

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

01070 2
24

EL EDUCADOR POPULAR EN GUATEMALA.
PRESUPUESTOS BÁSICOS EN SU FORMACIÓN

Tesis para optar al grado
de Maestro en Pedagogía.

Autor: CARLOS HUMBERTO ALDANA MENDOZA

Director de tesis: Dr. Miguel Escobar Guerrero

Enero 1990.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LIBROS DE POSGRADO

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.

ESTA TESIS NO DEBE
ALIR DE LA BIBLIOTECA

C O N T E N I D O

INTRODUCCIÓN 1

1. EDUCACIÓN POPULAR Y FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES..... 4

1.1 Ubicación histórico-cultural 4

1.2 La problemática de la formación de educadores populares. 6

1.3 La formación de educadores populares 9

N O T A S11

2. PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA SUBYACENTE EN LA
FORMACIÓN DE LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DE
EDUCADORES POPULARES EN GUATEMALA13

2.1 El acercamiento a la realidad13

2.2 La reconstrucción articulada de
la realidad guatemalteca15

2.3 La práctica concreta, soporte fundamental
para la formación del educador popular.....17

2.4 Relación texto-contexto19

2.5 La teoría, "una" explicación de la realidad21

N O T A S25

3. RESISTENCIA Y CULTURA POPULAR30

3.1 La subvaloración de lo popular y
la negación de la historia31

3.2 La importancia del estudio de la resistencia
y la cultura popular32

3.3 La resistencia indígena en Guatemala.....34

3.4 La "cultura del miedo"37

3.5 La cultura popular41

N O T A S44

4. VIABILIDAD Y APROVECHAMIENTO DE LOS ESPACIOS
EN LA FORMACION DE EDUCADORES POPULARES EN GUATEMALA.....48

4.1 Sobre la viabilidad49

4.2 Sobre los espacios52

N O T A S55

5. LA DEFINICIÓN DE "EDUCACIÓN POPULAR"57

5.1 Las confusiones sobre el concepto58

5.2 Las diferentes tendencias en educación popular64

5.3 Aspectos constitutivos de la
definición de educación popular67

N O T A S81

sigue...

6. EL EDUCADOR POPULAR: SUS TAREAS FUNDAMENTALES	89
6.1 Qué entendemos por educador popular	89
6.2 El educador popular y la organización y poder populares	96
6.3 El educador popular y la cultura popular	98
6.4 El educador popular y la metodología	104
6.5 El educador popular y sus tareas comunicacionales.....	110
N O T A S	115
7. ASPECTOS GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES EN GUATEMALA	123
7.1 Puntos de partida	123
7.2 Problemas fundamentales a partir del contexto guatemalteco	127
7.3 Instancias de formación de educadores populares de las ONG's en Guatemala	134
N O T A S	140
8. CONCLUSIÓN: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE ACOMPAÑAMIENTO	147
9. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	154

I N T R O D U C C I Ó N

Guatemala es un país de silencios y de voces alzadas.

Durante casi cuarenta años, a los guatemaltecos se les ha negado la palabra; una "cultura del silencio y del miedo" se ha ido construyendo en el país heredero de una de las más gloriosas civilizaciones que ha conocido la Humanidad. Sólo pueden expresarse aquellos que con sus voces y sus actos han impedido la expresión plena de las mayorías populares.

Pero en nuestro país, junto a los "silencios" conviven las "voces alzadas" de tantos individuos y movimientos que se han opuesto a la injusticia, la explotación y la pobreza prevalecientes. Son voces que se han venido levantando desde el momento mismo de la Conquista, y que a pesar de las permanentes y duras luchas represivas contra ellas, siguen estando presentes.

En el marco de la lucha entre el silencio impuesto y las voces que buscan condenarlo y destruirlo, ¿qué papel juegan las disciplinas sociales como la pedagogía?

No podemos negar que el silencio se ha apoderado también de los pedagogos guatemaltecos; hemos callado o hemos puesto nuestros mejores esfuerzos en pedagogías tradicionalistas, importadas y proclives al mantenimiento del orden económico-social vigente. El miedo, la inmadurez política, el acomodamiento astuto -entre otras causas- nos han impedido actuar y pensar sobre las respuestas de nuestra disciplina a esa realidad. Pero no sólo para describirla o mejorarla, sino para transformarla de raíz.

Partiendo de que la educación -en general- es política por naturaleza, pero no por ello la protagonista principal de la transformación social, y tomando en cuenta las difíciles condiciones de la vida en Guatemala (represión, control permanente, aguda problemática económico-social) la búsqueda, valoración y ejecución de planteamientos educativos alternativos, constituye

un desafío y una responsabilidad para quienes se sientan comprometidos con la causa popular.

El presente trabajo es un intento de respuesta a ese desafío.

Partiendo de la consideración de la realidad nacional como punto de partida fundamental (estimándose, por tanto, aspectos político-culturales relevantes), llegamos al estudio y re-planteamiento de desarrollos teóricos sobre educación popular.

¿Por qué educación popular? Porque ésta -entendida como la abordamos en este trabajo- representa una posibilidad político-pedagógica por la cual empezar a "permitir la palabra" a las mayorías populares; porque sus principios generales -vistos aquí- constituyen verdaderas respuestas alternativas a los procesos educativos ideologizantes (escolares o no) de las clases dominantes. Además, porque es necesario generar estudios y debates sobre el tema, tanto en el contexto social guatemalteco en general, como en el ejercicio teórico y práctico de las ciencias sociales en el país, las que han olvidado o excluido dicho tema.

Para que este estudio no se verificara exclusivamente alrededor de los aspectos más generales sobre educación popular, se ha tomado como eje principal de estudio, la formación de educadores populares en Guatemala. Ésta es una manera concreta de ir desarrollando educación popular en el país, ya que es probablemente la más plena e interesante aplicación de educación popular en virtud de aspectos como lo político-pedagógico de sus postulados, como su capacidad multiplicadora, como sus requerimientos culturales y comunicativos, entre otros.

Además, desde esta práctica específica -la formación de educadores- se pueden ir gestando teorizaciones sobre educación popular desde la óptica guatemalteca.

Planteamos los presupuestos básicos sobre la formación de educadores populares en Guatemala moviéndonos en la tensión existente entre lo que es deseable y necesario para el país y lo es ^{que} posible, intentando no despreciar ni supervalorar ninguno de los polos de la tensión.

Pretendimos considerar y responder, entre otras, a preguntas como: ¿Qué sucede -de manera general- hoy en Guatemala?, ¿qué es y cómo se revela la cultura popular?, ¿para qué su consideración?, ¿qué es la educación popular?, ¿cómo responder y apoyar política y pedagógicamente al movimiento popular?, ¿quiénes son los educadores populares?, ¿por qué y para qué formar educadores populares en Guatemala?, ¿a través de qué instancias se pueden formar, de manera viable, los educadores populares en el país?

Este trabajo es, pues, un intento de hacer aflorar preguntas que no se hacen en el país y es un intento también por responderlas. Creemos en la formación de educadores populares (lo hemos vivido personalmente) aun en las condiciones de represión, miedo, escasa producción teórica, que se viven en Guatemala. La consideramos una respuesta político-pedagógica frente a esas condiciones adversas.

