

12ej

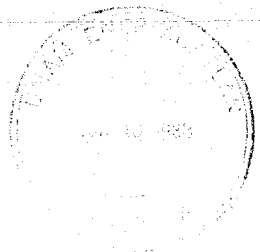
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

"LA ORGANIZACION POPULAR COMO IMPULSO
DE LA EDUCACION POPULAR"

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA

ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCIA



MEXICO, 1983.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N T R O D U C C I O N

Hablar de educación implica ubicar a ésta dentro de una situación socio-histórica determinada por un bloque de poder. En este sentido las prácticas y concepciones educativas no son resultado del azar o simple devenir histórico; sino por el contrario, son producto de una serie de demandas de las clases subalternas y de las necesidades de la clase social que tiene la dirección intelectual y moral de una formación social.

Dentro de un bloque histórico, será la clase hegemónica la que impulse el proyecto educativo dominante imprimiéndole la orientación económica e ideológica que requiere. Sin embargo esto no significa que su poder se exprese sin ningún choque, de manera lineal o unilateral, ni que sus resultados se alcancen tal y como fueron concebidos los objetivos; es decir las contradicciones de clase se manifiestan también en los procesos y proyectos educativos; el poder de una clase social no es totalizador; la hegemonía dentro de una sociedad clasista no significa el poder único y absoluto; sino un proceso en donde una clase social logra la organización y dirección ética y política de la sociedad, subordinando los intereses y desarrollo de las otras clases o fracciones de clase a su proyecto histórico.

Las diferentes expresiones culturales y educativas de una sociedad, no se manifiestan de manera pura, sino que conllevan una serie de contradicciones sociales e históricas, en donde lo nuevo y lo viejo se concreta en un equilibrio momentáneo, pero que se encuentra en constante lucha. La creación de una nueva cultura, de una nueva educación, implica un proceso muy complejo, en el que las clases subalternas, para destruir la serie de relaciones sociales dominantes requieren no solamente una actitud contestataria sino además, ser capaces de construir nuevas condiciones tanto económicas como -

culturales, lo cual exige a las clases subalternas impulsar una actividad política que logre cristalizarse en un avance organizativo.

La organización política de las diferentes clases sociales se concretiza también en sus proyectos educativos; sin embargo la historia de la educación que se nos ha permitido conocer y que se ha divulgado es la historia del proyecto dominante, eludiendo dentro del discurso hegemónico la serie de luchas y aportes que han tenido las diferentes clases sociales; de ahí la importancia de analizar los proyectos de educación popular, que permitan recuperar mediante una lectura histórica, la forma en que se manifiesta la organización popular dentro de las prácticas educativas hegemónicas y contestatarias.

Se parte de la idea de que la fuerza de una clase social se expresa y concretiza en su organización política, misma que le da un significado real y concreto a categorías tales como: clase para sí, proyecto político, conciencia, etc.; no únicamente como un manejo teórico de un proceso social, sino como resultado de la praxis, de una política, la que no logra su concreción (y cuyo análisis no puede reducirse a planos abstractos) sin llevarla y contrastarla con lo concreto.

Se eligió el concepto de organización para analizar la vinculación entre las categorías educación y política por considerar que es el que más permite esclarecer en términos políticos la forma en que se manifiesta el nivel más avanzado de la lucha de clases. Esto de ninguna manera niega la importancia que tiene la categoría de "conciencia crítica" o "conciencia política", base de otras investigaciones.

En esta investigación se considera a la organización como la forma que adopta y la manera que interactúan un conjunto de

sujetos en un contexto determinado, tanto al interior como exterior de una estructura movidos por un fin. Y en particular a la organización popular como la participación política de las clases subalternas, la cual, se hace presente a través de sus estructuras de poder. Además de lo anterior es necesario tener presente que:

- La forma y el momento en que nace una organización está determinada por su contexto histórico y por los miembros que la componen; es decir, no se construye una estructura de manera arbitraria sino que ésta refleja la situación histórico política de la clase social de la cual se desprende.
- Cada organización establece sus formas propias de trabajo y estas a su vez nos permiten ir conociendo la posición política de sus integrantes.
- Sus resultados, sus avances nos ayudarán a desprender - cual es el nivel de organización que le corresponde, qué papel juega dentro de la estructura de poder, y por lo tanto, cuáles son sus posibilidades de incidencia en el lugar y formación social en la cual se desarrolla.

Por otro lado se define a la educación popular como expresión que puede ser utilizada en las prácticas educativas que tengan como fin general la expansión de cierto tipo de servicios educativos destinados al pueblo; donde la extensión de la categoría pueblo, así como la concepción y programas que se implementan están determinados por el proyecto político - al cual se inscriben. Esta conceptualización se desprende - la revisión histórica del proceso de desarrollo de la educación popular, en la que se explica por qué esta categoría - puede ser utilizada tanto para estudiar las prácticas educa-

tivas hegemónicas como contestatarias. De ahí que, uno de los intereses de esta investigación sea presentar una visión global del proceso de desarrollo histórico de la educación popular; de tal manera que se pueda analizar de qué forma intervienen las diferentes clases sociales en la construcción de sus proyectos educativos.

Sin embargo, este trabajo no sólo apunta, hacia una visión general del proceso por el que ha pasado la educación popular; sino que pone el acento en la organización popular como elemento central para el cambio tanto de la concepción como de las prácticas educativas de los diferentes grupos de poder; esta tesis se sostiene en dos niveles básicos; el primero de ellos, parte de una revisión histórica que permite observar, desde los antecedentes y origen de la educación popular hasta principios de la década de los ochenta, cómo la organización de las clases subalternas, se hace presente tanto en la concepción, y metodología como en los resultados de los programas educativos impulsados en América Latina; en el segundo nivel de análisis, se señala cómo se concretiza la organización popular en un mismo proyecto de educación popular, el cual es impulsado en una de las ciudades marginales más grandes de toda América Latina (Ciudad Netzahualcóyotl).

Se reconoce que por la amplitud tanto en el tiempo como en el espacio, se encuentra una serie de limitaciones en la investigación; no obstante la información que se presenta permite confirmar la tesis central de "La organización popular como impulso de la educación popular".

En el primer capítulo, se plantea cómo la educación popular tiene sus antecedentes en el proyecto político de la burguesía nacional europea, la cual se halla ligada a las ideas de una educación gratuita, obligatoria y pública. Asimismo se

señala cómo fue retomada esta concepción a partir del desarrollo capitalista de las diferentes formaciones sociales latinoamericanas, generándose proyectos diferenciados, - tanto en su extensión como concepción, dependiendo del desarrollo industrial y de las contradicciones que se generaron entre los diferentes grupos de poder. Se caracterizan las distintas etapas por las que atraviesa el proceso de desarrollo histórico de la educación popular, resaltándose los principales proyectos educativos (iglesia, Estado, clases subalternas, burguesía imperialista), poniendo énfasis en el proyecto central de cada momento histórico.

En el segundo capítulo, se retoman los elementos anteriores, y se plantea la posibilidad de establecer una diferenciación de proyectos educativos en base al proyecto histórico político que se impulsa; de ahí que se consideró conveniente caracterizar dos tendencias básicas de la educación popular "La tendencia de afianzamiento capitalista" y la "tendencia contestataria", encontrándose que; en tanto para la primera sus programas están orientados a reforzar el proyecto hegemónico; para la segunda sus programas pretenden impulsar el proceso de organización y concientización política. No obstante, en la concreción de los proyectos educativos es muy difícil diferenciarlas tajantemente, pues se trata de un proceso complejo y contradictorio, en lo que lo popular no únicamente - denota una ambigüedad teórica en términos de clase, sino una ambigüedad política que esta determinada por la presencia y fuerza de diferentes fracciones y clases sociales; es decir cualquier proyecto educativo impulsado dentro de la sociedad capitalista es resultado de ambas fuerzas.

Se hace alusión a la polémica teórica que se ha dado al interior de cada tendencia de la educación popular con respecto a la legitimidad del mismo concepto; polémica que en sí mis-

ma evidencia la dinámica y contradicciones que se presentan al interior de los proyectos educativos.

Por último, se concluye este capítulo caracterizando a las tres principales corrientes de educación popular que se han manifestado a partir de la década de los sesenta:

- La corriente de la educación permanente, impulsada por la burguesía imperialista y asumida como propia por las burguesías nacionales.
- La corriente concientizadora, impulsada por la democracia cristiana y en particular por ciertos grupos de la iglesia católica.
- La corriente de la educación para la revolución, desprendida del cuestionamiento y participación de algunos grupos dentro de los proyectos de educación concientizadora.

Se reconoce que dichas corrientes no se presentan de manera pura o excluyente, sin embargo el predominio de los elementos que caracterizan a una corriente dentro de los proyectos educativos, permiten determinar en cierta medida a qué proyecto político apoya.

El capítulo tercero, presenta un estudio de caso; el de Servicios Educativos Populares Asociación Civil (SEPAC); que - además de ser una experiencia sistematizada, se inscribe en el contexto general en que se desarrollan las polémicas más importantes de la educación popular de finales de la década de los sesenta y de la de los setenta. Este proyecto educativo nos permite analizar la incidencia de la organización popular en los cambios que se presentan en la concepción, me

Metodología y resultados de un proyecto de educación popular.

Por último, cabe mencionar que la tesis que se sostiene sobre la "Organización popular como impulso de la educación popular" no excluye la posibilidad de que la educación popular pueda impulsar la organización de las clases subalternas, como lo sostiene la corriente de Educación para la Revolución; sin embargo esta segunda tesis requeriría una investigación específica sobre los resultados de los proyectos educativos de los sujetos que participan dentro de estos programas de educación popular; objetivo que rebasa los marcos de este estudio.

CAPITULO I

ANTECEDENTES Y ORIGEN ECONOMICO POLITICO DE LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

La expresión y experiencias de la educación popular no son primitivas en América Latina, su origen y desarrollo está íntimamente vinculados con la historia de la educación y principalmente con el desarrollo de la educación burguesa: de las limitantes y contradicciones generadas en el interior del modo de producción capitalista.

En este trabajo, se considera que el proceso de desarrollo histórico de la educación popular está directamente relacionado con el desarrollo del capitalismo, ya que es hasta el sistema capitalista, cuando los intentos de extender la educación a las masas se concretiza en una educación dirigida a éstas.

El avance de la educación popular significa a la vez el avance de las luchas de clases que se manifiesta de una forma particular dentro de los procesos educativos. Es por ello que no podemos considerar a la educación popular como un todo homogéneo, armónico y ahistórico, sino por el contrario es un proceso diferenciado y contradictorio, el cual se puede entender únicamente si se toma en cuenta el proyecto histórico de la clase social que le impulsa.

La extensión o universo que abarcan los proyectos de educación popular está delimitada por la población que le interesa influir, en este sentido, la categoría "pueblo" cobra una significación distinta dependiendo de la clase social que la impulsa; por ende, para ciertos proyectos pequeño burgueses la categoría pueblo abarca tanto a la burguesía y a sus intelectuales como a las clases subalternas; en tanto que para

otros proyectos, impulsados por las clases subalternas, queda excluida la clase burguesa.

A partir de estas premisas concibo a la educación popular como "La expresión que puede ser utilizada en las prácticas educativas que tengan como fin general la expansión de cierto tipo de servicios educativos destinados al pueblo; donde la extensión de la categoría pueblo, así como la concepción y programas que se implementan están determinados por el proyecto político al cual se inscriben".

Para entender y profundizar en el proceso de desarrollo histórico de la educación popular se hace necesario explicitar los antecedentes y origen de la educación popular en América Latina. Para ello, a continuación se plantea primero la situación por la que atravesó Europa y en segundo lugar se señala la forma en que este proceso repercutió en América Latina.

1.1.- ANTECEDENTES GENERALES

Como ya se dijo, la educación popular nace como consecuencia del fortalecimiento de la burguesía. En un primer momento de la pequeña burguesía nacional europea.

La lucha de la burguesía contra el sistema feudal se venía librando desde la época mercantilista (siglo XVI-XVIII), pero no es sino a partir de la segunda mitad del siglo XIX que el poder político de la burguesía queda plenamente establecido en Europa. A partir de la revolución industrial (mediados del siglo XVIII) en Inglaterra se genera un cambio cualitativo en las relaciones de producción, y con ello, una serie de cambios en la esfera ideológica. Sin embargo, el conjunto de elementos que se introduce en la vida cultural son orientados y aprovechados por y para la burguesía.

El desarrollo industrial pone a la ciencia y a la educación como elementos fundamentales en todas aquellas formaciones sociales europeas, en las que se va desarrollando y consolidando el capitalismo. Pero no es sino hasta fines del siglo XIX y principios del siglo XX que los ideales de una educación gratuita, obligatoria y pública proclamados en Europa desde el siglo XVII, logran ser una realidad y exigencia, - pues es hasta este momento que la educación sistemática, adquiere el valor real que le dará la burguesía "...El sistema escolar, como institución política y de masas, nació con la burguesía moderna y lleva la marca del Estado burgués. Es un proceso que coincide con el desarrollo del capital, que acompaña las profundas innovaciones de la organización productiva y del desarrollo tecnológico vinculados a la revolución industrial, y que contribuye a una reestructuración del trabajo social" (1).

Es en este momento histórico que las demandas de una educación popular son una exigencia concreta. El sistema educativo se extiende en todos sus niveles (sin perder su carácter elitista) con dos objetivos:

- 1) Formar a los intelectuales orgánicos del nuevo bloque histórico (niveles superiores de la educación).
- 2) Lograr el consenso de las mayorías populares, ante la nueva clase dirigente, así como capacitar a los trabajadores para las nuevas exigencias de la producción - (educación elemental).

En este período se genera una serie de exigencias superestructurales que permitirán a la burguesía su consolidación y crecimiento como clase dirigente dentro de este nuevo bloque histórico: el capitalista. No obstante; cabe señalar que el triunfo del capitalismo sobre el sistema feudal no pudo lograrse sin el "apoyo" de los grandes grupos de la población, sobre todo de las clases más empobrecidas (campesinos, artesanos y obreros) así como de los nuevos intelectuales que - impulsaron y concretaron el nuevo proyecto político.

A fines del siglo XIX y principios del XX, se hacía evidente la necesidad de consolidar una concepción general del mundo. En el plano ideológico se tenía que luchar contra la nueva clase emergente "el proletariado", pero también contra las instituciones, que habían sido el sustento del feudalismo, fundamentalmente contra el poder del clero sobre las masas. Es por ello que con el nacimiento de la burguesía como clase política, ésta tendrá que lograr, a la par del desarrollo de las fuerzas productivas el consenso de las masas. La lucha contra el clero se perfilaba como una de las fundamentales, ya que éste, había manejado los elementos ideológicos

principales del antiguo bloque histórico. En el ámbito educativo, la lucha contra la influencia religiosa se manifiesta a través de la lucha por instaurar el laicismo en la educación.

La concepción del mundo que debía orientar las inquietudes y acciones de las diferentes clases sociales exigía a la burguesía impulsar un sistema educativo acorde a su proyecto político, lo cual implicaba eliminar, subordinar o crear nuevos elementos que permitieran consolidar su poder. Por ejemplo, en Francia, el ministro de instrucción Ferry estableció una serie de principios (1881-1882), que permitían al magisterio de la escuela pública, inculcar una moral común sin chocar con las creencias religiosas de los alumnos, sin adherirse ni oponerse a éstas, sino más bien manifestando un respeto que permitiera establecer una "armonía" con los alumnos y padres; es decir, el proyecto de la burguesía, no podía destruir del todo la influencia de la iglesia, pero sí aprovechar ésta, como elemento subordinado a su ideología (2).

Se trataba de consolidar el nuevo proyecto histórico, procurando no crear choques que antagonizaran las relaciones del pueblo con el Estado, sino más bien de "armonizar" los intereses de las clases alrededor de la nueva concepción del mundo, en la cual la iglesia sería un elemento subordinado de la sociedad civil, que serviría para crear la unidad nacional. El proyecto burgués, implicaba la creación de una nueva fe, entendida como una nueva concepción del mundo, en que las ideas de progreso, de libertad, propiedad privada y autonomía individual, serían algunos de los elementos básicos en los que se sustentaría.

Para principios del siglo XX, los movimientos de educación popular en Europa, se hallan íntimamente vinculados al ascenso organizativo de la clase subalterna, a su vez, su signifi

cado y alcance esta ligado a la decadente pequeña burguesía nacional y al fortalecimiento de la burguesía imperialista de la posguerra. Si bien, las organizaciones de izquierda no se manifiestan como la fuerza fundamental, no por ello dejan ^{de} tener un peso importante (3).

Como podemos darnos cuenta, el significado de la educación popular, en este período histórico, puede concebirse como - una educación para el pueblo donde la extensión de la categoría pueblo, abarca tanto a la burguesía y a sus intelectuales, como a las clases subalternas. Sin embargo, el hecho de una educación gratuita, obligatoria y laica, así como de una educación que llegue a todos de igual forma y con iguales derechos, en su participación y desarrollo, sólo queda a nivel de enunciado, dentro del sistema capitalista, no como una frase hueca o demagógica simplemente, sino como una demostración de la política imperante, durante el período de ascenso de la burguesía liberal.

En síntesis, las limitantes de estos proyectos educativos están determinadas por la fase de desarrollo del capitalismo europeo, pretendiendo su extensión, fundamentalmente ^{en} dos objetivos:

- 1) Satisfacer las necesidades de formación de intelectuales y obreros que se requerían para el proceso productivo.
- 2) Dar coherencia y cohesión a la ideología capitalista, alrededor de su proyecto político.

El propio desarrollo del capitalismo llevará a negar este principio en la práctica, que si bien, desde su origen se manifiesta de manera universal, en la concreción y racionalización

dad nunca nego su carácter de clase. Expresión y negación son los contrarios que subsisten, es por ello que la realización general de este principio, no de forma abstracta, esta directamente relacionado con el avance político de las clases subalternas.

1.2.- PROCESO DE DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

1.2.1.- ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

En América Latina, en un primer momento, la educación popular se halla vinculada al interés de la incipiente burguesía dependiente, la cual se encargó de promover las ideas de intelectuales como Rousseau, Diderot y Humboldt. La burguesía heredó, la estructura económico-social del período de la Colonia.

En la Colonia, la iglesia mantuvo el control de las instituciones de la sociedad civil, como eran las escuelas, los orfanatorios, los hospitales. En este período pueden distinguirse dos momentos básicos de la política educativa:

- 1) Una política evangelizadora y humanista que propagó la religión cristiana, el aprendizaje del idioma español entre los indígenas, así como una serie de oficios y valores de la cultura española.
- 2) Una política educativa acorde con el movimiento de la

Contrareforma que restringió notablemente los servicios educativos a la clase social dominante.

Las manifestaciones culturales de los indígenas fueron atacadas y desarticuladas^{en} sus formas de organización imponiéndoles una nueva estructura y dinámica social. La educación dirigida al indígena se limitaba a enseñar los elementos básicos que facilitarían la explotación del trabajo, en tanto que la educación superior era exclusiva para los españoles o criollos. En general la educación sistematizada era sumamente restringida y elitista, expresando la clara diferenciación social.

La iglesia fungió como el elemento de control y represión - (la inquisición) de las manifestaciones ideológicas y políticas contrarias a los intereses de la Corona y de los españoles radicados en América.

En el siglo XVIII, las ideas de la Ilustración fueron difundidas tanto por religiosos como criollos influenciados por los intelectuales del Viejo Mundo; llevando con ello, a una gran efervescencia del movimiento político-cultural. Las ideas de nacionalidad e independencia cobraron fuerza y se extendieron a la población indígena. Bajo la influencia de la Ilustración se incorporaron nuevas pautas y valores a la sociedad, generando un espíritu crítico y práctico que se contraponía con la cultura de corte medieval. Estas nuevas ideas (libertad, progreso, justicia, etc.) se propagaron fuera de los claustros, y veían en la educación un elemento fundamental para impulsar los conocimientos e ideales políticos necesarios para un movimiento de independencia; se estableció con ello una lucha contra la escolástica; la cual había marcado ideológicamente los proyectos políticos-sociales de los tres siglos que duró el período colonial.

La crítica a la educación imperante llevó a plantear la necesidad de hacer una serie de cambios en los contenidos, en la relación educativa (fuertemente autoritaria), así como en la metodología empleada. Las ideas como las del conde Campomanes, constituyeron uno de los antecedentes ideológicos de las políticas educativas propuestas, con el fin de extender los servicios educativos a los sectores populares y adecuarlos a las exigencias del progreso (Discurso sobre la educación popular de artesanos y su fomento, 1775-1777) (4).

La idea de una educación popular, vinculada con el desarrollo de un sistema educativo (principalmente de una instrucción primaria de carácter público) fue retomada de los intelectuales europeos y norteamericanos, con el objetivo de contribuir al afianzamiento del nuevo proyecto político.

La independencia de las colonias latinoamericanas, se dio en el período que comprende de 1804 a 1824 (5). Esta no significó una transformación radical, sino únicamente la reorganización y adecuación de las instituciones a los intereses de una nueva clase gobernante.

En la primera fase de vida independiente, se presentó una tendencia a la concentración de la tierra, un ritmo muy lento del comercio interior y exterior, así como la centralización del proceso productivo en la actividad agro-exportadora. Caracterizándose esta etapa por el predominio de la burguesía agro-exportadora, la cual se encontraba en alianza directa con los grandes capitales extranjeros.

La conformación de los Estados Nación, basados en la producción agrícola, generó la posibilidad de la construcción de regímenes políticos de tipo oligárquico. Una de las tareas históricas de los regímenes oligárquicos, era crear y fortalecer

cer un marco jurídico propicio para una acumulación de capital; la burguesía naciente usaba su poder para ello. Entre las medidas que se tomaron se encuentra el usurpamiento de tierra a campesinos, la constricción de sueldos, la prolongación de la jornada de trabajo, la acentuación y la utilización de la sociedad política para el control (6).

Los Estados Nacionales se desarrollaban desde un principio como Estados Dependientes. El poder se asumía, en algunas ocasiones por medio de una presencia civil parlamentaria, y en otras abiertamente militar y represiva. El régimen de "orden y progreso" basado más en el autoritarismo que en el consenso y conciliación de intereses, se cimentaba más en una sociedad política que en la sociedad civil. En estas condiciones económicas y políticas, para la oligarquía cobra poca importancia la expansión de la educación escolarizada, además de ser un elemento peligroso e innecesario a sus intereses, por lo cual el rezago educativo, es muy grande en relación al número de habitantes.

El sistema educativo es marcadamente elitista, y esta orientado fundamentalmente a la formación de sus intelectuales, - los cuales se concentran en profesiones de tipo humanista, - como son los Lic. en Leyes, Letras, etc., aunque también se desarrollaron algunas carreras de tipo técnico como la medicina. El desarrollo de las fuerzas productivas no requería de la creación de un sistema educativo masificado y especializado.

No obstante, es necesario señalar que el período posindependentista no representó un proceso evolucionista lineal, pues desde un principio se conformaron dos fuerzas fundamentales que entran en lucha; una constituida por los criollos, los cuales asumieron las principales posiciones de poder políti-

co y económico de los recién establecidos países latinoamericanos; y el otro tuvo su origen en aquellos grupos que participaron en el movimiento de emancipación pero fueron desplazados después de la independencia; los primeros forman parte del grupo o partido conservador, en tanto que los segundos - del grupo o partido liberal.

Después de la independencia se intenta constituir un modelo propio de desarrollo, el cual es abanderado por las ideas - Bolivarianas de la unidad de las naciones latinoamericanas basadas en la ideosincracia de éstas, no obstante, este proyecto fracasó casi de inmediato, debido a los intereses políticos y económicos de los grupos de poder tanto de estos - países como del extranjero. A raíz de esto, se vislumbran, fundamentalmente, dos modelos que se enfrentan; el modelo conservador que intenta retomar la herencia colonial, estableciendo estructuras muy rígidas y caducas que llevaron a - afianzar la actividad agro-exportadora. El proyecto conservador favorecía a las grandes potencias al continuar con la exportación de las materias primas; y el modelo liberal, que tomó como base de su propuesta el desarrollo industrial y cultural de países como Francia, Inglaterra y los Estados - Unidos. Los liberales pretendían impulsar una civilización moderna fundada en un desarrollo industrial.

Tanto liberales como conservadores veían en la educación un elemento importante para fortalecer su proyecto político; sin embargo cada uno de éstos le daba un papel diferente. Para los conservadores no era necesario extender o modificar el sistema educativo, ya que el desarrollo económico de las haciendas no exigían ni una tecnología ni una formación profesional amplia. Se consideraba a la iglesia como la institución idónea para la ejecución de las actividades educativas. Por el contrario para los liberales, era una exigencia

fundamental, un cambio en los procesos, contenidos y relaciones educativas; es por ello que en las primeras décadas del siglo XIX los liberales propugnan por una libertad de la enseñanza con el fin de quitarle el monopolio de la escuela a la iglesia, y darle al Estado este papel.

En un primer momento, los liberales planteaban una enseñanza laica más que gratuita y obligatoria, a la vez que cuestionaban a la Universidad como institución, por ver en ella la expresión más clara de la educación colonial (libresca, ornamental, formalista, escolástica, etc.). La perspectiva nacionalista llevó a plantear la necesidad de legalizar la enseñanza. Es por ello que a pesar de lo innecesario de la educación masificada para este proyecto, se señala la exigencia de establecer constitucionalmente el derecho a una educación pública.

Las constituciones latinoamericanas se basaron en las constituciones francesa y norteamericanas, y en algunos casos en la española señalando la necesidad de generar cambios en la estructura educativa. En la primera mitad del siglo XIX, las constituciones latinoamericanas establecen la obligación del Estado para extender los servicios educativos, mas no la gratuidad de la enseñanza. Sólo Brasil y Haití declaran gratuita la educación primaria (7). Sin embargo, más que una necesidad de índole económico real, el impulso de la educación popular, jugaba un papel político, en la medida que permitiría afianzar e integrar a la nación en relación directa con el proyecto liberal.

En síntesis, podemos decir, que tanto los conservadores como los liberales basaron su proyecto educativo, en ideales extranjeros, imponiendo un desarrollo sui generis sobre las formaciones latinoamericanas. El proyecto liberal afectaba a

los intereses económicos y políticos de los conservadores, lo cual llevó a una constante lucha durante el siglo XIX, - dando lugar a una gran inestabilidad política; sin embargo, ninguno de los dos proyectos representaba una posición antagónica; tanto liberales como conservadores trataron de impulsar y reforzar los procesos educativos más convenientes a sus intereses económicos; uno de ellos basado en las necesidades que se desprendían de la producción agro-exportadora, y el otro en la expectativa de desarrollar las bases ideológicas para la aceptación de un cambio basado en un proceso de industrialización, pero ambos dentro de los marcos del capitalismo.

1.2.2.- LOS INICIOS DE LA INDUSTRIALIZACION Y LA EDUCACION POPULAR

En la fase de transición, entre regímenes de tipo oligárquico y regímenes donde predominaba la burguesía industrial nacional se enfrentaron directamente los dos proyectos económico-políticos. Los constantes golpes de Estado, así como la inestabilidad política, caracterizan esta etapa. Las luchas entre estas fracciones de clase, influyeron en la atención que se venía dando a la educación sistematizada, impidiendo su funcionamiento normal, y en algunos casos, suspendiéndose la labor o el presupuesto destinado a los servicios educativos.

Este proceso de transición no se dió al mismo tiempo, ni de igual forma e intensidad en todos los países latinoamericanos. La revolución democrático burguesa, se inició desde la segunda mitad del siglo XIX, coincidiendo con la segunda re-

volución industrial del capitalismo y el comienzo de la industrialización de algunos países latinoamericanos, como son México, Argentina y Brasil.

La lucha entre liberales y conservadores (en la mayoría de los países latinoamericanos), llevo a los primeros a plantear una propuesta educativa que tendiera a fortalecer su proyecto político "...En esas luchas la polémica sobre la educación jugó un papel importante. El discurso liberal que se institucionalizó en el Estado al término de aquellas luchas, no fue sólomente un discurso anticonservador y anticlerical, sino una propuesta político pedagógica para el conjunto de los sectores progresistas" (8). Esta propuesta educativa incorporó demandas de los sectores populares que poco a poco se fueron diluyendo en los planteamientos dominantes de la educación popular.

Es en esta etapa que la educación primaria es declarada como gratuita, obligatoria y laica como resultado del movimiento liberal. Además de la legislación de la enseñanza, en la cual se señala la obligatoriedad, se plantea la necesidad de conformar una red institucional (un sistema educativo nacional) así como incrementar la participación en los proyectos educativos "...la revolución liberal promediado el siglo XIX, triunfante en todos los países de América Latina, estableció la libertad de la enseñanza y la educación gratuita y obligatoria, aún antes que fuera realizada en Europa. Pero la obligatoriedad y la gratuidad han sido promesas incumplidas estampadas en la ley" (9).

En contraste con Europa en la cual se desarrollaba una educación primaria diferenciada, en América Latina se consideraba necesario crear un sistema de educación primaria que fuese común a toda la población, o por lo menos que estuviera su-

pervisado por el Estado (10). La burguesía industrial veía en la creación y consolidación del sistema educativo uno de los mecanismos fundamentales para la realización y fortalecimiento de su proyecto político. La educación era el elemento básico para la formación de una conciencia nacional cimentada en los intereses de esta clase social.

Los principios de una educación común a todo el pueblo no tardan en ser rechazados por muchos de sus intelectuales, comenzando a manifestarse la necesidad de una diversificación de la educación que se irá incrementando cada vez más, y se concretizará en un sistema de educación privado y un sistema de educación gratuito y obligatorio; ambos supervisados por el Estado.

Sin embargo, cabe señalar que la propuesta de educación popular, restringida al impulso de la educación primaria, queda más a nivel de enunciado legal, pues en los hechos su concreción es sumamente restringida y orientada fundamentalmente a los sectores urbanos, estando las zonas rurales prácticamente abandonadas.

Durante el siglo XIX, la influencia del positivismo llevó a considerar como fundamental basar la educación sistematizada en la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas, así como en nuevos métodos pedagógicos retomados de intelectuales extranjeros "...La educación debe ser cambiada radicalmente. Debe ser como la europea y como la norteamericana. Se persigue no sólo tener hombres libres sino hombres que puedan hacer por sus pueblos lo que los hombres de los pueblos civilizados habían hecho por los suyos. Los nuevos hombres deben ser capacitados para la vida práctica, para la industria y el comercio. Por eso el sistema educativo que debe adoptarse es el positivista. De esta manera se persigue

cambiar radicalmente la actitud de nuestros pueblos" (11).

Acorde con estos planteamientos se retomó la estructura educativa de los sistemas educativos europeos, respondiendo desde un principio a necesidades ajenas a las economías y sociedades latinoamericanas. La estructura adquiere un carácter piramidal que aseguraba una selección de la población escolar en correspondencia directa con la clase social de procedencia. Dentro de ella se tenía a la universidad como el centro y la cúspide de los servicios educativos, siendo el resto de los niveles sólo elementos intermedios o preparatorios para la enseñanza superior. A pesar de las ideas positivistas, el modelo napoleónico adoptado no permitía superar los vicios de una educación eminentemente especulativa "... El modelo napoleónico se encuentra caracterizado por una educación enciclopedista a tono con una cultura erudita propia de los países de Europa Occidental y sus realidades del siglo XIX, impartida en un proceso productivo, en el que se encuentran artificialmente separadas la ciencia y su aplicación tecnológica y el proceso de enseñanza de ambas, impartida de manera reiterativa a través de largos niveles" (12).

