya conseguida, en la medida misma que representa un fin ya incorporado al sujeto.

Hasta aquí se ha definido el concepto de cultura a través de sus elementos básicos insertados en una perspectiva teleológica. Queda por conectar más explícitamente esos distintos elementos (metas y objetivos, normas y valores, medios y sujeto) con el sujeto en cuanto tal.

El recorrido teleológico desde el punto de vista del sujeto viator, debe considerarse de una doble manera: por una parte, en términos de motivación y, por otra, en términos de capacitación.

La motivación refleja en el sujeto, el tramo del recorrido teleológico, que lleva desde los medios hasta los fines, La motivación es, en el sujeto, lo que en la finalidad es la atracción, la seducción, ejercida por ella sobre el sujeto. Para que el sujeto se ubique correctamente respecto del norte de la finalidad que debe brujulearlo, es indispensable que, por su parte, haya decisión, opción, elección, selección; en otras palabras que se deje seducir por la finalidad. La atracción aludida es más que comprensible, ya que toda finalidad es en último término, la perfección del sujeto mismo, pero si esa atracción no se anclara en inclinación dentro del sujeto en su actualidad, perdería toda fuerza motriz, motivadora precisamente.

La motivación puede dividirse según se tome la dimensión volitiva o intelectual del sujeto. En la dimensión volitiva la motivación se traduce en actitudes, que corresponden a una manera determinada del sujeto de volcarse hacia su finalidad. En la dimensión intelectual, la motivación se traduce en términos de creencias,

que traduce la concepción que el sujeto se formula acerca de la finalidad que persigue y que determina las actitudes que lo vuelcan hacia ella. Si se enfatiza el carácter dinámico de esas creencias, precisamente en su amoldeamiento de actitudes, es más adecuado llamarlas convicciones.

En relación con la capacitación se puede decir que ella es el mismo recorrido teleológico, pero en la parte que va desde el sujeto hacia los medios que éste debe utilizar en la persecución de las finalidades, para las cuales se supone motivado. La capacitación determina la habilidad que tiene y/o adquiere el sujeto en usar los medios de que dispone, de manera "correcta", es decir en "línea recta" con respecto del fin perseguido. En la dimensión volitiva, la capacitación es aptitud. En la dimensión intelectual se traduce en concomiento de la adaptación del sujeto al medio (y viceversa) y de la adecuación funcional del medio al fin.

Con estas últimas consideraciones se ha completado, en alguna medida, el concepto de cultura. Sólo faltarían algunas consideraciones sobre estructura, antes de analizar sus relaciones.

Estructura

En la exposición que se ha venido desarrollando, se ha hablado del hombre en términos abstractos. Al conectarlo con la pluralización de metas objetivos, se ha insinuado una primera concreción en términos de historia, pero es preciso además referirlo a su concreción social.

El hombre no es sólo un ser tendido hacia una pluralidad de finalidades, sino que un ser pluralizado en si mismo, en una multiplicidad de sujetos. De

allí su carácter social.

Pero como la sociabilidad no se da en abstracto, sino que en una unidad social determinada, surge la pregunta de esa determinación. De dónde nace?. La respuesta es precisamente : de tal o tal otra estructura.

Pero qué es entonces una estructura? En el concepto de estructura, son dos los elementos constitutivos básicos : una multiplicidad de componentes y la unidad que, sin reducir su peculiaridad, los integra en un solo todo. Toda estructura es por tanto una unidad dentro de una multiplicidad, o, si se quiere, una multiplicidad unificada.

Pero semejante definición es, obviamente, demasiado genérica. En qué consiste la especificidad de una estructura respecto de otras multiplicidades unificadas? En la particularidad de la combinación, de la co telación que constituye la interrelación de los elementos componentes, en su multiplicidad, dentro de la unidad que los anuda en un todo.

Huelga decir que los "todos" que aquí nos interesan son todos sociales, en el sentido lato, envolvente de la palabra "social", que abarca todas las facetas del actuar humano: económica, política, sociológica, cultural, etc.

Para hacer asequible una definición tal vez demasiado concisa, demos algunos ejemplos de estructura social (sensu lato), a título de ilustración.

En lo político. Lo específico de toda estructura política está constituído por una relación vertical de autoridad en la cumbre respecto de una base societaria subordinada. Las estructuras políticas se diferencian entre sí en la medida misma de esa verti calidad y, dentro de esa verticalidad, mas o menos pronunciada

por la intensidad de poder o de participación que se ejerce de un polo hacia otro, desde la dictadura más despótica o la dominación más colonial hasta la democracia precisamente llamada de participación.

En lo económico. Toda estructura económica verifica un esquema, en el cual una relación -en último término intersubjetiva- viene a ser mediatizada por la inserción de un objeto, que se caracteriza por su escasez frente a necesidades múltiples y mutuamente excluyentes. Piénsese p. ej.; en las relaciones de la producción y mercado. En la producción , varios sujetos cooperan para producir un bien. En el mercado, dos o más sujetos se encuentran alrededor de un producto que está por vender y, correlativamente, por comprar. La especificidad de una estructura económica se determina, por tanto, en relación a las formas de vinculación de sujetos a objetos -por ejemplo, en términos de propiedad- o en términos de relación entre sujetos, a raíz de la relación objetiva- en términos de cooperación o de explotación, por ejemplo.

En lo social (en su sentido específico). Aquí, el ejemplo por excelencia lo constituye la estratificación social. Una estratificación consiste, fundamentalmente, en las posiciones respectivas de los sujetos integrantes de la sociedad global, según distintos criterios que los ubican más arriba o más abajo de un todo, que se concibe en términos de escala (cualquiera que sea el criterio adoptado para establecer esta escala).

En todos los casos mencionados, se destacan con toda claridad los varios rasgos definitorios de lo que es una estructura :

- multiplicidad de elementos componentes;

-su unificación en una totalidad;

-mantenimiento de la integridad de los elementos unificados;

-interrelación entre estos elementos, constitutiva de su unificación;

-especificidad de la constelación constituída por esta interrelación.

Estructura y cultura

Como ya se vió, todo sujeto de cultura es, a la vez, un sujeto socialmente pluralizado y, por lo tanto, ubicado dentro de una estructura social, económica, política determinada. Sobre insistir, por consiguiente, en que estructura y cultura no pueden sino articularse, ya que el sujeto hombre constituye en ambos casos su punto de partida o, a lo menos, su punto de referencia ineludible.

Esta última consideración lleva a la pregunta clave de la presente exposición; en qué consiste esta articulación? Cuáles son las relaciones entre estructura y cultura ?.

Por el carácter céntrico del sujeto-hombre, la única relación posible es la de inmanencia recíproca y en términos de causalidad, de causación circular.

En efecto, en la cultura, el sujeto es el punto de partida y a la vez de llegada del recorrido teleológico. En la estructura, el sujeto se caracteriza por su centralidad, pues la estructura no es sino la red de relaciones que sostiene un sujeto determinado con otros y, correlativamente, con determinados objetos dentro del todo social al cual está incorporado.

Huelga explicitar que esta relación de inmanencia recíproca y de causación circular no puede interpretarse en términos exclusivamente armónicos. Las relaciones de estructura y cultura pueden llegar a ser antagónicas o, a lo menos, antinómicas, aunque fuera sólo en términos de "desfase", de "desplazamiento de fase" o, si se quiere, de "asincronía". A una estructura anticuada, por la inercia inherente a las relaciones sociales congeladas en hábitos, puede corresponder -aun simultáneamente- una cultura moderna. También es posible que se produzca el fenómeno inverso; que a una cultura anticuada e incluso obsoleta corresponda una estructura moderna, en respuesta, por ejemplo, a fuerzas motoras de tipo científico - tecnológico. En ambos casos, es evidente que la inadecuación tiende a crear conflictos y, además, que lo dicho en términos globales podría repetirse en términos sectoriales, tanto en lo estructural como en lo cultural.

Pero, en este trabajo, lo que interesa no es el problema de una posible conflictualidad, sino que sólo la posibilidad de influencia, en bilateralidad, desde la cultura hacia la estructura y no únicamente desde la estructura hacia la cultura.

La cultura como factor de cambio estructural

Las consideraciones anteriores permiten entonces abordar un cuarto punto : la posibilidad que tiene el hombre -todo hombre- por la mediación de la cultura, de influir en las estructuras, aun en aquellas que lo tienen altamente acondicionado.

Cuáles son las condiciones de posibilidad para que el hombre, a través de la cultura, pueda operar cambios en las estructuras que lo acondicionan ?

La condición de posibilidad fundamental reside en la trascendencia del hombre respecto de la cultura concebida como acervo adquirido y que ya tiene internalizada y, a la vez, respecto de las estructuras que indudablemente acondicionan semejante creatividad cultural.

Sólo una cultura nueva puede actuar como factor de cambio estructural, pero sólo un hombre, relativamente libre de las estructuras que lo acondicionan, es capaz de crear cultura nueva.

La condición de la trascendencia es, por consiguiente, doble.

Por un lado, el hombre, conociéndose así mismo, se supone de la envergadura necesaria para poder idear nuevas metas, asignarse nuevos objetivos, plasmar nuevos valores, cumplir con nuevas normas, desde el nivel celular de la comunicación interpersonal hasta la globalidad de la tot idad social, y ello no solamente en términos de conocimiento o de saber, sino aún en términos de elementos de juicio, de criterios, en una palabra, de cultura nueva.