Es un anticipo, también, de lo que mañana será posible.

Un agradecimiento especial -aunque él no quiera que lo expresemos- al Dr. Miguel Escobar Guerrero por su apoyo en este esfuerzo.

1. EDUCACIÓN POPULAR Y FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES

1.1 Ubicación histórico-cultural

Guatemala es un país con una amplia riqueza cultural. (1) Su punto de partida es la civilización maya, cuya antigüedad, según Silvanus Morley, es de 3,000 años A.C. Surge como un gran imperio entre el año 317 A.C. y el 987 D.C. (2)

De esa civilización (la que según el mayólogo citado llegó a alcanzar una población de hasta 13 millones y medio de habitantes (3) se originaron los grupos indígenas que hoy pueban el país y que representan el 65% de la población . Son poblaciones indígenas diferenciadas entre sí (alrededor de 22 grupos diferentes) que aún guardan rasgos de su identidad original.

Pero la riqueza cultural de estos grupos indígenas no se concentra únicamente en su origen y en la permanencia de rasgos propios; también se evidencia en la historia de resistencia cultural iniciada en 1524 (año de la Conquista de Guatemala por parte de los españoles) y que se ha caracterizado por una evolución que va desde rebeliones muchas veces espontáneas, hasta la participación indígena en las luchas revolucionarias contemporáneas.

La realidad cultural del país también aflora en las distintas acciones, procesos y manifestaciones de otros grupos sociales surgidos históricamente por el proceso de mestizaje de la Colonia.

Estos grupos, representados por obreros, sindicalistas, maestros, estudiantes, burócratas comprometidos con el movimiento popular y otros, han tenido a lo largo de la historia nacional una participación muy importante en las luchas por la transformación social, luchas que tuvieron su punto más alto en el período democrático entre 1944 y 1954 cuando alcanzaron el poder, proceso que fue truncado por la llamada "contrarrevolución del 54", apoyada abiertamente por los Estados Unidos (4).

Se puede entender la riqueza cultural de las mayorías populares en el país al profundizar en las luchas que esas mayorías han emprendido frente a las diversas hegemonías (5) impuestas durante más de 400 años, las cuales han motivado que Guatemala constituya un país que teniendo una amplia riqueza cultural, presenta una desequilibrada distribución de la riqueza.

← Por ejemplo, según la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala (CDHG), nueve de diez campesinos viven en parcelas demasiado pequeñas para proporcionar un ingreso suficiente para hacerle frente a sus necesidades básicas (6), mientras que más de un millón de tierra cultivable privada se encuentra completamente ociosa (7). Esta desigual distribución se evidencia en los altos índices de pobreza en la población (8).

El estado de cosas en el país, favorable a una minoría del 15% de la población, gestado históricamente desde 1524, ha representado una serie de luchas populares para alcanzar el poder y lograr la transformación social.

Para frenar esas luchas populares, las fuerzas dominantes han hecho del país uno de los escenarios mundiales de mayor violación a los Derechos Humanos. Guatemala es el país donde se practicó por primera vez la desaparición forzosa (9) y donde se ha practicado el "genocidio más oprobioso que haya existido en el Continente" (10). La constante y sistemática violación de los Derechos Humanos ha llevado a la sociedad guatemalteca a caracterizarse como una "cultura del miedo", expresión que abordaremos más adelante.

Existe una permanente lucha entre los sectores dominantes y los sectores dominados, la cual no se verifica únicamente en el campo económico-político, sino también en el cultural (11).

Es en el marco de esta realidad de lucha, de represión, de miedo, en donde deben entenderse las diversas expresiones político-pedagógicas gestadas por el movimiento popular. Aunque estas expresiones pueden ubicarse dentro de

lo que se denomina educación popular, y la producción pedagógica latinoamericana es amplia sobre este tema, no puede esperarse que las innumerables concepciones y planteamientos sobre el mismo, puedan ser mecánicamente puestos en práctica en Guatemala.

Las agudas condiciones de represión, las distintas formas de resistencia cultural, el miedo, inherentes a la problemática socioeconómica, exigen que la educación popular -al servicio de las clases subalternas- sea reformulada para el caso específico de este país, en el que, además, es muy escasa la producción teórica sobre dicho tema.

Para que la educación popular pueda convertirse en un aporte de la pedagogía al movimiento popular guatemalteco se requiere que las prácticas concretas que se realicen, como la formación de educadores populares, valoren e incluyan el entendimiento de sí mismas; es decir, que lleven a cabo procesos de teorización sobre las prácticas realizadas.

Se precisan fundamentos y orientaciones de carácter general que se constituyan en auténticos puntos de partida para la práctica social formadora del educador popular; además, al irse propiciando desarrollos teóricos desde una práctica específica, como la formación de educadores, se puede ir accediendo, inductivamente, a teorizaciones más amplias (por ejemplo, sobre la educación popular en general, en Guatemala).

1.2 Problemática de la formación de educadores populares

¿Cuáles son las categorías y conceptos que a partir de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de Guatemala, constituyen los presupuestos básicos (12) de todo proceso de formación de educadores populares guatemaltecos?

La finalidad de reflexionar en torno a esta problemática es la de encontrar elementos teóricos que permitan la construcción, al mismo tiempo, de instrumentos técnicos concretos que orienten metodológicamente los procesos educativos populares.

No pretendemos, por lo tanto, elaborar tan sólo categorías y conceptos abstractos como guía para la formación de educadores populares, lo que no significa que menospreciemos la importancia fundamental de las aportaciones teóricas.

Lo que interesa, entonces, es un análisis que permita la vinculación dialéctica que debe existir entre texto-contexto. Por "texto" entendemos el conocimiento y el estudio de las concepciones latinoamericanas en torno a la teoría y la metodología de la educación popular desde la óptica de la formación de educadores populares. Por "contexto" se entienden los aspectos político-culturales de la realidad guatemalteca.