Además de estos elementos generales del proceso de desarrollo histórico de la educación popular en América Latina; cabe señalar que no se presentó un proceso homogéneo en las diferentes formaciones sociales latinoamericanas; pues el desarrollo económico y político de cada país, se presentó de forma más acelerada en algunas zonas, debido a su ubicación geopolítica, a su importancia económica, a su infraestructura y extensión de su mercado interno, lo que implicó que la extensión del sistema educativo, además de su carácter selectivo, inherente dentro de la sociedad capitalista, no se extendiera con la misma intensidad en todos los países del continente.

Mientras que en unos países, es casi inexistente el sistema educativo, o bien restringido a una pequeña élite, la cual puede coexistir con los intereses eclesiásticos; en otros, en los que la burguesía industrial cobró fuerza política, la realización y expansión de los servicios educativos, bajo principios proclamados desde el siglo XVIII, se ven fuertemente apoyados.

Puede decirse, que en los países donde empieza a desarrollarse la industrialización, durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX, logran una significativa expansión del sistema de educación formal; en tanto que en los países donde no se había iniciado el proceso de industrialización los servicios educativos conservan un carácter marcadamente elitista "...En algunos países se produjo en las últimas décadas del siglo pasado una tendencia a la acelerada incorporación de niños en edad escolar al sistema educativo formal. Esta tendencia alcanzó un máximo de desarrollo en Argentina, donde en el año de 1895 estaba escolarizado el 28% de la población en edad correspondiente" (13); los mismos cambios, en la organización de la producción generaron la necesidad de que algunos trabajadores manejaran ciertos conocimientos como son los elementos de aritmética y la lectoescritura.

Por razones metodológicas, y a riesgo de esquematizar las contradicciones sociales, al retomar los anteriores planteamientos, podemos distinguir cuatro tipos de proyectos educativos; durante el período que comprende de la segunda mitad del siglo XIX a antes de la crisis del 29; que si bien, no juegan el mismo papel, ni tienen el mismo peso en el desarrollo histórico de la educación popular, sí se expresan como las principales fuerzas en la escena política. A partir de su explicitación se resaltarán, en los posteriores períodos,

aquellos que tengan mayor relevancia en los procesos de educación popular.

1.2.2.1.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS IMPULSADOS POR LAS BURGUESIAS NACIONALES

El grupo de proyectos que están dentro de esta clasificación pertenece a aquellos países en donde se presentó un crecimiento industrial desde fines del siglo XIX; caracterizándose por la concretación y extensión del sistema educativo, - producto en gran parte, de la influencia de la revolución industrial que generó la expansión del capitalismo. Esto fue posible llevarlo a cabo, gracias a que en estas formaciones sociales, se contaba con una estructura nacional capaz de incorporarse al sistema monopolista, cambiando la forma de producción de su sistema productivo (impulsada por la oligarquía hasta ese momento) por una forma democrática progresista, lo cual les implicó a estos países realizar una serie de reformas, tendientes a una "Revolución Democrático Burquesa" que permitió a la burguesía industrial el control político sin que ésto significara la eliminación de la oligarquía, o la completa destrucción de las formas de organización de producción existentes hasta ese momento (14).

La burguesía industrial, tenía que compartir y coexistir con la oligarquía, pues a pesar de lograr la hegemonía, por medio del apoyo de las grandes masas de la población y la subordinación de la oligarquía a su proyecto histórico, el proceso de industrialización exigía del desarrollo agro-exportador (15).

Con respecto a las grandes masas de la población, la burguesía industrial nacional, pudo capitalizar para sí el descontento y efervescencia política de las clases subalternas - cohesionándolas alrededor de su proyecto político, logrando con ello, el consenso e identificación de éstas con la ideología de la burguesía industrial; ésto le exigió, establecer alianzas que desmovilizaran el descontento de esta fuerza social y contrarrestaran sus formas de organización (anarcosindicalismo, agrupaciones obreras y campesinas). La burguesía industrial naciente, pudo afianzar poco a poco su poder y - llevar al proletariado a una crisis y reflujo de su movimiento. Las masas "...Durante toda esta etapa no combaten por tanto contra los propios enemigos sino contra los enemigos de sus propios enemigos" (16).

Para la burguesía la extensión del sistema educativo, representó uno de los elementos contenidos dentro de su proyecto político, no sólo por cuestiones económicas; pues si bien las necesidades de la producción exigían cierta preparación mínima de la mano de obra (elementos básicos de la lecto-escritura y las matemáticas), los requerimientos eran mínimos y podían ser suplidos por las instituciones existentes; por lo que la propuesta de extender la educación básica a toda la población, jugaba ante todo un papel de reforzadora de su ideología.

Se trataba de afianzar una visión nacionalista del Estado, - sin que esto implicara una lucha abierta con los países imperialistas (como será en el período posterior a la crisis del 29). De ahí que los procesos educativos debían ayudar a revalorar la cultura y la raza de la cual se provenía como pueblo, y en particular la cultura y tradiciones indígenas; en sí, valorar la historia, el pasado precolombino, fueron elementos fundamentales en la determinación de los objetivos -

del proyecto educativo de la burguesía industrial nacionalista. La cultura y el pueblo tenían una extensión territorial, un pasado que determinaba el contenido de la cultura popular en general, y en particular de la educación popular.

1.2.2.2.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DESARROLLADOS POR LAS OLIGARQUIAS EN LOS PAISES QUE SE DIO UN NULO O INSIGNIFICANTE DESARROLLO INDUSTRIAL A FINALES DEL SIGLO XIX

Este grupo de proyectos educativos está ubicado en aquellos países en que la oligarquía permaneció en el poder o se afianzo en éste, a través de una alianza oligárquico-imperialista, en que la extensión del sistema educativo era innecesaria, y sí por el contrario representaba un problema económico-político, pues las necesidades educativas en su mayoría podían seguir siendo impulsadas por la iglesia, y en caso necesario formar a sus intelectuales en el extranjero.

El control de las clases subalternas, se ejercía a través de acciones abiertamente represivas. Los planteamientos de una educación gratuita, obligatoria y laica representan un atentado a la seguridad y estabilidad del Estado.

1.2.2.3.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS IMPULSADOS POR LA IGLESIA CATOLICA

La iglesia católica entra en una constante crisis desde finales del siglo XVIII, viéndose seriamente amenazados sus inte

reses, sobre todo en aquellos países donde la burguesía industrial naciente se iba afianzando. La lucha de los liberales por constituir un régimen de igualdad y libertad, llevó a los primeros a plantearse la necesidad de separar el Estado de la Iglesia, así como de impulsar la libertad de cultos y la constitución de un gobierno federal, republicano y democrático. Sin embargo, las ideas liberales, retomadas de la Revolución Francesa, se fueron diluyendo para la segunda mitad del siglo XIX, pues la Revolución Industrial trajo aparejada más desigualdad y menos libertad (17).

Las bases ideológicas, que había sustentado la iglesia en la sociedad civil, se fueron substituyendo por una filosofía positivista, que trajo como consecuencia una serie de cambios en las acciones pedagógicas, que llevaron a la aplicación de nuevos programas y a la creación de instituciones educativas, tendientes a formar a los nuevos educadores.

A pesar de la fuerza ideológica y política de la iglesia, la burguesía logra subordinar a su proyecto político a esta fuerza social; sin que ello haya significado la automática exclusión de contenidos y orientación eminentemente religiosa dentro de los procesos educativos, ni mucho menos la retirada de los religiosos del sector educativo. Menoscabada la acción monopolizadora de la iglesia ésta se vio en la necesidad de ir adaptándose a las nuevas condiciones sociales.

1.2.2.4.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS IMPULSADOS POR LAS CLASES SUBALTERNAS

Este grupo de proyectos educativos corresponde a aquellos desarrollados por las clases subalternas organizadas; la importancia de éstos radica en que abren una nueva tendencia de -

la educación popular encaminada hacia un proceso de liberación. Es decir no únicamente la burguesía determina el desarrollo histórico de la educación popular en este período, pues como señala Adriana Puigros "...Desde la consolidación de la independencia hasta nuestros días, tanto los sujetos dominantes como los oprimidos han producido prácticas y sentidos pedagógicos. En algunas ocasiones han sido discursos de alcance nacional y en otras se redujeron a fragmentos por su restricción local o aspectos educativos particulares" - (18).

Al interior de este grupo de proyectos se encuentran diferencias substanciales que reflejan el nivel de conciencia política de los grupos que los realizaban, así como el tipo de lucha que tienen que liberar en sus respectivos países. En unos países la lucha por instaurar un sistema educativo basado en los ideales de los intelectuales europeos, representa la bandera más avanzada y democrática; en otros además de la lucha por extender los servicios educativos, se aspira y participa en la construcción de prácticas educativas oficiales e incluso se fomentan procesos educativos paralelos al sistema educativo estatal.

Entre las actividades que llevaron a cabo estos grupos, destacan los de carácter autogestivo. Por ejemplo, entre 1900 y 1927, tanto la Federación Obrera de Chile como la tendencia anarquista libertaria realizaron una amplia labor educativa, durante esta etapa; el movimiento obrero chileno dió su origen a múltiples formas educativas. El autoestudio, círculos de cultura, conferencias, cursos de prensa, literatura socialista, teatro y canciones revolucionarias, fueron algunas de ellas (19).

A pesar de los esfuerzos realizados por las clases subalter

nas, la clase en el poder diluyó las propuestas de los educadores radicalizados que tenían puntos en común con el movimiento obrero; de tal manera que la burguesía logró capitalizarlas para sí. En relación a ello, podemos citar cómo en Argentina "...El movimiento de la reforma universitaria manifestó por primera vez en el plano de la producción pedagógica y de la práctica política el inconformismo de grandes sectores frente a la educación dominante; pero las ideas pedagógicas que resultaron de él quedaron atrapadas finalmente, en los marcos de un pensamiento educacionista". (20), o en México, el movimiento magisterial a pesar de su posición abiertamente anticapitalista y antiimperialista, se logró incorporar y subordinar al proyecto demócrata-burgués, nulificando poco a poco sus propuestas más radicales.

En resumen, se puede decir que dentro de todo este proceso de lucha contra la burguesía, la clase subalterna organizada llevó a cabo dos actividades fundamentales:

- la lucha por la implantación y extensión del sistema educativo con una orientación democrática.
- la lucha por la construcción de un servicio educativo paralelo, con una orientación contestataria.

Estas actividades representan los gérmenes de un proyecto - distinto al proyecto educativo dominante.

1.3.- LA EDUCACION POPULAR DE LA GRAN DEPRESION A LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A partir de la crisis económico política de 1929 podemos -

hablar del inicio de una nueva etapa del desarrollo histórico de la educación popular en América Latina que se extenderá hasta poco después de la segunda guerra mundial.

La crisis del 29 repercutió, sobre todo en los proyectos educativos de aquellos países en los que debido a ésta, se impulsa y acelera el proceso de industrialización nacional, apoyándose en la acumulación lograda por las exportaciones. Mientras que en otros países la gran depresión significó la acentuación del modelo oligárquico dependiente, incrementándose con ello la subordinación económica política, como fue el caso de los países centroamericanos. Para este segundo grupo de países, la lucha por la industrialización no pudo consolidarse debido a que no se contaba, ni con una acumulación de capitales, ni con una estructura económica, como la de los países que comenzaron su industrialización a fines del siglo XIX, que les permitiera aprovechar la coyuntura, pues en éstos había enclaves extranjeros que mantenían un control sobre el sector primario exportador, siendo casi inexistente la burguesía como clase. Al no existir una clase con un proyecto alternativo y viable, los movimientos antiimperialistas, para impulsar el desarrollo nacional fueron sumamente débiles, fracasando muy pronto y siendo reprimidos por la oligarquía y la burguesía extranjera en una alianza oligárquico-imperialista.

En los países que después de la década de los treinta o cuarenta, seguía predominando la oligarquía, se atacó la extensión del sistema educativo estatal, proliferando los servicios educativos de carácter privado, como son los impulsados por asociaciones, la iglesia, etc.; asimismo, para asegurar el control, se tendía a formar a los docentes en instituciones privadas para después incorporarlos en las escuelas estatales.

Para el resto de los países en la década de los treinta unos, y otros para la década de los cuarenta, el sector primario exportador fué el primero en reactivarse; ésto permitió a su vez el crecimiento extensivo del desarrollo de las fuerzas productivas; la coyuntura de la crisis mundial del capitalismo facilitó a los países que contaban con un mercado nacional estructurado, y con un sector industrial basado en las relaciones capitalistas, acelerar su proceso de industrialización (proceso de sustitución de importaciones). Durante este proceso de reactivación económica, la política de la burguesía industrial nacional; se hacía presente a través de la conciliación de intereses que se expresaban por medio de: el incremento de los salarios reales, la creación de empleos, la expansión del mercado interno, la extensión del sistema educativo, menos elitista y declarativamente popular.

Esta política se engloba y manifiesta dentro de los denominados regímenes políticos populistas, como fue el período Cardenista en México, o el Peronista en Argentina. Durante este tiempo la burguesía industrial, trata de transferir hacia el sector industrial los excedentes que ha llegado a acumular la burguesía agro-exportadora; presentándose una viabilidad de desarrollo nacional autónomo, y con ello una serie de medidas, tendientes a alcanzar este objetivo.

Si bien, el derecho a una educación popular impulsada por la burguesía se manifiesta posterior a la independencia, por parte de los intelectuales de esta clase social, es hasta los regímenes populistas, que se pasa de un ideal o expresión legal a una extensión real de los servicios educativos.

En los períodos populistas el sistema educativo presentó un crecimiento y apertura sin precedentes; tanto la orientación como el apoyo a ciertos niveles educativos tuvieron una modificación muy grande con respecto al régimen político ante-

rior, sin que ello significara la pérdida de su carácter burgués, aunque para ello, se hayan manifestado en el discurso como procesos de transformación radical.

La nueva situación de la burguesía le exigió lograr el consenso ideológico y el apoyo de las masas para consolidar su proyecto de clase, es por ello, que en esta coyuntura económico política, se hace posible la incorporación de grandes sectores campesinos y obreros a escuelas o procesos educativos masivos (educación elemental, misiones o cruzadas de alfabetización) o bien a servicios educativos que permitan la formación de intelectuales de la burguesía con un nivel técnico-científico capaz de impulsar el proceso de industrialización y afianzar su poder ante otros grupos o clases sociales.

Uno de los elementos que van a caracterizar a la educación popular hegemónica durante este período, y en este tipo de países latinoamericanos, consiste en la posibilidad que tienen los grandes grupos de la población de incorporarse a algún(os) de los servicios de educación sistematizada, debido al incremento, extensión y orientación que adquiere el sistema educativo.

Los planteamientos de un nacionalismo y antiimperialismo cobraron mayor fuerza; sin que ésto significara para la burguesía rechazar la filosofía extranjera (positivista, pragmática y utilitarista), sino que ésta fue utilizada como elemento, como instrumento necesario al proyecto burgués nacionalista que se adaptó a la idiosincracia nacional (21).

Por otro lado, entre las prácticas educativas y los planteamientos pedagógicos que se expresaban como contestatarios, desde la segunda mitad del siglo XIX (posiciones anarquistas

y socialistas entre otras) lograron una influencia, expresión e inclusión dentro del proyecto democrata burgués principalmente en los períodos populistas, pues hasta este momento las masas irrumpen como una fuerza social en el terreno político. La burguesía tuvo que permitir que educadores radicalizados implementaran una serie de proyectos que rompían con la educación tradicional y autoritaria que se estableció durante el período oligárquico, dando lugar a procesos educativos más participativos vinculados con el trabajo productivo y con ideas anarquistas, socialistas y positivistas.

La propuesta de la pedagogía norteamericana de John Dewey se incorporó mezclándose con los principios del marxismo, de tal manera que los objetivos democratas burgueses se llegaron a confundir con los del socialismo.

La importancia política de los períodos populistas radica, por un lado en que la burguesía logra extender su sistema educativo, con una tendencia hacia la masificación de la educación; y por otro lado en que la tendencia de la educación contestataria logra fortalecerse pues ya no sólo representa una respuesta a la educación hegemónica, como fue en el período anterior; sino que logra incorporar una serie de objetivos y prácticas educativas diferentes a las dominantes (educación autoritaria, acrítica, escolástica, etc.) manifestándose en ello la serie de contradicciones sociales que se viven en ese momento.

El proyecto demócrata-burgués, no fue sóloamente determinado por la clase en el poder, ni mucho menos representó una política educativa lineal y vertical. La incorporación de algunas demandas educativas de las clases subalternas, expresan el avance de la conciencia de clase, así como la fuerza alcanzada por éstas.

El que el Estado haya logrado capitalizar el descontento social, no resta importancia a éstos procesos de educación popular, que vienen a constituir, ante todo, un proceso de educación política, en la medida que permitió a las clases subalternas avanzar en la construcción de su proyecto histórico.

En síntesis, podemos decir, que independientemente de la clase social que impulsa un proyecto de educación popular, la organización política de las clases subalternas, se hace presente en las concepciones, orientación y desarrollo de los procesos de educación popular. La idea que se tenga de educación popular (relación educativa, metodología, contenidos, destinatarios, nivel educativo, etc.), cambiará en relación directa con el proceso de desarrollo histórico y político de la formación social en la que se ubica.

1.4.- LA EDUCACION POPULAR DE LA POSGUERRA A LA DECADA DE - LOS SESENTA

A partir del período que comprende de la posguerra (Segunda Guerra Mundial) a la década de los sesenta, se abre una nueva etapa en la educación popular de América Latina, caracterizada por la creciente influencia del imperialismo norteamericano sobre la política educativa impulsada por la burguesía latinoamericana.

La educación hegemónica se transforma con respecto al período oligárquico-imperialista o democrático burgués populista (imperante hasta las primeras cinco décadas de este siglo) debido a la consolidación del imperialismo, y en particular a

la expansión de la economía norteamericana.

Con la consolidación de la hegemonía de los Estados Unidos Norteamericanos (década de los 50) los proyectos educativos latinoamericanos, se van definiendo a partir de la política educativa de esta potencia capitalista. El proyecto de las burguesías nacionales queda subordinado al proyecto de la burguesía imperialista. Los intentos de las burguesías nacionales de consolidar el nacionalismo, revalorando la cultura autóctona de nuestros pueblos, a través de proyectos de educación popular, bajo una orientación pequeño burguesa, son desplazados rápidamente por proyectos educativos tendientes a fortalecer las transformaciones estructurales en las sociedades latinoamericanas durante la fase de integración mo nop ó l i c a m u n d i a l . "...Cuando el nacionalismo necesario para nuestra economía puede desarrollarse plenamente, choca contra los intereses de las grandes potencias, y muy particularmente contra el imperio norteamericano, la burguesía es incapaz de dar la lucha. Sus propios intereses le impiden enfrentarse a la nueva presión extranjera. Esta imposibilidad de enfrentarse se debe a que, en tanto burguesía, nunca pretendió ir más allá de las reformas necesarias para la buena marcha del sistema económico capitalista, nunca intentó hacer reformas estructurales profundas" (22).

Al obtener la hegemonía los Estados Unidos sobre el bloque capitalista mundial, se inicia en Latinoamérica el camino hacia la desnacionalización progresiva de la propiedad privada, y con ello la instalación de capitales transnacionales sobre ciertos sectores clave de la economía y como consecuencia cambios drásticos en el proceso productivo, la sociedad civil y las clases subalternas.

Para poder impulsar el proyecto económico-político fue nece-

sario crear instituciones nacionales e internacionales que impulsaran una serie de valores, habilidades y actitudes; - asimismo se requirió coordinar las principales decisiones políticas, económicas, culturales y militares (23).

Con las modificaciones que se presentan en las relaciones de poder, se inicia un nuevo estilo de educación popular impulsado por la burguesía imperialista. Las variaciones en el modelo educativo hegemónico nacional estarán determinadas cada vez más por el modelo educativo norteamericano; al igual que en México, en otros países latinoamericanos. "...a partir de la segunda guerra mundial, el modelo educativo napoleónico ha venido presentando una incapacidad cada vez mayor para responder a las nuevas condiciones sociales de la producción exigidas por este proceso, que coincide con el desplazamiento que ha presentado el capital monopolista norteamericano de sus sectores tradicionales a la producción industrial y al control del mercado interno, unido a la adopción indiscriminada de tecnologías extranjeras por las empresas mexicanas" (24).

El modelo norteamericano se basó: en una filosofía desarrollista con la cual se justificaba la penetración de capitales así como la instrumentación de cambios radicales en la sociedad civil; en la creación de una serie de instituciones internacionales (ONU, UNESCO, etc.), que apoyaban la proliferación de programas educativos fuera y dentro de la escuela; y con ello, la instrumentación de una política basada en la "ayuda exterior". (La "Caridad" de los misioneros durante la Colonia, es substituída por la "Ayuda Exterior" en la etapa de integración monopólica).

Por su parte, las teorías desarrollistas señalaban a la escolarización como el factor fundamental para el desarrollo del

país; siendo considerada la estrategia conveniente el esfuerzo individual (superación cultural); de ahí que se señalara como necesario el impulso de una serie de valores "modernos" apoyados en la idea de que la modernidad permitiría a los individuos mejorar sus condiciones de vida. Esta idea fue fácil de ser aceptada, pues desde los orígenes del sistema educativo latinoamericano se reforzó la idea de que la escolarización expresaba y legitimaba el estatus social. Las concepciones desarrollistas, basadas en principios estructural-funcionalistas, dieron origen a planteamientos educativos que tendían a subordinar el proceso educativo a los objetivos de penetración del capitalismo imperialista.

Por otro lado, los proyectos de "Ayuda Exterior" impulsados por los principales organismos internacionales, sostenían la idea de brindar una asistencia técnica que permitiera a estos países encontrar el camino adecuado para superar su estado de atraso y evolucionar hacia un progreso nacional. Las ideas antiimperialistas de nuestros pueblos se van remplazando por ideas de "colaboración" y "ayuda" de los países desarrollados a los "subdesarrollados"; sin verse que el "subdesarrollo" es resultado de un largo proceso de explotación; negándose a su vez, el proceso de transculturización que implicaron estos proyectos, sobre los elementos propios de la cultura latinoamericana. Se trató con ello, de nulificar - los esfuerzos de las burguesías nacionales realizados a partir de la revolución democrático-burguesa e impedir el avance en la conciencia política de las clases subalternas.

Las inversiones directas de capitales transnacionales y el saqueo pronunciado de materias primas (agrícola y minera) - exigió a la gran burguesía norteamericana acelerar los procesos de escolarización, sobre todo en los niveles elemental y superior, asegurando con ésto la formación de recursos huma-

nos para la producción y el sector de servicios; sin embargo cabe señalar que la expansión sobrepasó con un amplio margen las necesidades del sistema productivo; respondiendo con - ello a la dinámica ideológico-política de estas formaciones sociales.

El impulso de una serie de instituciones de carácter público y privado (laico y religioso) fueron de importancia primordial para los objetivos de este período. La extensión de la educación primaria adquiere un verdadero carácter masivo, y para ello se desarrolla una intensa actividad, entre la que destacan los inicios de un proceso de planeación educativa; dentro de éste se encuentra inscrito el Proyecto Principal sobre la Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina.

Al hacerse una evaluación en la ciudad de México, en el año de 1979, la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, señalaron que "...En resumen puede afirmarse que la política educativa de los países latinoamericanos experimentó cambios importantes a los cuales ha contribuido el Proyecto Principal y que se concentran en el desarrollo evidente de sus servicios escolares y en un planeamiento más riguroso y más dinámico de los problemas que debe resolver el futuro" (25). De acuerdo a las declaraciones de la UNESCO, el Proyecto Principal dio un vigoroso impulso a la educación primaria aumentando de 1957 a 1965 más del 50% de este servicio; asimismo contribuyó a disminuir el número de maestros sin título, aumentar el número de docentes y egresados, así como de construcciones escolares; pero sobre todo, dio una nueva orientación a la educación (modificación de planes y programas, introducción de - nuevas metodologías, etc.).

La educación superior contribuyó a la creación de una "clase media" que parecía desnrenderse de su origen de clase y acercarse a la clase económicamente más fuerte. Esto se debió, a que en un primer momento, mucha gente tuvo la posibilidad de ubicarse laboralmente (en la iniciativa privada o en el aparato gubernamental), pensandose en la "veracidad" de las teorías desarrollistas, al considerarse que la nueva situación económica de estos grupos sociales, era producto de un democrático sistema educativo. Sin embargo, en poco tiempo, se formó a más personas que las que el aparato productivo requería o el sector de servicios podía absorber. De ahí que el incremento creciente de fuerza de trabajo preparada (ejército de reserva) y las expectativas creadas en la población, con las políticas desarrollistas, agudizaran las contradicciones del sistema social.

A partir de este período se empiezan a modificar los objetivos y metodologías empleadas, pasando de una cultura "erudita" a una formación práctica y concreta que posibilitó abastecer de suficiente mano de obra a las recién instaladas industrias norteamericanas; reorientando la educación hacia la formación de obreros y profesionistas calificados.

El sistema educativo tradicional jugó un papel central dentro del proyecto económico del imperialismo, introduciéndose cambios muy importantes en la estructura educativa existente, - los cuales consistieron básicamente en la modificación paulatina del modelo napoleónico adoptado desde el origen del sistema educativo latinoamericano; y la incorporación de esquemas básicos de este modelo norteamericano a la educación - - (26).

Dentro de este contexto la educación extraescolar tuvo un papel estratégico-político, más que económico, pues a pesar de dirigirse a la población adulta en su mayoría, los programas no eran indispensables para incrementar la producción, como

señala Carlos Alberto Torres, "...la educación de adultos no jugó un papel relevante en la alianza de clases que acompañó al modelo de industrialización por substitución de importaciones (1940-1970), lo cual explica su relativo "subdesarrollo" como parte de los sistemas educativos, y a la vez, su "ineficiencia" comparada con los logros del sistema escolarizado o formal" (27). Sin embargo, estos programas educativos fueron muy importantes para el proyecto político, pues permitieron realizar estudios directos de los elementos culturales de las diferentes clases sociales, a la vez posibilitaron aspectos ideológicos favorables al proyecto imperialista.

Durante el primer quinquenio de la década de los cincuenta, los programas de "ayuda" se limitaron a proponer la instrumentación de equipos y materiales, y a partir de 1956 el énfasis se desplazó hacia la formación de personal calificado para dirigir y coordinar los programas que se emprendieron. Dichos programas tenían como base el concepto de "autoayuda" - que tenía como objetivo que los participantes se involucraran en la planeación y resolución de sus problemas. Más que pretender un mejoramiento económico se perseguía un cambio psicológico en los individuos "...Las mejoras materiales que se producen dentro de una comunidad no son tan importantes como los cambios humanos" (28).

Este proceso de masificación, tanto de la educación formal como de los servicios educativos más allá de los ámbitos escolares, al igual que en la etapa anterior, no se presentó de manera homogénea en todos los países, pues sólo en aquellos de interés económico para el imperialismo se vieron cambios significativos en la estructura educativa que trajo consigo el crecimiento económico.

A la larga, el proceso de inyección de capitales, generó una

dependencia mayor con el centro hegemónico; pues ya no se trató solamente de la venta de maquinaria, sino de inversiones directas de capitales que se concretizó a través de la instalación de sucursales que agudizaron el proceso de monopolización, concentración y centralización del capital. Esto implicó para los países que habían logrado cierto crecimiento económico, la pérdida paulatina de su relativa autonomía; desplazándose el proyecto democrata-burgués por el proyecto imperialista, y con ello, la desnacionalización de la industria y una mayor ingerencia en las decisiones políticas de las clases dominantes latinoamericanas a favor de la burguesía norteamericana (29).

En aquellos países que no se había desarrollado la industria, y que su proceso de industrialización comenzó, en el período que comprende de la posguerra (II Guerra Mundial) a la década de los sesenta, desde el origen del desarrollo económico de estos países, los procesos productivos fueron dirigidos y controlados por la dominación oligárquico-imperialista; lo que significó la imposición de medidas económicas, políticas y militares impuestas por los Estados Unidos.

El proyecto económico para estos países, no implicó un proceso de masificación de la educación como se dio en los países con una infraestructura más desarrollada y un mercado interno ya constituido; de ahí que el rezago educativo siguió teniendo niveles muy altos a pesar de la realización de campañas internacionales de extensión de la educación sistematizada. Los principales profesionistas podían traerse del extranjero y complementarse con sujetos formados en escuelas privadas. Los procesos de industrialización eran muy reducidos, concentrándose la actividad productiva en el sector primario exportador, por lo que para el proyecto económico de las oligarquías no era necesario extender los servicios educativos a las grandes masas de la población.

Por otro lado, durante el período del Papa Pío XII (1939-1958) la Iglesia Católica siguió una política de colaboración con el imperialismo norteamericano y junto con ello, un rechazo a cualquier idea o influencia de los países socialistas. La religión católica representó un elemento educativo de gran importancia para el proyecto imperialista; pues tanto en las escuelas, en donde los religiosos daban o dirigían los procesos educativos, como en las iglesias se difundían valores necesarios para el proyecto imperialista, reforzando se con ello, las ideas anticomunistas.

Para el año de 1955, el Vaticano realizó una serie de actividades con el fin de impulsar la ideología de la religión católica. Entre 1950 y 1960 el número de católicos y escuelas manejadas por religiosos se multiplicaron, constituyéndose varias asociaciones y utilizándose los medios de comunicación masiva para propagar la ideología católico-imperialista (30).

Esto no significó que la hegemonía norteamericana se haya dado sin tropiezos; por el contrario el proceso de expansión, centralización y concentración de capitales generó contradicciones sociales muy fuertes, que comenzaron a manifestarse para fines de la década de los cincuentas. Las medidas económicas impuestas en los países latinoamericanos produjo tensiones sociales, enfrentamientos y movilizaciones de masas muy importantes en la década de los sesentas. La radicalización del movimiento popular, llevó a la burguesía a la aplicación de medidas represivas y con ello, a la proliferación de regímenes de tipo militar.

En el plano educativo las clases subalternas presionaban cada vez más por acceder a los servicios educativos; por ver en éstos, la única posibilidad de incrementar sus ingresos.

De esta manera el crecimiento de la educación escolarizada, es muy superior a las demandas de la producción, incrementándose a su vez el índice de desocupación y subempleo. Cabe señalar, que si bien, no hubo manifestaciones educativas significativas que se enfrentaran abiertamente al proyecto norteamericano, las clases subalternas acumularon una serie de experiencias que influirán decisivamente en la política educativa de las siguientes décadas.

En síntesis, puede decirse que en el período que comprende de la posguerra a la década de los sesenta se impone un modelo de desarrollo económico a favor del imperialismo norteamericano; dando comienzos a la etapa de mayor control sobre las sociedades civiles latinoamericanas.

La propuesta y concepción de la educación popular que surgió del movimiento de la Ilustración (educación gratuita, laica y obligatoria para todo el pueblo, basada en el desarrollo de un sistema escolar de carácter público), y que fué adoptada en sus elementos centrales por las burquesías nacionales latinoamericanas, con el fin de reforzar un proyecto capitalista-nacional; sufrió cambios substanciales al introducir elementos del modelo norteamericano-imperialista; que rompe con la concepción educacionista y propone una política expansionista propicia para la conformación de una estructura educativa (escolar y extraescolar) básica para el impulso del proyecto económico, político y cultural, durante la etapa de integración monopólica mundial. Esta etapa abre y cierra un nuevo estilo en la educación popular impulsada por la burquesía que pondrá en tela de juicio la legitimidad y apropiación del mismo concepto de educación popular en la década de los sesenta. Las contradicciones sociales que se presentan durante este período, permite acumular a las clases subalternas una serie de experiencias que les llevarán a manifestar-

se como una fuerza política independiente en la siguiente -
década.