Por otro lado, por esa misma creatividad cultural y su ineludible inmanencia recíproca con el cambio estructural, el hombre, a pesar de una libertad solo situada y fechada 1/, debe necesariamente concebirse como idoneidad protagónica de formular para sí proyectos novedosos, no ya únicamente respecto de metas, obje-

1/ Si al sujeto del recorrido teleológico, una vez socializado, se lo ubica con referencia a la coordenada "espacio", se habla mas bien de "situación". Si se enfatiza la coordenada "tiempo", se habla más propiamente de coyuntura.

tivos, valores, normas y medios, sino que incluso respecto de la red de relaciones sociales en la cual está insertado.

En síntesis, creatividad cultural y, correlativamente, superación estructural.

Educación

Ya a propósito de la explicitación antropológica de la cultura, se tuvo la oportunidad de indicar los posibles puntos de caída de la educación en el recorrido teleológico del destino humano.

En el tramo que lleva del sujeto a los medios, se ubica la capacitación con su doble faceta de destreza o adaptación y conocimiento o saber funcional. Salta a la vista la correspondencia con la educación adiestramiento o entrenamiento y la educación-instrucción.

En el tramo que, más allá de las instrumentalidades, apunta hacia finalidades, se ubica la motivación que se traduce en actitudes, creencias y convicciones. Otra vez, es obvia la correspondencia con la educación-formación que encauza el sujeto según sus propias orientaciones axiológicas.

Después de haber explicitado las condiciones de posibilidad que permiten a la cultura jugar un papel como factor en un cambio estructural, se puede ahora precisar un tercer punto de caída de la educación en el recorrido teleológico; su punto de partida mismo, el sujeto en su acondicionamiento estructural (del cual no hay que olvidar que es a la vez punto de llegada y blanco inicial).

El hombre, aun en el corazón de la tensión que lo descuartiza hacia finalidades que lo trascienden, es capaz de volver sobre sí mismo y , a pesar de todos los

dinamismos que lo extraviertan, de no dejarse sacar de su interioridad consciente. Dicho de otro modo, por reflexión (etimológicamente, vuelta sobre sí mismo), el hombre puede aprehenderse así mismo, tal como es, y, por lo tanto, hasta en las estructuras, situaciones y coyunturas que lo acondicionan . Se encuentra de esta manera la educación-concientización.

En la medida que el sujeto se descubra a sí mismo o a las estructuras que lo determinan socialmente, como obstáculos en su encaminamiento teleológico, la conciencia que está operando se llama correctamente crítica, ya que precisamente enjuicia (del griego "crinein" = juzgar) en función de las finalidades perseguidas, erigidas en criterios.

En la medida en que el sujeto descubra en si mismo o en las estructuras existentes las potencialidades que pueden actuar la creatividad y la superación arriba ya mencionadas, la conciencia se vuelve liberadora en un doble sentido : se puede oponer al obstáculo y al mismo tiempo, movilizar las energías necesarias para removerlo y avanzar en su trayectoria.

Las conclusiones que podrían desprenderse de esta exposición, ya demasiado larga, son innumerables.

Para introducir la discusión, basta enunciar sólo dos.

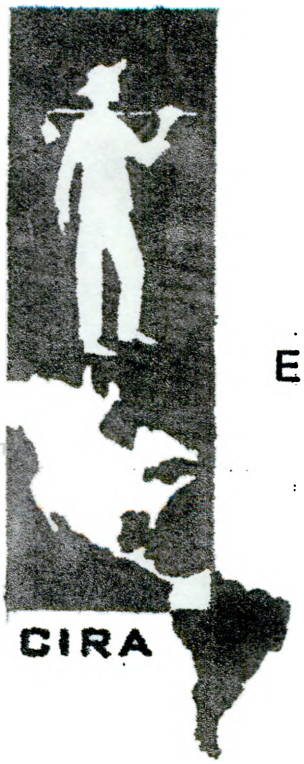
Toda educación será integral o nó será . Una educación que sería exclusivamente concientización, o capacitación, o motivación, sería una educación inevitablemente abortada, porque quedaría estancada en una sola de sus etapas, cuando su sentido y por tanto su razón de ser lo puede sacar únicamente de la

totalidad del viso cultural.

Ello no quiere decir, sin embargo, que no pueda haber diferenciación alguna entre tipos de educación. Para terminar es bueno precisamente señalar que parece haber mayor correspondencia entre comunicación social y motivación, escolaridad y capacitación, educación extraescolar y concientización. No se trata, se entiende, de proclamar ninguna especie de exclusivismo, pero no respetar los centros de gravedad, connaturales a los distintos tipos de educación, también sería un error.

C E D I A L

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA



INFORME PRELIMINAR DEL SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

24 al 30 de Octubre de 1971

Bogotá, Colombia
Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Instituto es el organismo especializado en agricultura de la OEA. Fue establecido en 1942 por los Gobiernos Americanos con el propósito de ayuda[illegible] a los [illegible] estimular y promover el desarrollo rural, como medio para alcanzar el desarrollo general y el bienestar de la población. Oficinas: Dirección General, Apartado 1[illegible] San José, Costa Rica; Dirección Regional para la Zona Andina, Apartado 11185, Lima, Perú (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela); Dirección Regional para la Zona Norte, Apartado 1615, Guatemala, Guatemala (México y el Istmo Centroamericano); Dirección Regional para la Zona Sur, Casilla de Correos 1217, Montevideo, Uruguay (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay); Oficina para las Antillas, Apartado Postal 711, Santo Domingo, República Dominicana (Haití y República Dominicana). Centros: Centro de Enseñanza e Investigación (IICA-CEI), Turrialba, Costa Rica; y Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria. (IICA-CIRA), Apartado Aéreo 14562, Bogotá, Colombia. Además mantiene una Representación Oficial en Washington, D. C., Premier Bldg., 1725 I Street, N. W., y Jefes de Programa en los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Venezuela. Administra el Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica de la OEA patrocinado por el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES)."

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

INFORME PRELIMINAR DEL SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS AGRICOLAS DE LA OEA
CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Este es un documento de trabajo de carácter interno, no una publicación oficial definitiva. Por tanto, su circulación y su uso -para referencia o transcripción- quedan restringidos hasta que el IICA haga la respectiva publicación final y formal.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Bogotá 24 al 30 de Octubre 1971

C O N T E N I D O

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Del 24 al 30 de octubre de 1971 se realizó en el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas - de la O.E.A. - Centro Interamericano de la Reforma Agraria, Bogotá, Colombia, un seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar, auspiciado por el Proyecto 206 de la Subsecretaría de Cooperación Técnica de la OEA.

El seminario contó con la participación de funcionarios de organismos públicos de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, los cuales integran la Zona Andina del IICA y de otros países de América Latina. (En el Anexo No. 1 se presenta la lista completa de asistentes). Los participantes fueron escogidos entre los candidatos presentados por los gobiernos nacionales por medio de las oficinas del IICA en cada país. El principal criterio de selección fue que el candidato tuviera participación activa en la definición de políticas educacionales no escolares para campesinos adultos, en su definición de altos funcionarios de los Ministerios de Educación, de los organismos de Reforma Agraria y de los organismos nacionales de planificación en el sector de educación.

El IICA-CIRA obtuvo la colaboración de un equipo de consultores cuidadosamente seleccionados entre los más destacados especialistas de América Latina en este tema, así como de expertos de UNESCO, CREFAL, FAO, OEA y OIT.

El certamen fue organizado con la finalidad de propiciar la formulación de bases para la estructuración de nuevas políticas de Educación Campesina Extraescolar, concordantes con los cambios generados por la Reforma Agraria en América Latina con el ánimo de propiciar el intercambio de experiencias en un ambiente de diálogo crítico y creador. El trabajo se ordenó en cuatro etapas consecutivas, las dos primeras destinadas a revisar las más notables experiencias realizadas en este campo en América Latina, y las dos últimas, dirigidas a que los participantes concreten en documentos las conclusiones y recomendaciones originadas en los debates. Una descripción detallada del plan general del seminario y del programa de actividades, aparece en los anexos Nos. 2 y 3 de este documento.

Las diferentes modalidades de trabajo fueron establecidas de modo que permitieran el cumplimiento de los objetivos y que ellas mismas constituyeran una experiencia de diálogo crítico y creador. Se trabajó en base a una guía (que aparece en este documento como anexo No. 4), pero fue principalmente la actitud lúcida y comprometida de los participantes lo que definió al seminario como un foro técnico de alto nivel. Esto permitió realizar con actitud científica los aportes que se puede derivan de las experiencias anteriores y de algunos nuevos planteamientos sobre educación rural masiva en América Latina.

Sobre estas bases, los participantes, con la colaboración de los consultores, elaboraron un documento integrado que fue aprobado en el plenario final y que constituye el contenido fundamental de este informe.

A lo largo de los debates, se puso de manifiesto el compromiso personal de los participantes con la urgencia de hallar respuestas a las necesidades e intereses de los campesinos de América Latina, hicieron ésto situándose por encima de cualquier limitación circunstancial de sus cargos o de la situación político-administrativa particular de sus respectivos países. Enfrentaron el estudio de los diferentes aspectos del problema tratando de descubrir sus raíces más profundas en las propias estructuras sociales y económicas, a fin de no perderse en la búsqueda de paliativos superficiales y evitando el error de pretender simplemente disminuír las tensiones manifiestas en vez de afrontar las contradicciones que las originan. Por el contrario, los expertos tomaron el problema campesino como parte integrada de un marco estructural que lo define y condiciona a nivel nacional e internacional. Señalaron también las profundas modificaciones estructurales que se requerirán para modificar la situación del campesino latinoamericano, dentro de las cuales se inscriben los esfuerzos por crear filosofías, métodos y modelos organizacionales nuevos para la educación extraescolar.