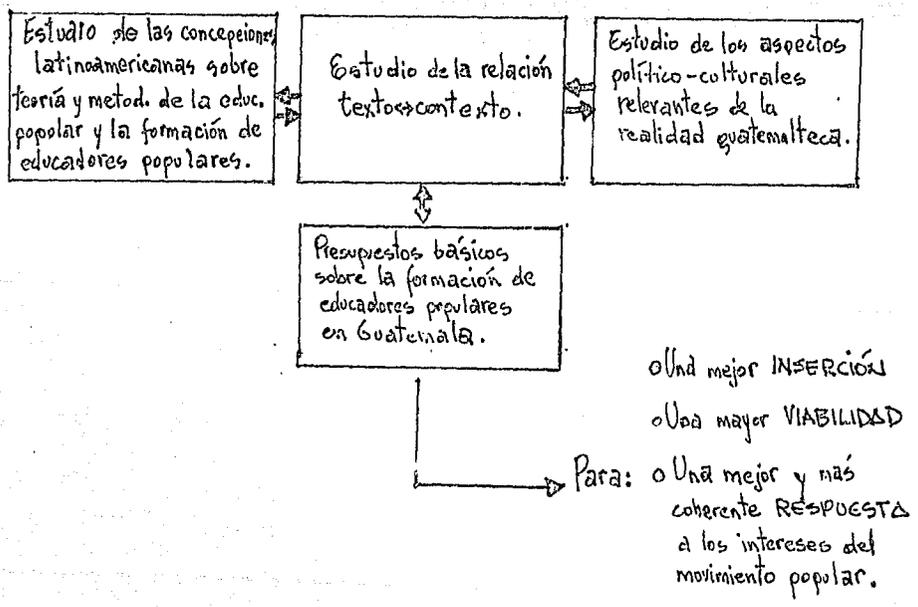
La relación texto-contexto significa el estudio específico de ambos aspectos, pero principalmente, de los condicionamientos, de los influjos mutuos, de las interrelaciones que se dan entre ambos. Se debe partir del contexto, tratando de entenderlo críticamente, mediante la profundización de sus causas, su historia, sus rasgos, sus relaciones, su estructura, buscando, principalmente, conocer las formas de resistencia cultural. El entendimiento del contexto deberá estar apoyado siempre por textos que expliquen teóricamente la realidad que se está estudiando con el fin de incidir en ella para transformarla, dentro un proceso dialéctico de conocimiento-transformación.

En este contexto, el objeto de estudio del presente trabajo lo constituye el análisis de los planteamientos y concepciones teórico-metodológicas sobre educación popular que, partiendo de las condiciones del contexto

guatemalteco, permitan fundamentar los procesos de formación de educadores populares en Guatemala.

El estudio de la relación entre los aspectos de la realidad guatemalteca y las concepciones teóricas sobre educación popular y formación de educadores populares (contexto-texto, como dijimos antes), al integrar dialécticamente las prácticas concretas con los conceptos formulados sobre ellas, permite plantear y desarrollar presupuestos básicos sobre la formación de educadores populares que posibiliten a este tipo de procesos una mejor inserción, una mayor viabilidad y una mejor y más coherente respuesta a los intereses del movimiento popular.

Podemos esquematizar lo dicho anteriormente de la siguiente manera:



1.3 La formación de educadores populares

Guatemala es un país caracterizado por un fuerte movimiento popular, históricamente desarrollado; al mismo tiempo, por una serie de regímenes que han puesto en marcha políticas y programas de control y represión para dominar al movimiento popular, lo que ha sumido al país en una larga historia de violaciones a los Derechos Humanos -como afirmamos antes- y que presenta nuevos rasgos desde 1986.

En el contexto de los movimientos populares, como formas de resistencia ante la represión que han tenido que soportar, es preciso estudiar, plantear y desarrollar procesos educativos populares que se integren a las acciones político-organizativas que los respaldan.

En los currícula de pedagogía en Guatemala, generalmente, se dejan de lado los estudios críticos sobre la realidad nacional y sobre las relaciones existentes entre texto-contexto, desestimándose el problema de la naturaleza política de la educación popular.(13)

Es necesario que los estudios pedagógicos en Guatemala empiecen a tomar como categoría de análisis la naturaleza político-popular de la educación para intentar responder con más claridad a las movilizaciones populares que, en forma organizada, puedan incidir en la transformación de la situación de injusticia, utilizando para ello, todos los espacios históricos de luchas que puedan identificarse.

El estudio y planteamiento de los presupuestos básicos sobre la formación de educadores populares se justifica no sólo por la escasa producción teórica al respecto (y por el predominio de orientaciones asistenciales, acriticas y funcionalistas sobre dichos procesos) sino por razones político-culturales como las siguientes:

-Por la historia de resistencia cultural de las mayorías populares guatemaltecas, la cual ha originado experiencias especiales de formación de educadores populares.

-Por la capacidad de concreción que han tenido y siguen teniendo este tipo de procesos en Guatemala. Esto significa no sólo el aprovechamiento de las experiencias ya en marcha, sino también una forma de participar en su profundización político-pedagógica.

-Por la contradicción "reproducción-creación" consustancial a estos procesos que, debido a influencias, controles y condicionamientos, llevan en su interior discursos, prácticas y organización (14) propias y contribuyentes al orden vigente. Al mismo tiempo, conllevan potencialidades revolucionarias que es necesario rescatar, plantear y desarrollar.

-Por su efecto multiplicador, ya que no sólo multiplica cuadros dirigentes y educativos (más sujetos populares con capacidades teóricas y metodológicas) sino también va permitiendo la realización de variadas y nuevas experiencias educativas populares. Por ejemplo, un proceso de este tipo en un barrio urbano popular puede propiciar -en el transcurso del mismo- inquietudes y necesidades acerca de procesos como la organización, la producción, la formación jurídica y otros.

Por todo lo expuesto con anterioridad, podemos afirmar que el objetivo del presente estudio es desarrollar las categorías y conceptos (contextuales, teóricos y metodológicos) que, constituyéndose en presupuestos básicos, contribuyan al planteamiento y desarrollo de procesos de formación de educadores populares en Guatemala.

NOTAS

1. Tómese en cuenta que a la par de esa riqueza cultural en Guatemala, existe una extensa y variada riqueza natural que no hemos creído necesario profundizar aquí.
2. GALICH, Manuel. Por qué lucha Guatemala. Buenos Aires, Elmer Ed., 1956, p. 15
3. Ibidem, p. 15
4. Cfr. GALICH, Manuel, op. cit. IEPALA-IDOC. Guatemala: un futuro proximo. Madrid, IEPALA, 1980. GALEANO, Eduardo. Guatemala: clave de Latinoamérica. Uruguay, E. de la Banda Oriental, 1967. GALEANO, Eduardo. Memoria del fuego (tomo III), 4a. ed. México, Siglo XXI, 1987. IGE. Iglesia de Guatemala: Aprendiendo de la historia. México, Año 7, No. 1, enero 1987. TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS. "Sesión sobre Guatemala, 27-31 enero 1983, Madrid" en separata de polemica. Costa Rica (s. f.) URNG. Línea política de los revolucionarios guatemaltecos. México, E. Nuestro Tiempo, 1988.
5. Para fines de este trabajo, el concepto "hegemonía" se entiende como supremacía ejercida por una clase o una cultura sobre otra, basada en la denominación intelectual-cultural y en el uso de la fuerza, imposición de normas y empleo de medios coercitivos.
6. CDHG. Ponencia al Diálogo Nacional. Guatemala, Comisión de Derechos Humanos de Guatemala, 1989, p. 14.
7. CEG. En Comunión. Confraternidad Evangélica de Guatemala, Guatemala, junio 1988, p. 3
8. Más del 70% de las familias guatemaltecas se encuentran en estado de pobreza y pobreza extrema. Diario El Gráfico, junio 13 de 1988, p. 5. Para la CDHG, la población en pobreza representa el 85%, op.cit., p. 10

9. TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS, op. cit., p. 27
10. URNG. op. cit., p. 67
11. Representando a las clases dominantes en esa lucha cultural tenemos al Ministerio de Educación, a los sectores más conservadores de la Iglesia, los "planes desarrollistas del Ejército" (así como sus otros medios de penetración ideológica, como el Canal 5 de televisión, que es propiedad del mismo ejército), los programas y entidades educativas de la alta burguesía (agrupada en la Cámara Coordinadora del Agro, el Comercio, la Industria y las Finanzas -CACIF- y cuya principal agencia educativa es el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP).