La masificación educativa, no significó la superación de las diferencias y rezago educativo en las distintas formaciones sociales latinoamericanas; por el contrario, la expansión - del sistema educativo fué más acelerado en los países con mayor industrialización, sin que ésto haya significado la su peración de sus déficit, canalizándose fundamentalmente la educación sistemática a las zonas urbanas.

1.5.- LA EDUCACION POPULAR DURANTE LA DECADA DE LOS SESENTA

A partir de la década de los sesenta, se inicia un nuevo período de la educación en América Latina, que marca un cambio substancial en el proceso de desarrollo de la educación popular caracterizado por el ensanchamiento de las diferencias entre los proyectos educativos impulsados por distintos grupos de poder.

La década de los sesenta, abarcó la segunda etapa de la implantación del modelo norteamericano de la educación en América Latina; y la confrontación con el proyecto educativo de la Democracia Cristiana a la cual se adhirieron algunas organizaciones políticas de las clases subalternas, que fueron - haciendo suya esta propuesta, en la medida que se involucraban en los programas, introduciéndole modificaciones muy importantes a la Concepción de Educación Popular. A partir de las contradicciones que se generaron en esta coyuntura, en la década siguiente se presentará la consolidación de una - nueva concepción de la educación por parte de la burguesía -

imperialista a la que se le denominará permanente y el desarrollo de una enriquecida concepción de la educación popular, en la cual la identificación entre las categorías de educación y política se irán relacionando de manera orgánica como producto de la participación y avance organizativo de las - clases subalternas.

El período anterior había permitido a la burguesía imperialista acumular capitales para un recambio económico y político en la dinámica internacional del capitalismo; pero al mismo tiempo, este proceso generó una inflación a nivel mundial y el crecimiento de la desocupación e intensificación de la explotación de los trabajadores; a nivel político, el resultado de la expansión industrial, repercutió en el desarrollo de un proletariado cada vez más organizado que estableció alianzas de clase con la pequeña y mediana burguesía nacional que se iba pauperizando; de esta manera se fueron intensificando y generalizando los conflictos entre clases y fracciones de clase.

Se trataba de una crisis mundial del capitalismo, en la que la gran burguesía transnacional necesitaba impulsar una serie de medidas económicas y políticas que le permitiesen una recomposición a escala mundial del capital, como señala Silva Michelena "...Esto implicaba que para que realmente pueda superarla, deben producirse innovaciones tecnológicas significativas, cambios substanciales en la división internacional del trabajo". (31).

La revolución científico-técnica y la transnacionalización - del capital exigía la implantación de un nuevo modelo económico-político. Estas modificaciones, en la dinámica internacional del capital, repercutieron en las relaciones de los grandes bloques de poder; de tal manera que se presentó un cambio

en las relaciones entre Estados Unidos, Europa y Japón (competencia interimperialista), así como entre el mundo capitalista y el socialista. El restablecimiento de ciertas economías como la japonesa o las europeas, influyó en la economía norteamericana la cual venía perdiendo dinamismo. Para el segundo quinquenio de la década de los sesenta la economía norteamericana ha perdido competitividad internacional generándose modificaciones importantes en la economía latinoamericana; puede decirse que en este período "...comienza a derrumbarse el sistema monetario internacional basado en la moneda nacional de los Estados Unidos. Es el comienzo de la crisis de los Estados Unidos como potencia hegemónica indiscutida dentro del sistema capitalista-imperialista mundial y la aparición de un nuevo orden económico político mundial caracterizado por una mayor dispersión de los centros de poder". (32).

La crisis político-militar de los Estados Unidos (triunfo de la Revolución Cubana, así como las pugnas al interior del gobierno norteamericano) y su crisis económica, le disminuyó su influencia e ingerencia en la política de algunos países dependientes, permitiendo a otros grupos de poder económico político, disputar los mercados que antes eran exclusivos de los Estados Unidos. Entre ellos, la Socialdemocracia y la Democracia Cristiana lograron impulsar una política en latinoamérica que intentaba capitalizar para sí el descontento popular. La búsqueda de nuevos mercados así como la extensión y reforzamiento de su poder fueron uno de los elementos básicos en la construcción de un nuevo equilibrio de fuerzas en el sistema capitalista; es decir, nos encontramos ante un proceso de internacionalización de los principales proyectos económicos y políticos a nivel mundial (33).

Los cambios económicos y políticos surgidos a partir de la -

década de los sesenta no implicaron la pérdida de la supremacía de los Estados Unidos, en el establecimiento de la dinámica internacional del capital; por el contrario éstos instrumentaron una serie de medidas políticas tendientes a acelerar el proceso de transnacionalización de las economías latinoamericanas, aunque a la par, y en algunos casos, tuvieron que avocarse de manera prioritaria a controlar o destruir los movimientos antiimperialistas, nacionalistas, y sobre todo aquellos impulsados por las clases subalternas.

A partir de esta coyuntura, se fue debilitando la vieja izquierda tradicional y ortodoxa a la vez que surgía una nueva izquierda, la izquierda revolucionaria que veía en los procesos de participación y movilización popular el elemento central para impulsar su proyecto histórico.

A la vieja organización política de las clases subalternas, la cual mantenía relaciones con la internacional socialista y comunista, se sumó la expresión organizativa: la de los movimientos foquistas, que tuvieron auge durante la década de los cincuenta y sesenta; estos grupos creían que a partir de generar un foco guerrillero sería posible irradiar un movimiento revolucionario a toda la sociedad.

El proceso de pauperización creciente de las clases subalternas, junto con el deterioro económico y cierre de empresas - de la pequeña y mediana burguesía nacional, trajo como consecuencia movimientos políticos de gran importancia. Entre ellos, (y como punto central para entender la política implementada por algunas fracciones de la burguesía nacional, como por las clases subalternas, a partir de la década de los sesenta) la Revolución Cubana marcó un cambio fundamental en la lucha de clases de América Latina. A partir de ella, las clases subalternas revaloraron sus propias fuerzas, desmiti-

ficando al gigante de hierro, y asumiéndose una posición optimista, pues por primera vez en su historia como clase, se manifiestan como una clase política con un proyecto histórico más claro y definido.

Fueron las condiciones en que vivían amplios sectores de la población, en un primer momento, lo que llevó a buscar nuevas formas de lucha, a incrementar la actividad organizativo política del movimiento popular. Tanto las direcciones burguesas y pequeño burguesas, como las viejas estructuras sindicales habían mostrado sus deficiencias. La nueva izquierda latinoamericana pasó por un proceso de creación y recreación de la actividad político organizativa (34).

El auge del movimiento de masas, llevó a la burguesía norteamericana a diseñar una estrategia múltiple, por un lado, se dedicó a atacar los movimientos de tipo foquista; por otro, estableció una política reformista que sirviera como paliativo a las clases subalternas. En esta coyuntura, uno de los Proyectos principales que se instrumentaron fue el de "Alianza para el Progreso" (ALPRO), constituida en 1961, en la cual participaron todos los países latinoamericanos, con excepción de Cuba. La ALPRO, fué la respuesta norteamericana a la Revolución Cubana y al auge de los movimientos pronacionalistas y prosocialistas en América Latina, las reformas institucionales y sociales que se planteaban para la "repartición equitativa de la riqueza" y "el impulso del desarrollo económico y social de los países latinoamericanos", se orientaba realmente a la aplicación de una intensa campaña ideológica tendiente a desacreditar y desarticular los movimientos sociales así como a "...promover la reforma social y el desarrollo económico dentro del marco de la modernización no comunista, promover la militarización del estado latinoamericano y continentalizar la seguridad" (35).

En resumen, puede decirse que para impulsar su proyecto económico político, la burguesía imperialista necesitaba:

- Subordinar o anular a las burguesías nacionales conforme a los requerimientos del recambio económico (política - del F.M.I., apoyo e instrumentación de golpes militares, etc).
- Implementar una serie de proyectos tendientes a modificar la mentalidad de los sujetos, de tal manera que se pudieran adaptar a los cambios que se generarían en las economías latinoamericanas (programas que tenían el objetivo de restaurar la sociedad civil para lograr el consenso de las masas ^a(rededor del proyecto económico-político del imperialismo).
- Pero ante todo, controlar el auge del movimiento popular y la influencia de los países socialistas.

En esta coyuntura, el proyecto educativo del imperialismo - continuó introduciendo cambios importantes en la estructura educativa de los países latinoamericanos, pretendiendo con ello, romper con los esquemas más liberales aún presentes - dentro de los proyectos educativos. El reforzamiento del modelo norteamericano en la educación, implicó la introducción de una serie de medidas directamente aplicadas por los intelectuales orgánicos del imperialismo, o bien por especialistas capacitados por éstos; con ésto, se pretendía conocer - más profundamente los elementos culturales de los distintos grupos sociales, que permitieran ser retomados al implementar una serie de cambios en estas formaciones sociales.

La política imperialista que se utilizó implicaba establecer alianzas con las clases dominantes que permitiera desarrollar

una serie de reformas sociales indispensables para estos cambios. La justificación teórica que se utilizó fue la continuación de las teorías desarrollistas, que servieron en esta década de posiciones economicistas (capital humano) y de la privación cultural que explicaban la situación de subdesarrollo; éstas justificaban la necesidad de formar recursos humanos así como la creciente intervención extranjera sobre los principales procesos sociales. Estas teorías revaloraban a la educación como factor de desarrollo económico y movilidad social e individual, planteandose que "...El desarrollo económico de un país depende de su sistema educativo en cuanto proveedor de un importante factor de producción, como es el nivel educativo de la fuerza laboral el cual determina su productividad y capacidad de innovación tecnológica en el trabajo". (36).

Asimismo, se intensificaron las actividades de planificación, con las cuales se pretendía determinar el número de sujetos que se requería formar; estos elementos aunados a una visión tecnócrata estaban en estrecha relación con el proyecto económico-político del imperialismo norteamericano; desde un punto de vista económico, era indispensable formar a cuadros medios; así como reorientar las necesidades de los productores y consumidores, facilitando con ello la recomposición a escala mundial del capital; desde el punto de vista político, se requería atacar el avance de las ideas marxistas, e incluso nacionalistas.

En relación al sistema escolar, éste continuó con la línea de expansión trazada dentro de los procesos de planificación de la década anterior; en este sentido, la UNESCO nos señala que en América Latina "...Los años 1950-1960 se caracterizan por una notable tasa promedio anual de incremento de la educación primaria; en el decenio de 1960-1970 se produjo una expansión

relativamente más rápida de la educación media, en tanto que el decenio de 1970-1980 la educación superior crece, proporcionalmente, más que en los otros niveles educativos". (37).

A la vez que se presentaba un proceso de masificación del sistema escolar en los diferentes niveles educativos, se fueron instrumentando cambios en la curricula, creándose salidas terminales que modificaban la idea de que los niveles intermedios sólo tenían un carácter propedeútico; surgiendo nuevas carreras con contenidos diferentes a los comunmente utilizados. Dichos contenidos, no generaron profesionistas capacitados para impulsar mejoras en áreas clave de la economía nacional, pero sí fueron creando las bases necesarias, para el proyecto global del imperialismo.

A pesar de este crecimiento tan rápido del sistema educativo, fue necesario dar énfasis a aquellos procesos extraescolares, que permitieran atender a la creciente demanda educativa, a la vez de recuperar el consenso perdido; dando lugar al desarrollo de un sistema "alternativo" y "paralelo" al sistema educativo tradicional, al cual se le denominó Educación no formal que suplía o complementaba las acciones educativas de las instituciones escolares.

Gran parte de los programas de educación no formal se dirigieron a la población adulta; pero a diferencia de los programas implementados en el período anterior, se trató de dar una orientación especial a la estructura de los programas, a los contenidos, a la metodología empleada. así como a la implementación de éstos. Estos, se desarrollaron de manera selectiva y funcional, de tal manera que las acciones educativas diferían en sus finalidades y estaban ubicadas en zonas económicas o políticas de importancia al proyecto hegemónico del capitalismo, y no de manera generalizada como se venía hacien

do.

Entre las metodologías que se utilizaron al promover estos programas, destaca el Desarrollo Comunitario, el cual se caracterizaba por "...1) apoyo local; 2) cuerpo de asistentes múltiples; 3) amplios programas de entrenamiento; 4) metas, tanto políticas como económicas; 5) programas de investigación y evaluación, y 6) principio de autoayuda". (38).

Los técnicos especialistas que venían funcionando en anteriores proyectos de desarrollo comunitario fueron substituidos por los asistentes múltiples que funcionaban como agentes de "cambio" social y como asistentes primarios de extensión que se encargaban de orientar a la comunidad con el fin de incidir en las actitudes y valores de los sujetos que la componían. La idea de autoayudar continuó siendo un elemento clave de estos programas, pues con ésta se pretendía que las clases subalternas aprendieran a asumir su condición social y buscaran salidas "propias" sin desestabilizar la estructura social.

Entre los programas realizados por instituciones internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Agencia de Desarrollo Internacional (AID), etc. destacaron la Alianza para el Progreso (ALPRO) y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), los cuales se implementaron con el fin de incidir sobre los procesos político-sociales en que participaban las clases subalternas.

Como ya fue señalado, la Alianza para el Progreso (ALPRO), fue uno de los principales proyectos que abarcó un amplio programa económico-político y cultural que pretendía reorien-

tar la dinámica social de los países latinoamericanos, con el fin de asegurar para sí, las inversiones y mercados ya - constituidos; los cuales se veían amenazados por la creciente inestabilidad política.

A través de la ALPRO, se trató de incidir en ciertas decisiones gubernamentales tendientes a reactivar las economías latinoamericanas, señalándose como uno de sus objetivos "...el estimular a la empresa privada, a fin de fomentar el desarrollo de los países latinoamericanos a un ritmo que ayude a proporcionar empleos para sus crecientes poblaciones". (39).

Gran parte de los programas que se implementaron dentro de - este proyecto, se dirigieron a promover reformas sociales - (salud, educación, etc.) que tendían a mejorar - las condiciones inmediatas de vida de las masas, de tal manera que la "amenaza" comunista se viera disminuída.

Entre los programas que se desarrollaron por la ALPRO, sobresalen los Cuerpos de Paz, los cuales consistieron en enviar a un grupo de norteamericanos, a diversas comunidades y regiones de los países latinoamericanos. Los sujetos que participaron dentro de este programa, tenían que conocer perfectamente las costumbres, el idioma del país que visitaban, - los intereses de los habitantes, a fin de poder introducir - una serie de conocimientos y valores que se consideraban como modelo a seguir. Estar, vivir, trabajar junto con el pueblo, con los diferentes grupos y razas formaban parte de la estrategia asumida. "...Promoción de la producción, introducción de nuevas tecnologías, formación de líderes, y englobado todo esto, conducción de la participación popular por las sendas de la democracia controlada, son las funciones - que públicamente asumieron los cuervos de paz" (40).

Otro de los proyectos que se desarrolló durante este decenio fue el impulsado por el Instituto Lingüístico de Verano, el cual logró una expansión considerable sobre una amplia zona de América Latina. El ILV se presentó como una institución científica que buscaba el conocimiento de las lenguas indígenas de diferentes países con el fin de colaborar con los gobiernos nacionales.

Sin embargo a través de objetivos de "ayuda" y "cooperación" se pretendía controlar ciertas zonas clave para el proyecto imperialista, así como adquirir un conocimiento muy amplio y preciso que permitiera imponer una serie de planes de dominación económica, política, ideológica y militar dentro del continente.

Para algunos países latinoamericanos, donde el auge del movimiento de masas se fue intensificando, el perseguido desarrollo moderado y evolutivo que pretendían los proyectos norteamericanos, pronto fue substituído por medidas abiertamente represivas, acentuándose cada vez más la utilización de la sociedad política como medio de control, al verse en los regímenes dictatoriales la única salida.

Al poco tiempo de haberse instrumentado el proyecto de Alianza para el Progreso, al evaluarlo los intelectuales orgánicos norteamericanos señalaron que "...lo cierto es que hasta la fecha la Alianza para el Progreso no ha mostrado su capacidad para actuar según las palabras del embajador Campos, como "un contrario a la ideología comunista" apreciable. Si se observan los golpes militares en Argentina, Perú, Ecuador, Guatemala, Honduras y la República Dominicana desde la iniciación de la Alianza, al parecer está surgiendo un tipo de alternativa distinto del comunismo. Sin embargo, probablemente este tipo de régimen, no es una verdadera alternativa que pueda soste-

nerse mucho tiempo, pero es igualmente probable que no hayamos visto el último de estos golpes. Las luchas internas - por el poder que surgen de las acusadas divisiones de clase y de diferencias ideológicas irreconciliables, características en América Latina parecen inevitables en muchos países". (41).

Paralelamente a las medidas de reactivación económica y social que impulsó la burguesía norteamericana, durante el período de Kennedy y Johnson como respuesta al movimiento de masas; empezaron a resurgir los regímenes populistas; pero a diferencia del período democrático-burgués de la primera mitad del siglo XX; los populismos que se dieron a partir de la década de los sesenta; la relación burguesía nacional-clases subalternas, fue desplazada por la relación burguesía imperialista-clases subalternas; aunque la vinculación entre éstas se establecía a través de uno de los grupos de poder nacional; entre ellos, resaltó el papel que jugaron las democracias cristianas. En esta época "...las democracias cristianas se convirtieron en la fuerza política reformista más activa y articulada que haya emergido en el escenario político latinoamericano con posterioridad a los años treinta". (42).

La alianza de clases que estableció la burguesía norteamericana con los grupos de poder nacional, no implicó una subordinación incondicional de estos últimos con el imperialismo; pues también al interior de ellos se manifestaron contradicciones muy importantes, que llevaron en algunos casos a verse la posibilidad de un desarrollo nacional "autónomo".

El papel que jugó la Democracia Cristiana en América Latina, no puede ser entendido si se aísla de la situación general - por la que atravesaba la Iglesia Católica en ese período. -

En el caso de la Democracia Cristiana, y en general de la Iglesia Católica, se cuestionaban los elementos ideológicos fundamentales en que se apoyaban. La situación económica en que vivían las clases subalternas, llevó a éstas a poner en tela de juicio a la religión católica; orillando a la iglesia a plantearse la necesidad de desarrollar el XXI Concilio Ecuménico, "Vaticano II", que comprendió de 1962-1965.

El Concilio condujo a cambios muy importantes que implicaron la reorganización del clero, y la eliminación de ciertas prácticas como las excomuniones, pero sobre todo se vió la necesidad de que los clérigos trabajaran con el pueblo. El Concilio pretendía el impulso de una línea "renovadora" lo cual implicaba reconocer la necesidad de una transformación social y la apertura al diálogo que permitiera ganar el consenso perdido como consecuencia de la política seguida desde la posguerra.

A raíz de los resolutivos del Concilio se fueron perfilando dos fracciones al interior de la iglesia: la de los "rabi-sos" o "integristas" que representaban la parte conservadora de la iglesia; y la de los "renovadores" o "progresistas" - que comprendían a la posición reformista de la iglesia.

El cambio que representó el Concilio, hizo que muchos religiosos latinoamericanos, reorientaran sus actividades y vieran la posibilidad de impulsar abiertamente nuevas posiciones. A partir de aquí se conformaron dos tendencias básicas en la iglesia latinoamericana: La iglesia popular y la iglesia de la cristiandad o nueva cristiandad.

La iglesia popular representaba a la fracción renovadora o progresista; en tanto que la iglesia de la cristiandad se conformó por la fracción conservadora (43). Este proceso -

que empieza a desarrollarse desde la década de los sesenta, generó un movimiento muy importante que apuntó hacia la construcción de un nuevo modelo teológico.

Apoyándose en las reformas impulsadas por la iglesia católica, la Democracia Cristiana latinoamericana, desarrolló una serie de proyectos que se orientaban hacia la recuperación del consenso perdido. Estos proyectos, que en muchos casos, partieron de financiamientos norteamericanos, introdujeron elementos importantes en la concepción y práctica de la educación popular.

Un ejemplo muy claro y de gran importancia para entender la redefinición de la concepción y metodología de la educación popular en América Latina, está representado por el caso Brasileño, en el que se manifiestan una serie de contradicciones y relaciones entre diferentes proyectos políticos: el imperialista-oligárquico; el de la burguesía nacional dependiente; el de la Iglesia Católica y el de las clases subalternas. Pudiendo señalarse, que si bien ninguno de éstos tiene el mismo nivel de desarrollo e incidencia sobre la población; el elemento motor de los cambios en su concepción y práctica educativa ha estado determinado en gran parte por la influencia de la participación política de las clases subalternas. En algunos casos los programas educativos se crean como respuesta al ascenso organizativo de las clases subalternas; y en otros se modifican debido a la interacción entre el grupo promotor y los destinatarios.

El proyecto educativo realizado en Brasil se ubica dentro de un régimen populista. El presidente Jânio Quadros y su sucesor João Goulard, se plantearon seguir una política exterior "independiente" "...La política exterior independiente de Quadros y Goulard se inscribe dentro de la corriente del na-

cionalismo populista, que es la primera reacción del estado latinoamericano frente al imperialismo estadounidense" (44). Los dos gobiernos se esforzaron por resolver una serie de problemas que afectaban directamente la condición económica de las clases subalternas. La Alianza para el Progreso favorecía las reformas impulsadas por estos presidentes. En estos períodos presidenciales (1960-1964) se intentó establecer una política estabilizadora; sin embargo la falta de control político, así como las movilizaciones de masas en contra del capital norteamericano agudizaron las contradicciones sociales, las cuales llevaron al golpe de estado en abril de 1964.

Es en los inicios del período populista brasileño, que la USAID "United States Agency for International Development, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional" (una de las principales fundaciones interamericanas que proveían de fondos para la implantación de programas educativos en América Latina) (45), impulsó junto con la Democracia Cristiana una serie de proyectos ubicados fundamentalmente en las zonas rurales y en las ciudades "marginadas". Dentro de esta alianza, en el año de 1960 se desarrolla un movimiento de cultura popular, impulsado por católicos radicales, que eran estudiantes universitarios; creándose un programa denominado "Movimiento de Educación de Base" apoyado por el gobierno brasileño, y por la Confederación de Obispos brasileños. Paulo Freire se incorporó al movimiento de cultura popular de Recife en el año de 1961 (46). A partir de esta experiencia empezó a concretarse la concepción de educación concientizadora la cual se manifestó en contraposición a los proyectos desarrollistas de los Estados Unidos.

Los antecedentes de la propuesta pedagógica de Freire, se ubican en la experiencia de educación de adultos que se dirige

a grandes sectores de obreros y campesinos, extendiéndose de la región noreste de Brasil a todo el país para el año de 1962.

El apoyo económico de este programa educativo, pretendía el control del noreste de Brasil, zona en la que se presentó una creciente participación organizada de las clases subalternas. Estos programas, denominados "programas de impacto", no lograron ni el bienestar social que propugnaban, ni el control sobre la zona. En un año se lograron conformar 1,300 sindicatos en lugares donde se impulsaban los círculos de cultura. Esto no significa, como señala el mismo Freire, en su libro *Cartas a Guinea Bissau*, -(al hacer una evaluación sobre el proceso educativo Brasileño)-, que el programa de alfabetización haya sido el elemento central para el desarrollo de las ligas y organizaciones campesinas; sino por el contrario fue la experiencia de los campesinos organizados alrededor de sus problemas lo que los llevó a una lucha y compromiso político (47). Es decir, fue la organización política, de las clases subalternas la que permitió plantear una alternativa educativa, distinta a la desarrollada por el proyecto imperialista; bajo estas condiciones se estableció una relación distinta entre el educador y las clases subalternas que permitió modificar la concepción educativa y la metodología de la cual se partió recreándola y apropiándose de un proceso educativo cualitativamente diferente.

La metodología freiriana, en un primer momento, fue aceptada por los conservadores, como adecuada para impulsar el trabajo educativo de Río Grande del Norte. Para el año de 1963, la metodología que se desarrolló y aplicó en los programas de alfabetización, fue considerada por las fuerzas conservadoras "...como un programa intensivo de "comunización del norte", y obligaron al director de la USAID a declarar públi

camente "que el método de Paulo Freire, como cualquier otra teoría no política, preparaba al individuo a recibir influencias de cualquier escuela del pensamiento político" (48).

Cuando la USAID retira el apoyo económico al proyecto educativo en el que participa Paulo Freire, la difusión y resultados que se han alcanzado con la metodología empleada, llevó a interesarse por éste, el gobierno del Estado, y en particular el presidente Goulard. Tanto los grupos de poder estatal (burguesía industrial nacional), así como las organizaciones políticas de las clases subalternas y la iglesia católica, manifestaron un creciente interés en el programa de alfabetización. En el año de 1963 la metodología freiriana fue aceptada por la Confederación Nacional de Obispos Brasileños y aprobada por el Movimiento de Comunidades de Base (49). En poco tiempo su método fue incorporado al Plan Nacional de Alfabetización (P.N.A.), el cual tenía como finalidad alfabetizar a cinco millones de brasileños, en un período de dos años aproximadamente, con el apoyo directo del Estado. El régimen populista en que se desarrolló esta experiencia, permitió dados los espacios políticos, un cuestionamiento al sistema capitalista, dentro de los márgenes de la democracia formal burguesa.

Por un lado, los religiosos consideraban que era necesario establecer una comunicación entre los grupos sociales, con el fin de constituir una estructura social más justa; su objetivo era "la construcción del reino de Dios en la Tierra" que permitiera impulsar la sociedad de los hombres libres; por otro lado, las organizaciones políticas de las clases subalternas, si bien, en algunos casos cuestionaron los planteamientos de la propuesta freiriana, vieron en ésta, un medio para impulsar su línea política, en los lugares donde se establecieron los círculos de cultura.

Por su parte, la burguesía industrial nacional, en su lucha contra la oligarquía y la gran burguesía norteamericana, - veía en este proyecto de alfabetización un medio a través - del cual se incrementarían el número de electores, permitiéndose con ello, incorporar a las votaciones a los sectores - que emigraban del campo a las ciudades, asegurándose con - ello, un cambio social basado en la vía parlamentaria. La alfabetización era una condición necesaria para que los sectores de obreros y campesinos pudieran participar en las - próximas elecciones. El tipo de educación popular que se desarrollaba, permitía cuestionar el sistema social vigente y plantear la necesidad de un cambio social, basado en la participación "legal" de las masas (50).

La democratización de la sociedad brasileña, basada en un esquema de participación controlada desde arriba, implicaba - que "...tanto la alianza de clases en torno al objetivo de - "desarrollo nacional", cuanto la realización de planes promovidos por el Estado, dependían del convencimiento de las diferentes clases sociales acerca de que los objetivos cuadraban con sus intereses: la demostración de ello exigía "un esfuerzo ideológico y orientación de núcleos de coordinación y esclarecimientos sociales" o sea, una amplia movilización - ideológica que difundiese las ideas y creencias necesarias - para la "fase nacional". " (51).

La lucha contra la oligarquía exigía adecuar la situación - ideológica imperante a favor de la burguesía nacional, y el desarrollo de una conciencia acorde a la nueva fase que facilitara el cambio en la economía del país (sustitución de importaciones) y con ello una reorientación de la sociedad civil, la cual se apoyaría en ideas desarrollistas y nacionalistas.

La educación popular permitiría desde la perspectiva democrática-burguesa, cuestionar el sistema social, sin llegar a poner énfasis en las relaciones de producción; sino más bien, en la conciliación y unificación de intereses en torno al desarrollo nacional y a la construcción del Estado-Nación, donde la clase dirigente fuera la burguesía industrial nacional. La democratización de la sociedad se concebía a través de un proceso de comunicación que posibilitaría un acuerdo nacional sobre cómo orientar el cambio social. Desde esta perspectiva el diálogo era el instrumento fundamental para lograr tal fin; pues a través de éste el sujeto reflexionaría sobre la realidad, planteándose la necesidad de asumir una práctica -consecuente con sus pensamientos.

La alfabetización elevaría a los miembros analfabetas a ciudadanía política, preparando de esta manera a los electores para "...la obtención de una conciencia que permitiera la -percepción de la situación global del país, con el fin de facilitar acciones que promuevan el desarrollo nacional y consoliden la democracia parlamentaria" (52).

A pesar de todo ello, las elecciones no logran darse, pues la gran burguesía imperialista y la oligarquía dan un golpe de -Estado, instrumentándose a partir de 1964 un régimen político militar. Bajo la rigidez política de este régimen, todas las propuestas democrático burguesas se cerraron; entre ellas la concepción educativa de Paulo Freire es tachada de "comunista" y "negativa" a los intereses de la sociedad. A raíz de ésto, Paulo Freire fue encarcelado durante 70 días y posteriormente exiliado (53).

El contexto en el cual se cuestionó este proyecto educativo -llevó a la mixtificación de su metodología y de sus planteamientos teóricos sobre la educación popular; ya que el proyec

to al ser suspendido, no llegó a evidenciar sus límites, ni tampoco fue posible hacer una evaluación de las experiencias en las que se fortaleció la organización popular de aquellos lugares en que se desarrollaron los círculos de cultura.

La situación en la que se realiza este proyecto educativo, - hizo sostener por mucho tiempo, la idea de que la educación popular es un elemento fundamental para el impulso de la organización popular. Sin negar esta hipótesis, lo que sí podemos afirmar, es que en el proceso de desarrollo histórico de la educación popular, la organización popular ha jugado - un papel muy importante en los cambios y reformulación de la concepción y práctica de la educación popular impulsada por las diferentes clases sociales, registrándose una modificación substancial (expansión, enriquecimiento, reformulación, etc.) sobre todo en los períodos de mayor auge del movimiento popular.

A partir de los resultados que arrojaron las primeras experiencias de la educación popular dirigidas y basadas en los planteamientos de Paulo Freire, el gobierno Chileno decide - aplicar su metodología en sus proyectos educativos. Es por ello que durante el período de Eduardo Frei, bajo la dirección de la Democracia Cristiana, y el gobierno de la Unidad Popular, se desarrolla una educación popular orientada a favor de los proyectos políticos de estos regímenes.

Los resultados de estas experiencias fueron adquiriendo mayor reconocimiento entre los educadores y políticos; pero sobre todo los grupos cristianos vieron en esta concepción educativa los elementos para desarrollar su política en América Latina.

En 1968 se celebra en Medellín Colombia la II Conferencia Ge

neral del Episcopado Latinoamericano (CELAM, Organó dirigente del episcopado latinoamericano); para este entonces la fracción conservadora de la iglesia "los integristas" se encontraba debilitada; en tanto que la fracción de los "renovadores" o "progresistas" se fortalecía a la vez el grupo más radical de éstos "los rebeldes" se pronunciaban por la incorporación de los sacerdotes a destacamentos guerrilleros y por la lucha clandestina. Las posiciones de éstos clérigos eran demasiado radicales para la política del Vaticano, y más aún para la fracción conservadora de la jerarquía religiosa. Esta situación llevó al Papa Paulo VI a declararse en contra de los partidarios de la utilización de la fuerza hacia los grupos de poder económico y político; sin embargo se aprobó que los sacerdotes y los creyentes tomaran parte en la transformación de la sociedad y ayudaran a la construcción de éstas sobre bases más "justas".