El IICA-CIRA organismo creado para promover el desarrollo económico y social de los países americanos mediante acciones en su campo especializado de Desarrollo Rural y Reforma Agraria, ha desempeñado en este seminario el papel de catalizador, propiciando y apoyando el diálogo entre calificados representantes de los gobiernos nacionales de América Latina.

El presente documento técnico constituye pues un importante aporte de los gobiernos nacionales a su propia reflexión. Cada uno de ellos podrá usar libremente de estas sugerencias básicas para refinar, con ajuste a su voluntad y conveniencia, su respectiva política nacional de educación campesina extraescolar.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

I. MARCO SOCIAL

El planteamiento de una adecuada política de educación campesina extraescolar sólo puede hacerse en base a una reflexión crítica sobre la problemática socio-económica y política del país y del continente.

Desde una perspectiva general, definen dicha problemática dos situaciones básicas íntimamente relacionadas entre sí :

a - La dependencia creciente de los países de América Latina en los órdenes económico, cultural y tecnológico.

b - La marcada concentración del poder económico, social político y cultural en las manos de grupos minoritarios, lo cual determina una poderosa dominación interna sobre las mayorías.

Esta doble dominación, externa, e interna, caracteriza al modelo de desarrollo vigente, el cual ha tenido como consecuencia la marginación de las mayorías de la propiedad y control de los medios de producción, del usufructo de los bienes y servicios producidos por la sociedad, de la vivencia auténtica de su propia cultura y de la participación activa en la toma de decisiones políticas que afectan su destino.

Esta creciente marginalización es el resultado de un proceso histórico a través del cual se han constituído deficientes estructuras productivas caracterizadas por la concentración de los medios y la explotación de muchos por unos pocos. A su vez, estas estructuras económicas han generado estructuras

sociales, políticas y jurídicas orientadas a su defensa y perpetuación. Dichas estructuras encuentran su mejor medio de sobrevivencia en las concepciones ideológicas y valores culturales que las legitiman y justifican, y que las masas internalizan inconscientemente durante el proceso de socialización *

De esta suerte, las múltiples carencias y limitaciones que oprimen a la mayoría de los latinoamericanos aparecen como el necesario producto de una estructura que sólo puede ser pensada como una totalidad compleja.

En este sentido, el desarrollo necesariamente deberá consistir en profundos cambios socio-políticos que hagan posible la transformación de las estructuras económicas y culturales que impiden el progreso moral y material de las mayorías. No son suficientes para conseguir estos fines, aquellas concepciones del desarrollo que procuran apenas una modernización de ciertos aspectos de la sociedad con el fin de lograr altas tasas de crecimiento económico. Si bien dichas metas de crecimiento pueden ser alcanzadas, su precio es la agudización de las desigualdades económicas y sociales existentes.

Planteado entonces el desarrollo como un proceso de cambio estructural, que para ser auténtico debe ser democrático y participativo, el reto abierto a los latinoamericanos es el de aplicar su imaginación y su audacia creadoras a la formulación de modelos políticos y económicos adecuados a nuestra realidad y nuestra idiosincracia.

---

* Se entiende por socialización, el proceso de comunicación de las concepciones y valoraciones predominantes en una sociedad a las nuevas generaciones.

II - LA ORIENTACION ACTUAL DE LA EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR EN AMERICA LATINA.

El sistema educacional que prevalece en el medio rural de nuestro continente es el reflejo de la situación de dependencia económico-social, política y cultural que fue antes señalada. En efecto, el tipo de educación se ve determinado tanto por las exigencias del sistema productivo, en lo que se refiere a la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades, como sobre todo, en lo concierniente a la formación de estructuras mentales e inoculación de las concepciones y valoraciones propias de la ideología de la clase dominante.

Siendo entonces la educación al mismo tiempo un producto del sistema y uno de los instrumentos esenciales para su sobrevivencia, es natural que en América Latina ella presente las siguientes características :

- Posee un contenido y una orientación elitistas, transmitiendo conocimientos, valores y normas que no guardan relación con las necesidades y situaciones de las mayorías.
- Funciona dentro de moldes autoritarios y paternaistas.
- No dispone de recursos suficientes para atender a las necesidades de la población.

Más específicamente, la mayoría de los programas educativos extraescolares, aplicados en las áreas rurales muestran las siguientes deficiencias :

- Se han organizado sin obedecer a una política nacional de desarrollo integral de las masas campesinas, como parte de un esfuerzo nacional de transformación.

- Han hecho discriminaciones y restricciones que favorecen a ciertos grupos o estratos sociales en detrimento de otros.
- Se dirigen más a corregir efectos o síntomas que a contribuír a la eliminación de las causas del atraso y el subdesarrollo.
- Su orientación suele ser individualista y no comunitaria, favoreciendo el desarrollo de actitudes de competencia y rivalidad en lugar de actitudes de cooperación y ayuda mutua.

- Focalizan su interés en el aumento de la productividad y descuidan el desarrollo personal, lo cual implica, en las actuales circunstancias una concepción instrumental del hombre, al servicio de la clase dominante.
- Han estimulado la organización de los campesinos apenas como instrumento para cumplir metas de corto alcance y no con el objetivo de formar organizaciones estables y autónomas, capaces de ejercer presión social y política.
- Se realizan en forma esporádica o apenas experimental, sin el montaje de mecanismos de evaluación y seguimiento y sin efectuar una labor de transformación en profundidad.
- No han recibido apoyo decidido de los gobiernos, los cuales les han prestado una atención periférica, incongruente con la importancia crucial del desarrollo de las poblaciones rurales y con la magnitud de la tarea que ella implica.

III - LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA POLITICA DE EDUCACION EXTRAESCOLAR CAMPESINA.

Frente al panorama que se acaba de describir sucintamente, una nueva política educativa debe partir de una concepción integral del hombre, del desarrollo y del papel de la educación en la transformación del hombre y de la sociedad.

En efecto la educación debe centrarse en el hombre como sujeto de su propio desarrollo, dentro de su comunidad. Deberá orientarse a lograr el desarrollo pleno de la persona, no solamente en cuanto a la satisfacción de sus necesidades vitales, sino también en cuanto a su participación responsable en decisiones y acciones en los campos político, económioco, social y cultural. Así, la educación es considerada como uno de los agentes más importantes del cambio de la sociedad. Esta concepción general de la educación, al aplicarse a la educación campesina extraescolar implica tres condiciones esenciales :

a - Que desprenda sus lineamientos del análisis estructural e histórico de la propia realidad.

b - Que apoye los procesos de cambio estructural en el agro, especialmente la Reforma Agraria.

c - Que se inscriba activamente en el marco global del plan nacional de desarrollo que busque el establecimiento de una sociedad más justa en la cual existan iguales oportunidades de realización personal.

Esta perspectiva indica que la educación extraescolar, por ser uno de los múltiples elementos generadores del cambio estructural, deberá complementarse con los otros elementos. El principal de ellos es la organización de los campesinos en

grupos e instituciones de base, capaces de ejercer presión para el logro de sus aspiraciones comunes de dignidad, libertad y justicia.

Esta perspectiva indica también que la educación extraescolar deberá estar íntimamente vinculada con las actividades de otros sectores de la comunidad. En consecuencia, con el fin de lograr una mayor efectividad debe procurarse que las diferentes instituciones desarrollen su programación ajustándose a la acción educativa cumplida por la comunidad.

La coordinación de la educación campesina extraescolar con otros programas del sector agrícola y con las actividades de otros sectores como el industrial es esencial en vista de la necesidad que hay de calificación para el trabajo dentro de un proceso de desarrollo y de la creciente demanda de capacitación que proviene de las masas rurales.

En todos estos esfuerzos es fundamental que la educación extraescolar de campesinos abandone el carácter de asistencialista y paternalista que la caracteriza y adopte los criterios de una educación que promueva el crecimiento de la conciencia autónoma y la solidaridad comunitaria.

V - OBJETIVOS

Objetivo general de la Educación :

Contribuir a la creación de condiciones propicias para lograr el desarrollo integral de la persona y su participación activa, autónoma, responsable y solidaria en la transformación y desarrollo de la sociedad.

Objetivos específicos de la educación campesina extraescolar :

1. Que el campesino interprete críticamente su realidad, es decir, perciba situaciones en términos de problemas, identifique las causas estructurales de ellos, decida en forma autónoma y solidaria las acciones más adecuadas y las realice, percatándose de las consecuencias de las mismas.
2. Que el campesino interprete la íntima relación de su realidad personal y social con la estructura nacional y con el contexto latinoamericano para que, conociendo y analizando el proceso común de desarrollo, pueda asumir actitudes coherentes con su papel crucial en el esfuerzo nacional de cambio.
3. Que el campesino adquiera una conciencia crítica, creativa, solidaria y abierta al cambio, transformando no sólo los contenidos de su conciencia sino la propia estructura total de ella.
4. Que el campesino forje nuevas relaciones sociales de cooperación que sustituyan a las antiguas relaciones de subordinación, dominación y opresión impuestas históricamente por los sistemas feudal y capitalista de producción.
5. Que los campesinos formen y fortalezcan sus organizaciones de base mediante las cuales desarrollen conciencia y habilidad políticas y fuerza solidaria que les permitan participar en la toma de decisiones a nivel local, regional y nacional en defensa de sus intereses comunes en la desconcentración de los medios y bienes de producción y la distribución más equitativa de los beneficios de la cultura.