Además, tómese en cuenta la participación de organizaciones gubernamentales de carácter conservador y reaccionario.

12. Entendemos por "presupuestos básicos" aquellos planteamientos político-contextuales y pedagógicos que deben considerarse previamente a los procesos de formación de educadores populares. Su planteamiento y consideración es en función de posibilitar en dichos procesos:
 - Una mejor inserción
 - Una mayor viabilidad
 - Una mejor y más coherente respuesta a los intereses del movimiento popular.
13. Esto podrá comprobarse mediante un simple análisis de los planes de estudio de Pedagogía de las distintas universidades de Guatemala.
14. Estos tres componentes (discursos, prácticas y organización), constituyen lo que Basil Bernstein denomina "el universo pedagógico".

2. PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA SUBYACENTE EN LA ELABORACIÓN DE LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES EN GUATEMALA

La formación de educadores populares no puede concebirse y realizarse -como ningún otro planteamiento educativo popular- sin el estudio de la realidad del país.

Partir de la realidad significa no sólo tomar en cuenta las condiciones concretas, sino también los procesos político-sociales de los sectores populares, los valores culturales de éstos, el saber popular, sus formas de resistencia.

Es también muy importante afirmar que si la formación de educadores populares no incluye procesos de teorización sobre sí misma, se convierte en un "activismo" como el que es frecuente en Guatemala a nivel de actividades y procesos pedagógicos que pretenden ser populares.

2.1 El acercamiento a la realidad

Según Carlos Zarco, la realidad se entiende como los fenómenos naturales y sociales que existen alrededor nuestro, independientemente de la conciencia que tengamos de ellos (1). Es decir, dicha realidad existe, pensemos o no en ella, aunque esto tampoco significa que no se dé la posibilidad de que podamos transformarla.

Por su parte, Zemelman habla de la realidad como una totalidad integrada por componentes heterogéneos y que mantienen entre sí una relación dinámica, dialéctica (a partir de las contradicciones, pugnas, cambios) (2).

Es a partir de lo anterior que llegamos a un aspecto importante cuando se plantea la realidad como punto de partida de toda educación popular: la totalidad.

Frecuentemente, los planteamientos educativos populares (aun cuando tengan "buenas intenciones") tienen una doble deficiencia en sus inicios: o no toman suficientemente en cuenta la realidad, o argumentan "partir de la realidad" pero de manera inmediatista (la persona, el grupo, la localidad). Es decir, se deja de prestar atención a los diversos procesos, elementos y niveles que la integran, así como las relaciones que se dan entre ellos.

Se precisa superar esa "visión focalista" -en términos freireanos- que imposibilita a los sujetos populares profundizar y develar plenamente la realidad en que se encuentran, y que se compone por hechos, procesos y fenómenos que van más allá de su percepción inmediata.(3)

Por lo anterior, podemos afirmar que el develamiento de la realidad no es una labor crítica y popular si no va más allá de lo perceptible y de lo inmediatamente sentido; o sea, si no profundiza en las causas generales de la realidad.

Se necesita, además, que dicho develamiento vincule lo inmediato con lo mediato, lo parcial con lo total, lo local con lo nacional y con lo internacional.

Para Freire, tomar la realidad como una totalidad significa ver procesos más que resultados. Por ejemplo, en Hacia una pedagogía de la Pregunta, habla de la producción como una totalidad, como un proceso y no como el simple acto de producir. (4)

Para alcanzar la percepción crítica de la realidad en los procesos de formación de educadores populares, se requiere que los involucrados lleven a cabo lo que Zemelman denomina "la reconstrucción articulada" de la realidad. Esto es, no ver tal o tales hechos de la realidad y pensarlos por separado;

se precisa pensarlos en articulación, en relaciones. (5)

Sin embargo, la consideración de la realidad como una totalidad no debe confundirse con el abandono de la observación local. Si se habla de articulación, no se puede obviar ni lo general ni lo particular, ni lo mediato ni lo inmediato, ni lo lejano ni lo cercano.

La síntesis de lo anterior constituye el principal aporte que Orlando Fals Borda asigna a quienes él denomina "agentes catalíticos externos" (6): "...unir lo local a lo regional y, eventualmente, a lo nacional y mundial. Se logra así sintetizar lo particular y lo general, la formación social y el modo de producción".(7)

2.2 La reconstrucción articulada de la realidad guatemalteca

La formación de educadores populares guatemaltecos, si pretende ser coherente, no puede evadir el análisis de la realidad como una totalidad y como una serie de relaciones entre sus diversos componentes.

Dicho de otro modo, se necesita el estudio del sistema económico-social, político y cultural prevaleciente en Guatemala.

Dicho estudio no puede dejar fuera el análisis de los distintos sectores y grupos que componen la realidad (8). Y aunque ésta es multicompleja, pueden deslindarse dos planos de ella: las clases dominantes y las clases dominadas. La educación popular, a pesar de que representa una opción a favor de las clases subalternas no puede desdeñar el análisis de las clases en el poder.(9)

En Guatemala es histórica la existencia de dos grandes proyectos antagónicos, a pesar de que algunos sectores de ambos proyectos no tengan

conciencia de la existencia antagónica de ambos. Sobre estos dos proyectos, el de las clases dominantes y el de las clases subalternas, se han referido instituciones o movimientos como la Iglesia Guatemalteca en el Exilio o el Tribunal Permanente de los Pueblos (10).

La identificación de ambos proyectos, así como sus interrelaciones, permite coherencia ideológica y conceptual al planteamiento educativo popular, ya que mediante el develamiento de dichos proyectos, se van entendiendo las contradicciones, las pugnas, los efectos de esas contradicciones y se van clarificando los compromisos a favor o en contra de quién o de qué, así como las formas de asumir esos compromisos.

Es importante tomar en cuenta que el proyecto de los grupos dominantes, además de la legitimidad que le ofrece el marco jurídico del país (11), cuenta con la participación determinante del Ejército, del que se pueden afirmar dos aspectos:

-El Ejército se ha constituido, según la Unidad Revolucionaria Guatemalteca (URNG), en un auténtico "poder paralelo" (12).

-Para entender la realidad guatemalteca, desde la óptica de la clase en el poder, es útil la consideración de lo que algunos sectores denominan "el proyecto militar a largo plazo". (13)

Por su parte, el proyecto de los sectores populares, debido al permanente control, represión e ilegitimación que se ejerce sobre él por parte de los grupos dominantes, presentan mayores dificultades de integración y consolidación. Sin embargo, ejerce permanentemente una lucha contrahegemónica.