Como resultado de las políticas de la iglesia católica, que se acuerdan en la II Conferencia General de Episcopado Latinoamericano, se acordó impulsar ideológica y económicamente una serie de programas educativos dirigidos a las zonas más pauperizadas de los países latinoamericanos. Se consideró que la fundamentación ideológica del proyecto educativo se basaría en la concepción de la teología de la liberación, la cual tomaría como pilares: la fe crisitiana, las necesidades y anhelos de las luchas de los pueblos oprimidos; anunciando se asimismo que el nuevo concepto y directrices de la educación se basaría en la concepción y experiencias de la educación liberadora, sustentada y expresada por el proyecto educativo de Paulo Freire (54).

En resumen, podemos decir que los programas educativos basados en la concepción freiriana representaban una posición más avanzada que los programas educativos impulsados por los Es-

tados Unidos; pues en tanto que los primeros, permiten en un momento dado cuestionar algunos elementos del sistema capitalista; los segundos pretendían impedir el crecimiento de la organización política de las clases subalternas.

La tarea educativa que se proponía la iglesia popular, tenía como fin explícito, ayudar a conformar un nuevo tipo de sociedad, en el que no se perdiera el papel de Cristo; para ello tuvo que vincularse directamente con las luchas por la liberación. La iglesia popular establecía denuncias contra la ideología de la "seguridad nacional", contra las transnacionales y el poder del Estado-Nación.

La expresión organizada de algunos sectores sociales, así como la agudización de las contradicciones sociales, llevó a la iglesia popular, a impulsar una serie de valores, donde el Cristo Crucificado lo venía a representar el pueblo explotado. La educación dentro de esta perspectiva debería rebasar los marcos de la institucionalidad, de los centros docentes, es decir de las escuelas formales, y orientar con ello a los católicos a participar en las comunidades de base.

Después de CELAM se incrementó la participación de los eclesiásticos en los movimientos de lucha de los pueblos latinoamericanos, sobre todo en el Cono sur; las luchas de Colombia, Brasil, Argentina, Uruguay, México y Chile son las más representativas del movimiento.

Cabe mencionar, que los proyectos educativos de la iglesia católica, impulsados a partir del XXI Concilio Ecuménico "Vaticano II", no presentaron una homogeneidad, pues si bien la Iglesia como instancia de la sociedad civil tenía una posición única y bien definida con respecto al papel que deberían jugar los proyectos de educación popular "Resguardar y asegu-

rar los intereses de la Iglesia Católica"; sin embargo en el desarrollo de estos planes se generaron una serie de contradicciones en el interior de estos grupos, producto de las diferentes posiciones que asumieron los religiosos. Así encontramos casos de clérigos que ante las limitantes que imponía el Vaticano, dentro de su concepción que denominó "Revolución en libertad", la cual suponía una serie de cambios sin la utilización de la violencia (política de los períodos de los Papas Juan XXIII y Paulo VI), optaron por romper con el poder eclesiástico con el fin de impulsar sus proyectos educativos; ya sea bajo una orientación marcadamente reformista y proimperialista o bien de tipo más radical basado en principios socialistas. En este sentido los proyectos educativos, se convirtieron de alguna manera en precipitadores de definición política.

Los jesuitas, uno de los grupos de clérigos más importantes que han impulsado grandes proyectos educativos para la iglesia católica; advertían que: "en América Latina la revolución se hará con nosotros pero si se hace sin nosotros será una revolución contra nosotros" (55). En la medida que se desarrollaban una serie de acontecimientos sociales y políticos, los jesuitas, al igual que otros religiosos pasaron por un proceso que los llevó a la aceptación de un proyecto económico-político que se identificaba con principios socialistas. Los religiosos que se inclinaron por las posiciones desarrollistas, de los programas norteamericanos, se identificaban con las ideas tradicionales de "evangelización".

En el plano educativo, a la par que se desarrollaba el proyecto Freiriano de educación popular, basado en la idea de concientización popular; se definía otra opción educativa apoyada en una propuesta de Desescolarización. La concepción educativa de la Desescolarización es planteada por Ivan

Illich, sacerdote católico, que funda en México, Cuernavaca, en el año de 1961, el Centro Intercultural de Formación - (CIF), que más tarde (1968) se denominaría Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). Una de las actividades fundamentales de este centro sería "...La capacitación del personal misionero que los Estados Unidos enviaría en los próximos diez años a los países de América Latina. Además de la enseñanza del español, el Centro introduciría a los futuros misioneros en la cultura latinoamericana con cursos sobre la realidad política, económica, histórica y cultural de los países latinoamericanos" (56).

El programa nace junto con el proyecto de Alianza para el Progreso y comparte una serie de elementos ideológicos. La concepción de la Desescolarización, parte de un cuestionamiento a la escuela, en el que se señalan los errores y deficiencias (desigualdades, manipulación de los estudiantes, falta de preparación de los docentes, etc. llegándose a señalar a la institución como la causante de todos estos "males", y no estableciéndose las relaciones entre la escuela y la estructura social. La propuesta que hace responde a una racionalidad técnica, en la que la conformación de cuatro "redes", (basadas en los esquemas de la instrucción programada, y de un sistema de "comunicación"), permitirán la disminución de personal docente, así como de el costo económico y político de la educación. La educación tiene una marcada tendencia individualista, en el que el autofinanciamiento de la comunidad suple los tradicionales gastos que realizaba el Estado; esta educación tiende a la adquisición de habilidades muy concretas, que permitirán en un momento dado servir como la base para la selección de personal, (carácter meritocrático).

En resumen, podemos señalar que a partir de la década de los sesenta, los diferentes grupos de poder: la burguesía impe-

rialista, la burguesía nacional dependiente, la iglesia católica y las clases subalternas, dan prioridad a los proyectos educativos dirigidos a los grandes sectores de la población "marginada", cobrando un papel cada vez más importante la educación fuera de la escuela.

La organización política de las clases subalternas, llevó a acelerar el proceso de modernización del sistema educativo, y exigió realizar un trabajo de base directamente con los grupos "marginados" propiciándose una serie de modificaciones en la concepción y práctica pedagógica. A partir de esta década se entra en un proceso de intensificación de la internacionalización de los proyectos de educación marcándose cada vez más profundas diferencias en los procesos educativos impulsados por distintas clases sociales.

La redefinición de la educación popular, a partir de la década de los sesenta, pasa no sólo por la lucha de la ampliación de los servicios educativos a todas las clases sociales, o por la búsqueda de alternativa pedagógica al margen de las condiciones sociales; esta redefinición implica necesariamente, el reconocimiento de las contradicciones sociales, así como el poder y papel fundamental que juegan las clases subalternas en la escena política. El proceso educativo no puede seguir viéndose como un proceso "neutral" y de "beneficio social", sino como un proceso político, en el que se manifiestan diferentes posiciones dependiendo de la clase social que la impulsa y de las clases sociales que participan en él.

La tendencia que siga el proyecto de educación popular, dependerá del proyecto político al cual se inscribe. Los límites y contradicciones de la educación popular están determinados por los límites y contradicciones de la clase social que lo sustenta.

Los proyectos de educación popular, con una línea contestataria sirvieron como precipitadores de definición política tanto en los educadores, como en los participantes.

1.6.- LA EDUCACION POPULAR DURANTE LA DECADA DE LOS SETENTA

A partir de la década de los setenta, se da la consolidación del modelo norteamericano de la educación, basado en una profunda orientación tecnocrática; así como la expansión y recreación, por parte de las clases subalternas, de la propuesta de educación concientizadora, dándose con ello una nueva corriente de educación popular "La Educación para la Revolución".

Para fines de la década de los sesenta, era evidente que los mecanismos impulsados para recuperar el consenso perdido no habían funcionado. La crisis económico política e ideológica fue acompañada de la expansión y fortalecimiento de las clases subalternas, las cuales desde la Revolución Cubana se manifestaron como una fuerza política independiente, capaz de avanzar en la construcción de su propio proyecto político. - Los cambios económico-políticos, impuestos a las formaciones latinoamericanas generaron modificaciones importantes repercutiendo en los proyectos educativos desarrollados.

Las ideas de que la educación sería el elemento central para el desarrollo, pasaron por el cuestionamiento de las implicaciones ideológicas de los proyectos pedagógicos (teoría de la reproducción); asimismo cada vez era más claro, que la educación no podía ser neutral, ni tampoco el único elemento para la construcción de una sociedad cualitativamente diferente; -

por el contrario se consideró a la educación como un proceso relacionado y multideterminado por la realidad social en donde la lucha de clases se hacía presente (56).

El movimiento estudiantil del 68, así como el creciente des crédito del proyecto educativo hegemónico, exigió a la burguesía imperialista acelerar el proceso de modernización educativa; reforzándose con ello el esquema tecnocrático que - permitiría un control más directo y profundo.

La racionalidad-técnica en que se basaron estos proyectos - educativos, cada vez fue tomando más fuerza, pudiendo observarse a lo largo de la década de los setenta una sistemática y extensa penetración en los diversos campos de la educación. El modelo de la tecnología educativa, permitió concretizar - la posición neoconservadora de la burguesía imperialista; modificándose los esquemas básicos del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del medio magisterial, y reorientándose de esta forma la práctica pedagógica en base a una concepción instrumentalista. Para la década de los ochenta, es evidente - que la Tecnología educativa (panacea de los setenta) no ha - resuelto una serie de problemas educativos a los cuales supuestamente se orientaría; sin embargo lejos de abandonarse este modelo se sigue impulsando con el fin de legitimar una serie de políticas de corte tecnocrático, tendientes a incrementar los procesos de despolitización y control de la educación.

Bajo el esquema tecnocrático, la burguesía imperialista redefinió los conceptos y mecanismos empleados en la educación - en base a los fundamentos de su concepción "científica". Desde esta posición la educación, ya no podía seguir siendo solamente trasmisora de valores, de conocimientos, de actitudes; pues se requería una educación continua capaz de adap-

tarse a las nuevas condiciones sociales.

La concepción de una educación permanente, entendida no como en las décadas anteriores, (alfabetización, forma especializada de educación de adultos), sino como una educación que se expresa a lo largo de la vida del sujeto y en todo lugar, respondía a estas exigencias económico-políticas (57).

Sin embargo la idea de una educación permanente no es nueva, pues la podemos encontrar a lo largo de la historia de la educación y explícitamente en el período de la Revolución Francesa, en donde se concebía a la educación como un proceso que debe abarcar toda la vida (58). Sin embargo no es sino hasta la década de los setenta que esta idea se concreta dentro de un proyecto coherente y extensivo, que implica una concepción del mundo unitaria y dominante en la que sus diferentes manifestaciones (educación abierta, educación a distancia; desarrollo comunitario, alfabetización, capacitación, comunicación masiva, etc.) se orientan a apoyar este proyecto político. Esta concepción educativa ha requerido retomar y revalorar la propuesta de educación conscientizadora, capitalizando ciertas categorías como "conocimientos, participación popular" etc., con el fin de no perder la hegemonía sobre los proyectos educativos.

Durante este período la masificación de la educación se continúa, pero a diferencia de períodos anteriores, la masificación de los servicios educativos se hace de manera selectiva; pues si bien no se dirige a un sector en particular; sino a la sociedad en su conjunto (la cual es educada en especial por los medios de comunicación masiva) lo hace a través de programas educativos diferenciados y controlados, pues desarrolla proyectos para cada público.

La denominda "democratización de la educación" expresada a través del proceso de masificación, no es otra cosa que un mecanismo para lograr la internacionalización de la ideología y economía capitalista. En éste sentido, la cultura como expresión orgánica de una clase social, no puede aislarse del conjunto de relaciones nacionales y de la dinámica internacional de la economía y política.

La importancia que cobraban los proyectos de educación no formal, demeritaban desde esta perspectiva, al sistema escolar. Las ideas de la desescolarización a su vez, fortalecían la reorientación de las políticas educativas imperialistas. La educación escolarizada debía seguir una tendencia hacia la descentralización, tecnocratización y privatización de ésta.

Sin embargo el proceso, no se presentó homogéneamente; en algunos países se fue dando de manera paulatina, en tanto que en otros se aplicaron medidas muy drásticas, que permitieron controlar de manera más inmediata las diferentes manifestaciones educativas.

Fue en los países, en los que la burguesía imperialista asumió el control económico y político, a través de la instauración de los regímenes militares, donde se aceleró el proceso de reorganización de la sociedad civil. Los proyectos educativos, sobre todo los del sistema escolar se reorientaron en base a las políticas educativas antes señaladas. Se asumió un control directo y casi absoluto de los servicios educativos y los medios de comunicación, de manera que se fueran imponiendo los valores y actitudes de sumisión e incondicionalidad al régimen.

El proyecto educativo, dentro de este tipo de sociedades, pretendía restringir las libertades de expresión, de organiza-

ción, de participación, con el fin de atomizar, desmovilizar y desorganizar el movimiento popular. En estos países, "... Está prohibido cualquier tipo de organización popular no oficialista. Hay un férreo control político e ideológico en el sistema educativo, tanto básico, medio y superior como también en los medios de comunicación. Los sectores disidentes no participan en la toma de decisiones al interior de ninguna instancia social pública, como tampoco en el aparato del Estado. Sin duda que para lograr esta radical exclusión, se ha utilizado sin límites la represión y el amedrentamiento; la fuerza en todas sus expresiones" (59).

Dentro de estas sociedades, la concepción de educación permanente se contraponía teórica y prácticamente a los proyectos de educación popular contestatarios, desarrollados en los regímenes anteriores; pues era evidente la posibilidad de participación que tenían las masas en los proyectos tipo freiriano. Dentro de estos regímenes militares se combatía cualquier tipo de metodología participativa, incluyendo las dinámicas grupales norteamericanas.

La autogestión, la actitud crítica, la creatividad y la solidaridad, son la contraparte de la educación individualista, jeraquizada, diferenciada, dogmática, autoritaria y represiva impuesta a partir de los golpes militares. En este contexto la demanda de una educación popular adquiere una dimensión política de gran trascendencia, pues los lugares de participación y expresión popular son sumamente restringidos y controlados. En estos casos, la Iglesia católica, por su relativa libertad política, abre un espacio importante para las manifestaciones populares dentro de estas formaciones sociales.

Para el año de 1970 la propuesta de una educación popular -

concientizadora, se impulsó por parte de la Confederación Episcopal de América Latina (CELAM), la Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR) y la Confederación Interamericana de Educadores Católicos, los cuales trataron de dar concreción a los acuerdos educativos de Medellín. No encontrándose siempre respeto y apoyo de las organizaciones religiosas; sin embargo se fue extendiendo la concepción y metodología freiriana (60); de esta manera, el movimiento de religiosos que se manifestó a favor de un cambio basado en la autoorganización y autodeterminación colectivas se fue fortaleciendo.

En agosto de 1972, se realiza un encuentro convocado por el Departamento de Educación del CELAM, con el fin de impulsar una conciencia crítica, sobre la base de nuevas estructuras sociales, que posibilitarán una real "democratización" de la educación. La educación que proponían debía formar políticamente al sujeto, así como prepararle para un trabajo creativo que le permitiera autorealizarse. Señalándose que "...La comunidad educativa exige también un proyecto educacional orientado hacia la liberación, y la identidad nacional, canalizando los esfuerzos de cada individuo hacia la creación colectiva de una sociedad justa, una sociedad plena de participación, con su cultura propia original y fecunda, abierta a la integración latinoamericana... La educación debe ser creadora en todos sus niveles, porque debe anticipar el nuevo tipo de sociedad que estamos buscando para América Latina" (61).

La orientación y organización que va tomando la educación popular, la cual se apoyó en un primer momento en la concepción freiriana, permitió planear alternativas viables ante la crisis de la iglesia. Las ideas socialistas cada vez tenían mayor aceptación entre algunos religiosos, que veían en el cristianismo y en el marxismo muchos puntos en común.

En esta coyuntura histórica, muchos grupos constestatarios, provenientes tanto de la iglesia popular, como de las organizaciones políticas de las clases subalternas, desarrollan - sus proyectos educativos, en base a la metodología freiria-na.

Los libros de "La educación como práctica de la libertad" y "Pedagogía del oprimido" sirvieron como base para diseñar - sus proyectos educativos. Sin embargo en la medida que se fueron desarrollando estas experiencias educativas, se manifiestaban contradicciones internas y diferentes posiciones - con respecto a los límites y posibilidades que brindan los proyectos de educación popular de tipo contestatario.

Al interior de los proyectos educativos se establecieron diferencias cada vez más grandes, que dieron origen a proyectos diferenciados de educación liberadora. Destacándose dos - grandes corrientes *dentro* de la tendencia contestataria de la educación popular: la que se inclinaba por una educación concientizadora y la que se orientó a favor de una educación para la revolución.

Las diferencias que se presentaron al interior de estas corrientes educativas, expresan de alguna manera distintas posiciones políticas; que tuvieron que ser enfrentadas por los equipos de educación popular, en el momento que se evidenciaron los límites de estos proyectos educativos, y que comparativamente ante el avance de la organización popular, exigían una revisión de la concepción y práctica pedagógica.

El discurso de una educación popular, propuesto en un primer momento por la burguesía nacional y posteriormente por la burguesía imperialista, a través de sus proyectos desarrollistas, ha sido incorporado por las clases subalternas las cuales as-

piran a los niveles más altos de educación; de ahí que la contradicción que se presenta entre el discurso y la práctica sea el punto de partida, para que las clases subalternas organizadas presionen sobre los servicios educativos; es decir la organización popular ha sido la fuente y base para los cambios en la concepción y práctica pedagógica, tanto hegemónica como contestataria.

La vieja utopía de la burguesía de brindar una "educación gratuita, obligatoria y pública" para todo el pueblo, representa una necesidad e imposibilidad al mismo tiempo para la burguesía, ya que si así lo hiciera se incrementarían sus propias contradicciones; de ahí que su salida la haya ubicado en una constante modificación y diferenciación de los servicios educativos.

En síntesis, podemos decir que la educación hegemónica ha recibido una constante crítica, que desmistifica su papel histórico. Las medidas de "apoyo" y asesoría adoptadas por el imperialismo para detener el movimiento de masas, sobre todo en los países del Cono Sur y en Centro América, tuvieron que ser abandonadas y cambiadas por programas de militarización tendientes a la readecuación y fortalecimiento de la sociedad política, lo que evidencía la crisis de autoridad de algunos Estados latinoamericanos; en aquellos países con mayor estabilidad política las ideas de una educación permanente - vinculada a la idea de una educación popular freiriana se manifestaron como no antagónicas.

Las concepciones desarrollistas, paternalistas y asistencia- listas se develan y cobran su dimensión de clase; desarrollándose paralelamente una propuesta pedagógica distinta a la dominante, en la cual el carácter político de la educación cada vez se "comprende" desde una perspectiva más amplia y compleja.

CAPITULO II

MANIFESTACIONES DE LA EDUCACION POPULAR

En el capítulo anterior se hizo una revisión general, al proceso de desarrollo histórico de la educación popular, señalándose que el origen de ésta, está íntimamente relacionado con el proyecto político de la burguesía; pues a través de la educación popular se trató de dar coherencia y cohesión - al proyecto hegemónico. Sin embargo la intención de extender los servicios educativos a todo el pueblo expresa una manifestación contradictoria pues:

- Por un lado, a través de los proyectos de educación popular, pretendía consolidar el consenso ideológico.
- Por otro lado, la expansión de los servicios educativos en la medida que permitiera una unidad cultural, realmente nacional y popular, representaría un peligro a los intereses de la burguesía.

De ahí que el control y diferenciación de los servicios educativos haya sido una condición inherente a los proyectos de educación popular impulsados por la burguesía. La diferenciación dentro de los procesos educativos permitió asegurar a la clase hegemónica la dominación y dirección intelectual y moral sobre el conjunto de la sociedad.

No obstante, es necesario reconocer, que desde que las clases subalternas se manifestaron en la escena política como clase; el desarrollo y concepción de la educación popular se ha modificado, tanto en su expansión y concepción como en sus programas y resultados.

En América Latina se caracterizaron seis períodos:

- De la independencia a la segunda mitad del siglo XIX.
- De la segunda mitad del siglo XIX a la crisis del 29.
- De la gran depresión (1929) a la segunda guerra mundial.
- De la segunda guerra mundial a la década de los sesenta.
- De la década de los sesenta a la década de los setenta.
- De la década de los setenta a la década de los ochenta.

Dentro de cada uno de estos períodos coexisten distintos proyectos educativos, sin embargo la influencia y predominio de uno de éstos, es el que permite caracterizar más claramente a cada etapa. En el conjunto de estas etapas, podemos ubicar dos tendencias generales de educación popular, las cuales responden a los proyectos políticos de las clases sociales que los impulsan.

La primera de ellas está compuesta por los proyectos de educación popular que representan una respuesta de afianzamiento capitalista en el terreno educativo. En ésta se ubican los programas que van desde los más abiertamente reaccionarios hasta aquellos que se matizan con un lenguaje de transformación o liberación pero que en realidad pretenden controlar o conciliar la lucha de clases; en el fondo estos últimos siempre perseguirán una congruencia con el proyecto político de la clase hegemónica.

Dentro de esta tendencia podemos ubicar dos grandes momentos:

- El caracterizado por la hegemonía del modelo europeo de la educación, que abarca del nacimiento del sistema educativo a la segunda guerra mundial; el cual se basa fundamentalmente en el predominio de una estructura escolar, con niveles y objetivos claramente determinados, así como en una relación educativa en el que se deposita la responsabilidad y control del proceso educativo.

- El caracterizado por la creciente influencia del modelo norteamericano de la educación, que abarca de la posguerra a la actualidad; el cual se basa en la redefinición de la estructura y papel de la educación escolar, así como en la creación de alternativas educativas de carácter extraescolar, destinadas a diferentes públicos, independientemente de su edad y clase social.

Para algunos autores, estos modelos, definen dos concepciones contrapuestas de educación; el primero de ellos caracterizaría propiamente a lo que se denominó como educación popular, en tanto que el segundo comprendería a lo que se ha dado en llamar como educación permanente; desde esta perspectiva se argumenta que "...Educación popular" y "Cultura popular nos parecen referirse a situaciones históricas pasadas; recuerdan, sea el movimiento generoso -y a menudo torpe- de los intelectuales preocupados en llevar la cultura al pueblo". (62). Sin embargo la diferencia entre educación popular y educación permanente, inscrita dentro de la tendencia de afianzamiento capitalista en el terreno educativo; no es homogénea, ya que otros autores usan indistintamente las dos categorías, o bien incluyen o subordinan a la educación popular dentro de la concepción permanente; viendo a ésta como una concepción coherente y unitaria, que expresa de manera más concreta y completa las diferentes posibilidades de educación destinadas a los sectores populares. Concibiéndose lo popular desde una perspectiva muy amplia, en la que se manifiestan las diferentes clases sociales.

La segunda tendencia de educación popular está compuesta por los proyectos educativos que pretenden destruir o debilitar las relaciones de explotación del sistema capitalista, a la vez que contribuyen a la formación de un proyecto alternativo; es decir aunque en sus resultados no representan siempre

una respuesta anticapitalista (en ocasiones no logran romper con las prácticas educativas que favorecen el proyecto histórico de la burguesía) su proceso se caracteriza por una constante búsqueda y construcción de prácticas educativas contestatarias.

Dentro de esta tendencia de la educación popular; encontramos argumentos teóricos, que ven a la educación permanente y a la educación popular como sinónimos; otras como expresiones contrapuestas que favorecen tanto a una como a otra expresión. Entre las propuestas, que hacen una diferenciación de estas dos expresiones; sobresale la caracterización que se ha hecho, sobre todo en el Cono Sur, en países en que la dictadura militar cortó un proceso educativo, basado en una concepción problematizadora, en la que la educación popular, representó no sólo la expansión de los servicios educativos, sino fundamentalmente un proceso de educación que tendía a cuestionar el sistema social vigente. Dentro de este contexto se veía como diferente a la educación permanente, impulsada por la burguesía imperialista a través de instituciones - como la UNESCO, y a la educación popular desarrollada por la Democracia Cristiana y las clases subalternas.

Por otro lado, encontramos trabajos en los que se caracteriza a la educación permanente como una práctica de educación política a la que se le concibe como una propuesta para la construcción de una alternativa socialista, en la que se señala que "...Su ámbito es inevitablemente el de la lucha social. Su misión necesariamente más amplia que la de las actuales organizaciones políticas. Su explicitación merecería no ser realizada exclusivamente en el seno de los partidos - sino en primera instancia en el mismo frente de masas, respetando los ritmos y dinámicas que le son propios".(63).

Como se puede observar, a lo largo del proceso de desarrollo histórico de la educación popular, la "expresión" educación popular ha sido utilizada por diferentes grupos de poder, - adquiriendo estos proyectos educativos una connotación particular, directamente relacionada con el proyecto político del cual se desprenden. Sin embargo la variedad de programas - que se impulsan (alfabetización, educación política, prácticas religiosas, educación de adultos, educación para la salud, cooperativas, etc.) ha llevado a que la gente asocie este concepto, con una forma de progreso educativo, más que a una concepción educativa ligada con una ideología y proyecto político. Aunado a ello, la discusión teórica que se ha suscitado, entre los grupos de educación popular o bien entre - los investigadores dedicados a analizar las prácticas de educación popular, ha llevado a delimitar el campo de acción de ésta, a un grupo determinado de proyectos educativos, que no siempre tienen la misma significación.

Las diferencias y contradicciones que se encuentran en la definición de la educación popular, nos podría llevar a plantear la conveniencia de no incluir a determinados proyectos educativos en el ámbito de la educación popular; sin embargo esto nos hace preguntarnos ¿cuál de las prácticas educativas de la educación popular tiene el derecho de asumir esta categoría? ¿qué elementos fueron tomados en cuenta? ¿con cambiar de nombre (educación de clase, educación proletaria, - educación de masas, etc.) a ciertos proyectos educativos se transforman automáticamente los procesos y resultados alcanzados?

Creo que la respuesta, a tan amplia gama de proyectos, no se resuelve simplemente con cambiar de nombre, o dejar de lado a ciertas prácticas educativas. Como se pudo observar a través de la revisión histórica, presentada en la primera parte

de este trabajo, cualquiera de ellas podría considerarse o autodenominarse como educación popular; esto no significa - que la contraposición de conceptos no tenga una significación política en determinado contexto social. Sin embargo, no se trata de un problema de exclusión o reducción en el - cual se deba caracterizar a la educación popular sólo por su concepción educativa o su metodología, y mucho menos por alguno de los elementos específicos a través de los cuales se puede manifestar (destinatarios, objetivos, tipo de programa, modalidad educativa "educación formal o no formal", etc.) - evaluarlo sólo a partir de uno de estos elementos sería caer en un reduccionismo que no nos conduce sino a dificultar la comprensión por la vía de la simplificación.

Aunada a esta problemática, los análisis que a veces se hacen sobre la educación popular llegan a reducir la importancia - de estas prácticas, encontrando afirmaciones tales como:

- Todo proyecto emprendido o financiado por organismos - norteamericanos es reaccionario.
- Los programas educativos desarrollados por la iglesia - católica son proyectos reformistas.
- Las prácticas efectuadas por partidos políticos y organizaciones de las clases subalternas son un avance revolucionario en la lucha contra la burguesía.

El problema fundamental al que nos enfrentamos es lograr conocer estos proyectos no sólo por su expresión teórica, sino también por su expresión práctica concreta, desplegada en un momento histórico, de tal manera que podamos establecer a qué proyecto político responden los programas educativos que se promueven.

La tipología que se presentará en este capítulo parte de la idea de que en toda práctica de la educación popular está implicado un proyecto político, y trata de definir a la educación popular a partir de premisas muy generales que permitan agrupar y delimitar conjuntos de proyectos educativos a los que denomino corrientes de educación popular.

No se trata de un problema de definición en torno a la polémica teórica que ha despertado el concepto de educación popular. Nos enfrentamos a un problema de toma de posición; las diferencias que se presentan en un grupo de proyectos y - - otros no se puede reducir a una discusión académica, sino a una forma de comprensión-implementación de una política y - práctica educativa.

Bajo estas consideraciones, es que se definió a la educación popular como aquella práctica educativa que tenga como fin - general la expansión de cierto tipo de servicios educativos destinados al pueblo; donde la extensión de la categoría pueblo, la concepción, programas y metodología que se utiliza están determinados por el proyecto político al cual se inscriben.

No se considera a la educación popular sólo como aquellos - proyectos impulsados por la burguesía "educación para el pueblo", a pesar de reconocer que ésta fué la primera clase social que se planteó dentro de su proyecto político extender los servicios educativos a toda la población; ni tampoco se reduce a aquellos proyectos educativos que se han manifestado por la liberación o transformación de la estructura social, como fué el caso de los programas educativos desarrollados a partir de la década de los sesenta.

Incluso, me atrevo a afirmar que ninguno de los proyectos de

educación popular, aún aquellos que se plantean como "educación para la revolución" o aquellos desarrollados dentro de un momento revolucionario o posrevolucionario (Cuba, Nicaragua, El Salvador) pueden considerarse como exclusivos y excluyentes de la influencia de otra clase social que no sean las clases subalternas (64); sino por el contrario éstos son expresión y resultado del proceso de lucha entre las clases sociales, en la cual una de ellas se presenta como la hegemónica. En todo proyecto de educación popular, burguesía y -clases subalternas influyen y determinan la dinámica de estos procesos educativos.

Los proyectos de la burguesía se ven constantemente obligados a adaptarse a las nuevas condiciones no sólo económicas sino también políticas debido a la participación popular cada vez más acentuada; por otro lado, las clases subalternas han tenido que modificar y recrear sus proyectos, en la medida en que su participación organizada y enfrentamiento con la burguesía les ha demostrado los límites e influencia de la ideología burguesa en sus concepciones y prácticas educativas. En sí, la organización popular ha sido el elemento fundamental para el desarrollo y cambio de la educación popular.

Dentro de la sociedad capitalista, los proyectos de educación popular, van a estar determinados y condicionados entre otras cosas por:

- Las características particulares de la formación social en la cual se inscriben (regímenes populistas, regímenes dictatoriales, etc.).
- Por la correlación de fuerzas, es decir por el nivel y presencia política de las clases sociales.

- Por las necesidades de la economía.
- Por la capacidad económica de los grupos que los impulsan.
- Por el proyecto político que subyace en el interior del proyecto educativo.
- Por las características políticas y técnicas de quien lo impulsa y participa dentro de él.

En síntesis, el proyecto educativo adquirirá su especificidad (tipo de programas que promueve, objetivos, metodología empleada, resultados concretos, etc.), dependiendo de la clase social y coyuntura histórica-política de la formación social en la cual se desarrolla.

Hasta aquí se ha señalado que dentro del proceso de desarrollo histórico de la educación popular, la organización de las clases subalternas ha incidido directamente en los cambios de concepción y dinámica de los proyectos educativos impulsados por las diferentes clases sociales. A partir de aquí se pretenderá demostrar cómo la organización popular juega también un papel fundamental en los cambios que se presentan en un mismo proyecto de educación popular.

Para ello, se considera conveniente en primer lugar esclarecer las diferentes concepciones teóricas y metodológicas coexistentes en un período determinado, con el fin de brindar las bases generales para analizar en el siguiente capítulo una experiencia de educación popular en toda su amplitud, que nos permita observar cómo la organización popular influye en la concepción, metodología y dinámica de un proyecto de educación popular.