6. Que el campesino desarrolle su capacidad de dirigir los procesos de producción, administración y distribución de los bienes a fin de lograr la elevación de sus ingresos y del nivel de vida de su familia y su comunidad.

7. Que los campesinos adquieran capacitación técnica-agrícola e industrial para

   a) aumentar su productividad y producción mediante la utilización racional de prácticas e insumos generados por la ciencia y la tecnología modernos

   b) facilitar su incorporación eventual a las nuevas formas de actividad productiva que se le presenten como alternativas dentro del proceso de desarrollo.

8. Que la población rural, comprenda la conveniencia de prácticas más científicas de salud, higiene, nutrición y recreación que aumenten su bienestar y disfrute de la vida.

9. Que los campesinos conozcan, practiqueny desarrollen la cultural local, promoviendo la creación de nuevos valores comunitarios que vayan configurando una cultura latinoamericana propia, liberada y solidaria, que frene la invasión de formas culturales alienantes y favorezca la ingración de América Latina.

V - CONTENIDOS DE LA EDUCACION EXTRAESCOLAR PARA CAMPESINOS

Todo programa educativo implica ciertos objetivos generales que deben ema-

nar de la realidad local, mediante la plena participación de los propios sujetos de la educación, en nuestro caso, los campesinos latinoamericanos.

Para definir los contenidos de una acción educativa extraescolar campesina, es necesario tomar en consideración las siguientes áreas:

1. - investigación y Análisis de la Realidad :

   1.1 Participación activa del campesino en el diagnóstico de su realidad

   1.2 Participación del campesino en la programación, ejecución y evaluación de la acción educativa.

2. - Materias intrumentales :

   2.1 Lectura y escritura comprensivas en base a textos elaborados a partir de situaciones concretas y utilizando el lenguaje propio de los campesinos, cuando esta acción sea vista como necesaria por la comunidad

   2.2 Dominio de las operaciones y relaciones matemáticas básicas necesarias a las actividades de producción, consumo y comercialización.

3. - Area socio-económica :

   3.1 Capacitación para la producción, mediante el análisis del proceso productivo y de la utilización racional de la tecnología;

   3.2 Capacitación en la gestión económica, tanto en el sentido de la administración rural, cuanto en el control del proceso productivo por los trabajadores.

   3.3 Participación del campesino en las investigaciones biológicas y experimentos concretos de la agricultura en el área.

   3.4 Estimulación de formas asociativas nuevas, tanto en lo económico (produc-

ción, crédito, mercadeo, etc.) en cuanto en lo social.

3.5 Facilitar conocimientos y tecnologías necesarias para la conservación y utilización racional de los recursos naturales.

4. Relaciones de trabajo.

4.1 Concepción del trabajador como un ser que transforma mediante su acción la naturaleza y las relaciones sociales económicas y no como un mero agente de producción o una fuerza de trabajo.

4.2 Conocimiento crítico de la legislación laboral y de la que regula el proceso productivo, con el objetivo de utilizarla para la defensa del campesinado y para permitir una participación activa en la vida económica del país.

5 - Participación política

5.1 Conocimiento crítico de la estructura del estado y de la actuación de los partidos políticos, que regulan la vida política del país;

5.2 Conocimiento e interpretación de la legislación vigente, para permitir que la participación del campesinado en las decisiones políticas locales y nacionales o en su cambio, esté de acuerdo con los intereses del campesinado.

6 - Conocimiento y utilización de los servicios de la sociedad.

6.1 Incremento de conocimiento en el área de salud e higiene, y utilización de los servicios disponibles. Cuando estos no existan, organización para lograrlos.

6.2 Organización para el logro de servicios educacionales adecuados, con la participación de la comunidad en su gestión;

6.3 Conocimiento de las posibilidades existentes en el área de la vivienda, y organización para lograrlos cuando no existan.

6.4 Participación de la comunidad en planes que promuevan el desarrollo de la infraestructura física yde los medios de comuniaación colectiva.

Estas áreas generales deberán ser tomadas de una manera integral e integrada en una totalidad de visión transformadora de la realidad.

METODOLOGIA DE LA EDUCACION EXTRAESCOLAR PARA ADULTOS CAMPESINOS

Los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados en América Latina en la educación campesina extraescolar no han tenido en cuenta, por lo general, al adulto como sujeto de su propia educación y como objeto y sujeto de los cambios socioeconómicos. Han predominado formas metodológicas emanadas de pedagogías concebidas para la infancia y desligadas de la experiencia existencial y laboral del hombre, de sus necesidades reales y de sus posibilidades concretas de cambio.

Por otra parte, han sido utilizados preferentemente métodos que, aunque eficaces para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, no permitían el despertar de la conciencia crítica, la habilidad de interpretar la propia realidad, la capacidad de tomar decisiones y la actitud cooperativa en la resolución de problemas.

Los materiales educativos que se utilizan en las áreas rurales, con frecuencia llevan el sello de los valores y símbolos propios del sector urbano, dificultando la comunicación e imponiendo al campesino formas de pensamiento y de valoración incongruentes con su propia cultura.

La falta de métodos y materiales adecuados a la educación campesina extraescolar se debe, en parte, a la casi inexistencia de investigaciones sobre la realidad antropológica y psicobiológica del adulto campesino, así como sobre sus formas características de aprender, condicionadas por su peculiar experiencia

Es plausible comprobar, no obstante, una búsqueda intensa de métodos y técnicas más acordes con las necesidades de la educación extraescolar de adultos campesinos.

Además, diversas experiencias educativas que se llevan a cabo en América Latina en las áreas rurales, tales como la Educación Funcional, los Núcleos Escolares Campesinos, las Misiones Culturales, las Escuelas Radiofónicas, la Extensión Agrícola, el Desarrollo de Comunidades, el Movimiento de Educaçao de Base, y otras, proporcionan mediante evaluaciones formales o informales, estrategias y datos que pueden ser útiles para identificar causas de éxito o fracaso y orientar la búsqueda de métodos más adecuados.

Permanece pues, el reto a los educadores latinoamericanos en el sentido de perfeccionar los métodos en vigencia y crear nuevas formas pedagógicas. Este esfuerzo debe hacerse en tres dimensiones principales:

a. Formulación de concepciones más adecuadas del hombre, del desarrollo y del papel de la educación.
b. Investigación de la realidad existencial de los campesinos, latinoamericanos.
c. Análisis de las más recientes teorías del conocimiento, la psicología social, la antropología y la pedagogía.

Si bien el perfeccionamiento de los métodos actuales y la creación de nuevos

provendrá de la investigación y la imaginación creadora, podemos iniciar algunas condiciones aue consideramos necesarias para que los métodos respondan a los objetivos indicadas para la educación extraescolar campesina:

1. Para contribuír al desarrollo integral del hombre, los métodos deben basarse en una concepción del hombre como ser dinámico y susceptible de desarrollo, lo cual lleva a considerar al campesino como sujeto de su propia educación, y no como receptor pasivo de conocimientos y destrezas. Además los métodos deben tener en cuenta sus características psicobiológicas, así como sus niveles de percepción de su propia realidad como hombre en relación con el mundo y con los demás hombres.

2. Para que el campesino comprenda su propia realidad, los métodos educativos deben aplicarse a la situación concreta en que se encuentra el adulto como miembro de un grupo dado y de una situación de trabajo.

   En tal sentido, como situaciones de enseñanza-aprendizaje deben considerarse todas las aue incluyan relaciones de carácter político, económico, social y cultural, ya que todas ellas configuran aspectos concretos de la realidad del campesino.

3. Para facilitar la incorporación del campesino al proceso de desarrollo nacional, los métodos educativos deben responder a una estrategia - global, en el sentido de considerar al campesino como un agente del proceso de cambio económico-social y político.

4 - Para contribuír a eliminar las relaciones de subordinación y paternalismo la función enseñanza-aprendizaje debe producirse siempre en base a un diálogo genuino entre educador-educando y educando-educador, partiendo de una realidad diagnosticada mediante la contribución de campesinos y orientadores del proceso.

Además, el campesino debe participar en la elaboración del programa educativo del cual será beneficiario.

5 - Para posibilitar el desarrollo de la conciencia crítica del campesino, los métodos educativos promoverán el proceso reflexivo sobre situaciones reales del adulto, la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones, el relacionamiento de su situación con el marco estructural de la nación. Este esfuerzo de reflexión será efectuado en diálogo con otros campesinos.

6 - Para desarrollar las habilidades gerenciales y técnicas de los campesinos, se utilizarán todos los métodos de participación en operaciones reales de la agricultura y la industria, partiendo siempre de la problematización del asunto a aprender y brindando a los campesinos oportunidades de practicar lo aprendido.