Además de la consideración de ambas perspectivas, no puede plantearse la formación de educadores populares sin tomar en cuenta el carácter histórico-concreto que debe tener dicha formación. Lo contrario sería caer en "transplantes" que al no considerar el contexto, toman un sentido de "donación" que no responde a los intereses y necesidades populares. (14)

Más aún, esta ahistoricidad, que va implícita en toda experiencia educativa que no surge de los propios sectores populares, desconoce o deja de lado la consideración de las diferencias inter e intra culturales. Entre cultura y cultura -y al interior mismo de cada una- existen diferencias de todo tipo. Incluso, la geografía común no asegura la homogenización que subyace cuando se obvia el carácter histórico-concreto de la educación popular.

La educación popular se concibe y realiza a partir de realidades específicas, de grupos populares determinados con historias únicas, con maneras particulares de pensar e interpretar la realidad y de actuar sobre ella.

Sin embargo, la historicidad de la formación de educadores populares no significa el desprecio de los aportes de experiencias de otras realidades, principalmente cuando esas realidades presentan alguna comunidad de rasgos, por ejemplo, entre Guatemala y países latinoamericanos. (15)

2.3 La práctica concreta, soporte fundamental para la formación del educador popular

Existe un sentido práctico en el acercamiento a las situaciones concretas y es el que se refiere a la obtención de información útil para la congruencia conceptual y la viabilidad en el desarrollo de cualquier proceso educativo, como la formación de educadores.

Carlos Núñez al referirse a este tema, habla del "triple diagnóstico" como punto de partida de todo proceso educativo popular. Los tres aspectos a diagnosticarse son:

-La situación concreta en la que están inmersos los sujetos y los grupos involucrados.

-Las acciones, (espontáneas u organizadas) que realizan los sujetos y grupos para transformar las situaciones concretas.

-Las interpretaciones e intenciones que tienen los sujetos y grupos frente a esa realidad. (16)

Podemos ver que el análisis de la realidad no implica sólo las condiciones concretas en que los sujetos se van desarrollando, sino a los mismos sujetos, sus participaciones, sus pensamientos.(17)

Tomar en cuenta las propias interpretaciones de los sujetos populares sobre su realidad exige el estudio de los diversos condicionamientos a los que se ven sometidos, sobre todo cuando dichos condicionamientos impiden la percepción crítica de la realidad.

Freire plantea que la ideología dominante mantiene oculta, velada (opaca) la situación de explotación. "En el momento en que la clase trabajadora descubre un poco de la razón de ser de su explotación, la clase dominante descubre cuatro nuevos avances tecnológicos para ocultar, para opacizar la realidad social, política, económica".(18)

Un ejemplo concreto en Guatemala sobre el "velamiento de la realidad" lo constituye el severo control gubernamental y militar de la información y la opinión en los medios masivos de comunicación.

Ningún canal de TV ofrece opciones diferentes a los intereses dominantes (dos consorcios de la alta burguesía -nacional y extranjera, principalmente mexicana- tienen cada uno dos canales; el quinto es propiedad del Ejército).

Sólo hay dos periódicos de alta circulación; uno es extremadamente conservador y el otro es propiedad de un excandidato presidencial, fundador de un partido de centro-derecha. (19)

En cuanto a la radio, el severo control gubernamental se hizo evidente en 1988 cuando se canceló -por medio de amenazas de muerte- una sección del radioperiódico El Heraldillo llamada "el sentir popular". Hay que tener

presente que la radio significa el principal medio de comunicación masiva para las mayorías populares en el país. (20)

Hay un aspecto que debe valorarse y es la cotidianidad. En ella se manifiestan concretamente las formas acrílicas de entender la realidad, los "velamientos" sobre la misma, lo cual ocurre en las acciones diarias, en los hechos de cada día, en lo que, se piensa y se hace en cada circunstancia familiar o social.

Es en los actos cotidianos donde podemos percibir los influjos de la cultura dominante. Sin embargo, es también en la cotidianidad donde se manifiestan los signos de resistencia de los sujetos populares.

Para entender la realidad total, se requiere la "toma de distancia" de la propia cotidianidad; es decir, hacerla cada vez menos opaca; ir la entendiendo más claramente. X

En otras palabras, se trata de tomar los propios actos cotidianos como objeto de análisis. De esta manera, se van creando las interrelaciones entre lo particular y lo general, se va haciendo una "reconstrucción articulada" de la realidad.

Según Raúl Leís, muchos proyectos educativos y organizativos de carácter popular no valoran lo cotidiano, lo que provoca que dichos proyectos tengan graves dificultades para su realización. (21)

2.4 Relación texto-contexto

Es frecuente que en los planteamientos y acciones de educación popular la teoría sea separada de la práctica; se cree que tanto la teoría como la práctica pueden darse independientemente una de la otra.

Existe también una actitud que refuerza la dicotomización entre teoría y práctica y es la que valora -o supervalora- una mientras desestima la otra.

Por ejemplo, cuando se da más importancia a la práctica sin que se valore su entendimiento, su explicación, su teorización. O, al contrario, cuando se pretende explicar, describir, normar o teorizar sobre algún fenómeno o proceso sin que se parta de prácticas concretas.

La superación de la dicotomía texto-contexto se da a través de la dialectización de ambos aspectos, la cual es importante epistemológica y políticamente.

Su importancia epistemológica se debe a que la construcción de conocimientos es posible cuando de determinadas condiciones y prácticas concretas se accede a procesos de teorización de las mismas. Es decir, cuando de una práctica (contexto) se accede a interpretaciones y entendimientos sobre la misma (texto) lo que a su vez significa "retornar" de nuevo a la práctica para la comprobación de los planteamientos teóricos y para el desarrollo de transformaciones de esa práctica.

Esta unidad dialéctica, entendida como la interdependencia entre texto y contexto, como la bidireccionalidad de la relación, como lo dinámico de la misma ("el ir y venir entre ambos"), hace que el conocimiento no se entienda como algo que es "transmitido", sino que se construye colectivamente al ir entendiendo y transformando las propias prácticas; se construye en la medida que el contexto (los hechos, las condiciones concretas, las prácticas) se percibe críticamente; es decir, buscando la razón de ser de los hechos.

Su importancia política está en que la relación texto-contexto, al derivarse de las condiciones concretas y al propiciar el entendimiento de esas condiciones, va gestando transformaciones en las mismas, así como en los sujetos que participan en dichos cambios.

Esta dirección política en favor de la transformación de las condiciones concretas diferencia a la formación de educadores populares de otros procesos de educación popular (llámense "formación de promotores urbanos y rurales",

"formación de multiplicadores comunitarios", entre otras denominaciones) en los que no se plantea ni desarrolla la construcción de conocimientos para la transformación social, sino que se acentúa la transmisión de saberes "para mejorar el nivel de vida de la comunidad", sin buscar la transformación de la misma. (22)

2.5 La teoría, "una" explicación de la realidad

En muchos proyectos sociocomunitarios se percibe una subvaloración de los procesos de teorización sobre las prácticas que pretenden realizar o que ya están llevando a cabo.

Se percibe, también, una concepción de la teoría como conjunto de formulaciones abstractas, generales y desarrolladas apriorísticamente sobre determinado fenómeno de la realidad. Se acentúa, en otras palabras, la separación teoría-práctica.