A partir de la década de los setenta se han desarrollado o por lo menos se empiezan a consolidar y difundir las siguientes tres corrientes de educación popular:

- La corriente de la educación permanente impulsada por la burguesía imperialista y asumida como propia por la burguesía nacional dependiente en América Latina.
- La corriente concientizadora impulsada fundamentalmente por la democracia cristiana y en particular por algunos sectores de la iglesia católica.
- La corriente de educación para la revolución desprendida del cuestionamiento de las experiencias desarrolladas bajo la concepción de la educación concientizadora.

2.1.- CORRIENTE DE EDUCACION PERMANENTE

El conjunto de proyectos educativos que conforman esta corriente de la educación popular, parten de la concepción de que la educación es un proceso que abarca toda la vida, desde la cuna hasta la muerte, de ahí que se le conozca también como Educación de Toda la Vida, Educación Prolongada, Educación Continua, o Educación Recurrente.

La sociedad se concibe como un todo en constante cambio, razón por la cual el sujeto debe "aprender a aprender" más que a adquirir un conocimiento de tipo enciclopédico como fue la educación liberal; se trata ahora que el sujeto maneje herramientas, métodos, que obtenga una disciplina para estudiar por sí mismo, de tal manera que este proceso de aprendi-

zaje, de autoenseñanza, le permita adquirir conocimientos - nuevos durante toda su vida.

El objetivo de esta educación es preparar al educando para - que sea capaz de adaptarse a los nuevos requerimientos econó - micos e ideológicos que están implicados en un momento de - constantes cambios tecnológicos, económicos, e ideológicos, sin que ello implique, una ruptura con el sistema social en el que vive, sino por el contrario lo conduzca a responder a estas nuevas condiciones de la "evolución" de la humanidad. "...La educación permanente debe preparar al niño, al joven y al adulto no sólo para la aceptación pasiva del cambio, si no para un papel activo en su realización que se traduzca en el progreso social y económico de su comunidad y en el desarrollo del individuo en "plenitud humana" (65).

Se considera que el individuo debe adquirir un mínimo de conocimientos comunes, los cuales estarán determinados por las condiciones y necesidades del desarrollo cultural y económico del país en que se vive. Es decir, la educación permanente de los países desarrollados deberá responder a un mínimo muy diferente que la de los países dependientes, de esta manera la idea de democratización de la educación, a pesar de su enunciado universal, es determinada y limitada conforme a la clase social a la que se pertenece y enmarcada dentro de las características económicas y políticas de la formación - social en la que se desarrolla.

La variedad de proyectos educativos que se impulsan con una calidad y duración muy distinta, se manifiestan por medio de estructuras flexibles, variables, en tiempo, formas metodológicas, y contenidos, sin embargo éstas no significan igualdad de oportunidades, sino por el contrario permiten asegurar una diferenciación entre los sujetos.

Las formas de arribar al conocimiento, las técnicas didácticas, los auxiliares de aprendizaje cobran una gran importancia dando lugar al desarrollo de una Tecnología Educativa como base del proceso de aprendizaje.

Las formas son más importantes que los contenidos, a los cuales se les considera que por la dinámica social caducan constantemente, de ahí que se sobrevaloran: las dinámicas grupales, las actividades experimentales, la enseñanza interdisciplinaria que le permita al individuo manejar elementos básicos, aunque no profundice en nada; pues su especialización - se dará sólo en caso de que lo requiera su actividad laboral; en ese momento el trabajo funcionará como educador, o si es necesario se implementarán cursos de capacitación. La educación está en todo lugar y en todo momento donde se encuentra el individuo.

El aprendizaje del sujeto no se limita a un tiempo "edad escolar", ni a un espacio "la escuela". La agencia tradicional de la educación burguesa, pierde la hegemonía como lugar exclusivo para adquirir el conocimiento y educarse. La escuela no puede seguir viéndose como separada y preparatoria para la vida laboral, ni tampoco como transmisora de valores, actitudes, habilidades, consideradas como las "adecuadas"; - sino como un elemento en constante cambio y relación con la sociedad.

Para impulsar los procesos de educación permanente sistemáticos desde la visión imperialista, la alternativa más adecuada para los países latinoamericanos, se encuentra en aquellos proyectos educativos que se expresan a través de la modalidad no formal de la educación. "...Los países en vías de desarrollo especialmente cuando están comenzando sus esfuerzos se encuentran mucho menos atados a sistemas clásicos de

educación y al planificar sus nuevas exigencias educativas - pueden salvarse del inconveniente de construir un costoso - sistema que, necesariamente, sólo será transitorio; pueden - por el contrario emprender con audacia el establecimiento de instituciones auténticamente nuevas para alcanzar la Sociedad Educativa" (66).

El modelo teórico en el cual se sustentan este tipo de programas parte de la idea de que la educación es un factor de desarrollo, de cambio; fundamentándose en categorías tales como cultura de la pobreza, déficit cultural, etc.. Los proyectos tratan de ajustarse a decisiones políticas y de encajarse en una realidad, o bien de construir y sostener ésta - mientras no cambien las condiciones que los hicieron posibles.

Las ideas de "desescolarización" y la propuesta pedagógica - de construir redes educativas refuerzan estos proyectos, asegurando una educación individualizada, tecnocrática y autofinanciada. Se plantea de manera velada, en algunos proyectos, como disminuir el costo económico y político de los procesos educativos sistematizados, permitiendo incluso anular el potencial político de las instituciones educativas.

Los proyectos son planteados y diseñados conforme a la línea política de quien los impulsa (burguesía imperialista, burguesía nacional), no importando en algunos casos su adecuación a las necesidades de la población a quien van destinados, pero tratando de adoptar una estructura flexible capaz de adaptarse a diferentes condiciones culturales.

Entre los proyectos más importantes, desde una perspectiva - de la educación permanente, se encuentran aquellos basados - en los medios de comunicación y en la tecnología aplicada, -

los cuales se estructuran con fundamento en la psicología de las masas, permitiendo extender a un ámbito muy amplio los contenidos, las formas y valores ideológicos necesarios al sistema; sobre todo, la radio y la televisión cumplen un papel educativo muy importante en el reforzamiento ideológico.

En general, los proyectos de educación no formal por su costo-eficiencia son más rentables, tanto para el control ideológico-político, como para la calificación y adiestramiento de los trabajadores.

La posibilidad económico-política de quien los impulsa permite que su extensión pueda ser continental, nacional, regional, o bien local, dependiendo del interés particular que se tenga en estos programas. Así mismo su ubicación puede localizarse en zonas rurales como urbanas, siendo su destinatario cualquier tipo de sujeto: estudiantes, obreros, campesinos, indígenas, colonos, padres de familia, etc.

Entre las formas que se manifiesta se encuentran: las cooperativas, los programas de salud, la educación agrícola, programas de alfabetización, enseñanza abierta, a distancia, educación intensiva, programas de capacitación, de desarrollo comunitario, radio escuelas, escuela sin paredes, programas de universidad flexible, etc.

En los proyectos impulsados por la burguesía imperialista se encuentran planteadas ideas asistencialistas y paternalistas, expresadas a través de objetivos de apoyo técnico o financiamiento, los cuales sólo encubren los verdaderos objetivos, que pueden ir desde la contención de presiones sociales, la disolución o anulación de organizaciones, búsqueda de consenso, calificación de mano de obra, etc.. En sí, se pretende adecuar a los sujetos a las condiciones económicas, políticas

e ideológicas de la formación social correspondiente, a fin de adaptarse a las nuevas exigencias de desarrollo capitalista.

Sin embargo su generosidad termina cuando el sujeto empieza a manifestarse, a cuestionar, a organizarse y a presionar para cambiar la situación en la que vive, o bien cuando el período económico que hizo posible y necesarios esos proyectos ha terminado.

Se trata de una educación eminentemente individualizada, en que los procesos de autodirección, autodidácticos, autoayuda, autoevaluación, conforman la base de la relación educativa. La responsabilidad de los resultados del aprendizaje son del sujeto, el sujeto tiene que aprender a arribar al conocimiento, tiene que construir su propio método de enseñanza que le permita adquirir los conocimientos que requiera, en menos tiempo, de manera más fácil y profundamente.

El sujeto debe aprender por sí mismo, debe aprender a aprender, a salir de su atraso y "marginación"; se podría decir como analogía "la educación debe enseñar a pescar y no a darle de comer", aunque los elementos que se proporcionan al educando no son suficientes, dejándole sólo con sus propias posibilidades para que se las arregle por sí mismo. Se pretende que el sujeto subsane sus propias carencias sin que esto implique crear desequilibrios a otros, o a la sociedad en su conjunto.

El aprendizaje se concibe como un proceso biológico, por tanto individual y no social. La sociedad únicamente puede brindar al sujeto los elementos que deberá utilizar (educación programada, computadoras, auxiliares didácticos, etc.), conforme a su propio ritmo de aprendizaje. La secuencia, los

contenidos, los horarios, supuestamente el sujeto los elige, pero realmente las posibilidades de elección están enmarcadas en una dirección bien determinada y definida por la clase en el poder. Es decir, los contenidos, las metodologías, las formas de evaluación, etc. dan lugar a una serie de proyectos educativos (sistemas de educación abierta, a distancia, cursos por correspondencia, etc.) aparentemente neutrales, pero realmente cubren la orientación ideológica que se manifiesta a través de los procedimientos los cuales son profundamente acordes con la sociedad de clases.

La metodología aunque puede resaltar la "autoorganización" y "autoayuda" de la comunidad, se cuida de no comprometerse - con procesos de organización política que permitan a los participantes impulsar luchas contra la clase social que los - asiste, pues a pesar de llegar a expresar entre sus finalidades la organización de obreros y campesinos, como es el caso de las cooperativas, esta forma de organización no debe rebasar los marcos legales; es decir, es entendida como propia organización de la comunidad para el trabajo, para la producción, pero nunca como organización para el cambio y la lucha política.

La incorporación de categorías como organización, liberación, transformación social, responden más a una dinámica de adaptación en el plano del discurso, que a una finalidad real, pues los mecanismos y estrategias utilizadas para desarrollar un proceso educativo se basan en una racionalidad técnica-instrumental tendiente a hacer operativos sus objetivos de despolitización y control sobre los procesos sociales.

2.2.- EDUCACION CONCIENTIZADORA

El conjunto de los proyectos que conforman esta corriente de la educación popular se desprenden de la concepción y metodología freiriana. Para ésta el objetivo fundamental al que debe arribar el sujeto es la adquisición de conciencia crítica.

Teóricamente se parte de la idea de que el sujeto ha vivido en una sociedad jerarquizada, explotadora y vertical, en la cual se establecen relaciones antidemocráticas y unidireccionales que le han impedido desarrollar una conciencia crítica y creativa.

La educación que ha recibido refuerza todos los valores y actitudes en los individuos haciendo de éstos, elementos sin iniciativa, castrados, y manipulados por la sociedad en la que viven. Se trata de una educación bancaria, antidiálogica que hace comunicados pero no comunica y por lo tanto mantiene la cultura del silencio.

En este tipo de educación el educador y el educando juegan papeles inamovibles. El educando mantiene una actitud acrítica, receptiva, y pasiva. Su rol es repetir, memorizar, archivar en la cabeza lo que el educador expresa y decide. Este por su parte disciplina, escoge contenidos, narra experiencias, etc.. Se trata de una educación verbosa, asistencial que no comunica, que manipula y cosifica, que en última instancia somete y anula al educador y al educando a objetos, negándose el conocimiento como proceso de constante búsqueda y construcción. Desde esta visión el conocimiento es un producto ya dado que únicamente es necesario extender.

En contraposición a esta situación se propone una educación problematizadora, dialógica que lleve al sujeto a romper con la cultura del silencio. Se parte de la idea de que el sujeto puede transformar su realidad a través de su acción, -siendo esta acción el resultado de un proceso de reflexión conjunta, en la cual el papel del líder revolucionario es el de colaborar para desideologizar a los sujetos; por medio de una relación dialógica se problematizará la realidad en la que se vive, permitiendo al individuo ejercer un análisis crítico sobre ésta y con ello la posibilidad de actuar sobre el mundo para transformarlo. Bajo estas premisas se desprende la necesidad de una educación como práctica de la libertad, de una educación problematizadora, de una educación de la comunicación.

La educación como práctica de la libertad será aquella que -estímule una relación dialógica de tipo horizontal, en donde el educador y el educando esten en comunión y ambos jueguen los dos roles educativos. Se trata de una educación creadora, activa, dialógica y participativa que estimula a la reflexión y por lo tanto a la acción, permitiéndole al educador-educando apropiarse del mundo, en tanto lo conoce y en consecuencia lo reinventa y transforma.

El proceso educativo se concibe como un proceso de investigación crítico y dialógico que lleva a la desmistificación de las ideas falsas, a hacer una lectura del contexto social, logrando una síntesis cultural y con ello superando la cultura del silencio, la cultura alienante y alienada; en este sentido la cultura se revalora, en cuanto se rehace constantemente.

El educador rehace el conocimiento en relación con los educandos, es decir, si bien el educador es educando a la vez,

y el educando también es educador; el educador comprometido con una educación liberadora, tiene que organizar el pensamiento de ambos, y enfatizar la necesidad de aclarar los puntos menos claros y más importantes a través de una constante problematización.

Dentro de esta línea el educador, en el proceso de conscientización puede tener sus propias opiniones, pero no tiene el derecho a imponerlas; es por medio del diálogo y no la polémica que en la relación educativa aprende a redescubrir el educador lo que ya había aprendido, inventando y reinventando los medios y procedimientos con los que se apoya para la problematización. La práctica del educador y la selección de sus técnicas tiene que ser coherente con este tipo de proceso.

La educación es comunicación, es diálogo, es encuentro de los hombres que buscan la significación de los significados. La comunicación exige la comprensión del contenido sobre el cual versa la comunicación entre los sujetos. Sin esta relación comunicativa entre los sujetos involucrados en el proceso de conocimiento no sería posible alcanzar el conocimiento de la realidad y mucho menos su transformación. La construcción del conocimiento requiere de la coparticipación en el acto de conocer "no hay un pienso sino un pensamos". El verdadero conocimiento coparticipado desafía a pensar y no a memorizar.

La educación como situación de conocimiento implicaría la problematización del contenido sobre el cual trabajan educador y educando. La problematización del propio conocimiento estaría en relación directa con la realidad concreta que se cuestiona, con objeto de conocerla, explicarla y transformarla.

La comunicación permite llegar a conocer el objeto de conocimiento, comunicando el contenido por medio de ésta; para ello los sujetos tienen que llegar a un acuerdo sobre la forma y contenido de las palabras que expresan el objeto del cual se habla, sin ello se haría imposible la comprensión y comunicación.

Desde esta perspectiva, la educación sería un proceso permanente que estimularía al cambio cultural, el cambio de valores y con ello al cambio constante de los sujetos y la sociedad en que se vive.

De este modelo educativo se desprende una metodología organizada en palabras (o temas) que se denominan "generadoras", por medio de las cuales se logra hacer participar a los diferentes elementos que componen los grupos de estudio o "círculos de cultura"; el diálogo que en ellos se expresa permite cuestionar y reflexionar sobre la problemática que viven los participantes. Esta situación dialógica lleva a los sujetos a superar conjuntamente su situación de opresión y explotación.

El contenido programático de la educación se obtiene después de hacer una investigación junto con los participantes. La organización de este contenido se elabora en base a la situación existencial y concreta; esto se desprende del qué conocer, cómo conocerlo, en favor de qué, y de quién, en contra de qué y de quién. En esta organización y selección del contenido también participan los educandos, sin que ello signifique la exclusión de contenidos necesarios. En el contenido se reflejan las aspiraciones, valores del pueblo, permitiendo acrecentar la acción revolucionaria.

Se trata de una programación dialógica, en la que han participado educador y educando logrando una síntesis de su inves

tigación. El programa consta de dos etapas: la primera de alfabetización basada en la palabra generadora y la segunda etapa de la postalfabetización desarrollada a partir del tema generador.

El método de la palabra generadora consta de cinco fases:

- Obtención del universo vocabular.
- Selección del universo vocabular.
- Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar.
- Elaboración de fichas (y recursos) que ayuden a los coordinadores en su trabajo.
- Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

La idea de vincularse con el pueblo bajo una perspectiva liberadora llevó a muchos grupos y organizaciones políticas - con posiciones maoístas y populistas a identificarse con esta propuesta educativa. Grupos particulares, religiosos y sobre todo la democracia cristiana han financiado, desarrollado e impulsado programas de alfabetización, capacitación agrícola, educación básica, cooperativas, etc. basándose en los principios y metodología de la concepción conscientizadora de la educación con el fin de favorecer procesos de cambio social.

La extensión de estos proyectos es generalmente local, aunque puedan existir varios programas desarrollándose paralelamente en una zona más o menos restringida, difícilmente lograrán una coordinación entre ellos, y mucho menos establecerán una relación orgánica con una organización y proyecto político constestatario, pues se ve en el propio proceso de -

educación popular la alternativa política más adecuada para tomar conciencia de la realidad.

Los resultados de estos proyectos han demostrado que en el mejor de los casos, han permitido acelerar las contradicciones al llevar a los educandos a cuestionar la realidad en que viven; pues por un lado la problematización se ha reducido, generalmente, a una visión localista; y por otro lado, el cuestionamiento no ha asegurado que el sujeto llegue a comprender las contradicciones fundamentales de la sociedad y mucho menos contribuya en la construcción de un proyecto político alternativo.

Dentro de la concepción en que se apoyan estos proyectos educativos la praxis es vista como un proceso sumado y consecutivo en el cual la reflexión lleva al sujeto a la acción y ésta permite a su vez la transformación del mundo. Esta visión mecánica de la praxis no distingue que la conciencia crítica, o mejor dicho la conciencia política, no puede ser resultado de un simple proceso de reflexión, pues ésta por sí misma impide rebasar los límites de la concepción del mundo con que ha sido educado el sujeto quedando limitado a las propias experiencias y contradicciones de los que participan en el proceso educativo.

Desde esta perspectiva el diálogo viene a substituir la lucha de clases al proponer que los sujetos oprimidos y opresores lleguen a un acuerdo no a un enfrentamiento en el cual las clases subalternas aprendan a organizarse políticamente y en este proceso logren apropiarse y recrear la realidad.

La participación del intelectual, educador-educando o líder revolucionario no puede reducirse a la problematización o -

coordinación del proceso educativo, su papel político implica ir más allá de un acercamiento y convivencia con el pueblo, pues no se trata sólo de estar y sentir como él, creyendo que éste tiene la verdad, pues éste ha sido educado bajo la concepción política y el proyecto histórico de la clase dominante manifestándose, sólo como resistencias de clase a algunos elementos propios a su clase social.

A pesar de señalarse como objetivo la creación y recreación del conocimiento por medio de un proceso coparticipado, la metodología utilizada no asegura por sí misma que el sujeto rebase los límites de su propia concepción del mundo, pues aunque se estimula un proceso participativo, abierto a la crítica y al cambio, su avance queda limitado por las experiencias anteriores de los sujetos que participan en el grupo, no llegando a constituir una alternativa para el cambio social.

En la concreción de estos proyectos, existen diferencias en la forma de entender la participación popular, sin embargo el punto de partida es la misma propuesta freiriana. Encontrando en la práctica aquellos proyectos que combinan la metodología conscientizadora con principios autodidactas y espontaneístas; estos últimos llegan a reducir el papel del educador-educando a un proceso educativo; también se desarrollan procesos educativos más organizados que logran la socialización del aprendizaje utilizando recursos didácticos, investigaciones conjuntas, pero que no logran rebasar esta propuesta educativa.

2.3.- EDUCACION PARA LA REVOLUCION

El conjunto de los proyectos que conforman esta corriente de educación popular tiene como rasgo esencial poner énfasis en los procesos de organización política. Se plantean como exigencia la movilización y participación de los grupos populares en la transformación radical de la estructura social. Para estos proyectos uno de los puntos claves a desarrollar está centrado en el avance de las tareas políticas y en la organización de las clases subalternas.

La expresión teórica en que se sustentan estos proyectos tiene como punto de partida el cuestionamiento a las limitantes que enfrentan los proyectos de educación popular basados en los elementos planteados por la corriente de "Educación conscientizadora"; el nombre que adoptaron algunos de estos grupos y que define más claramente la intencionalidad de éstos es "Educación para la Revolución".

Se argumenta que los proyectos que parten de la concepción freiriana posibilitan en el mejor de los casos, acelerar las contradicciones, pero no contribuyen en la construcción de una alternativa política, que permita avanzar en el proyecto histórico de las clases subalternas. "...La puesta en marcha de los programas basados en Freire mas la práctica social acumulada ha puesto de manifiesto las principales deficiencias de esta concepción algunas de las cuales han sido reconocidas por el mismo Freire" (67).

Aunque se llega a hablar de procesos de conscientización, se relativiza el uso de esta categoría; resaltando la necesidad de una politización del pueblo por medio de la lucha y participación política de los grupos populares. Muchos grupos de

ésta corriente llegan a negar que los proyectos de educación popular que no contribuyen a la organización política de las clases subalternas, pueden o deben ser llamados y reconocidos como educación popular; pues para ellos, la educación popular es ante todo una forma de educación política que impulsa la organización, participación o fortalecimiento de la militancia, en la lucha contra el sistema capitalista.

El punto de partida de la "Educación para la Revolución" sería la misma lucha y acción de las masas y por lo tanto su objetivo es apoyar la construcción de la organización política popular "...La tarea más necesaria para aquellos que se colocan al servicio de este proyecto histórico es la organización política de las clases explotadas y de todas las fuerzas que luchan por las transformaciones estructurales en América Latina. Los programas de educación popular pueden ser integrados de esta manera a la lucha como uno de los instrumentos de movilización del pueblo desde que están vinculados a una estrategia global de acción política" (68).

El proceso de organización y participación de los sectores populares se da como resultado de un accionar político-educativo. La tarea del educador es contribuir en el proceso de construcción del poder popular, de ahí se desprende una constante preocupación por conocer los mecanismos con que los sectores populares aprenden los elementos que intervienen en el desarrollo de la conciencia política del pueblo, los métodos que pueden utilizarse, así como la forma en que se prepara al educador como militante político.

La tarea educativa debe tender a socializar los conocimientos, experiencias de lucha (rescate de la memoria histórica), que a su vez reivindique los intereses de la clase subalterna e impulse la construcción de una vía revolucionaria. Va-

rios de estos proyectos plantean que existe una cultura y valores propios del pueblo, ajenos o distintos a la cultura dominante. Cultura que tiene que ser rescatada, revalorada e incorporada al proyecto histórico del pueblo.

En la concepción de cultura subyacen dos presupuestos básicos: Existe una cultura dominante, una cultura que puede llegar a los más amplios sectores sociales, a la cual algunos autores llegan a denominar cultura de masas. Para diferenciarla, en el otro polo se encuentra la cultura popular, que vendría a ser una cultura producida por las clases subalternas, la cual representaría la respuesta más consecuente, producto de la lucha por la liberación de éstos. Esta cultura de la liberación se reconoce que se encuentra diluída (segundo presupuesto) entre la serie de valores y expresiones - propias de la cultura dominante, para ello, el rescate de la cultura popular, requiere de una relación que posibilite la toma de conciencia de estos grupos sociales. Esta es una - cultura que unifica, que solidariza, que es militante "...La cultura popular conduce a la toma de conciencia y tiene una potencial desideologizante" (69).

Uno de los objetivos de la educación popular sería revalorar y difundir la serie de conocimientos, manifestaciones y formas de lucha a través de los cuales se expresan los intereses económicos y sociales de las clases subalternas y que - son el resultado de su condición y experiencia de clase. Estas expresiones de la cultura popular (refranes, costumbres, mitos, máximas, canciones, artesanías, etc.) son concebidas como un conocimiento subversivo capaz de dar respuesta al - sistema dominante. Este aprendizaje o saber popular, exige a los grupos de educación popular realizar una actividad organizada tendiente a socializar estas manifestaciones culturales con el fin de incrementar el nivel de politización del

pueblo, al lograr la diferenciación entre sus expresiones - culturales y la influencia de la cultura dominante en éstas.

Si bien, algunos de estos grupos establecen una diferencia - entre educación dominante y educación popular, señalando el contenido distinto de una y otra, no significa necesariamente que omitan los contenidos de la educación dominante o la metodología que se emplea, siempre y cuando éstas sean utilizadas como medios que permitan impulsar el movimiento popular. Aunque se cuestionan los procesos educativos autodidactas, como son concebidos en la corriente de la educación permanente; o bien la metodología de la educación problematizadora planteada en la corriente de la educación conscientizadora, se pretende recrearlas, apropiárselas y enriquecerlas por medio de procesos de participación política.

Entre las finalidades que se plantean como convenientes a una educación popular, que desee impulsar la organización política se encuentran:

- Lograr una mayor participación de los diversos sectores (obreros, campesinos, colonos, estudiantes, etc.) que impulsen las luchas de los grupos explotados.
- Contribuir a procesos políticos tendientes a aumentar el nivel de organización de los trabajadores.
- Impulsar una preparación y formación política de las clases subalternas que las lleve a vislumbrar las contradicciones que se presentan en el sistema capitalista.
- Propiciar una educación política del proletariado en su lucha contra el sistema capitalista.
- Nutrir las organizaciones de lucha que fortalezcan los procesos de formación política de sus participantes (partidos, sindicatos, frentes, etc.).
- Conformar organizaciones de lucha de clase explotada que

permitan la preparación del militante político (el educador popular como militante político).

- Contribuir a la construcción de una nueva hegemonía a través de fortalecer la lucha política.
- Servir como instrumento para la transformación de la estructura social que ayude en la dirección e impulso de la acción política organizada de las masas.
- Fortalecer y desarrollar la conciencia política de los sectores populares, a partir de una práctica revolucionaria, de organización y de lucha que lleve a tener una visión totalizadora de la realidad.
- Fortalecer y apoyar en la formación de cuadros que vayan preparando las condiciones que nutran y alimenten el campo organizativo de los trabajadores.

En este tipo de proyectos considera, que los procesos educativos que se desarrollan permiten impulsar una educación política en las clases subalternas a la vez de formar al educador como militante y contribuir a la educación de los dirigentes de los futuros movimientos populares. El educador irá adquiriendo una experiencia política que le permitirá impulsar el avance político de los educandos.

El ámbito de trabajo puede ser los sindicatos, los grupos de campesinos, de obreros, de estudiantes, indígenas, colonos e incluso militantes políticos. Se pueden desarrollar cualquier tipo de programas educativos (alfabetización, cooperativas, educación básica, capacitación industrial, agrícola, etc.) pues éstos sólo son considerados como las instancias o espacios por medio de los cuales se impulsa un objetivo político previamente establecido. En algunos casos se desarrollan programas de formación política o capacitación sindical.

CAPITULO III

ESTUDIO DE CASO: SERVICIOS EDUCATIVOS POPULARES
ASOCIACION CIVIL (S.E.P.A.C.)

Se ha podido observar en el proceso de desarrollo de la educación popular cómo la organización política de las clases subalternas se hace presente en los cambios de la concepción, metodología y práctica de educación popular; es decir cómo la lucha de clases, en las formaciones sociales capitalistas latinoamericanas se ha manifestado en los proyectos y procesos de educación popular; en este capítulo se pretenderá demostrar cómo en un mismo proyecto de educación popular la organización popular incide en la concepción y práctica educativas de un grupo.

SEPAC es una organización producto de las contradicciones económicas y políticas de México de fines de los años sesenta que trata de desarrollar procesos educativos dentro de una zona "marginal" con el objetivo de impulsar un cambio social; logrando a lo largo de su proyecto un avance en su concepción, metodología así como la integración de un equipo de trabajo (con mayores coincidencias que en su origen).

En resumen, se tratará de exponer cómo la organización popular, es en sí misma un proceso formativo, un proceso educativo, un proceso político que incide en los miembros que participan o interactúan en ésta, generando cambios sociales e individuales; y con ello se verá cómo en un mismo proyecto educativo la organización popular es un elemento central en los cambios de la concepción y práctica de la educación popular; de tal manera que pueda contrastarse con el nivel histórico la tesis central de la Organización popular como impulso de la educación popular.

3.1.- ANTECEDENTES:

El proyecto educativo de SEPAC tiene sus raíces en las condiciones económico políticas de América Latina de fines de los años sesenta. Fué uno de los proyectos educativos impulsados como respuesta a la crisis que vivía el Estado Mexicano a finales de la década de los sesenta (Movimiento estudiantil de 1968).

Este proyecto educativo se inscribe en una coyuntura política, en la cual la burguesía mexicana en el poder, abre espacios de la sociedad civil para lograr recuperar el consenso perdido. En el ámbito educativo; la reforma de la educación, desarrollada en el período Echeverrista, se expresó por medio de una política de "Apertura Democrática", dándose apoyo a las alternativas de educación extraescolar, incluso aquellas que se manifestaron a través de un cuestionamiento a la propia dirección y organización del Estado, siempre y cuando éstos se hicieran bajo mecanismos preestablecidos y "socialmente" aceptados.

El proyecto de SEPAC, es producto de una manifestación de descontento de un grupo de estudiantes que participaron en el movimiento estudiantil del 68 y de religiosos que buscaban alternativas viables a la crisis social que se vivía. En un primer momento el equipo se compuso por 3 jesuitas y 5 estudiantes universitarios. Las inquietudes de este grupo se concretizan en la organización de sujetos sociales (70) que forman parte de dos de las fuerzas fundamentales de ese momento histórico.

A pesar del carácter heterogéneo de los miembros que componían el grupo se tenía un objetivo explícito común; se veía

a este proyecto de educación popular como un medio para vincularse a las luchas populares con el fin de impulsar un - cambio social. La idea era muy vaga, además de carecer de una experiencia política unitaria que permitiera desarrollar un trabajo educativo político, bajo una óptica coherente y bien definida; sin embargo con el tiempo se fueron concretando actividades y programas que dieron forma y contenido a este proyecto educativo. Las diferencias de posición entre los elementos del equipo se fueron perfilando y explicando poco a poco en la medida en que se desarrollaron los programas, dando desde su origen del proyecto, una dinámica determinada, en la cual la posición política de sus integrantes llevó a buscar programas consecuentes con sus objetivos.

La línea predominante en el origen del proyecto fué la de los jesuitas, es decir la del grupo de clérigos que más influencia ha tenido en la conformación de los proyectos y procesos educativos impulsados por la iglesia católica desde la época de la colonia. Las bases con las que se inicia el proyecto educativo de Ciudad Netzahualcóyotl se encuentran fundamentalmente en la teología de la liberación, la cual fué impulsada por el clero a partir de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en Medellín, Colombia en el año de 1968. Los religiosos que participaron pertenecían a la fracción progresista de la iglesia católica.

En México, la política educativa de los jesuitas consideraba necesario:

- Priorizar la educación y promoción popular, en los barrios y zonas más pobres, en lugar de seguir atendiendo a los grupos más poderosos económicamente.
- Incorporar ciertos elementos de la concepción educativa de Paulo Freire.

- Cerrar algunos colegios y canalizar los recursos económicos y humanos hacia el proyecto de promoción popular (71).

Los estudiantes que participaron en esta experiencia se inclinaban por una actividad que permitiera establecer un contacto directo con los grupos populares, que a su vez los diferenciara de las organizaciones reformistas, con una estructura burocrática, y de los grupos radicales que concebían la lucha armada como la única opción política. Los estudiantes vieron en las ideas de renovación y cambio social, impulsados por los jesuitas la alternativa más adecuada. - Estas son las coincidencias que dieron como resultado la unidad de esfuerzos entre clérigos y estudiantes.