7 - Para que los campesinos desarrollen su capacidad de organización comunitaria, los métodos educativos deben :

a, efectuarse siempre en situación de grupo y de participación activa

b realizarse en el mismo proceso de participación del campesino en actividades comunitarias

8 - Tomando en cuenta a) que los métodos de enseñanza individual y en grupos, característicos del actual sistema de educación campesina extraescolar, no hacen posible alcanzar eficazmente más que aún número muy reducido de los adultos del campo, b) que la población de la región crece a la más alta tasa del mundo y c) que el sistema latinoamericano de comunicación para las masas es de propiedad y orientación mercantil casi siempre ajena a los intereses del desarrollo campesino, se considera indispensable que los gobiernos latinoamericanos establezcan sistemas nacionales de comunicación masiva para el desarrollo rural, dando énfasis a los formatos que conjuncionan medios impersonales de comunicación como la radio o el periódico con medios de contacto interpersonal como son los grupos organizados de radio-escucha. Al mismo tiempo, teniendo en mente que existen en la región algunas instituciones privadas que han acumulado valiosas experiencia en tales formas de enseñanza rural masiva, los gobiernos deberían alentar la consolidación y expansión de la mismas, mediante apoyo técnico y asistencia financiera que deberían condicionarse a que esas entidades operen dentro de las prescripciones de la política nacional de educación campesina extraescolar.

9 - A fin de que tal sistema nacional de comunicación masiva para la educación campesina se ajuste a la nueva orientación pedagógica aquí postulada, es igualmente indispensable que los gobiernos favorezcan, al más corto plazo posible, la realización de investigaciones que permitan construir y operar adecuadamente el sistema.

10 - Para evitar que los medios de comunicación colectiva se conviertan en instrumentos de mera transmisión de ideas a los campesinos, transformando a estos en simples receptores de mensajes, debe buscarse formas que den plena participación a los campesinos en el uso de dichos medios.

ORGANIZACION

Las características organizacionales de las instituciones responsables de la educación campesina extraescolar condicionan el logro de sus objetivos. En consecuencia, al proponer nuevos objetivos, se hace necesario adoptar nuevos criterios y modelos organizacionales que les correspondan y a la vez garanticen eficientemente el cumplimiento de los mismos.

En la actualidad, la eficiencia se ve limitada por la ausencia de políticas nacionales de educación campesina extraescolar que liguen sistemáticamente a ésta con el conjunto de las acciones para el desarrollo. Esto se traduce en superposiciones, contradicciones, rivalidades, aislamientos, competencias y conflictos entre las agencias responsables, lo cual defrauda a las poblaciones y las desorienta.

Además, en la generalidad de los programas que operan en este campo predomina un tipo de organización vertical y rígido que impide el diálogo y la interacción entre los diferentes niveles de funcionarios, entre las diferentes instituciones educacionales y entre éstas y los campesinos y sus organizaciones.

Al interior de instituciones rígidas y sistemas verticales de decisión, el educador queda obligado a imponer programas y normas a la vez que impedido de establecer una relación de diálogo con los educandos.

En base a lo señalado, se considera conveniente :

1 - Que los gobiernos establezcan políticas de educación campesina extraescolar, encaminadas a implementar o apoyar los cambios estructurales sociales y económicos en los países del área; en cuya planificación y realización colaboren coordinadamente todas las entidades que tienen vinculación directa con el campesino.

2 - Llevar a cabo modificaciones en la estructura de las instituciones existentes, introduciendo mecanismos que posibiliten el diálogo y la acción orgánica entre los diversos niveles jerárquicos y entre los diversos sectores .

3 - Garantizar la participación de los campesinos, mediante sus organizaciones, en la toma de decisiones en las instituciones, eliminando así el dirigismo y el paternalismo.

4 - Para los efectos presupuestarios, los programas de educación campesina extraescolar deben ser considerados como inversión, esto es, como uno de los factores que permiten y condicionan el desarrollo económico.

5 - Se recomienda tener en cuenta el documento "Lineamientos para una política de Educación de Campesinos Adultos"(producido en el Seminario Nacional que sobre Educación Campesina se realizó recientemente en Colombia) en las conclusiones referentes a Organización y Coordinación.

RESOLUCIONES

RESOLUCION No. 1

El Seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar

CONSIDERANDO

1. Que el Gobierno de Colombia extendió a los participantes del seminario su más cordial bienvenida al país,
2. Que las autoridades colombianas otorgaron a los participantes del Seminario toda suerte de colaboración para el éxito de su cometido.

RESUELVE

1. Hacer público su más sincero agradecimiento al Gobierno de Colombia, principalmente representado en esta ocasión por el Ministerio de Agricultura.

RESOLUCION No. 2

El Seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar

CONSIDERANDO

1. Que esta actividad ha sido organizada con excepcionales índices de eficiencia, con seriedad profesional y con irrestricta libertad de expresión.

RESUELVE

1. Manifestar al Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA su congratulación tanto por la iniciativa de realizar tan importante actividad como por la excelente manera en que lo hizo.

RESOLUCION NO 3

El Seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar

CONSIDERANDO

1. Que es necesaria la pronta difusión de las conclusiones y recomendaciones a que se llegó en esta actividad;
2. Que es igulamente importante un estímulo inmediato a las posibilidades de aplicación de dichas recomendaciones;
3. Que ningún organismo nacional puede ejecutar esas tareas en servicio de todos los países de la región,

RESUELVE

1. Recomendar al Instituto Intermericano de Ciencas Agrícolas de la OEA aue, al más corto plazo posible, patrocine en los países americanos actividades que promuevan la divulgación, discusión y aplicación de dichas recomendaciones entre las diversas entidades nacionales que se dedican a la educación campesina extraescolar.
2. Recomendar igualmente al IICA que, en esa tarea difusora y promotora, incluya la plena participación de las organizaciones campesinas de los países americanos.

RESOLUCION No. 4

El Seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar

CONSIDERANDO

1. Que la necesidad de replantear las políticas nacionales de educación campesina extraescolar puede encontrar a los gobiernos latinoamericanos sin suficientes bases propias para emprender la tarea adecuadamente,

2. Que es misión de los organismos técnicos internacionales asistir a los gobiernos de la región en aquellas áreas de acción para el desarrollo en que éstos aún no estén fuertes.

3. Que, al brindar esa asistencia, los resultados más positivos se logran cuando hay una coordinación suficiente entre los organismos internacionales y un ajuste cabal de la acción de estos a los requerimientos diversos de cada país.

RESUELVE

1. Recomendar a todos los organismos técnicos y financieros internacionales que trabajan en el área de educación campesina extraescolar que intensifiquen sus esfuerzos de coordinación para prestar apoyo a las respectivas instituciones nacionales.

2. Recomendar igualmente a cada uno de dichos organismos internacionales que incrementen sus empeños por ajustar sus operaciones a los requerimientos de cada país de la región en materia de educación campesina extraescolar.

A N E X C S

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

(Documento A-I)

Del domingo 24 al sábado 30 de octubre inclusive, tendrá lugar en Bogotá , Colombia, un Seminario sobre Educación Campesina Extraescolar, organizado por el Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA con el patrocinio de la Subsecretaría de Cooperación Técnica de la Organización de los Estados Americanos mediante su Proyecto 206.

JUSTIFICACION

Reconocidamente, uno de los obstáculos más grandes para el desarrollo rural de América Latina es la naturaleza de la educación en el campo. Por una parte, la educación de tipo escolar alcanza a una muy limitada proporción de la población que está en edad para valerse de ella, y muestra índices de calidad sumamente bajos. Por otra parte, la educación de los adultos no sólo excluye a la gran mayoría de ellos sino que, en orientación, metodología y administración, carece casi por completo de nexo con la problemática del subdesarrollo rural y con los requerimientos del desarrollo nacional en general.

Desde el punto de vista cuantitativo, el problema se agrava cada día debido al vertiginoso ritmo al que aumenta la población rural. Desde el punto de vista cualitativo, el problema tiende a agudizarse por la influencia de varios factores, entre los cuales el propio proceso de Reforma Agraria es uno de los más importantes.

Según los pronunciamientos doctrinales que los gobiernos americanos han hecho, la Reforma Agraria es un proceso de cambio estructural profundo, acelerado y múltiple. Afecta a la tenencia de la tierra, a las formas de producción, distribución y consumo y a la distribución del ingreso. Pero afecta además, y no menos significativamente, al sistema de relaciones sociales, al patrón de participación política, al régimen jurídido y a los elementos culturales que fundamentaban las características de las instituciones agrarias.

Estos elementos culturales básicos han sido adquiridos por los campesinos adultos de su experiencia de inserción en las instituciones que ahora se trata de modificar y de su experiencia escolar (quienes la tuviron). Y es ahí donde se hace patente lo inadecuada que es la actual educación campesina, en la escuela y fuera de ella, en tanto que medio de preparación de los campesinos para que asuman los nuevos comportamientos que la Reforma Agraria demanda de ellos.

Mientras ello prevalezca, no podrán ser altas las posibilidades de hacer una reforma agraria y, por tanto, estarán en riesgo creciente las perspectivas de lograr el desarrollo.

Los países americanos están conscientes de esa realidad que amenaza con neutralizar sus mejores esfuerzos en pos del progreso económico y la justicia social. En efecto, varios de ellos han iniciado meritorio esfuerzo para cambiar la naturaleza de la educación campesina, especialmente en su aspecto extraescolar relativo a la población adulta. Es justificado el énfasis en lo no escolar dado que es la masa campesina adulta y productiva la que necesita ser educada para el desarrollo sin el prerequisito de una vivienda formal en el aula.