La formación de educadores populares en Guatemala no puede ni debe eliminar los procesos de esclarecimiento de las condiciones y prácticas concretas del contexto en que pretende realizarse.

Para lo anterior, la teoría debe entenderse como un sistema organizado de enunciados, principios y postulados sobre la realidad, surgidos de la práctica y que dan sentido a ésta. De esa manera, tomando la idea de Jaime Ornelas Delgado, el pensamiento se entiende como resultado, no como punto de partida. (23)

Se trata, como dice Fals Borda, de ir creando una teoría a partir de la consideración de experiencias populares "con y en la propia acción". Además, tener la capacidad de apertura a la reconsideración de conceptos y categorías ya formuladas cuando el pensamiento popular así lo exige. (24)

Es oportuno tomar en cuenta, aquí, el debate entre Orlando Fals Borda y Carlos R. Brandao. (25) El primero enfatiza en la consideración del "saber popular". Siguiendo patrones diferentes al saber "académico", el saber "popular" en tanto surge de las propias prácticas sociales y se sistematiza con el apoyo de la "Investigación-Acción-Participativa" (IAP), es una ciencia "popular" porque son las propias clases subalternas las productoras y organizadoras de ese saber. De esta manera, se reconoce la validez de la ciencia popular, situándola alternativamente a la ciencia académica (26).

Brandao, sin embargo, mientras que no reconoce la "ciencia popular", reafirma el valor de la ciencia académica, con su rigurosidad propia y aplicada de la misma forma a las prácticas investigativas realizadas con los sujetos populares (por ejemplo, la Investigación Participativa).

Para este autor, la ciencia toma el carácter de "popular" no en función de quién la realiza, sino en virtud de a quiénes sirve. Para Brandao, se trata de comprometer a la ciencia -sin reducir su rigurosidad- en favor de las causas populares. (27)

Debe reconocerse que lo expresado en los párrafos anteriores no significa una total polarización entre ambos autores. Para Fals Borda, la valoración y énfasis en una "ciencia popular" alternativa a la "ciencia académica" no representa la negación de la segunda. Y para Brandao no creer en la "ciencia popular" tampoco significa que considere imposible e inútil la construcción de conocimientos a través de procesos populares colectivos. (28)

Es importante tomar del debate anterior que la práctica es el punto de partida, pero que ningún proceso educativo popular debe quedarse en ella.

La teoría al ser el medio de explicación y entendimiento de las prácticas y condiciones concretas, es un instrumento que progresivamente va permitiendo mayores niveles de comprensión. Se da lo que Núñez denomina el "espiral dialéctico" que es teorizar a partir de la práctica, avanzando a mayores niveles de comprensión de la realidad, pero sin alejarse nunca de ésta. (29)

La teoría es "una" explicación de la realidad que presenta los siguientes rasgos:

-Es una explicación ordenada (se pasa de la apariencia exterior de los hechos a sus causas internas -estructurales e históricas- que explican su razón de ser).

-Es la adquisición de una visión totalizadora de la realidad.

-Es la obtención de una visión crítico-creativa de la práctica social.

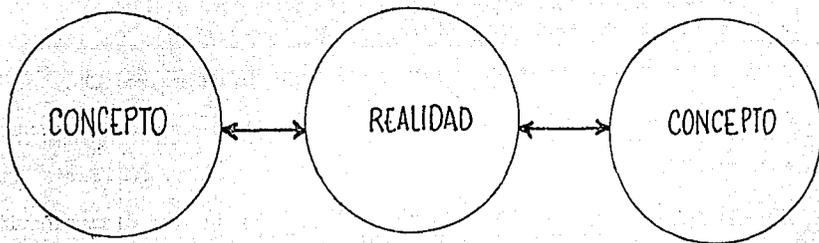
-Es un proceso de formación teórico-práctica por el cual los grupos populares adquieren la capacidad de pensar autónomamente. (30)

Podemos concluir retomando lo expuesto. La elaboración de lineamientos para la formación de educadores populares tiene como punto de partida el acercamiento a la realidad lo cual se posibilita mediante la "reconstrucción articulada" de la misma. Así, el soporte básico de dichos lineamientos es la práctica concreta.

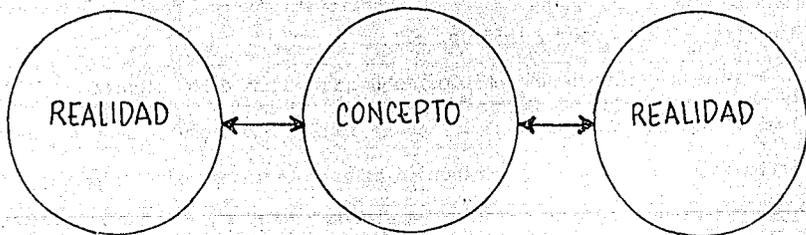
La reflexión crítica y sistematizada de las prácticas constituye la teorización que explica la realidad. Se supera la dicotomía texto-contexto, en la cual primero se elaboran conceptos que se aplican a la realidad para posteriormente reelaborar los conceptos.

La superación mencionada en el párrafo anterior permite el acceso a la relación texto-contexto en la cual se parte de la práctica, de la realidad, para llegar a la formulación de conceptos sobre dicha realidad; se retorna a la realidad, entendida y profundizada por las elaboraciones teóricas, para transformarla.

Podemos decir que se trata de superar una interrelación así



para llegar a una relación entendida de la siguiente manera



N O T A S

1. Cfr. ZARCO¹ Carlos. "Elementos para el análisis de la realidad" en Cuadernos de Educación Popular. No. 6, México, CEE¹ junio 1988, p. 46
2. Cfr. ZEMELMAN¹ Hugo. "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente". en Jornadas¹ México, Colegio de México, 1987, p. 23
3. Por eso, "el convencimiento básico de Freire de que cualquier esfuerzo de educación popular (...) debe partir de un objetivo fundamental, el de posibilitar al hombre concreto la profundización en la toma de conciencia de su realidad concreta. Dicha profundización al convertirse en acción transformadora de la realidad va a provocar la superación del conocimiento primario de la misma. Sólo entonces es posible llegar a percibir la realidad como una totalidad¹ superando la "visión "focalista" de la misma, característica de un tipo de percepción no crítico". MONCLÓS, Antonio. Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. España, Anthropos¹ 1988, p. 101
4. FREIRE¹ Paulo, FAÚNDEZ, Antonio. Hacia una pedagogía de la Pregunta. Argentina, E. La Aurora, 1986, p. 172
5. "Así¹ las relaciones posibles de los fenómenos deben plantearse desde la lógica de la articulación, lo cual daría como resultado una lectura articulada. Ésta, al dar preeminencia a las relaciones posibles por encima de las relaciones teóricas¹; exige considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad¹; así como su relación con los demás aspectos que la integran; es observarla y describirla sin pretender encuadrarla dentro de un esquema teórico que suponga relaciones a priori. Esto es lo que llamamos reconstrucción articulada". ZEMELMAN¹, op. cit., p. 19

6. "Agentes catalíticos externos" son "el equipo responsable" orientador, sistematizador y ejecutor de los trabajos junto con las bases". Es un "liderazgo de servicios y de impulsos catalíticos". FALS BORDA, Orlando. Conocimiento y poder popular. 2a. ed., Colombia, Siglo XXI, 1986, p.