3.2.- CONTEXTUALIZACION

En el año de 1969 se esbozó el proyecto, y en enero de 1970 el equipo promotor decidió iniciar sus actividades de promoción popular, siendo hasta 1973 que adquirió personalidad jurídica llevando el nombre a partir de ese momento de Servicios Educativos Populares Asociación Civil (SEPAC).

Para desarrollar el proyecto se eligió Ciudad Netzahualcóyotl por considerar que reunía los requisitos básicos para llevar a cabo un trabajo de promoción popular: ciudad marginal más grande e importante de México ubicada estratégicamente y compuesta en su mayoría por las clases subalternas desplazadas por el desarrollo del capitalismo.

A un principio se carecía de un conocimiento preciso de la

zona por lo que se vió la necesidad de realizar una investigación que permitiera tener una visión global del lugar. - Los resultados de esta investigación señalaban que Netzahualcóyotl estaba ubicada al noreste de la ciudad de México, - con una extensión de 62 Km2. sobre el antiguo "Vaso de Texcoco", a partir del 20 de abril de 1963 adquirió el nombre oficial de Ciudad Netzahualcóyotl que significa "Coyote en Ayunas" o "Coyote Hambriento".

Netzahualcóyotl era la ciudad marginal más grande de toda América Latina, la cual comenzó a poblarse a partir de 1946. La población estaba formada en su mayoría por gente emigrada de algunos estados de la República que salió en busca de trabajo a la Ciudad de México, o bien que no podía comprar o pagar el alquiler de una casa en el Distrito Federal. En el año de 1960 contaba con 60,000 habitantes, una década después había 600,000 y para 1978 tenía una población de 2.2 millones (72).

Desde su origen careció de muchos servicios públicos: drenaje, pavimentación, servicio eléctrico, falta de agua potable, insuficiencia de instituciones para la salud y educación. Asimismo, los colonos enfrentaban el problema de la tenencia de la tierra.

La población económicamente activa, en su mayoría laboraba fuera de la ciudad, siendo las fuentes de trabajo internas muy escasas (comercios, maquiladoras, etc.) de éstas la actividad principal era el comercio.

En cuanto al problema educativo de Netzahualcóyotl gran parte de la población se encontraba sin posibilidad de acceso a los servicios educativos, sobre todo de educación secundaria en adelante; además de enfrentarse un índice de deserción -

muy amplio, por lo cual la única alternativa que se veía - era el impulso de una educación distinta en manos del propio pueblo. "...es necesario aplicar fórmulas nuevas, audaces, renovadas con técnicas e imaginación y sobre todo en - las que participe activamente la población, de lo contrario, la educación y sus problemas no cambiarán sustancialmente - hasta que el pueblo, a través de la toma del poder, cambie y dé fin a la problemática de la educación" (73).

Los antecedentes de lucha en Ciudad Netzahualcóyotl se remontan a 1952, cuando los colonos dieron muestras de una incipiente organización; el descontento de éstos fue controlado por:

- La Federación de Colonos del Vaso de Texcoco (1952-1954)
- La Federación de Colonos del Vaso de Texcoco (1957-1962)
- La Unidad de Fuerzas.

Todas ellas impulsadas o apoyadas por las autoridades oficiales en turno (74).

Una de las más importantes organizaciones que desarrolló una lucha contra la política oficial fue El Movimiento Restaurador de Colonos (M.C.R.) que funcionó desde 1963 hasta 1973 - utilizando la huelga general de paños, la destrucción de cassetas de venta, las movilizaciones masivas, etc. como armas de lucha.

El M.C.R. presentó contradicciones que lo llevaron a fraccionarse en dos, uno de éstos grupos se incorporó junto con sus líderes a la C.N.O.P. del P.R.I.; y el otro, posteriormente a la C.N.C. del P.R.I.. La descomposición de este grupo llevó a la creación de otras organizaciones de tipo contestatario que trataban de luchar contra la política oficial.

En general las luchas podían ser controladas por medio de: dividir a los colonos, el enfrentamiento de éstos entre sí, el descabezamiento de los movimientos organizados (comprando o reprimiendo a sus líderes principales). (75).

Cabe señalar que la caracterización que hizo el grupo de SEPAC, del lugar donde se desarrollaba el proyecto de educación popular, llevó a los integrantes del grupo a plantearse la necesidad de fortalecer la organización política de los colonos, superando el carácter limitado de las luchas apoyadas en demandas de tipo reivindicativo, pues se veía que éstas podían ser resueltas por la política gubernamental, impidiendo con ello el avance político del pueblo.

En resumen podemos decir que SEPAC, en su relación con la población de Ciudad Netzahualcóyotl aprendió cómo el descontento popular, producto indirecto de la creciente explotación del sistema capitalista, podía ser anulado o neutralizado a través de los mecanismos y formas de organización política de la clase dominante; llevando a parte del equipo, a cuestionar sus propias actividades y a sentir la necesidad de vincularse con los movimientos de organización política desarrollados por las clases subalternas en Ciudad Netzahualcóyotl, base fundamental para la revisión y modificación de sus concepciones político-educativas.

3.3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Podemos hablar de dos etapas básicas del proyecto de educación desarrollado en Ciudad Netzahualcóyotl. La primera, abarca del origen de éste a la consitución de SEPAC como

organismo autónomo; y la segunda de la constitución de esta asociación civil en adelante.

Una de las cosas que se puede apreciar a lo largo del proyecto de SEPAC es la serie de choques y diferencias entre los integrantes del equipo y entre éste y los sujetos que apoyaron en algún momento los programas que se llegaron a impulsar.

Al inicio del proyecto, el equipo estableció relación con el párroco de la iglesia más conocida y mejor ubicada con el fin de desarrollar actividades de promoción popular de manera conjunta. Sin embargo, las actividades realizadas llevaron a hacer explícitas una serie de diferencias sobre el tipo y forma de realizar el trabajo dentro de la iglesia. Posteriormente, los choques entre el párroco y los jesuitas se fueron haciendo más grandes y continuos, desembocando en la expulsión de la parroquia a los miembros del equipo; esto los obligó a buscar otro lugar con el fin de continuar los programas emprendidos "La Casa del Pueblo".

Las diferencias entre los jesuitas y el párroco, repercutieron en el equipo, llegándose a presentar una crisis al interior de éste que desembocó en la separación de algunos de los estudiantes de la comunidad de jesuitas. La escisión de los estudiantes se presentó porque éstos consideraban que las actividades que venían haciendo tenían una marcada orientación reformista. A partir de aquí, los religiosos se dividieron, otros decidieron orientar su trabajo hacia la conformación de una comunidad obrera. Estos enfrentamientos y escisiones se siguieron presentando en diferentes momentos del proyecto.

Otro de los choques que se da, y que es importante resaltar es el enfrentamiento con la alta jerarquía eclesiástica de -

la que dependían los jesuitas que participaban en el proyecto. Para enero de 1972 quedaron únicamente tres personas, dos jesuitas y un estudiante; después de esta fecha se empiezan a integrar nuevos elementos; entran otros jesuitas, cinco exreligiosos, cuatro estudiantes y un matrimonio. Entre los jesuitas, se encuentran elementos que comparten la política de la fracción de la iglesia popular, que se inclinaba en apoyar los movimientos populares en América Latina, la cual para éste entonces consideraba como salida a las desigualdades sociales- la construcción de una sociedad socialista.

Los jesuitas pertenecían al grupo más progresista de la iglesia popular en México, considerando que era indispensable insertarse a los proyectos que los uniera a las luchas populares, permitiéndoles a su vez hacer una denuncia de las injusticias. Sin embargo, las ideas socialistas, así como la participación en el grupo de Cristianos por el Socialismo, no eran bien vistos por las autoridades eclesiásticas de la orden. Es por ello que en noviembre de 1972, cuando el Padre Arrupe, visita la comunidad de Ciudad Netzahualcóyotl, hace la observación de que las actividades desarrolladas por el grupo correspondía a los lineamientos de la Compañía de Jesús, pero que deberían retirarse, del grupo de Cristianos por el Socialismo, los jesuitas que participaban en él. A partir de aquí, se hace más abierto el conflicto intereclesiástico, presentándose como irreconciliables las dos posiciones que se venían expresando: jesuitas y párroco. Este tipo de observaciones, hace ver, de qué manera, la jerarquía eclesiástica, entendía el apoyo a las clases subalternas y el nivel de compromiso y relación que deberían establecer los religiosos que realizaran un trabajo de base en las zonas más pauperizadas de América Latina.

En el año de 1973 se desarrolla en Netzahualcóyotl una huelga general impulsada por el Movimiento Restaurador de Colonos (M.C.R.). El conflicto intereclesiástico así como las movilizaciones de colonos llevó al equipo a plantearse una serie de dudas sobre las posibilidades y efectividad política de sus actividades.

Los estudiantes que venían apoyando a los jesuitas durante el conflicto intereclesiástico comenzaron a cuestionar la dependencia que se tenía con la Compañía de Jesús, así como las consecuencias de ésto, para lograr el objetivo de cambio social que se había propuesto al vincularse al proyecto llegando a la conclusión de que era mejor separarse.

Los jesuitas se dieron cuenta que la alta jerarquía eclesiástica no les brindaba un apoyo real para el impulso de una lucha comprometida con un proyecto socialista. Asimismo se percataron de que no es posible el cambio social sin la movilización organizada del pueblo. Esta situación repercutió en la renuncia de algunos de ellos, a la Compañía de Jesús por considerar que el carácter de aparato de ésta y de la iglesia en general, no respondía a los valores cristianos.

A partir de aquí, podemos hablar de un segundo período de este proyecto, en el que se piensa que lo más conveniente es constituir un organismo con personalidad jurídica, que fuera autónomo de la iglesia para que ésta no limitara el trabajo que se pretendía desarrollar. Es el 10 de junio de 1973 - cuando se establece el acta constitutiva de S.E.P.A.C., estando conformada por 8 socios fundadores, entre los que se encuentran 3 ex-jesuitas.

En marzo de 1974, se recibe un primer financiamiento de una fundación europea, y en agosto otro, los cuales se destina-

ron para implementar algunos programas. Posteriormente se consiguieron más financiamientos de fundaciones extranjeras que permitieron generar una infraestructura básica, así como la posibilidad de contratar personal especializado, con el fin de echar a andar o mejorar la calidad de los trabajos producidos en el área de cooperativas. Antes de recibir estos financiamientos, y desde el origen de este proyecto se había contado únicamente con los recursos económicos que la comunidad jesuita destinó a éste.

A fines del año de 1974 se vence el contrato de la renta - del centro social "Casa del Pueblo", lugar en el que se venía trabajando desde el conflicto con el párroco. Los recursos económicos que se tenían en ese entonces, contribuyeron para que una parte del equipo de S.E.P.A.C. tomara la decisión de continuar en otro lugar el trabajo, sin interrumpir los programas en marcha. La forma en que se presentó esta decisión hizo que se acelerara una nueva escisión, separándose de S.E.P.A.C. algunos de sus miembros.

Entre 1973 y 1975 S.E.P.A.C. creció mucho, tanto en personal como en programas educativos. Para 1975 habían más de 70 - personas trabajando establemente. Esta nueva situación repercutió en su estructura organizativa. Con el incremento de personal involucrado en el proyecto, se fue rompiendo la relación informal que se venía estableciendo desde la conformación del equipo promotor de educación popular.

En los inicios del trabajo de equipo, se tomaban acuerdos en base a discusiones, pero en la medida en que aumentaron las personas que trabajaban en alguno de los programas, se hizo necesario establecer mecanismos de relación que implicaban un control, tanto de los recursos humanos como de los procesos materiales, y junto con ello cierta burocratización del

proceso.

El crecimiento de personal generó la necesidad de conformar subequipos de trabajo, los cuales se integraron de acuerdo al tipo de programa al que se apoyaba, dándose únicamente - una reunión periódica con la unidad gestora (grupo de S.E.-P.A.C. propiamente), el grupo promotor o la unidad gestora, consideraba que estas reuniones deberían brindarse hasta - que los subequipos adquirieran una capacidad autogestiva. - La unidad gestora tenía como principio, la no incorporación de los grupos que promovían, sino más bien, el apoyo de éstos hasta que logaran una autonomía e independencia, tanto en el desarrollo de su infraestructura como su organización.

En 1976 se presentó una coyuntura (situación económica del país y próximas elecciones presidenciales) que llevó al grupo a plantearse el problema del partido político, como punto fundamental del debate. Poco a poco, se fueron conformando dos posiciones estructuradas. Ambas concordaban en - que S.E.P.A.C. no era una organización política, pero los - programas que se desarrollaban deberían impulsar la organización popular. Una de ellas, planteaba que el educador po - pular tiene que insertarse en la comunidad con el fin de im - plementar un programa que facilite a los educadores "descu - brir" una serie de situaciones y condiciones sociales, reti - rándose, después de cumplido este objetivo, siendo el edu - cando el responsable de tomar una decisión posteriormente. La otra posición, consideraba que el educador debería asumir un compromiso político, y si es posible como militante, dentro de una organización que tenga un proyecto político - definido (76).

Durante 1976 y parte de 1977 se hizo una revisión de la experiencia educativa en su conjunto, llegándose a sistemati-

zar y definir la concepción de educación popular que maneja ría S.E.P.A.C. como propia. En esta época S.E.P.A.C. estableció una serie de relaciones con otros grupos de educación popular y organizaciones políticas, de aquí surgió la idea de alcanzar la unidad entre los proyectos de educación popular; para ello se consideró pertinente crear una revista - que contribuyera a solucionar el problema de la falta de difusión de las experiencias y el apoyo que pudieran brindarse unas a otras; por los objetivos de esta revista se le denominó "UNIDAD-Y LINEA".

En el período de 1978 a julio de 1980 se efectuaron 3 jornadas a las que asistieron representantes de varios grupos de educación popular en México, así como de algunas organizaciones partidarias, a la vez se estableció una más estrecha relación con otros equipos de educación popular en América Latina, con los cuales se había tenido contacto desde antes. En estas reuniones se analizó la situación que se presentaba en los ámbitos: campesino, sindical y de colonos.

La experiencia permitió plantear a S.E.P.A.C. la necesidad de apoyar directamente las luchas y organizaciones de los trabajadores. A partir de aquí, las actividades se orientaron a impulsar el apoyo a los sindicatos, a los grupos de educación popular y a los movimientos políticos del país.

Como se puede apreciar a lo largo del proyecto de S.E.P.A.C. se presentaron una serie de choques y diferencias entre los integrantes del equipo y entre éste y los sujetos que apoyaron en algún momento los programas que se llegaron a impulsar. El efecto político de este proyecto en su nivel más general se inclinó a marcar las diferencias ideológicas y consecuentemente políticas entre sus miembros (lo cual se manifiesta en las constantes escisiones) más que atender a -

la formación de una nueva concepción del mundo. Esto nos lleva a plantearnos la tesis de que "en toda práctica de educación popular existe un compromiso político". Toda experiencia educativa lleva implícita una posición política, aún en los casos de desconocimiento por parte de los sujetos de las implicaciones que encierran sus propias prácticas.

Podemos preguntarnos ¿De qué manera la influencia de la organización popular influyó en el alcance de la concepción educativa con que se inicia el proyecto?

Se puede señalar que en la primera etapa del proyecto, los acontecimientos políticos de Ciudad Netzahualcōyotl y del país en general, llevan a algunos de sus miembros a conformar y rebasar los planteamientos con que se inician sus prácticas de educación popular; se transita de una posición asistencialista, espontaneísta e integradora a la sociedad, a una posición más explícitamente política. Esto no significa que al principio no haya habido un objetivo común entre sus integrantes, más o menos claro; sin embargo los medios a través de los cuales se propone contribuir al cambio social y a la revolución socialista, vienen a ser más que nada un catalizador del descontento social que no rebasa los marcos reformistas y asistenciales de la educación popular.

Para el segundo período de esta experiencia, parte del grupo de S.E.P.A.C., se plantea como punto central de su actividad educativa el impulso de la organización popular. Sin que ello signifique la identidad entre educación popular y organización política. Se transita de la concepción de la "Corriente Concientizadora" de la educación popular a la "Corriente de Educación para la Revolución"; es decir de una posición predominantemente freiriana, en donde de la relación dialógica y de reflexión sobre el mundo donde viven los suje

tos que participan en los programas que impulsan, se pasa a una posición donde la organización y participación política son el objetivo del proceso educativo. Los programas que se desarrollan (alfabetización, cooperativas, etc.) no representan la finalidad del proyecto, sino ante todo son vistos como un medio para propiciar un proceso político más amplio que llegue a establecer ámbitos más directa y claramente comprometidos con los procesos políticos, llevando a sus integrantes a plantearse la necesidad de militar en un partido político.

Sin embargo, al interior de esta segunda etapa se vislumbran dos formas de entender cómo arribar a la participación política. La primera, en donde los programas favorezcan la toma de conciencia y con ello lleven a la decisión de participar políticamente. La segunda, en donde se requiere adoptar una posición política definida (como militante de preferencia) para impulsar a partir de ella los programas educativos.

La primera manifestación, se encuentra entre una y otra concepción educativa, ya que deja a las masas la decisión de elegir una opción política determinada sin comprometerse sus integrantes de manera clara y abierta con determinada organización, a pesar de concebir la necesidad de participar organizadamente. Podemos decir que, en esta falta de compromiso político se observa la indefinición y falta de claridad del educador de una posición política de clase definida. El apoyo a la organización popular no es algo en abstracto, que se pueda cristalizar con el sólo hecho de cuestionar nuestra realidad; es ante todo una participación que lleve a formarnos y que se expresa en una estructura de poder que es necesario construir.

En la segunda manifestación dentro de este segundo período -

de la educación popular se manifiesta una mayor indentificación entre las categorías educación y política, sin que esto signifique la síntesis de ambas. La participación política no es sólo un objetivo, sino que es vista como un medio que llevará a fortalecer la organización popular.

La segunda pregunta que me hago es ¿Por qué razones se presentan la serie de choques y escisiones al interior del equipo de S.E.P.A.C., que llevan a sus integrantes a indentificarse con concepciones diferenciadas de la educación popular?.

Los conflictos que se presentan en el proceso del proyecto educativo de S.E.P.A.C. manifiestan la lucha que se libra en la sociedad civil porque:

- Aunque el proyecto de educación popular haya partido como iniciativa de una institución de la sociedad civil, en este caso la iglesia, esta instancia tiene una función y posición bien definida; esto no significa que los participantes o integrantes puedan tener diferencias o generarse éstas a raíz de su práctica social, que los lleve a cuestionar los objetivos y bases ideológico políticas en que se sustenta ésta, de tal manera que se rebasen los marcos de la institución (como se expresa claramente en las diferencias y contradicciones entre la iglesia popular y la iglesia de la nueva cristiandad).
- En el proceso de educación popular se hacen presentes las contradicciones sociales, llevando a sus integrantes a asumir una posición más clara y abiertamente política.

No se trata de un proceso político-educativo homogéneo y coherente, sino más bien contradictorio y en lucha. Las divi-

siones y escisiones del grupo están determinadas por intereses de clase política; mientras que unas prácticas no rebasan los marcos reformistas, otras se plantean y buscan los canales adecuados para incidir en la construcción de una alternativa política; en las prácticas políticas que se derivan de las prácticas pedagógicas que desarrollan, unos quieren concientes o no subsanar las deficiencias y limitantes que impone el sistema capitalista (actividades de tipo pastoral, programas de alfabetización, cooperativas, etc.) no diferenciándolos substancialmente de la corriente de la educación permanente; por otra parte, el otro grupo se plantea la necesidad de transformar la estructura social, a partir del impulso de la organización política de la clase subalterna lo que le hace inscribirse en un proyecto histórico anti-capitalista.

En síntesis, el proceso por el que atraviesa el proyecto educativo de S.E.P.A.C. nos demuestra cómo la organización popular fue uno de los elementos fundamentales para precipitar la ruptura entre sus integrantes que aparentemente tenían el mismo objetivo, permitiendo tanto el deslinde de posiciones como el avance en la concepción de educación popular al hacer el análisis de sus propias prácticas educativas, que a su vez demostraron sus alcances y limitaciones desmitificándose la concepción freiriana de la educación en la misma práctica.

3.4.- BASES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA SUSTENTADA POR SERVICIOS EDUCATIVOS POPULARES ASOCIACION CIVIL (SEPAC): - OBJETIVOS Y CONCEPCION EDUCATIVA.

A continuación se presenta la concepción y bases en que se sustenta la propuesta educativa más desarrollada por el equipo de S.E.P.A.C., la cual es producto del trabajo realizado dentro del proyecto educativo de Ciudad Netzahualcóyotl.

La concepción y objetivos del proyecto educativo impulsado por SEPAC parte de una caracterización de la sociedad mexicana, en la cual se considera que el sistema capitalista dependiente de esta formación social, genera la explotación de los trabajadores y la desorganización popular; la sociedad y la cultura están al servicio de los intereses capitalistas, el pueblo y en este caso, la población de Ciudad Netzahualcóyotl se encuentra desorganizada y manipulada. En el análisis se señala que el Estado ha logrado impedir el fortalecimiento de las organizaciones populares por medios tanto represivos como ideológicos, llevándose a cabo sólo soluciones parciales. Para cambiar las condiciones en que vive el pueblo es necesario que el equipo promotor realice un trabajo paulatino y permanente con las masas, de tal manera que vaya participando en actividades políticas que eleven su nivel de conciencia y organización.

La caracterización que se hace de la sociedad, lleva implícita una influencia de la teoría althusseriana, al establecer la existencia de dos clases fundamentales: la clase dominante y el pueblo, así como de dos ideologías: la capitalista y la del proletariado, al igual que dos culturas: la cultura burguesa y la cultura popular. Se considera que el Estado mantiene el control por medio de instancias superestructura-

ies (aparatos represivos e ideológicos del Estado), entre las cuales se encuentra la escuela, que está al servicio de los intereses de la burguesía "...La escuela es un aparato que obstruye el acceso a una visión del mundo "en donde estén contemplados los intereses populares y su perspectiva histórica de liberación. El aparato escolar mancha, oculta, confunde; no aclara, no presenta y no discurre críticamente la realidad". (77).

Para SEPAC la escuela oficial es en esencia contraria a los intereses y necesidades del pueblo, pues ésta es utilizada como instancia de control y reproducción de la ideología burguesa; ésta a su vez ayuda a sostener el carácter clasista, elitista y antidemocrático de la sociedad capitalista. Al mismo tiempo plantean al sistema educativo mexicano como incapaz para atender a toda la población demandante, generando una calidad educativa deficiente y haciendo a un lado los intereses y necesidades populares, pues sus contenidos se encuentran orientados de acuerdo a los intereses de la clase dominante, logrando con ello el sometimiento ideológico de los alumnos.

Si bien no se niega la existencia de la lucha de clases, se piensa que la única posibilidad de lucha, en el terreno educativo, es aquella que se desarrolla fuera de las instituciones oficiales, es decir una educación alternativa únicamente, puede darse a través de la creación de mecanismos paralelos.

Se considera que la educación popular no va a cambiar la estructura social pero sí puede contribuir a la lucha contra el capital, pues no se encuentra al servicio del Estado, sino que ésta es un instrumento al servicio de los trabajadores. Si bien la educación popular puede tomar como punto de partida los cursos y programas del sistema escolar oficial,

así como otros elementos de éste, es necesario que modifique los contenidos y metodología para lograr la concientización y organización política de los educandos; en este sentido - se considera a la educación popular como extrainstitucional queriendo señalar con esto que esta educación no está al - servicio del sistema capitalista.

Al hacerse la separación entre lo institucional y extrainstitucional como elementos antagónicos se reitera el análisis mecánico del problema de la ideología y la cultura, como si se creyera que es posible construir islas ideológico-culturales inmersas en la sociedad capitalista; es decir, se plantean salidas muy débiles al no contemplarse la complejidad y contradicciones que se manifiestan en la sociedad capitalista.

A diferencia del análisis que hace SEPAC, podemos afirmar - que en una formación social, se expresan un conjunto de fuerzas contradictorias que responden a intereses de clase. La hegemónica ha construido una serie de condiciones que le dan la posibilidad de controlar y dirigir a diferentes fracciones y clases sociales alrededor del proyecto histórico de ésta. La burguesía ha consolidado su hegemonía, la dirección intelectual y moral, incorporando a su proyecto histórico elementos y manifestaciones de las clases subalternas, organizando la concepción del mundo y la sociedad en base a - sus intereses de clase. La cultura como expresión y manifestación de un momento histórico (educación, arte, técnica, filosofía, derecho, etc.) asume una organización y difusión de terminada de acuerdo a las condiciones particulares de la - formación social en la cual se desarrolla, siendo la ideología, en tanto concepción del mundo articulada, la que expresa los intereses de la clase hegemónica a través de las formas de actuar y pensar de las diferentes fracciones de clase

(folklore, sentido común, filosofía, religión) y la que sella la unidad orgánica entre la estructura y la superestructura de un bloque histórico, expresándose de manera indisoluble.

Bajo estas consideraciones teóricas, la única posibilidad de una cultura e ideología antagónica a la burguesa se halla ubicada en la capacidad que tengan las clases subalternas de instaurar, de construir una nueva cultura e ideología, - proceso que se tiene que dar a partir de una formación distinta del hombre y de la sociedad; es decir, a través de una educación que nos lleve no sólo a criticar las creaciones o manifestaciones dominantes por medio de alternativas paralelas a las del sistema dominante (educación extrainstitucional), sino ante todo que desemboque en la destrucción de las relaciones sociales dominantes y en la creación de una práctica cotidiana distinta y socializada "...Educar a una sociedad es un proceso de hegemonía que ubica el desarrollo y difusión de la cultura en su sentido más amplio, dentro de los marcos restringidos del propio bloque dominante". (79).

Entre las desviaciones que se presentan en los proyectos de educación popular, SEPAC considera, que se encuentran:

- Los proyectos que resaltan la actividad política, y
- los proyectos que sobrevaloran la actividad educativa.

Los primeros hacen a un lado el proceso educativo, cayendo en acciones anárquicas e improvisadas; y con ello impidiendo a los educandos conformarse una visión clara de cómo actuar políticamente, como sería el caso de la experiencia de la Prepa Popular. Los segundos descuidan la acción política, eludiéndola o retardándola, a la vez de asumir una actitud contemplativa y mecánica de la lucha de clases, lo cual re-

percute en el educando para que éste no se decida o interese en optar políticamente, esta expresión se puede observar en los proyectos con una orientación freiriana de la educación.

Se piensa que las desviaciones que se presentan en la educación popular llevan a la ausencia de una alternativa que posibilite el avance de la conciencia política, así como el desarrollo de prácticas desconectadas de organizaciones políticas, o bien al simple activismo sin mayor trascendencia.

El equipo de SEPAC, señala que este tipo de desviaciones de la educación popular, no pueden considerarse como una real expresión de la educación popular, pues por ésta entienden a la educación que busca e impulsa un cambio radical de la estructura social por medio de la organización política de las clases subalternas, SEPAC señala que "...En una sociedad de explotación lo popular significa todo aquello que, - implica a las clases trabajadoras, tanto económica como ideológicamente. Popular para connotar a los obreros, ejidatarios, jornaleros, subempleados, desempleados... siendo anti-popular todo aquello que se contraponga a sus intereses de clase, como por ejemplo el aparato escolar. Es en este sentido que se afirma que nuestra educación debe ser popular". (79).

Es decir, la educación popular, será solamente aquella que impulse la participación política, la militancia de todos - los sectores populares. La educación popular debe apoyar e impulsar la organización política de los trabajadores, ya - que ésta es la única respuesta contra el capital; las acciones aisladas e inmediatistas no pueden tener una perspectiva, pues sólo el trabajo sistemático y la práctica política, sustentada en principios democráticos pueden asegurar un cam

bio cualitativo en la estructura social del país.

A partir de estos planteamientos señalaron dos formas o papeles fundamentales de la educación popular; los cuales se desprendieron del análisis de su experiencia educativa: Uno de ellos se desarrolló tomando como base los programas educativos emprendidos por el grupo de educación popular (nivel interno) el otro se desprendió de las consideraciones hechas a la relación que estableció el equipo con otros grupos de educación popular u organizaciones políticas (nivel externo).

A partir de los programas educativos emprendidos en Ciudad - Netzahualcóyotl, se pensó que uno de los objetivos principales de la educación popular debería ser: impulsar las organizaciones de clase, a través del desarrollo de programas - que lleven a los educandos a decidirse a participar o apoyar una organización política. Se cree que no es posible que se dé por sí solo el interés de participar políticamente, siendo indispensable que el educador sensibilice al educando por medio de una serie de actividades que involucren en procesos de organización, permitiéndole adquirir una actitud de responsabilidad, de solidaridad grupal, de capacidad autoqgestiva y de comprensión científica de la realidad.

A partir de las actividades desarrolladas con otros grupos de educación popular y organizaciones políticas se consideró que otro de los grandes objetivos de la educación popular - sería: apoyar a las organizaciones clasistas (sindicatos, - frentes, partidos, etc.) para que impulsen la educación política de sus miembros "...apoyar en el terreno educativo, al proceso global que conducirá al pueblo trabajador al poder - de la sociedad...nutrir y consolidar las organizaciones políticas y de clase del pueblo trabajador". (80).

En síntesis, el grupo concibe a la educación popular, bajo cualquiera de los dos papeles que desempeñe como un proceso de educación política y organización, donde la educación popular puede contribuir a la construcción del proyecto histórico propio de las clases subalternas, orientado hacia una sociedad socialista; como diría SEPAC es "...una de las formas que adopta la educación política y la formación de cuadros cuando ésta se realiza desde instancias e instituciones cuyo fin no es propiamente el de la lucha política, sino el de contribuir a preparar las condiciones que nutren y alimentan el campo organizativo de los trabajadores". (81). La educación popular es vista como una herramienta, un instrumento que acelera y facilita el desarrollo de una conciencia política, de una conciencia de clase, por medio de una vía educativa.

Esta concepción de educación popular, conlleva una connotación política de lo popular muy importante, pues si bien es cierto que históricamente la burguesía utilizó esta categoría para impulsar su propio proyecto político; en el proceso de desarrollo de la educación popular ha adquirido diferentes significados, que van desde los que se inclinan por la ideología hegemónica, pasando por aquellos momentos de alianza política, en que clases antagónicas (burguesía y proletariado) han tenido que compartir el poder, hasta aquellos que marcan una ruptura y avance del propio proyecto histórico de las clases subalternas. Es por ello, que el manejo que se dé del concepto de educación popular, desde un punto de vista teórico, deberá ser necesario ubicarlo en una coyuntura histórica determinada, tratando de entender la correlación de fuerzas, así como quién y de qué forma se utiliza, pues no se trata de un problema de excluir a una u otra clase social, sino más bien de comprender el alcance de una política determinada.

Asimismo es necesario no olvidar que el proyecto de la burguesía, ha utilizado este término para tratar de aglutinar alrededor de su proyecto político a las diferentes clases y fracciones de clase, haciendo alusión al grado de expansión y difusión de la cultura hegemónica. En cuando a las clases subalternas, si bien, ha avanzado en la construcción de su propio proyecto histórico, sobre todo a partir de la década de los sesenta, esto no significa que han desarrollado una ideología o cultura antagónica a la burguesa, entendida ésta como una expresión coherente y orgánica de una clase social.