La búsqueda de nuevos esquemas de orientación, metodología y administración para aquella tarea tiene quizás cuarenta años de historia en la región y ha producido diversos formatos, a menudo promisorios cuando no claramente eficaces. Desafortunadamente ello casi siempre ha ocurrido sólo en modesta escala experimental. Además, no parece haber habido todavía un aprovechamiento cabal de esas experiencias al nivel de una reformulación de la política de educación campesina en función de la reforma y el desarrollo en cada país. Por otra parte, el grado en que los países han analizado, intercambiado y articulado sus experiencias en la materia parece haber sido limitado. Hay margen para pensar que en muchos países americanos hay creciente interés por una revisión de la política de educación campesina extraescolar a fin de ajustarla mejor a la planificación del desarrollo.

Corresponde, por lo tanto, a los organismos internacionales especializados en servir las necesidades nacionales de promoción del desarrollo rural empeñarse en juntar la información resultante de lo experimentado y en ponerla en manos de quienes pueden contribuir a forjar aquella política. Analizada por esos profesionales, en diálogo abierto y crítico, esa información puede ser luego utilizada por cada país con los ajustes, limitaciones y énfasis que cada gobierno juzgare convenientes. Estos fueron los razonamientos básicos que dieron origen al Seminario que se describe a continuación.

OBJETIVOS

1. Propiciar la formulación de bases para la estructuración de nuevas políticas de educación campesina extraescolar concordantes con los cambios generados por la Reforma Agraria en América Latina.

2. Propiciar el intercambio de experiencias en educación campesina extraescolar entre los participantes e incrementar su información, en un ambiente de diálogo crítico y creador.

3. Difundir lo producido en el Seminario entre los gobiernos miembros del sistema interamericano como contribución al fortalecimiento de los organismos nacionales que tienen a su cargo la educación campesina y la reforma agraria.

PARTICIPANTES

La naturaleza del seminario hace indispensable que en él estén representados tres organismos de cada país participante:

1. Del sector Agricultura: el organismo responsable a nivel nacional de la capacitación o educación de campesinos para la Reforma Agraria.

2. Del sector Educación: el organismo responsable a nivel nacional de la educación de campesinos.

3. Del organismo Nacional de Planificación: la dependencia responsable de la planificación nacional de la Educación en general.

Las personas que representen a estos organismos deberán reunir los siguientes requisitos:

1. Estar desempeñando en la dependencia representada un cargo de alto nivel ejecutivo y con responsabilidad en la definición de políticas del organismo y en la planeación de las acciones educativas.

2. Ser ciudadano en ejercicio de un Estado Miembro de la OEA.

3. Dominar el idioma español.

El primer requisito busca garantizar que los participantes cuenten con una experiencia de dirección de acciones concretas, con miras a mantener los debates en un terreno realista. El alto nivel de los participantes y su experiencia en definición de políticas y elaboración de planes garantizan un elevado nivel en el tratamiento de los temas y, a la vez, podrá hacer viable la aplicación de lo que se acordare en el seminario a la acción de los organismos pertinentes en cada país.

Se recomienda atentamente, por tanto, a los organismos interesados el máximo cuidado en la selección de las personas a proponer ya que de ello dependerá tanto el éxito del seminario como el beneficio que del mismo derive el organismo representado.

Además de los representantes de los tres organismos señalados, el seminario podrá contar con la participación de un número limitado de especialistas cuyo viaje sea financiado por organismos diferentes a los organizadores del seminario. Para ello, los organismos interesados deberán solicitar oportunamente la correspondiente autorización al IICA-CIRA siguiendo el mismo procedimiento que se indica para los otros participantes.

Los candidatos seleccionados para participar en el seminario quedarán comprometidos a aceptar las disposiciones reglamentarias del IICA-CIRA en lo referente a la participación en actividades de esta índole, así como a ofrecer oportunamente los documentos informativos sobre la acción de la dependencia representada que la coordinación del Seminario indicará en una comunicación dirigida a ellos.

ORGANIZACION Y METODOS

El seminario se realizará en cuatro etapas consecutivas:

1. Análisis de las principales experiencias de educación campesina extraescolar en América Latina.

2. Estudio de los planteamientos teóricos más notables elaborados en diferentes países para definir nuevas formas de acción en la educación campesina extraescolar.

3. Elaboración, en comisiones de trabajo de documentos preliminares sobre cada uno de los aspectos a considerarse en la definición de políticas de educación campesina extraescolar.

4. Aprobación, en plenario, de los documentos finales del Seminario.

El horario de trabajo comprenderá cuatro sesiones diarias de lunes a sábado, distribuídas de la siguiente manera:

8:30 a 10 A.M.; 10:30 a 12 M.; 3:30 a 5 P.M.; y 5:30 a 7 P.M.

La sesión de inauguración se realizará el domingo 24 a las 5:30 P.M. La sesión de clausura será la última del sábado.

Las exposiciones de experiencias serán breves e irán acompañadas de documentación escrita. Las exposiciones de teorías ocuparán una sesión completa cada una, lo mismo que los debates que ellas originarem.

Tanto las experiencias como los planteamiento teóricos que serán analizados en el seminario han sido escogidos con tendencia a presentar un panorama de la multiplicidad de perspectivas filosóficas y métodos existentes. Las discusiones sobre ellos estarán orientadas a poner de manifiesto la originalidad de cada aporte y no a lograr una uniformidad de opiniones entre los participantes. En consecuencia la producción de documentos tampoco implicará necesariamente una homogeneidad doctrinaria y tratará, más bien, de poner de manifiesto las diferentes alternativas percibidas en toda su complejidad e importancia.

El IICA-CIRA elaborará un documento que reuna los aportes y conclusiones del seminario para distribuirlo a los participantes, a los organismos representados y a todas las demás entidades interesadas en el tema.

COORDINACION Y CONSULTORIA

Además de los participantes ya indicados, el Seminario contará con la colaboración del personal que se indica a continuación:

Un Coordinador del Seminario, el doctor Luis Flores Quirós, sociólogo y pedagogo de la FAO asignado al IICA-CIRA.

Un conjunto de expertos de diferentes instituciones nacionales e internacionales, invitados especialmente por el IICA-CIRA para exponer experiencias y planteamientos teóricos; expertos que han sido seleccionados entre los más destacados intelectuales al servicio de la educación latinoamericana.

Un equipo de especialistas del IICA-CIRA, que actuarán como consultores.

FINANCIAMIENTO DE PARTICIPANTES

La Subsecretaría de Cooperación Técnica de la OEA (Proyecto 206), ofrece para este seminario, por intermedio del IICA-CIRA, cubrir los gastos de tres participantes por cada

país de la Zona Andina del IICA (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), correspondiendo a uno por cada organismo representado. (Agricultura, Educación y Planificación). Este compromiso comprende pasajes por vía aérea desde el lugar de residencia de cada beneficiario hasta Bogotá y viceversa, en clase económica, más veinte dólares (US$20.00) diarios por concepto de viáticos (en los casos que corresponda según el reglamento) y el derecho a recibir toda la documentación del seminario.

SOLICITUDES Y SELECCION

Los organismos interesados solicitarán dichos subsidios ante las Oficinas Nacionales del IICA, de acuerdo con el procedimiento establecido para ello en cada país. Cada postulante llenará debidamente los formularios y acompañará la documentación complementaria requerida para la selección.

Los formularios de solicitud y sus documentos complementarios deberán llegar al IICA-CIRA -por intermedio de las oficinas del IICA en los cinco países andinos- antes del 17 de setiembre de 1971 para que puedan ser tomados en cuenta.

La selección de participantes se hará en el IICA-CIRA sujetándose al reglamento vigente para este propósito. Estará a cargo de un Comité integrado por un representante de la Sub-Secretaría de Cooperación técnica de la OEA y por funcionarios del IICA-CIRA.

Los resultados de la selección serán inmediatamente comunicados a las instituciones y a los interesados, por conducto de los Representantes Oficiales del IICA en cada país.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA-EXTRAESCOLAR

Documento A 5 — Guía para el trabajo durante el Seminario

A- Formas de trabajo

Para el cumplimiento de los objetivos del Seminario se ha previsto cuatro etapas: cada una de ellas con las modalidades de trabajo correspondiente:

La primera etapa estará compuesta por seis (6) sesiones plenarias. La primera, la tercera y la quinta estarán destinadas a exposiciones sobre experiencias, dos en cada sesión; la segunda, la cuarta y la sexta estarán destinadas a que los participantes formulen preguntas para obtener aclaraciones o ampliaciones de la información recibida con el fín de apreciar mejor lo expuesto. La intención de toda esta primera etapa es conocer algunas de las experiencias más caracterizadas en este campo. No se tratará de evaluarlas ni de juzgar a las instituciones que les dirigen.

En consecuencia, los debates serán exclusivamente aclarativos. Cada exposición será complementada con documentación proporcionada por los propios expositores bajo su responsabilidad.

La segunda etapa comprenderá también seis sesiones plenarias. La primera, la tercera y la quinta destinadas a exposiciones sobre desescolarización, las teorías de Jean Piaget, y la Educación Liberadora, respectivamente, una en cada sesión. La segunda, la cuarta y la sexta estarán destinadas a debatir acerca de los planteamientos teóricos expuestos.

La intención de esta segunda etapa es ofrecer al conjunto de participantes una visión ordenada y lo más completa posible de los nuevos enfoques sobre la educación, que comportan estas tres corrientes. Los debates no buscarán la creación de una uniformidad de pensamiento entre los participantes frente a los planteamientos expuestos; sino solamente garantizar una información básica homogénea y una terminología común que faciliten las posteriores discusiones al elaborar recomendaciones.