55

7. Ibidem, p. 133

8. "Debemos tratar de canalizar hacia los primeros -los grupos dominados- no solamente el conocimiento científico sobre ellos mismos., sino también sobre cómo funciona el sistema. Y esto requiere dar atención al otro polo de la relación, tal vez el más importante: el de los grupos dominantes". STAVENHAGEN, Rodolfo. Sociología y subdesarrollo. 8a ed. México, Nuestro Tiempo, 1985, p. 216

9. "Contudo, parece-nos que, se quisermos ter uma visão histórico-dialéctica da função que a educação popular pode desempenhar no processo de transformação de nossa sociedade, seria necessário partir de um estudo que privilegie a ótica das classes subalternas, para, num momento posterior, reintegrar ambas as perspectivas (a da classe dominante versus a da classe dominada". MANFREDI, Silvia. "A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci" en BEZERRA, Aída, BRANDAO, Carlos (org.) A questão política da educação popular. Brasil, Brasiliense, 1980, p. 48

10. Cfr. IGE. Iglesia de Guatemala: Aprendiendo de la Historia. México, Año 7, No. 1, enero 1987, pp. 8, 26 TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS. "Sesión sobre Guatemala, 27-31 enero 1983, Madrid" en Separata de Polémica. Costa Rica (s.f.), p. 41

11. Cfr. LINARES MORALES, Aquiles. "La Constitución guatemalteca de 1985" en Cuadernos No. 7, México, CITGUA, octubre 1985

12. URNG. Línea política de los revolucionarios guatemaltecos. México, Nuestro Tiempo, 1988, p. 20

13. Cfr. "Los planes de Campaña del Ejército Guatemalteco" en IGE. Guatemala: Seguridad, Desarrollo y Democracia. México, IGE' 1989, p.16. A esto también se refirió Frank La Rué, de la Representación Unitaria de la Oposición Guatemalteca (RUOG) en la mesa redonda "La crisis política en Guatemala y el Diálogo Nacional", Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, junio 15 de 1989.

Es oportuno considerar, además, que según José Luis Balcárcel, el Ejército no es un simple instrumento que protege los intereses de las clases dominantes, "sino sus propios intereses de clase" debido al poder económico que ha alcanzado. BALCÁRCEL, José Luis. "La situación de Guatemala en la década de los setenta" en Movimientos populares en la historia de México y América Latina. México, UNAM, 1987, p. 435

14. "As atribuições da educação popular tem caráter eminentemente histórico na medida em que devem ser estabelecidas sempre em função das características histórico-concretas de uma formação social e em decorrência das exigências específicas do movimento político mais amplo e do movimento operário e sindical em particular". MANFREDI, Silvia, op. cit., p. 55

15. "La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea, su importación pura y simple". FREIRE' Paulo. Cartas a Guinea Bissau. 8a. ed., México, Siglo XXI, 1987, p. 104

16 Cfr. NÚÑEZ, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar. México, IMDEC, 1985, pp. 60-62

17. Cfr. GAJARDO, Marcela (comp.) Teoría y práctica de la educación popular México, OEA-CREFAL-IDRC, 1985, p. 31. INFANTE' María Isabel. Educación, comunicación y lenguaje. México, CEE' 1983, p. 58

18. MONCLÓS, Antonio, op. cit., p. 153

19. En febrero de 1988 apareció La Época, un semanario de centro-izquierda con tendencia levemente ^{más} crítica que cualquier otra publicación en el país. El 10 de junio del mismo año fueron incendiadas sus oficinas; sus redactores tuvieron que abandonar el país por amenazas de muerte. También en 1988 se abrieron en el país las oficinas de TASS y PRENSA LATINA; a los pocos meses fueron estalladas bombas en sus oficinas y su personal amenazado. También tuvieron que cerrar.

20. La radio llega a más de 5.5 millones de guatemaltecos (el 69% de la población aproximadamente). 7 Días¹ No. 1, Época II, septiembre 10-16, 1988, p. 24

21. Cfr. LEIS, Raúl. El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. Panamá, CEASPA-Alforja, 1981, p. 49

22. "La lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de 'escribirlo' o de 'reescribirlo', es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente". FREIRE¹ Paulo. La importancia de..., pp. 106, 107

23. Cfr. ORNELAS DELGADO, Jaime. Carlos Marx. Una biografía, México, UAP, 1984, p. 44

24. "Ante la clasificación de 'desocupadas' con que aparecían en el censo muchas mujeres del vecindario, la Teresa replicó en una de esas juntas de reflexión y crítica: 'A mí no me parece que nos pongan como desocupadas porque nosotras siempre vivimos haciendo algo, aunque sin sueldo'. Lo cual llevó a reconsiderar de manera más realista aquella categoría censal". FALS BORDA, Orlando, op. cit., p. 84

25. Cfr. FALS BORDA, Orlando, BRANDAO, Carlos. Investigación Participativa. 2a. ed., Uruguay, I. del Hombre-E. de la Banda Oriental, 1987.

26. Ibidem, p. 19

27. Ibidem, pp. 38, 39

28. Cfr. FALS BORDA, Orlando. "Reflexiones sobre el Significado y Rol de la ciencia en la Participación Popular" en Movimientos populares por la liberación. No. 14, Lima, CELADEC-CPID, pp. 25, 26, 27, 32. BRANDAO, Carlos. "Educação popular: conversa em família" en Tempo e presença. No. 195, Río de Janeiro, CEDI, dic. 1984, p. 21

29. Teorizar es "un proceso de profundización ascendente, es decir, un proceso de acumulación y avance cuantitativo y cualitativo en el conocimiento de la realidad y a partir de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis que llevan, mediante la construcción y apropiación de conceptos, al conocimiento y apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas". NÚÑEZ, Carlos, op. cit., p. 65

30. Ibidem, p. 67

3. RESISTENCIA Y CULTURA POPULAR

En el presente capítulo pretendemos demostrar que la formación de educadores populares puede plantearse y desarrollarse en la medida que, partiendo de las condiciones histórico-concretas del contexto guatemalteco, valora crítica y dialécticamente las manifestaciones históricas y actuales de resistencia y cultura popular.

La resistencia y la cultura popular, como potenciadores de las acciones por la transformación social, constituyen presupuestos básicos de cualquier planteamiento sobre la formación de educadores populares.

Lo anterior se basa en el entendimiento de la cultura como un aspecto importantante en la reproducción y expansión del capitalismo; ella es útil para la organización de la vida cotidiana, para adaptar, según García Canclini, los hábitos de consumo, los signos de identidad y distinción de acuerdo con el crecimiento económico.(1)

Permite la cultura, además, el consenso sociopolítico, la conjunción del pueblo en torno a los objetivos históricos de la clase dominante, convenciéndolo de que esos objetivos son también suyos.(2)

Si se acepta que los "convencimientos" mencionados en el párrafo anterior no son totales y definitivos y que además los procesos por la transformación social no son sólo estructurales sino que se basan en la relación dialéctica entre estructura y superestructura, es evidente y fundamental la consideración de la resistencia y la cultura popular,

3.1 La subvaloración de lo popular y la negación de la historia

En Guatemala se subvaloran las capacidades reflexivas y de lucha organizada de los grandes sectores populares.