El solo hecho que los sujetos pertenezcan a una clase social no genera por sí mismo que éstos tengan la ideología de la clase social de la que provienen, y que todas y cada una de las actividades que realicen connoten el carácter de clase de procedencia. Esto no niega que en cada clase social se manifiesten en un momento determinado una serie de resistencias de clase, que podrían devenir en una concepción del mundo orgánica, en tanto adquieran una expresión organizada y colectiva, capaz de enfrentarse y derrotar a la buerquesía a través de un proceso de lucha política que sea históricamente eficaz, y ponga en crisis, no sólo a la hegemonía de la fracción dirigente y dominante, sino que la destruya construyendo a su vez un orden intelectual y moral cualitativamente distinto; lo cual implica necesariamente la participación organizada de las masas. Pues precisamente la fuerza que tiene un bloque de poder, esta determinada por la capacidad de una clase o fracción de clase, de articular, de capitalizar para sí, las diferentes expresiones culturales e ideológicas, a partir de la construcción, organización y dirección de una "voluntad colectiva" que apoya al proyecto hegemónico. Esto no significa que se niegue el valor e importancia de las manifestaciones populares como expresión de las contradicciones inherentes al proyecto burgués el cual por su carácter -

de clase, tiene en sí mismo elementos que lo enfrentan "... el proyecto dominante conlleva una serie de contradicciones que inevitablemente determinen los elementos centrales que le son antagónicos ya que son los que pueden desplazar al - proyecto dominante". (82). Estas contadicciones no implican la existencia de una cultura subalterna, ni una ideología su balterna o del proletariado como algo ya dado, sino únicamen te como proyecto político que es necesario irlo construyendo, a partir de una lucha cotidiana, del enfrentamiento de posi ciones, de acciones que nos lleven a asumir una praxis, una política cualitativamente distinta.

En resumen, para SEPAC, existen dos culturas en lucha, dos - ideologías; lo cual implica que en el fondo se maneja en par te una visión idealista del mundo y de la vida, pues se concibe a ésta como algo a priori a las condiciones histórico- políticas, en donde el proceso de lucha de clases no es vis to como un proceso de construcción -o- destrucción, sino más - bien de imposición cuya posibilidad de dominio, se encuentra en la subordinación de una clase social sobre la otra; sin embargo, es importante resaltar que este grupo de educación popular, pone como punto central de esta educación a la orga nización política, al apoyo a los procesos de participación organizada de las clases subalternas, aspecto que es visto - como fundamental, en todo proceso de educación popular que pretenda un cambio cualitativo de las relaciones sociales de producción.

A pesar de las críticas que hagamos a la concepción educati va de SEPAC, no puede dejar de reconocerse el avance que tu vo la concepción educativa, pues al vincular el proceso de - educación a la organización de las clases subalternas se ubi ca el problema del cambio social en un terreno eminentemente político, conclusión a la que se llega como resultado de un

proceso de confrontación entre el equipo promotor y la dinámica social y política de Ciudad Netzahualcóyotl.

3.5.- METODOLOGIA, PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS

La metodología propuesta se enriqueció y sistematizó en manuales elaborados por los integrantes del equipo de SEPAC, - ésta pretendía alcanzar fines educativo-políticos. Los programas que se emprendieron, tenían el objetivo de integrar a los colonos a la comunidad, involucrándolos en actividades orientadas hacia una transformación de las condiciones sociales. Para alcanzar este objetivo, se consideraba que era indispensable trabajar paralelamente en el aula y en la comunidad; para ello se cuidaba el funcionamiento interno del grupo, así como la participación conciente de todos y cada uno de los integrantes.

Los planteamientos en que se sustentaba su metodología consistían en que:

La educación popular tiene que impulsar los procesos autogestivos, y permitir la construcción de una estructura organizativa propia, así como desarrollar una actividad de autodeterminación, de independencia, de continuidad en el trabajo, de autoresponsabilidad y una formación teórica orientada y sustentada por la ideología proletaria.

El proceso educativo debe tender a estimular el aprendizaje grupal, e impulsar la acción organizada a la vez de politizar a sus integrantes. Esta enseñanza tiene que estar vinculada con la problemática social, estimular el pensamiento l

gico y crítico, así como brindar al educando elementos para hacer un análisis de la totalidad social, permitiéndole relacionar los conocimientos de las diferentes áreas, e impulsarlo hacia una salida política. Para ello es necesario que el proceso educativo por el que pase el educando le permita metodológicamente abarcar diferentes aspectos que van desde: la investigación de los hechos, la formulación de problemas, la definición de éstos, el análisis de la problemática, la propuesta de soluciones hasta la elaboración de un programa de acción.

En la formación teórica se debe eliminar el academicismo y el teoricismo abstracto, por medio del análisis de situaciones concretas que correspondan a la realidad del educando - que lo involucren en la participación activa, orientándolo para que asuma una posición política ante problemas específicos.

El grupo de educación popular debe tener claros y presentes sus objetivos tanto intermedios como finales, y utilizar las técnicas que faciliten la integración de los miembros del grupo. Una educación de este tipo debe responder a las necesidades y condiciones del sector que se inscribe, así como - al nivel de organización y conciencia del grupo al cual se dirige. Este proceso en su conjunto es lo que SEPAC denomina Pedagogía de la Organización.

Una educación que se planteé como objetivo la organización de clase, debe rebasar los muros del aula, incorporando al trabajo educativo la proyección del grupo en la comunidad; - este tipo de educación tiene que impulsar actividades organizadas que permitan poner en práctica lo que se ha aprendido cuestionándolo o modificándolo si es necesario. Esto exige al promotor una definición política, un conocimiento del sec

tor (campesino, urbano, sindical, estudiantil, etc.), de la zona y del grupo con el que trabaja.

En el proceso educativo se tiene que establecer un vínculo - entre la comunidad y el aula de manera organizada, de tal - forma que el educando participe en actividades que le permitan adquirir un compromiso cada vez mayor con la comunidad; para ello es indispensable que la serie de actividades extra grupo lo lleven a tener un contacto directo con el pueblo - (actividades comunitarias, campañas de salud, apoyos a huelgas, etc.).

Entre las formas de organización que se pueden impulsar se - resalta el Comité de Defensa, como instancia de educación po - lítica. El Comité de Defensa debe permitir aglutinar a los grupos populares adaptándose a las condiciones socioeconómicas y políticas de éstos; a través de éste, se puede ampliar y profundizar un programa de participación en tareas concretas. Entre las actividades que se pueden desarrollar en una zona "marginal urbana" se encuentran: la regularización del servicio de limpia, la lucha por la pavimentación, la lucha por la instalación del servicio eléctrico y del agua potable.

El carácter reivindicativo del Comité de Defensa tiene la - limitante de que las actividades que impulsan sean parciales, por lo cual sólo sirve en un momento dado. Se señala que el trabajo educativo-político que se realiza a través del Comité de Defensa debe ser rebasado por una organización más amplia, que contemple un proyecto histórico de clase. Para - eliminar las limitantes del Comité de Defensa se considera - conveniente la relación con una organización de carácter más amplio. Las actividades que se desarrollen a través del Comité de Defensa deben servir para sensibilizar a los educandos; abarcándose de esta manera la primera etapa de la forma

ción política; siendo las organizaciones políticas propiamente las que deberán continuar con la formación de estos sujetos.

En cuanto a las actividades y programas concretos que desarrolló el equipo de SEPAC, al principio del proyecto se improvisaron, pero poco a poco, se organizaron y programaron en base a un estudio de lo que se consideró importante desarrollar. A lo largo del proyecto se llevaron a cabo actividades que van desde aquellas directamente vinculadas con la iglesia: misas de juventud, propaganda religiosa, etc. hasta actividades directamente relacionadas con el apoyo a las luchas políticas (huelgas, paros, etc.). Las primeras corresponden a los inicios del proyecto, en tanto que las segundas, son resultado del cuestionamiento, limitantes e implicaciones de las primeras.

Entre los programas que se desarrollaron se encuentran los cursos de oratoria, mecanografía, electricidad, fotografía, corte y confección, teatro, música, pintura, carpintería, etc.. Se organizaron reuniones y conferencias sobre: cuestiones sindicales, el análisis de la influencia de la televisión, problemas de ciudad Netzahualcóyotl; asesoría a cooperativas, etc.

Se realizaron investigaciones para fundamentar y apoyar las luchas de los colonos; tenencia de la tierra, situación educativa de Ciudad Netzahualcóyotl, etc.. En el área de comunicación se elaboró un sonorama, una película y varios materiales escritos, entre los que se encuentran:

- La edición del boletín El Coyote Hambriento.
- El periódico "La Voz del Desierto" el cual se tuvo que suspender y en su segunda etapa se denominó "El Desper-

tar del Pueblo".

- La elaboración de varios periódicos murales.
- El diseño de dibujos animados: "Tilín Campana".
- La producción del periódico "El Salitre" que se realizó en base a los resultados que arrojó una encuesta que se aplicó en Ciudad Netzahualcóyotl.
- También se imprimieron y diseñaron una serie de libros, antologías, folletos y revistas correspondientes a los diferentes programas (18 textos y 5 revistas).

En el área de la salud se impulsó la medicina preventiva, se dieron pláticas a la comunidad, capacitaron higienistas, y se elaboraron manuales de apoyo (educación sexual).

En el área de educación se planearon, organizaron y llevaron a cabo cursos de alfabetización, de primaria intensiva, secundaria abierta, así como de capacitación docente. La capacitación de los docentes partía de un análisis del contexto local, seguido de la metodología, las técnicas didácticas, - así como del estudio de los contenidos y orientación ideológica de los libros de texto.

Para cada programa existía un grupo de trabajo, el cual estaba compuesto generalmente entre cinco y diez personas. El número de participantes y estudiantes variaba dependiendo del programa. El grupo de promotores más amplio, era el de educación, compuesto por más de setenta personas.

El otro papel que adoptó la educación popular en este proyecto fué brindando apoyo a otras organizaciones (grupos de educación popular y organizaciones políticas). Esta propuesta, parte de señalar que las organizaciones pueden enfrentar una serie de problemas que tienen su origen en el desconocimiento de cómo y qué cosas enseñar para desarrollar la formación

política^{de} sus integrantes; asimismo señalan muchos grupos - cuando llegan a impulsar la educación política de sus miembros lo hacen de manera anárquica e improvisada; pues si - bien, la lucha directa (huelgas, trabajos agitados, movili- zaciones de masas, asambleas, etc.) permite elevar el nivel de conciencia, este proceso debe incorporarse de manera cla- ra y sistemática, de tal forma que se logre capitalizar po- líticamente esta participación, evaluando tanto los errores como aciertos, lo que repercutirá en una mayor efectividad y combatividad de sus integrantes.

Para apoyar una organización política el grupo de educación popular debe analizar a cuál y qué organización es más impor- tante brindar ayuda. El programa que se elabore debe ser - resultado de un acuerdo entre el grupo de educación popular y la organización para la cual se trabaja. Esto no signifi- ca que el equipo de educación popular tenga que asimilarse por completo a la organización que apoya, sino por el con- trario, se debe tener presente la independencia, estructura y línea política de la organización, manteniendo una actitud crítica y de colaboración. El producto debe ser el resulta- do de un trabajo coordinado entre ambos grupos, los cuales tienen que tener como uno de sus objetivos la consolidación de las formas organizativas de clase y la implementación de un proceso de educación política. El papel que desempeñará el equipo de educación popular consistirá en la elaboración de planes y programas de formación, métodos y técnicas educa- tivas, así como el de orientar a los educadores para que se les facilite la organización del proceso educativo y el lo- gro de los objetivos de formación política.

Si bien, para SEPAC, la educación popular es vista como una herramienta, un instrumento que acelera la conciencia políti- ca, y que lleva al sujeto a decidir participar como militan-

te en una organización política, o por lo menos apoyar e impulsar procesos para un cambio radical de la estructura social, en la práctica no se logra una síntesis entre educación y política, es decir entre proceso de formación e intención.

En el caso, de los programas que se desarrollaron en Ciudad Netzahualcóyotl, se ve a la educación popular como un proceso preparatorio y anterior al trabajo de una organización política, como la antesala de una organización; creyéndose que es posible impulsar una educación política al margen de una línea política definida; esto en gran parte se debió a las diferentes opciones y salidas políticas que asumieron los integrantes del grupo, elementos que a su vez influyeron para que su concepción educativa fuera coherente en sus elementos generales, pero que marcara contradicciones internas en cómo desarrollar el trabajo de educación popular.

En relación al apoyo que se brindó a las organizaciones clasistas, se estableció un endeble vínculo entre educación popular y organización política, pues se creía que era posible crear instancias formadoras "escuelas de militantes" que llevarían a los educandos a incorporarse posteriormente a una organización política.

A pesar de que se plantea a la educación popular como una de las formas que adopta la educación política, y se reconoce que no hay mejor educación que la lucha y la acción de las masas, en la práctica sólo son vistos como un auxiliar o apoyo a los procesos propiamente educativos. Es decir, la separación entre educación popular y lucha concreta presenta un desfase entre el movimiento de masas, la organización política y el proceso educativo.

Al plantear que es posible que un equipo de educación popular pueda ayudar a consolidar a las organizaciones de clase ya constituídas, se parte del supuesto de que no hay diferencias políticas. Asimismo, la consideración del grupo de SEPAC de que se puede lograr la unidad de los diferentes proyectos de educación popular, implica que se considera a la educación popular como neutra, adoptable y adaptable a cualquier organización política de las clases subalternas. Esto a su vez, significa hacer a un lado la propia línea política de cada grupo de educación popular, además de considerarse a las organizaciones políticas como un todo homogéneo, sin ver que las formas que adopta pueden alejarlas e incluso contra ponerlas, a pesar de los objetivos aparentemente comunes.

Crear que es posible diseñar una metodología, que lleve a formar a militantes o sujetos que participan en una organización implica:

- Pensar que el trabajo de educación política se puede hacer al margen de la lucha.
- Negar el papel de la política (praxis) como sintetizadora, y en última instancia generadora de una nueva cultura.
- Creer que es posible construir un modelo educativo alternativo dentro al margen del sistema capitalista.
- Creer que hay una forma de enseñanza única y válida que puede resolver el problema de la formación política.
- Que prevalece una visión instrumental del proceso enseñanza-aprendizaje a pesar de reconocer su dimensión histórica-política.

La Pedagogía de la Organización, como la denomina SEPAC, se expresa a través de una metodología que no rebasa los marcos de la pedagogía burguesa, pues se estructura al margen del -

mismo proceso de lucha y de la línea política de una organización determinada que alimente los procesos de formación. La unidad orgánica entre los proyectos de educación popular y las organizaciones políticas sólo puede ser producto de la construcción de una "voluntad colectiva" que sintetice los intereses de los diversos sectores y no sólo la idea o interés de unos cuantos sujetos.

3.6.- EVALUACION

El equipo de SEPAC realizó la autoevaluación del proceso por el cual atravesó el proyecto de educación popular; esta auto crítica a su trabajo educativo, se ubicó en dos ámbitos, los cuales correspondían a los dos papeles fundamentales a los que se dirigió esta experiencia. El primero de ellos trata de hacer un balance de las actividades y programas desarrollados en Ciudad Netzahualcóyotl, en tanto que el segundo se desprende de la relación que estableció SEPAC con otros grupos de educación popular u organizaciones políticas.

En cuanto a los aportes de las actividades realizadas en Ciudad Netzahualcóyotl se consideró que:

- Los programas que se realizaron permitieron aglutinar a personas inquietas.
- Algunas gentes de la comunidad se integraron a diversos programas como encargados o promotores.
- Los programas educativos se organizaron y estructuraron en base a las necesidades planteadas por la población.

- La orientación de las actividades propiciaron una actitud crítica.
- Varios de los programas emprendidos alcanzaron cierto carácter autogestivo.
- Algunos de los educandos llegaron a participar en actividades de tipo político.
- Gran parte de los promotores se incorporaron a organizaciones políticas.
- Las personas que se integraron a una organización política tuvieron una participación activa en éstas.

Entre los problemas que se detectaron se encuentran:

- El error de haber utilizado un lenguaje y actitud radical, por parte de algunos de los integrantes.
- Las dificultades y limitaciones que se tuvieron por haber implementado programas paternalistas teniendo objetivos contrarios.
- La ausencia de una política clara que repercutió en ambigüedades y contradicciones entre los programas educativos.
- El desconocimiento de muchos de los elementos que estuvieron presentes en la coyuntura política mexicana.

Se observó que la composición y formación de los integrantes favorecía una actitud ecléctica en la toma de decisiones. - Las bases teóricas de los programas que se implementaron se

basaron en elementos que iban desde la teología de la liberación hasta posiciones marxistas.

El equipo de SEPAC representaba una diversidad de posiciones políticas, razón por la cual la táctica a seguir se vislumbraba de diferente forma, presentándose una desarticulación entre los programas y actividades desarrolladas, así como - una ausencia de criterios unitarios que los llevó a desviarse de los objetivos generales que se plantearon.

La evaluación que realizó SEPAC, de la situación por la que atravesaban los grupos de educación popular en México, señala que:

- Los mecanismos para otorgar el financiamiento que establecen las fundaciones extranjeras influye en la política de los proyectos y en la unidad de los grupos de educación popular.
- La falta de unidad, coordinación y apoyo entre los diferentes proyectos de educación popular en todo el país, repercute en la pérdida de experiencias particulares de estos grupos debido a la falta de difusión y sistematización de éstas.
- En la mayor parte de los grupos de educación popular - aunque declarativamente se inclinen por una definición política en la educación, en los hechos predominan las posiciones asistencialistas, presentándose poco interés para fortalecer un trabajo de unidad y lucha colectiva.

La evaluación de la experiencia educativa llevó al equipo de SEPAC, a formular una serie de conclusiones y sugerencias para mejorar los proyectos de educación popular que se desarro

llen bajo la perspectiva de organizar políticamente a los - sectores populares; entre las que se encuentran:

- La conciencia política no puede exportarse o alcanzarse con un trabajo de índole académico, por más crítico que éste sea, es por ello que la educación popular debe vincularse a la lucha política.
- Lo político no debe considerarse como un aspecto diferenciado o posterior al proceso educativo, sino más bien debe considerársele como un todo indiferenciado, lo cual supone que dentro del proceso de educación popular se defina el elemento político en términos de un objetivo organizacional.
- Las actividades educativo-políticas de un proyecto de educación popular deben tender a eliminar los vicios del caudillismo, burocratismo, manipulación y anarquismo en el trabajo, impulsando la sistematización, la solidaridad, la participación grupal y el compromiso político.
- Para que los proyectos de educación popular no sean anulados por el sistema social en que vivimos es necesario que la lucha que se establezca con el Estado sea organizada y coordinada con otros movimientos políticos de este tipo, lo cual implica que el grupo de educación popular se incorpore a una organización política a nivel nacional.
- El grupo promotor de un proyecto de educación popular deberá conformarse en base a una definición ideológica y a una posición política, de tal manera que las diferencias que se presenten en el proceso no sean fundamenta

tales y puedan resolverse sin afectar el trabajo; y en caso de que surjan posiciones irreconciliables, es recomendable que se retiren del programa aquellos elementos que no estén conformes con los acuerdos de la mayoría.

- El educador debe ser una persona preparada y con una definición política.
 - Los planes y actividades que se desarrollen deben incorporar a los educandos y recoger sus sugerencias, así como hacer una evaluación colectiva, de modo que se puedan replantear los objetivos y medios que se utilizan.
- (83).

No se puede dejar de reconocer la importancia de este proyecto educativo en el campo de la educación, sin embargo, ello no implica que dejemos de ver, que el proyecto de SEPAC no logra una síntesis entre educación y política; pues se cree que es posible plantear una alternativa preconstruida en el campo de la educación, lo cual implica seguir dicotomizando la realidad, al pensar que puede dar una alternativa en educación, otra en política, etc., no viéndose que la alternativa no puede partir de elementos aislados o de la sumatoria de éstos.

Una real alternativa no es producto de un voluntarismo, de buenas intenciones, sino de un proyecto político que logre sintetizar los intereses y necesidades de las clases subalternas, el cual responda a las condiciones histórico-sociales de donde se desprende.

La educación que tienda a desarrollar las condiciones para el ejercicio y la toma del poder tiene que desprenderse del

proceso organizativo-político; y tiene que ver en las prácticas político-educativas, como en el proceso de educación y en el proceso de organización de las clases sociales, se manifiesta un proceso educativo, un proceso de formación de una voluntad colectiva, de una concepción ético política - cualitativamente distinta, que rebasa los marcos de la educación sistemática escolar o extraescolar pero que a su vez repercute en ésta de manera particular. No se trata de un problema teórico, sino eminentemente político, el cual podrá resolverse en el terreno de la lucha de clases. -La experiencia de SEPAC representa una experiencia muy importante en el avance de las concepciones de la educación popular, pues en ella se expresa una de las formas en que se manifiesta la lucha de clases, representa un avance, al demostrar en la práctica sus propios límites y buscar nuevos caminos para superar sus deficiencias.

La organización popular ha incidido y precipitado el avance en la concepción de educación popular y la corriente de educación para la revolución, en la cual se inscribe la experiencia de SEPAC, ha permitido demostrar los alcances y límites políticos a los que puede llegar la educación desde esta perspectiva, poniendo como punto central en el análisis la relación entre intelectuales orgánicos y las masas, entre dirección y organización, en síntesis el problema de la construcción del partido político, entendido como el proceso de construcción de una voluntad colectiva.

C O N C L U S I O N E S

La tesis que se ha venido sustentando a lo largo de este trabajo plantea de qué manera la organización popular ha sido - uno de los elementos fundamentales en los cambios que ha tenido la concepción, metodología, programas y resultados de los proyectos de educación popular impulsados por las diferentes fracciones y clases sociales en América Latina a partir del proceso de industrialización a la década de los setenta; tesis que se plantea a través de un estudio histórico, en el que se señala cual ha sido el proceso de desarrollo histórico de la educación popular en latinoamérica y un estudio de caso, el de Servicios Educativos Populares, Asociación Civil (SEPAC) que nos ha permitido confirmar cómo la organización política de las diferentes clases y fracciones de clase se hace presente en la organización y concretización de los proyectos de educación popular emprendidos en estas formaciones sociales; siendo precisamente el nivel organizativo el que ha permitido el cambio y reformulación, en el campo de acción, forma de trabajo y concepción de la educación popular.

La propia historia del proceso de educación popular demuestra cómo el avance de las clases subalternas, de sus formas de organización y de las contradicciones inherentes al sistema capitalista han hecho avanzar o han influido en los proyectos educativos hegemónicos; a la vez que ha permitido formular planteamientos teóricos contestatarios, en donde la relación entre educación y política se explicita cada vez más.

La coexistencia de diferentes proyectos educativos, así como el predominio de uno de éstos, a la vez que permite caracterizar las diferentes etapas de la educación popular; nos posibilita entender la influencia de los diferentes proyectos educativos sobre la dinámica y contenido de la educación popular dentro de las formaciones sociales latinoamericanas; -

asimismo la tendencia hacia la internacionalización de los principales proyectos de educación popular (contenidos, metodología, tipos de programas educativos, concepción, etc.) nos indica la necesidad de expansión de los proyectos políticos y su imposibilidad de mantenerse aislados del contexto económico-político.

Los proyectos educativos que se inscriben dentro de la tendencia contestataria de la educación popular, a pesar de sus limitantes representan un aporte importante y una expresión de la lucha de clases; sus proyectos han permitido a los sujetos que los impulsan aprender a dirigir, evaluar y reorientar los procesos educativos.

La confrontación entre la práctica desarrollada dentro de los proyectos de educación popular y la situación económica-política dentro de las formaciones sociales latinoamericanas ha posibilitado conocer los errores y límites de las concepciones educativas que se han manejado como correctas desde la perspectiva de las clases subalternas. Asimismo ha permitido desmistificar tanto las teorías educativas hegemónicas como aquellas que han pretendido la construcción de una nueva hegemonía, e incluso han llevado a algunos promotores de los proyectos de educación contestataria, a buscar alternativas educativo-políticas más avanzadas, en donde se repercute no sólo en la dinámica del proyecto hegemónico sino también en la organización política de éstas; pues en la medida que sus propuestas logran una influencia, expresión o inclusión dentro del proyecto educativo de la burguesía, se incrementan las contradicciones de esta clase social y permiten un avance en el propio proyecto histórico.

La creciente participación de las clases subalternas ha llevado a la burguesía a buscar mecanismos para renovarse y ca-

pitalizar las demandas y propuestas populares; situación que por un lado le permite mantener su hegemonía; pero por otro lado le exige rebasar sus propios objetivos, ya que tiene - que conceder por razones políticas e ideológicas espacios de participación organizada, que han permitido a las clases subalternas acumular una serie de experiencias así como cuestionar y redefinir sus propias prácticas históricas.

Las contradicciones inherentes en cualquier proyecto de educación popular nos permiten afirmar que independientemente de la clase social que impulsa el proyecto educativo, la organización de las clases subalternas se manifiesta en la concepción, metodología y desarrollo de los programas de educación popular. La misma idea que se tenga de educación popular estará determinada por la situación socio-histórica de - la formación social en la que se inscribe un proyecto educativo.

Como respuesta al creciente descontento y participación de las clases subalternas (fines de la década de los cincuenta de este siglo) los diferentes grupos de poder (democracia - cristiana clases subalternas organizadas, y burguesía) se propone una redefinición substancial de la educación popular que lleva a ensanchar las diferencias entre los proyectos - histórico-políticos de las clases sociales antagónicas.

En algunos casos, los programas educativos que se impulsaron a partir de la década de los sesenta, pretendían detener el - avance organizativo de las clases subalternas (educación permanente), por lo que dentro del proyecto hegemónico, se hizo indispensable acelerar el proceso de modernización del sistema educativo; adquiriendo los servicios educativos un carácter de masificación selectiva, tecnocrática y privatizante, orientado hacia la generación de procesos tendientes a una -

despolitización e inmovilización de las clases subalternas. En otros casos, los programas educativos pretendían impulsar la participación de las clases subalternas (educación concientizadora y educación para la revolución), lo cual permitió cuestionar el proyecto educativo heremónico y desmentir el supuesto papel "neutral" y de "bienestar social" que se había venido dando a la educación dentro de las concepciones educativas sustentadas por la burguesía, y con ello evidenciando las diferentes posiciones de clase y fuerzas en lucha dentro de un proyecto educativo; situación que llevó a una recreación y apropiación del proceso educativo bajo una óptica cualitativamente diferente, en la cual la educación jugaba un papel político de gran importancia.

En la historia de la educación popular han estado presentes las manifestaciones y demandas de las clases subalternas por acceder a los servicios educativos, por reorientarlos y en las últimas décadas por determinar los contenidos, la metodología, los objetivos, el tipo de relación educativa, así como la forma de entender la inserción de los proyectos de educación popular dentro de la sociedad, proceso que ha llevado a esclarecer las contradicciones y avances en la educación popular.

La burguesía desde los inicios de su proyecto histórico vió en la educación popular un elemento importante para lograr la unidad cultural que permitiría un consenso ideológico sobre el proyecto político de esta clase social; sin embargo el principio de una educación popular no podía darse de manera universal, sino selectiva, para lo cual tuvo que desarrollar una concepción educativa que justificara el carácter elitista y heterogéneo de los servicios educativos. Su propio proyecto político no le permitía superar la contradicción entre el discurso, originalmente universal, y su práctica

ca, pues existían razones económicas, y sobre todo políticas que determinaban la posibilidad de su realización, de ahí - que esta contradicción inherente a la educación popular fué el verdadero origen de una nueva tendencia de la educación - popular encaminada hacia un proceso de liberación social.

El tipo y forma de participación (lucha por incorporarse a - los servicios educativos, por construir un sistema educativo paralelo al oficial, o por modificar las prácticas educati- vas hegemónicas) refleja el nivel de conciencia política de las clases subalternas; el problema de la construcción del partido se vuelve el punto central para la formación de los sujetos que contribuirán a un cambio social basado en una - nueva concepción del mundo.

Los enfrentamientos entre los grupos de educación popular, al interior y exterior de éstos (aún dentro de una misma corrien- te de educación popular) han hecho explícitas las posiciones de sus integrantes; marcando los límites y avances dentro de las concepciones de educación popular, límites que están da- dos por los límites de clase de los sujetos que impulsan es- tos proyectos educativos.

Los avances dentro de una concepción de educación popular no han sido un proceso lineal, sino que son el resultado de la - confrontación de diferentes políticas.

Al interior de la iglesia católica los proyectos educativos contestatarios han servido como precipitador de definición - política, pues han llevado a algunos clérigos a establecer - los límites de la institución, acelerando las contradiccio- nes que enfrenta esta instancia de la sociedad civil, proce- so que abre y fortalece los espacios de lucha contra la hege- monía burguesa.

En el proceso de desarrollo histórico de la educación popular y de su conceptualización se ha presentado un acercamiento cada vez mayor y más sólido entre las categorías educación y política, como lo podemos observar en los proyectos de la tendencia contestataria de la educación popular, sobre todo en aquellos que pertenecen a la corriente de "Educación para la Revolución". Sin embargo esta identificación política se ha dado en el plano teórico no así en el plano metodológico pues aunque, se propone la construcción de un poder que coadyuve a la formación de un poder popular tendiente a la construcción de un nuevo proyecto político, se operativiza por medio de prácticas muy similares a las del sistema educativo hegemónico, o bien a través de prácticas marginales en las cuales se plantea la problematización, la investigación participativa o mecanismos similares como alternativas y promotores de la conciencia política.

En relación a la discusión que ha suscitado el mismo concepto de educación popular puede señalarse que el concepto de popular no denota únicamente una ambigüedad teórica en términos de clase, sino una ambigüedad política que está determinada por la presencia y fuerza de diferentes fracciones y clases sociales. Es decir, no se trata de un proyecto únicamente de la clase hegemónica, (aún cuando ésta lo impulse), o de las clases subalternas, sino que es resultado de ambas fuerzas, en coyunturas, en donde existe la incapacidad de alguna de éstas de desarrollar un proyecto independiente.

Podemos afirmar que con cambiarle de nombre a los proyectos de educación popular contestatarios, designándolos como educación proletaria o educación de clase (propuesta de algunos grupos de Educación para la Revolución no se resolvería el problema de la coexistencia de los elementos y contradicciones presentes en el proyecto y en la sociedad capitalista.

La preocupación de la construcción de una educación popular entendida como una educación para la revolución o forma de apoyo a los procesos de organización política, significa la preocupación por encontrar respuesta al problema de la construcción de la vía revolucionaria; es decir, la preocupación por el problema de la revolución, que apunta a fortalecer un proyecto histórico político donde el pueblo asuma el poder.

Si bien se reconoce a lo largo de esta investigación la importancia de la organización popular en los cambios y reformulación de la educación popular; es necesario señalar que algunas de las ideas que se manejan dentro de la tendencia contestataria de la educación popular presentan en sí mismas una serie de limitantes que es necesario superar. Asimismo estos cambios en la concepción así como el fortalecimiento y organización de las clases subalternas no asegura por sí solo que logre destruirse la hegemonía de la clase dominante; pues en tanto sea capaz de encontrar y crear nuevos mecanismos de control será muy difícil la construcción de un proyecto cualitativamente diferente. Como ha sido señalado, el mismo avance de la organización popular ha llevado a la burguesía a impulsar proyectos educativos tendientes a una despolitización y desmovilización de las clases subalternas, lo que demuestra que no se trata de un proceso ni evolutivo, ni lineal; en el que tengamos sólo que esperar la destrucción del sistema capitalista. Los avances logrados por las clases subalternas deberán consolidarse e incrementarse o perecerán bajo una política altamente represiva y extensiva. Sin embargo superar estas limitantes no es un trabajo puramente teórico, sino eminentemente político, que podrá resolverse en el terreno concreto, de la lucha por la construcción de una nueva cultura, de una nueva educación.