Ninguna de las exposiciones constituirá una toma de posición del IICA-CIRA y cada expositor asumirá la responsabilidad de sus planteamientos orales y escritos. Asimismo, las intervenciones orales de los participantes serán consideradas como aporte personal al estudio sin comprometer a sus instituciones de origen.

La tercera etapa, destinada a producir documentos, abarcará los días jueves y viernes. El jueves en la mañana los participantes, distribuidos en grupos, elaborarán, cada grupo, una propuesta de objetivos para la Educación Campesina Extraescolar en América Latina.

En la tarde se comparará, en sesión plenaria, las propuestas de los diferentes grupos y se elaborará un borrador de documento integrado sobre objetivos. Inmediatamente se constituirá comisiones especializadas, cada una de las cuales asumirá la responsabilidad de producir un documento sobre un aspecto diferente de la Educación Campesina Extraescolar (en principio las comisiones podrían ser tres y tener como temas: contenidos, métodos y modelos organizacionales, respectivamente).

Estos documentos parciales serán integrados por un comité especial para constituir el borrador del documento final del Seminario.

La intención de esta tercera etapa es que se pongan de manifiesto todos los aportes que los participantes pueden ofrecer para orientar la educación campesina extraescolar, y elaborar borradores de documentos que reflejen todo esto. No se tratará de tomar posiciones sino más bien de estudiar alternativas; y en caso de que aparecieran, en los grupos de trabajo o las comisiones especializadas, posiciones diferentes, divergentes o contradictorias, lo más importante será aclarar cada una de ellas en toda su significación y consecuencias, e incorporarlas al documento.

La cuarta etapa comprenderá el día sábado y estará destinada a aprobar en sesión plenaria un texto definitivo que, integrando todo lo aportado por los grupos de trabajo y comisiones, constituirá el documento final del Seminario.

El texto deberá ser orgánico y coherente aún si en algunos de sus puntos no existe acuerdo unánime entre los participantes. En caso de existir desacuerdos, se incluirá cada una de las posiciones propuestas por los diferentes participantes, formuladas y fundamentadas según los argumentos de los ponentes pero sin indicar nombre, institución ni país de las personas que apoyan cada una de las posiciones diferentes. Esta manera de redactar el documento hace inoperantes las votaciones para concluir este tipo de debates.

B- Organización.- El Seminario contará con participantes, expositores, consultores, observadores y un coordinador.

En los debates plenarios los consultores actuarán como participantes. El coordinador actuará de director de debates. Los observadores no tendrán participación activa.

En los trabajos de grupo y en las comisiones, los expositores, consultores y el coordinador actuarán como consultores, y los observadores podrán actuar como participantes.

Para la constitución de grupos y comisiones, el coordinador propondrá la distribución de los participantes, pudiendo éstos solicitar los cambios que consideren necesarios, tratando de mantener una adecuación entre las especialidades y los temas.

Cada grupo de trabajo y cada comisión elegirá un director de debates y un relator. Al iniciarse los grupos y comisiones, un consultor dirigirá el debate para elegir, y terminado este proceso asumirá su rol correspondiente.

Los relatores de las comisiones formarán parte, junto con los consultores, del comité que elaborará el borrador de documento final, al término de la tercera etapa.

Al iniciarse la cuarta etapa se elegirá un relator, quien asumirá la responsabilidad de edición del documento final (con la colaboración del personal del IICA-CIRA) que será entregado a todos los asistentes en el acto de clausura.

Todo el trabajo de grupos, comisiones y plenarios finales estará orientado hacia la producción del documento final. En concordancia con esto, no se elaborará actas de ninguna sesión de trabajo ni crónicas de debates.

SEMINARIO REGIONAL ANDINO SOBRE EDUCACION CAMPESINA EXTRAESCOLAR

Programa

Domingo 24 -

5:00 p.m.	- Inauguración	

Lunes 25

8:30 a 9:15 a m.	- 1a. Experiencia	: NUCLEOS ESCOLARES
	Expositores	: Eduardo Arze Loureiro Víctor Montoya M.
9:15 a 10:00 am.	- 2a. Experiencia	: MISIONES CULTURALES
	Expositor	: Jorge Rivera
10:00 a 10:30 am	- Descanso	
10:30 a 12:00 m.	- Debate	
3:30 a 4:15 pm.	- 3a. Experiencia	: C R E F A L
	Expositor	: Waldemar Cortez
4:15 a 5:00 pm	- 4a. Experiencia	: EXTENSION
	Expositor	: Juan Díaz Bordenave
5:00 a 5:30 pm	- Descanso	
5:30 a 7:00 pm	- Debate	

Martes 26

8:30 a 9:15 am	- 5a. Experiencia	: A C P O
	Expositor	: Hernando Bernal
9:15 a 10:00 am	- 6a. Experiencia	: M E B
	Expositor	: Marina Bandeira
10:00 a 10:30 am	- Descanso	

10:30 a 12:00 m.	-	Debate	
3:30 a 5:00 p.m.	-	1a. Teoría	: DESCOLARIZACION
		Expositor	: Augusto Salazar Bondy
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso	
5:30 a 7:00 p.m	-	Debate	

Miércoles 27

8:30 a 10:00 a.m.	-	2a. Teoría	: JEAN PIAGET
		Expositor	:, Hernando Silva
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso	
10:30 a 12:00 m	-	Debate	
3:30 a 5:00 p.m.	-	3a. Teoría	: EDUCACION LIBERADORA
		Expositor	: Joao Bosco Pinto
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso	
5:30 a 7:00 p.m.	-	Debate	

Jueves 28

8:30 a 10:00 a.m.	-	Grupos de Trabajo sobre Objetivos
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso
10:30 a 12:00 m.	-	Grupos de Trabajo sobre Objetivos
3:30 a 5:00 p.m.	-	Plenario sobre Objetivos
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso
5:30 a 7:00 p.m.	-	Comisiones Especializadas

Viernes 29

8:30 a 10:00 a.m.	-	Comisiones Especializadas
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso
10:30 a 12:00 m.	-	Comisiones Especializadas
3:30 a 5:00 p.m.	-	Preparación del Documento Final
5:00 a 5:30 p.m.	-	Descanso
5:30 a 7:00 p.m.	-	Preparación del Documento Final

Sábado 30

8:30 a 10:00 a.m.	-	Plenario Final
10:00 a 10:30 a.m.	-	Descanso
10:30 a 12:00 m.	-	Plenario Final
5:00 p.m.	-	Clausura

IGNACIO CORDERO

Venezolano

Educador
Técnico en Control de Estudios
Ministerio Educación-Venezuela
Avda. Méjico Edificio Tequenda-
ma segundo piso, oficina No.25
Caracas-Venezuela
Participante

RAUL CORPAS THOMAS

Colombiano

Economista Agrícola
Especialista en Educación
Jefe Educación Agrícola y Vo-
cacional.
Ministerio Educación -Colombia
Carrera 7a. No. 21-30 Ap.207
Apartado Aéreo 8943
Bogotá
Participante

WALDEMAR CORTES CARABANTES

Chileno

Director Pedagogo
CREFAL - Patzcuaro - México
Consultor

JAIME CUSICANQUI VELASCO

Boliviano

Especialista Audiovisual
Audio-visual del IICA-CIRA
Coordinador Administrativo
del Seminario.
Apartado Aéreo 14592
IICA-CIRA Bogotá Colombia

JUAN DIAZ BORDENAVE

Paraguayo

Ph DComunicación Social
IICA - RIO - Brasil
Consultor

MIGUELANGEL FERRARA

Paraguayo

Abogado y Comunicador Social
Consultor en Comunicación Social
OEA - Colombia
Carrera 31 No. 96-05 - Bogotá
Participante

LUIS FLORES QUIROS

Peruano

Pedagógo y Sociólogo
Experto en Organización Campesina.
FAO - IICA-CIRA - Colombia
Calle 47A No. 26-55 Apto. 101
Coordinador

CESAR FUENTES MARINS

Venezolano

Ingeniero Agrónomo
Director de Extensión
Ministerio de Agricultura y Cría
Venezuela
Calle Macareo, Quinta Coloniera,
Urb. La Trinidad
Caracas Venezuela
Participante

VICENT R. FAULDS

Norteamericano

Experto OIT
Jefe de Proyecto CO2-26
(PNUD - OIT - SENA)
SENA - Colombia
Carrera 1 No. 71-2 Bogotá
Observador

LUISA GONCALVES

Brasilera

Pedagoga
Técnica en Organización Campesina.
Ministerio de Agricultura - Colombia.
División de Organización Campesina.
Calle 26 No. 25-45 Bogotá

EDNA LARRAONDO DE BALLERINI

Guatemalteca	Licenciada en Economía Jefe Unidad de Planeamiento y Programación del Instituto Nacional de Transformación Agraria - Inta. Participante

MARINA BANDEIRA

Brasilera	Educación Rua María Quiteria, 50/402 Ipanema Río de Janeiro (gb) ZC-95 Brasil Consultora

PORFIRIO BATISTA ATENCIO

Panameño	Administración Supervisor Regional de Capacitación Campesina CRAP - Panamá Ave. 9a. Sur Edificio Leiro Apartamento No. 14 Panamá Participante

LUIS RAMIRO BELTRAN

Boliviano	Ph.D en Comunicación Social Director IICA - CIRA IICA - CIRA Bogotá-Colombia Consultor