Una de las ideas en que se basa la educación popular contes-

tataria sostiene la importancia de rescatar la cultura popular, así como los valores propios del pueblo para de ahí impulsar el proyecto histórico de las clases subalternas, ésta requeriría que consideramos que el sólo rescate de las expresiones propias de los pueblos no lleva a la creación de una nueva cultura. La misma burguesía ha retomado para sí el impulso de una cultura popular; ha requerido de establecer un constante contacto con las clases subalternas de reorientar sus expresiones culturales para después socializarlas, bajo su concepción ideológica, so pena de perecer su hegemonía.

El rescate de la cultura popular, la búsqueda de la identidad han sido y son preocupación de las burguesías nacionales pero también imperialistas, sobre todo en momentos de recomposición, del bloque en el poder o de inestabilidad política de éstas, como puede observarse en la de tendencia de afianzamiento del sistema capitalista de la educación popular.

Las clases subalternas son tales en tanto no sean capaces de construir una ideología crítica y articulada y no sólo una - contradictoria y abigarrada manifestación de los diferentes y heterogéneos grupos sociales. Mientras en éstas predomine y adopten la concepción del mundo y la cultura burguesa, (para dar valor y forma a sus producciones de clase) carecerán de una cultura propia. Pues sus producciones se encuentran ubicadas y valoradas a partir del proyecto histórico de la clase hegemónica. Sus expresiones culturales e ideológicas están subordinadas, a la vez que son contradictorias entre sí, no logrando sintetizarse en una voluntad colectiva antagónica, pero sí en muchos casos, llegando a ser capitalizadas - por el proyecto burqués (84).

No basta con el rescate de las expresiones culturales de los diferentes grupos sociales, es necesario desarrollar una po-

lítica, que lleve a la construcción de un nuevo bloque histórico, donde se asuma la dirección de la economía y la cultura. El problema básico está dado por un proceso de construcción de una práctica social distinta, por un proceso de formación de una conciencia política, en el cual la conciencia del sujeto se vaya transformando en la lucha por la hegemonía.

Desarrollar esta concepción del mundo embrionaria, que se manifiesta en las resistencias de clase, implica impulsar la incipiente organización de clase, significa impulsar las organizaciones políticas que lleven a las masas a comprometerse y participar en la creación y construcción de un nuevo orden intelectual y moral, que sea socializado al conjunto de la sociedad. Pues es en la lucha donde el sujeto se forma, se educa, en la medida que aprende a participar en el ejercicio del poder. Es en este sentido que educación y política conforman una unidad, una síntesis; es decir, el proceso político es un proceso educativo en tanto representa un proceso de formación, un proceso de apropiación de la realidad (ciencia, arte, técnica, economía, política, etc.), que le permite al sujeto adquirir una nueva concepción del mundo y construir una nueva política. "...Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales; significa también y especialmente difundir verdades ya descubiertas socializarlas, por así decir convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral". (85).

Resolver la crisis que enfrenta hoy en día la educación, implicaría superar los límites y contradicciones del sistema capitalista, crear un nuevo orden intelectual y moral, pues la adecuación de los modelos educativos no puede resolver por sí misma el problema cuali-cuantitativo de la educación. Su

perar el desfase entre los procesos educativos y el desarrollo científico técnico, así como lograr la real democratización de los procesos educativos sistematizados, exige no sólo de nuevas metodologías acordes con la dinámica social, sino ante todo de una nueva racionalidad, de una nueva concepción del mundo que permita al sujeto asumir el acto de conocimiento de manera autodisciplinada y permanente; pero esto implica la socialización de conocimientos más elaborados y coherentes que posibilitan percibir y asumir una serie de valores bajo una racionalidad superior que devenga en sentido común y que deje de ser sólo de la aprehensión de una pequeña élite. (86).

Una educación autodisciplinada y permanente mas no individualista que esté integrada en su vida cotidiana, como parte de su actividad humana, y no sólo como una actividad extraescolar o extracurricular, sino ante todo como una forma de expresión creativa y polifacética que permita al hombre entender, resolver problemas, transformar y enriquecer su vida. - Una educación que elimine de raíz su carácter elitista que lleve a recrear las caducas instituciones, las metodologías del saber y actualizar los conocimientos conforme a las necesidades sociales. Sin embargo la conformación de un nuevo "bloque histórico" en el cual se exprese una forma distinta de asumir la vida, una nueva forma de relacionarse entre los hombres, no será resultado, unicamente, del desarrollo de las fuerzas productivas, del desarrollo científico-técnico, sino ante todo de un proceso de aprehensión colectiva, de un acto de conocimiento en donde las masas participan, recrean y se apropian de los cambios de la ciencia, la técnica, el arte, la filosofía, etc.

Tenemos que percibirlo como un proceso en constante construcción, como un proceso de formación social que exige de la participación organizada, de la lucha política. Es en este

sentido que podemos decir que política y educación se deben identificar, se deben fundir en una síntesis coherente y orgánica, que desemboque en una praxis política cualitativamente superior.

El trabajo político-pedagógico, el trabajo de la construcción de una nueva fe, implica una recreación de nuestro mundo, en el cual es necesario que la lucha por el poder no sea reducida al ámbito escolar, ni a las simples manifestaciones de descontento o resistencias de clase. Crear una nueva hegemonía, exige establecer una lucha en todos los ámbitos de la vida humana, recrearlos como clase y socializar estas nuevas prácticas.

NOTAS

- (1) Rossanda Rossana, *El Manifiesto, tesis de una disidencia comunista*, Ediciones Era, México, 1971, p. 127.
- (2) Prieto Figueroa Luis B., *El Estado y la educación en América Latina*, Editores Monte Avila, Caracas, Venezuela, 1978.
- (3) Una de las expresiones de la educación popular del siglo XX se haya vinculada al Movimiento de Celestin Freinet - desarrollado en el período de "entre guerras", el cual - parte de la experiencia de los maestros de escuelas populares y de una abierta crítica a la escuela capitalista; para mayor información puede consultarse Palacios Jesús, en La Cuestión escolar, Edit. Laia, Barcelona, España, - 1984.
- (4) Weinberg Gregorio, Modelos educativos en la historia de América Latina, Kapeluz, Buenos Aires, Argentina, 1984, p. 77.
- (5) Brom Juan, Esbozo de historia universal, tratados y manuales Grijalbo, México, 1979, p. 202.
- (6) Cueva Agustín, *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, Siglo XXI, México, 1980.
- (7) Prieto Figueroa Luis B., op. cit. p. 114.
- (8) Puiggras Adriana, *Educación popular en América Latina*, - Nueva Imagen, México, 1984, p. 17.
- (9) Prieto Figueroa Luis B., op. cit., p. 10.
- (10) Braslawsky Cecilia, Art. etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza obligatoria en hispanoamérica, en Tendencias históricas de la educación popular como expresiones de los proyectos políticos de los estados latinoamericanos, Cuaderno de Investigación Educativa, - No. 6, Departamento de Investigaciones Educativas del - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, agosto 1982, p. 18.

- (11) Miro Quezada Francisco, Proyecto y realización del filosofar latinoamericano, Fondo de Cultura Económica, - México, 1981, p. 177.
- (12) Ulloa Manuel, Art. imperialismo y reforma educativa, en Reforma educativa y apertura democrática, Nueva Imagen, México, 1972, p. 63.
- (13) Braslawsky Cecilia, op. cit. p. 20.
- (14) Un estudio de la sociedad Argentina permitiría observar la fuerte influencia que siguió teniendo la oligarquía dentro del proyecto económico de la naciente burguesía industrial.
- (15) Bambilra Vania, El Capitalismo dependiente latinoamericano, Siglo XXI, 5ta. Edición, México, 1979.
- (16) Cueva Agustín, op. cit., p. 57.
- (17) Guzmán Anell José Teódulo, Educación católica (reflexiones para el cambio), C.E.E., México, 1979, p. 17.
- (18) Puiggrós Adriana, op. cit. p. 23.
- (19) Puiggrós Adriana, idem, p. 102.
- (20) Puiggrós Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1980, p. 14.
- (21) Miro Quezada Francisco, op. cit.
- (22) Idem, p. 164.
- (23) Bambilra Vania, op. cit. p. 85.
- (24) Ulloa Manuel, op. cit., p. 67.
- (25) Blat Gimero José, La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del Siglo XX, UNESCO, México, 1981, p. 21.
- (26) El modelo norteamericano de la educación implica la reorganización de la estructura educativa, basandose en un esquema instrumental y pragmático que prepara los recursos humanos tomando en cuenta necesidades muy concretas. Este se concreta tanto al interior del sistema educativo (primaria, secundaria, universidad) como en los procesos de formación externos a la escuela (capacitación

- educación comunitaria, etc.); para mayor información - puede consultarse a Ulloa Manuel, op. cit.
- (27) Torres Carlos Alberto, Art. Alianza de clases y educación de adultos en América Latina, hipótesis para una investigación, en Ensayos de educación de adultos en América Latina, C.E.E., México, 1982, p. 207.
- (28) Shlieds James J., La educación en el desarrollo de la - comunidad, su función en la asistencia técnica. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1967, p. 24.
- (29) Bambirra Vania, op. cit.
- (30) Grigulevich-Lavrestsky, La iglesia y la sociedad en América Latina, Academia de Ciencias de la U.R.S.S., No.14, Moscú, 1982, p. 144.
- (31) Silva Michelena J.A., Política y bloques de poder del - sistema mundial, Siglo XXI, 2a. Edición, México, 1979, p. 114.
- (32) Dabal Alejandro, Art. La economía mundial y los países - periféricos en la segunda mitad de la década de los sesenta, en Teoría y Política, No. 1, imprenta Juan Pablos, abril-junio, México, 1980, p. 23.
- (33) Portanteiro Juan Carlos, Art. Proyecto de recambio y - fuerzas internacionales en los 80, en Estudios y Perspectivas, No. 2, Edit. Edicol, México, 1980, p. 11.
- (34) Frassinetti Murg A., Art. Contrarevolución en América La tina, Cuadernos Políticos, No. 25, Edit. Era, México, - julio-septiembre, 1980.
- (35) Castro Martínez Pedro Fernando, Fronteras abiertas: ex- pansionismo y geopolítica en el Brasil contemporáneo, Si- glo XXI, México, 1980, p. 45.
- (36) Gómez Campos Victor Manuel, Expansión, crisis y perspecti- vas de la educación en América Latina, Fundación Javier Barrios Sierra A.C., Centro de Investigación Prospectiva México, enero-marzo de 1981, No. 189, p. 9.
- (37) Blat Gimero José, op. cit. p. 40.

- (38) Shields James J., op. cit. p. 42.
- (39) Mason Edward, Ayuda económica y política internacional, Colección Alboreal, Editores Argentina, Buenos Aires, - Argentina, 1966, p. 129.
- (40) Puiggras Adriana, op. cit. 1980, p. 172.
- (41) Mason Edward, op. cit. p. 152.
- (42) Maira Luis, Art. Fuerzas internacionales y proyectos de cambio en América Latina, en Estudios y perspectivas, - No. 2, Edit. Edicol, México, 1980, p. 36.
- (43) La iglesia popular ha representado una contribución al proceso de organización popular ya que en su interior - se han manifestado posiciones en las que la coexistencia entre socialismo y cristianismo se han visto identificadas.
- (44) Castro Martínez Pedro Fernando, op. cit. p. 72.
- (45) Labelle Thomas, Educación no formal y cambio social en América Latina, Nueva Imagen, México, 1978, p. 14.
- (46) Labelle Thomas, idem, p. 158-161.
- (47) Freire Paulo, Cartas a Guinea Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Siglo XXI, 3a. Edición, México, 1981, p. 148.
- (48) Paiva Vanilda, Paulo Freire y el Nacionalismo Desarrollista, Edit. Extemporaneos, México, 1982, p. 25.
- (49) Torres Carlos A., Art. La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire, en Sociología de la Educación, Colección estudios educativos, C.E.E., México, 1981, p. 328.
- (50) Vargas Virginia y otros, Educación popular, fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina, CELADEC, Lima, Perú, abril, 1980, p. 118.
- (51) Paiva Vanilda, op. cit. p. 38.
- (52) Ibid. p. 149.
- (53) Freire Paulo, Fundamentos revolucionarios de una pedagogía popular, Editor 904, Buenos Aires, Argentina, 1977, P. 11.

- (54) Guzmán Anell José Teódulo, op. cit.
- (55) Grigulevich-Lavretsky, op. cit. p. 151.
- (56) De la Rosa Martín, Cuadernos Políticos, No. 19, Edit. - Era, México, enero-marzo, 1979, p. 92.
- (57) Para mayor información sobre las etapas por las que ha pasado la educación permanente en América Latina puede consultarse a Castrejón Diez Jaime, en Educación Permanente, Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 19.
- (58) Valle Antonio del, Cultura popular, Fondo de Cultura Popular, España, 19 , p. 18.
- (59) Edwards Veronica, Art. Educación popular en Chile. Una respuesta al régimen autoritario, en Las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación., Cuadernos de Investigación educativa No. 7, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, septiem bre 1982, p. 188.
- (60) Labelle Thomas, op. cit. p. 165.
- (61) CELADEC, Objetivos de una educación cristiana para hoy. Búsqueda-CELADEC, Buenos Aires, Argentina, 1976, p. 39.
- (62) Le Vengle Juan, Iniciación a la educación permanente, Colección amor y vida, Edit. Desclee de Brovwer, España, 1970.
- (63) Silva Alberto, Art. Sobre la educación permanente, algunas reflexiones marginales, suplemento de la revista - Cuadernos de pedagogía, No. 8, Edit. Fontalba, Barcelona España, 19 .
- (64) La hipótesis que se expresa con respecto a los períodos revolucionarios o posrevolucionarios implicaría un análisis global del proceso de desarrollo histórico de la educación popular en América Latina; la explicitación de las experiencias concretas (Nicaragua, El Salvador y Cuba) implicaría un estudio específico de cada una de éstas, situación que rebasa los márgenes de esta investigación.

- (65) Bonfil G. Ramos. Art. Educación permanente, en Memoria II Congreso Hispanoamericano de dificultades en el - aprendizaje de la lectura y escritura. Dirección General de Educación Especial, México, 1975. p. 70.
- (66) Ibidem.
- (67) Vargas Virginia, y otros, op. cit. p. 120.
- (68) DOCET, Art. Educación popular y su dimensión política, en Debate sobre educación popular, Serie C, No. 2-3, - CELADEC, Lima, Perú, 1978, p. 7.
- (69) Margulis Mario, Art. La Cultura Popular, Revista Arte y Sociedad e Ideología, No. 2, México, agosto-septiembre, 1977.
- (70) Se entiende por sujetos sociales a los individuos que - representan o expresan las inquietudes de un grupo social.
- (71) Meyer Jean, Art. Entre la cruz y la espada, en Revista Nexos, No. 48, México, diciembre 1981, p. 13-23.
- (72) SEPAC, Manual del colono de Netzahualcóyotl, Colección instrumentos de educación popular, SEPAC, México, 1978, p. 21.
- (73) Ibidem, p. 60.
- (74) Una descripción amplia sobre el papel que jugó la organización de colonos se encuentra en Iglesias Maximiliano, Netzahualcóyotl, testimonios históricos (1944-1957), SEPAC, México, 1978.
- (75) De la Rosa Medellín Martín, Promoción popular y lucha - de clases (estudio de caso), SEPAC, México, 1979, p. 56-57.
- (76) Parte del equipo de SEPAC se pronunció a favor del partido político como forma organizativa fundamental, ya - que se considera que éste podría garantizar el trabajo no espontáneo de las masas y sí por el contrario consciente y basado en un proyecto histórico-político. Más allá que algunos miembros del equipo se incorporaron al

Partido Mexicano de los Trabajadores como militantes, se consideraba que en la coyuntura en que se movían no existía un partido político en particular que fuera una alternativa revolucionaria; para mayor información puede consultarse, SEPAC, Unidad y Línea, No. 2, Revista de educación popular, SEPAC, México, febrero-marzo de 1979, p. 29-48.

- (77) Cervantes Eduardo, Educación popular y sociedad capitalista, Colección Teoría de la educación popular, SEPAC, México, 1977.
- (78) Moreno Fernández Xóchitl Leticia y Ramírez Sámano Carlos, Tesis de licenciatura de pedagogía "El problema educativo en Antonio Gramsci", UNAM, ENEP "Acatlán", México, 1984, p. 28.
- (79) SEPAC, Unidad y Línea, No. 1., Revista de educación popular, SEPAC, México, febrero-marzo, 1979, p. 37.
- (80) SEPAC, Unidad y Línea, No. 1., Revista de educación popular, SEPAC, México, p. 40.
- (81) SEPAC, Unidad y Línea, No. 5, Revista de educación popular, SEPAC, enero, 1981, p. 7.
- (82) Moreno Fernández Xóchitl Leticia y Ramírez Sámano Carlos, -op. cit. p. 11.
- (83) La evaluación más acabada del proyecto educativo de SEPAC se realizó hasta la década de los 80s, por lo cual muchas observaciones de esta sección corresponden a una etapa posterior a la formulación de su concepción educativa y práctica pedagógica. Para mayor información puede consultarse Eduardo Cervantes, Art. Educación extra-institucional. Una práctica y una concepción, en Las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación, Cuadernos de Investigación Educativa, No. 7, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, septiembre 1982. p. 45-81.

- (84) Gramsci, Antonio, Obras de Antonio Gramsci "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce". Volumen 3, Juan Pablos Editor, México, 1975.
- (85) Idem, p. 13.
- (86) Idem.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- BAMBIRRA, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano, Siglo XXI, 5ta. Edición, México, 1979.
- 2.- BLAT, Gimeno José. La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del Siglo XX, UNESCO, México, 1981.
- 3.- BONFIL G., Ramon. Art. Educación permanente, en Memoria II Congreso Hispanoamericano de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, Dirección General de Educación Especial, México 1975.
- 4.- BRASLAWSKY, Cecilia. Art. Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en hispanoamerica, en Tendencias históricas de la educación popular como expresiones de los proyectos políticos de los estados latinoamericanos, Cuadernos de Investigación Educativa, No. 6, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, agosto 1982.
- 5.- BROM, Juan. Esbozo histórico universal, tratados y manuales Grijalbo, México, 1979.
- 6.- CASTREJON Díez, Jaime. Educación permanente, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- 7.- CASTRO Martinez, Pedro Fernando, Fronteras abiertas: expansionismo y geopolítica en el Brasil contemporáneo, Siglo XXI, México, 1980.
- 8.- CERVANTES, Eduardo. Educación popular y sociedad capitalista, Colección Teoría de la educación popular, SEPAC, México, 1977.
- 9.- CERVANTES, Eduardo. Art. Educación popular extrainstitucional, una práctica y una concepción, en Las clases populares y las modalidades extraesco-

- lares, Cuadernos de Investigación educativa - No. 7, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, septiembre de - 1982.
- 10.- CERVANTES Díaz Lombardo Eduardo y otros. Documento base para la instrumentación de una línea política en Cd. Netzahualcóyotl, SEPAC, México, - 1977. (mineo).
- 11.- CELADEC. Cultura popular, No. 1, Revista Latinoamericana de educación popular, CELADEC, Lima, Perú, junio de 1981.
- 12.- CELADEC. Cultura popular, No. 2, Revista Latinoamericana de educación popular, CELADEC, Lima, Perú, septiembre de 1981.
- 13.- CELADEC. Objetivos de una educación cristiana para hoy, Busqueda-Celadec, Buenos Aires, Argentina, - 1976.
- 14.- CIED. Autoeducación, No. 1, Revista de Educación popular, publicación trimestral CIED, julio-agosto, Lima, Perú, 1981.
- 15.- CUADERNOS DO CEDI, Educacao Popular, Centro Ecuménico - de Documentacao e Informacao, Río de Janeiro, Brasil. 1980.
- 16.- CUEVA, Agustín. El desarrollo del capitalismo en América Latina, Siglo XXI, México, 1980.
- 17.- DABAL, Alejandro. Art. La economía mundial y los países periféricos en la segunda mitad de la década de los sesenta, en Teoría y política, No. 1, Imprenta Juan Pablos, abril-junio, México, - 1980.
- 18.- DE LA ROSA, Martín. Cuadernos políticos, No. 19, Edit. ERA, México, enero-marzo, 1979.
- 19.- DE LA ROSA, Martín. Promoción popular y lucha de clases

- (estudio de caso), SEPAC, México, 1979.
- 20.- DOCET, Art. Educación popular y su dimensión política - en Debate sobre educación popular, serie C, - No. 2-3, CELADEC, Lima, Perú, 1978.
- 21.- EDWARDS, Verónica. Art. Educación popular en Chile, - una respuesta al régimen autoritario, en Las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación, Cuadernos de Investigación educativa No. 7, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, septiembre de 1982.
- 22.- FRASSINETTI, Murg A. Art. Contrarevolución en América Latina, Cuadernos Políticos, No. 25, México, julio-septiembre de 1980.
- 23.- FREIRE, Paulo. Cartas a Ginea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Siglo XXI, - 3a. Edición, 1981.
- 24.- FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural, Siglo XXI, 6a. - Edición, México, 1977.
- 25.- FREIRE, Paulo. Fundamentos Revolucionarios de una pedagogía popular, Editor 904, Buenos Aires, Argentina, 1977.
- 26.- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, 20 Edición, México, 1977.
- 27.- GOMEZ Campos, Víctor Manuel. Expansión, crisis y perspectiva de la educación en América Latina, Fundación Javier Barrios Sierra A.C., Centro de Investigación Prospectiva, México, enero-marzo - 1981.
- 28.- GRAMSCI, Antonio. "Obras de Antonio Gramsci, "El Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce", Volumen 3, Juan Pablos Editor, México, 1975.

- 29.- GRAMSCI, Antonio. Obras de Antonio Gramsci, Literatura y Vida Nacional, Volumen 4, Juan Pablos Editor México, 1976.
- 30.- GRAMSCI, Antonio. Obras de Antonio Gramsci, Pasado y Presente. Volumen 5, Juan Pablos Editor, México, 1977.
- 31.- GRIGULEVICH-LAVRESTSKY. La iglesia y la sociedad en América Latina, Academia de Ciencias de la U.R.S.S. No. 14, Moscú, 1982.
- 32.- GUZMAN, Anell José Teódulo. Educación católica (reflexiones para el cambio). C.E.E., A.C., México, 1979.
- 33.- IGLESIAS, Maximiliano. Netzahualcōyotl, testimonios históricos (1944-1957), SEPAC, México, 1978.
- 34.- LEBELLE, Thomas. Educación no formal y cambio social en América Latina, Nueva Imagen, México, 1978.
- 35.- LE VENGLÉ, Juan. Iniciación a la educación permanente, Colección amor y vida, Edit. Descle de Brouwer España, 1970.
- 36.- MAIRA, Luis. Art. Fuerzas internacionales y proyectos de recambio en América Latina, en Estudios y Perspectivas, No. 2, Edit. Edicol, México, 1980.
- 37.- MARGULIS, Mario. Art. La cultura popular, Revista Arte, Sociedad e Ideología, No. 2, México, agosto-septiembre de 1977.
- 38.- MASON, Edward. Ayuda económica y política internacional, Colección Alboreal, Editores. Argentina, Buenos Aires, Argentina, 1966.
- 39.- MEYER, Jean. Art. Entre la cruz y la espada, Revista Nexos, No. 48, México, diciembre de 1981.
- 40.- MIRO Quezada, Francisco. Proyecto y realización del filosofar latinoamericano, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.

- 41.- MORENO Fernández, Xóchitl y Ramírez Samano Carlos. Tesis de licenciatura de Pedagogía "El problema educativo en Antonio Gramsci, UMAN, ENEP. Acatlán, 1984.
- 42.- PAIVA, Vanilda. Paulo Freire y el Nacionalismo Desarrollista, Edit. Extemporaneos, México, 1982.
- 43.- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar, Edit. Laia, Barcelona, España, 1984.
- 44.- PORTANTEIRO, Juan Carlos. Art. Proyecto de recambio y - fuerzas internacionales en los 80, en Estudios y perspectivas, No. 2, Edit. Edicol, México, 1980.
- 45.- PRIETO Figueroa, Luis B. El Estado y la Educación en América Latina, Editores Monte Avila, Caracas, - Venezuela, 1978.
- 46.- PUIGGRÓS Adriana. Educación popular en América Latina, Nueva Imagen, México, 1984.
- 47.- PUIGGRÓS Adriana. Imperialismo y educación en América - Latina, Nueva Imagen, México, 1980.
- 48.- ROSSANDA, Rossana. Il. Manifiesto, tesis de una disidencia, Edit. Era, México, 1971.
- 49.- SEPAC. Cómo funciona un grupo democrático, Colección - técnicas de educación popular, SEPAC, 3, Edición, México, 1980.
- 50.- SEPAC. Cuida tu salud es un tesoro, Colección salud y - educación popular, SEPAC, México, 1978.
- 51.- SEPAC. Declaración de la comisión de enlace, acerca de - su naturaleza y sus objetivos, Ciudad de México, marzo de 1980, (mimeo).
- 52.- SEPAC. Documento Base 2a. Jornada intensiva de educación popular, Ciudad de México, 28 de junio de 1979, (mimeo).
- 53.- SEPAC. Documento introductorio a la primera jornada intensiva de educación popular, México, 1978. (mimeo).

- 54.- SEPAC. Documento síntesis de la primera jornada intensiva de educación popular, México, D.F., del 1^a. al 3 de septiembre, 1978. (mimeo).
- 55.- SEPAC. El Socialismo, Colección Lecturas para el pueblo, SEPAC, México, 1977.
- 56.- SEPAC. Información Sexual para la familia, Colección Salud y educación popular, SEPAC. México, 1979.
- 57.- SEPAC. La necesidad de la organización y cultura popular, Ciudad de México, enero de 1981. (mimeo).
- 58.- SEPAC. La Organización, Colección Lecturas para el pueblo, SEPAC, México, 1977.
- 59.- SEPAC. Manual del colono de Netzahualcóyotl, Colección Instrumento de educación popular, SEPAC, México, 1978.
- 60.- SEPAC. Métodos de alfabetización, Colección Técnicas - de educación popular, SEPAC, México, 1978.
- 61.- SEPAC. Posición y práctica institucional, México, 1978. (mimeo).
- 62.- SEPAC. Principios pedagógicos para primaria intensiva, Colección Técnicas de educación popular, SEPAC, México, 1978.
- 63.- SEPAC. Segunda jornada intensiva de educación popular, Yecapixtla, Morelos, del 31 al 3 de septiembre de 1979. (mimeo).
- 64.- SEPAC. Unidad y Línea, No. 1. Revista de Educación popular, SEPAC, México, febrero-marzo, 1979.
- 65.- SEPAC. Unidad y Línea, No. 2. Revista de Educación popular, SEPAC, México, abril-mayo, 1979.
- 66.- SEPAC. Unidad y Línea, No. 3. Revista de Educación popular, SEPAC, México, junio-julio, 1979.
- 67.- SEPAC. Unidad y Línea, No. 4. Revista de Educación popular, SEPAC, México, septiembre, 1980.
- 68.- SEPAC. Unidad y Línea, No. 5. Revista de Educación po-

- pular, SEPAC, México, enero 1981.
- 69.- SHIELDS James, J. La educación el desarrollo de la comunidad, su función en la asistencia técnica, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1967.
- 70.- SILVA, Alberto. Art. Sobre la educación permanente, algunas reflexiones marginales, suplemento de la revista Cuadernos de pedagogía, No. 8, Editorial Fontalba, Barcelona, España, 19
- 71.- SILVA Michelena, J. A. Política y bloques de poder del sistema mundial, Siglo XXI, 2a. edición, México, 1979.
- 72.- TORRES, Carlos A. Art. Alianza de clases y educación - de adultos en América Latina, hipótesis para una investigación, en Ensayos sobre educación de adultos en América Latina, C.E.E., México, 1982.
- 73.- TORRES, Carlos A. Art. La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire, en Sociología de la Educación, Colección de Estudios educativos, C.E.E., México, 1981.
- 74.- ULLOA, Manuel. Art. Imperialismo y reforma educativa, en Reforma educativa y apertura democrática, Nueva Imagen, México, 1972.
- 75.- VALLE, Antonio del. Cultura popular, Fondo de Cultura Popular, España, 19
- 76.- VARGAS, Virginia y otros. Educación popular, fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina, CELADEC, Lima, Perú, abril de 1980, p. 118.
- 77.- WEINBERG, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina, Kapeluz, Buenos Aires, Argentina, 1984.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	3
CAPITULO I	
ANTECEDENTES Y ORIGEN ECONOMICO POLITICO DE LA EDUCA- CION POPULAR EN AMERICA LATINA	11
1.1. ANTECEDENTES GENERALES.	13
1.2. PROCESO DE DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION - POPULAR EN AMERICA LATINA	17
1.2.1. ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LA EDUCACION POPULAR - EN AMERICA LATINA	17
1.2.2. LOS INICIOS DE LA INDUSTRIALIZACION Y LA EDUCA- CION POPULAR.	23
1.2.2.1. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS IMPULSADOS POR LAS - BURGUESIAS NACIONALES	28
1.2.2.2. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DESARROLLADOS POR - LAS OLIGARQUIAS EN LOS PAISES QUE SE DIO UN - NULO O INSIGNIFICANTE DESARROLLO INDUSTRIAL A FINALES DEL SIGLO XIX	30
1.2.2.3. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS IMPULSADOS POR LA - IGLESIA CATOLICA.	30
1.2.2.4. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS IMPULSADOS POR LAS - CLASES SUBALTERNAS.	31
1.3. LA EDUCACION POPULAR DE LA GRAN DEPRESION A LA SE- GUNDA GUERRA MUNDIAL.	33
1.4. LA EDUCACION POPULAR DE LA POSGUERRA A LA DECADA DE LOS SESENTA.	38
1.5. LA EDUCACION POPULAR DURANTE LA DECADA DE LOS SE- SENTA	48
1.6. LA EDUCACION POPULAR DURANTE LA DECADA DE LOS SE- TENTA	73

CAPITULO II

MANIFIESTACIONES DE LA EDUCACION POPULAR	82
2.1. CORRIENTE DE EDUCACION PERMANENTE	91
2.2. CORRIENTE DE EDUCACION CONCIENTIZADORA.	98
2.3. CORRIENTE DE EDUCACION PARA LA REVOLUCION	105

CAPITULO III

ESTUDIO DE CASO: SERVICIOS EDUCATIVOS POPULARES ASOCIA CION CIVIL (S.E.P.A.C.).	111
3.1. ANTECEDENTES.	112
3.2. CONTEXTUALIZACION	114
3.3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.	117
3.4. BASES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA SUSTENTADA POR - SERVICIOS EDUCATIVOS POPULARES ASOCIACION CIVIL - (SEPAC) OBJETIVOS Y CONCEPCION EDUCATIVA.	128
3.5. METODOLOGIA, PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DESARROLLA- DAS	137
3.6. EVALUACION.	145
4. CONCLUSIONES.	152
NOTAS	164
BIBLIOGRAFIA.	173
INDICE.	180