HERNANDO BERNAL

Colombiano	Sociólogo Director Planeación y Programación. Acción Cultural Popular - Colombia. Expositor

VICTOR MANUEL CALLE PATIÑO

Colombiano

Licenciado Educación
Técnico Agrícola
Jefe División Organización Campesina
Ministerio Agricultura-Colombia
Carrera 10a. No. 20-30
Participante

FULVIA CAÑON JIMENEZ

Colombiana

Educadora
Técnico Educación Adultos
Ministerio Educación-Colombia
Transversal 33-102-15
Observadora

JUDITH CARDENAS

Colombiana

Socióloga
Técnica en Organización Campesina
Ministerio de Agricultura
Colombia
Calle 5A No. 28A-43
Participante

JOSE CASTAÑON PASQUEL

Peruano

Ingeniero Agrónomo
Asesor en Extensión Agrícola
Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
FAO - Bogotá Colombia
Participante

Apartado Aéreo 24082
Observadora

JAIME GUTIERREZ

Colombiano

Sociólogo Comunicador
Director Dpto. Ciencias Sociales.
Instituto Colombiano Agropecuario.
ICA - Colombia
Apartado Aéreo 7984
Bogotá
Participante

CARLOS ROGELIO JARAMILLO SILVA

Ecuatoriano

Especialista Educación Fundamental.
Coordinador de Imbabura
Misión Andina
Ibarra - Ecuador
Apartado No. 73
Participante

SERAPIO MARTINEZ

Boliviano

Maestro Normalista Rural
Supervisor Nacional de Normales Rurales
Ministerio Educación-Bolivia
Av. Mcal. Sta. Cruz No. 1088
6o. Piso - Dpto. 4
La Paz Bolivia
Participante

ARNALDO MEJIA JUSTINIANO

Boliviano

Maestro Normal de Primaria
Jefe de Planes y programas de Educación
Ministerio de Educación y Cultura - Bolivia
Calle Guachalla No. 899 La Paz
Bolivia
Participante

RAFAEL MELGARO ROMERO

Colombiano

Especialista en Desarrollo de la Comunidad
Apartado Aéreo 9878
Bogotá D'E.
Transversal 4ª No. 45-46 Bogotá
Observador

VICTOR MONTOYA

Boliviano

Oficina de la OEA
San José
Costa Rica. C A.
Consultor

JOAO BOSCO PINTO
Brasilero

Sociólogo
Sociólogo Rural IICA-CIRA
Apartado Aéreo 14592
IICA - CIRA
Bogotá - Colombia
Consultor

LUIS C. GUEDES PINTO
Brasilero

Ingeniero Agrónomo
Asistente de la Asesoría de Planificación
Secretaría Agricultura
SAO PAULO - Brasil.
Asesorde la Confederacao Nacional do trabalhadores na Agricultura-Contag
Caixa Postal 960 Campinas - SP
Brasil
Participante

FRANCISCO REYES

Colombiano

Economista
Subdirector Planeamiento
Ministerio Educación - Colombia
Av. 22 No. 39-46 - Bogotá
Observador

JORGE E RIVERA CAMARENA

Mexicano

Ingeniero Agrónomo
Director General de Educación
Extraescolar en el Medio Rural
Secretaría Educación Pública -
México
Expositor

AMARILIS RODRIGUEZ HOYOS

Venezolana

Técnico en Desarrollo de la -
Comunidad
Analista de Planificación II
CORDIPLAN - Edificio El Univer-
sal Piso 1o. Avenida Urdaneta,
Caracas 101 Venezuela (oficina)
Calle Londres, Edificio Doña
María Cristina Apto. H
Las Mercedes - Caracas 106 -
(particular)
Participante

CESAR A ROJAS

Venezolano

Licenciado en Educación
Sup. Nacional Jefe I
Ministerio Educación - Venezuela
Jesuitas A Tienda Honda
Caracas D
Participante

DARIO RUA ARBOLEDA

Colombiano

Sociólogo - Comunicaciones
Director Programa de Organización
Campesina
ICA - Colombia. Edificio Colgas
Oficina 703
Diagonal 69 No. 53-53 Bogotá
Observador

ELSA RUBIN DE CELIS

Peruana

Profesora
Investigadora Social
CENCIRA - (Min. Agric.) Perú
Hipólito Unánue 137 Sta. Cruz
Miraflores-Lima
Participante

GRACIELA RUIZ DURAN

Peruana

Profesora de Educ. Normal
Jefe Oficina Programa y Análisis
Ministerio Educación-Perú
Las Begonias 203 Residencial -
San Felipe.
Participante

AUGUSTO SALAZAR BONDY

Peruano

Profesor de Filosofía
Presidente del Consejo Superior
de Educación
Ministerio de Educación
LIMA - PERU
Expositor

HUGO SERNA ECHEVERRI

Colombiano

Ingeniero Agrónomo
Supervisor Nacional de Programas
Agrícolas.
Federación Nacional de Cafeteros
Colombia
Carrera 29 No. 73-51 Bogotá
Observador

HERNANDO SILVA MOJICA

Colombiano

Sacerdote
Superior del Teologado Profesor
de Filosofía
Universidad Javeriana-Colombia
Carrera 10a. No. 65-48 Bogotá
Expositor

MARIO SUAREZ MELO

Colombiano

Abogado
Director PNCA - IICA-CIRA
Bogotá - Colombia
Consultor

HUMBERTO TRIANA Y ANTORVEZA

Colombiano

B.A.M.A. en Antropología EE.UU.
Licenciatura Derecho Inter.
Jefe Nacional de Programación y Capacitación de la Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunicad
Ministerio de Gobierno-Colombia
Pablo VI C 7 Apto. 106 Bogotá
Participante

HECTOR TROYANO GUZMAN

Colombiano

Técnico en Comunicación Social
Técnico Educación de Adultos
Director Sección Educación Ciudadana - División Educación Adultos - Oficina 427
Apartado Aéreo 22.771
Ministerio Educación - Bogotá
Participante

JOSE VACCARO

Italiano

Confederación Interamericana de Educación Católica
Carrera 13A No. 23-80
Bogotá - Colombia
Observador

JUAN EVANGELISTA VANEGAS

Colombiano

Ministerio Iglesia Presbiteriana; Educación
Director de Dinámica de la Comunidad y Coordinador de Educación
Proyecto Noroeste Colombiano
Apartado Aéreo 1
Montería - Córdoba (Colombia)
Observador

FERNANDO VELASCO ABAD

Ecuatoriano

Economista
Director Dpto Educación
CESA
Flores 846 - 2o. piso
QUITO- Ecuador
Participante

SAMUEL I. MONSALVE C.	
Colombiano	Agrólogo Jefe de Programas Especiales (División Agropecuaria) SENA - Colombia Carrera 29 A No. 22A-43, apt.2411 Observador
LIZ CINTRA ROLIM	
Brasilera	Educadora Búsqueda y elaboración de documentos "Pro Mundi Vita" - Bruxelas (Bélgica) Observadora
OCTAVIO ARISMENDI POSADA	
Colombiano	Ex-Ministro de Educación Nacional Funcionario de la OEA Asesor del Departamento de Educación Observador
LUIS EDUARDO MEDINA	
Colombiano	Confederación Interamericana de Educación Católica Carrera 13 No. 23-80 Bogotá - Colombia Observador

COMISIONES DE TRABAJO

1. COMISION DE OBJETIVOS

Juan Díaz Bordenave - Consultor
Luis C. Guedes Pinto
Fernando Velasco
Graciela Ruíz
Luiza Gonçalves
Fulvia Cañón

2. COMISION DE CONTENIDO

Ignacio Anzorena - Consultor
Marina Bandeira - Consultora
Víctor Manuel Calle - Coordinador
Vilma Aray
Porfirio Batista
Darío Rúa
Joaquín Alvarez
Samuel Monsalve
Edna de Ballerini
César Antón

3. COMISION DE METODOS

Víctor Montoya - Consultor
Jorge Rivera Camarena - Coordinador
Juan Vanegas - Relator
Waldemar Cortés
Arnaldo Mejía
Humberto Triana
Hector Troyano
Ignacio Cordero
Rafael Antonio Arandia

4. COMISION DE ORGANIZACION

Luis Ramiro Beltrán - Consultor

Eduardo Arze - Consultor

Rafael Melgarejo - Coordinador

Elsa Rubín de Celis - Relatora

José Castañón

Serapio Martínez

Graciela Ruíz

César Fuentes

Miguelángel Ferrara

César Rojas

Amarilis Rodríguez

Judith Cárdenas

Carlos Jaramillo

COMISION ESPECIAL

Consultores : Arze, Ansorena, Beltrán, Cusicanqui, Pinto, Cortés, Díaz Bandeira, Ferrara, Flores

Plenario de Objetivos : Juan Díaz Bordenave

Relatores de la Comisión, Contenidos: Víctor Manuel Calle

Relatores de la Comisión, Métodos : Juan Vanegas

Relatores de la Comisión, Organización: Elsa Rubín de Celis

COMISION DE REDACCION

-Juan Díaz Bordenave -Hector Troyano

-Luis Flores Quiróz -Elsa Rubín de Celis

Este es un documento de trabajo de carácter interno, no una publicación oficial definitiva. Por tanto, su circulación y su uso -para referencia o transcripción- quedan restringidos hasta que el IICA haga la respectiva publicación final y formal.