Dicha subvaloración está relacionada con el desconocimiento del desenvolvimiento histórico del pueblo, lo cual se evidencia en la negación de la historia indígena del país (3).

Negar la historia no es sólo ignorarla; es, también, deformarla, propiciando el desprecio del dominado.

Eduardo Galeano afirma que "esta negación de las culturas de origen no europeo, cotidianamente visible en todos nuestros países, resulta particularmente dramática en lugares donde esas 'otras culturas', que han perpetuado su perfil esencial, son mayoritarias. De cada diez guatemaltecos, pongamos por caso, seis son indios, pero en Guatemala la palabra 'indio' se usa como insulto".(4)

No puede negarse que los indígenas son mayoría en Guatemala (5). Pero su historia, que tiene su antecedente más glorioso en la civilización maya, representa, aparte de retóricas expresiones folcloristas, el silencio "más impresionante" en expresión del antropólogo guatemalteco Carlos Guzmán Böckler (6).

Un ejemplo de este silenciamiento de la historia indígena, sobre todo en las manifestaciones escritas, es el famoso "auto de fe" de Fray Diego de Landa en Maní, Yucatán, en el siglo XVI, en el que quemó la mayor parte de los escritos mayas.

Para Fals Borda, la recuperación de la historia popular es una de las principales tareas a realizarse en educación popular (7).

3.2 La importancia del estudio de la resistencia y la cultura popular

Tomar en cuenta la resistencia y la cultura popular no sólo es una exigencia teórica fundamental sino también una ubicación en el terreno de las prácticas sociales.

Según Miguel Barnet, toda estrategia revolucionaria debe responder fielmente a los valores creados por la cultura popular de los pueblos latinoamericanos; esta cultura se ha forjado, según el autor mencionado, en las luchas contra las culturas impuestas.(8)

Por su parte, Freire ha acentuado la consideración de la resistencia como punto de partida, afirmando que "la comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas es fundamental para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos. Estas expresiones culturales que hablan de la manera como leen su realidad y de cómo se defienden, deben aparecer en el punto de partida de aquellos planes".(9)

El estudio de la resistencia y la cultura popular toma un sentido estratégico en cuanto contribuye a la aportación de elementos y datos sobre las maneras de lucha y de defensa ante los embates de la cultura dominante (10).

Pero es importante que dicho estudio sea crítico en el sentido de no dejar de reconocer la no pureza de la cultura popular. En otras palabras, que tome en cuenta que la cultura popular no sólo ha sido permeable a las influencias de la cultura dominante, sino que, además, muestra maneras ingenuas de interpretar la realidad y de ver su propia historia.

Otra razón por la cual la formación de educadores populares no puede desestimar la cultura popular (y en ella, los instrumentos, procesos y acciones de resistencia a la cultura dominante) es la práctica de lucha de

grandes sectores populares guatemaltecos que en el pasado y en el presente constituyen auténticos "hechos y factores de cultura".

Para la indígena guatemalteca Rigoberta Menchú, la lucha popular constituye la "otra cara de Guatemala".(11)

Recuperar, entender, sistematizar y aprovechar al máximo los aportes culturales de esa "otra cara de Guatemala" (sin perder de vista su "no pureza") constituyen tareas de la educación popular, por tanto, presupuestos básicos al plantear y ejecutar procesos de formación de educadores populares.

La resistencia debe entenderse en el marco de lo que José Luis Balcárcel denomina "la confrontación cultural" iniciada en 1524.(12)

Frente a una cultura dominante y hegemónica surge una cultura "contestataria" que muestra sus distintas y variadas formas de resistencia -política y organizativamente más desarrolladas en la actualidad-.

La resistencia en Guatemala, como forma cultural de lucha, surge -como dijimos antes- en el momento mismo de la Conquista. Debido a que los indígenas representaban una numerosa mano de obra gratuita para los españoles, éstos no aniquilaron físicamente a los primeros.

Sin embargo, la destrucción física de los indígenas fue practicada posteriormente en determinados momentos históricos, como lo realizado en las llamadas "políticas de tierra arrasada" llevadas a cabo a principios de la década de los ochenta.

La Conquista representó un proceso de "aniquilación cultural" (deculturación) por el que se pretendió "integrar" a las poblaciones dominadas al proyecto de los sectores dominantes, acciones que se disfrazaron con eufemismos como "proceso civilizador" o "proceso evangelizador".

Sin embargo, en tanto no se destruya físicamente a todos los miembros de la cultura dominada (como ocurrió en Guatemala) no puede hablarse de dominación total; sí debe hablarse, en cambio, de la resistencia que asume dicha cultura frente a la que pretende someterla.

Según Guzmán Bockler, en referencia a lo anterior, una dominación pura y simple, en la que el dominador lo decide todo y el dominado todo lo acepta, no puede existir.(13)

La resistencia tiene lugar a pesar de que las clases dominantes emprenden tareas que van desde lo ideológico hasta la violencia física más brutal y encarnizada para alcanzar el sometimiento total.(14)

Podemos afirmar que la resistencia es el conjunto de procesos y acciones que, en oposición a la cultura dominante, realiza la cultura dominada para reafirmar y desarrollar los rasgos culturales propios.

Debido a que la resistencia lleva implícita la noción de "oposición o rechazo", tenemos que aclarar que no todo rechazo u oposición es auténtica resistencia. Ésta sólo se da cuando la intencionalidad del rechazo y la oposición se funda en la transformación social a favor de los sectores populares.

3.3 La resistencia indígena en Guatemala

La resistencia, ubicada en la pluralidad de procesos populares de liberación, ha sido llevada a cabo tanto por indígenas como por campesinos, obreros, estudiantes, maestros y otros sectores progresistas de la sociedad guatemalteca. Sin embargo, es en los primeros, los indígenas, en los que se entiende más claramente la resistencia cultural.

Históricamente, los indígenas han sido ejemplo de resistencia frente a la cultura dominante que no sólo ha buscado destruirlos culturalmente, sino -desde la misma Conquista hasta hoy- arrebatarles sus tierras, sus bosques, su naturaleza. "Los analfabetos indígenas guatemaltecos, que por centenares de millares no hablan español, no están leyendo a Marx: es la persecución, el despojo de sus tierras en donde estaban asentados precolombinamente, la

secular miseria, lo que ha puesto en marcha su coraje para reconquistar su dignidad y lo que de suyo es suyo".(15)

El pensamiento anterior de Luis Cardoza y Aragón recuerda que los indígenas no son sólo aquéllos a los que se trata de destruir culturalmente. La cultura no puede entenderse desvinculada de lo económico y material. Por eso, siendo los indígenas una cultura dominada, son también, usando palabras de Eduardo Galeano -y refiriéndose precisamente a los indígenas guatemaltecos- los "más explotados entre los explotados".(16)

El tema de la resistencia indígena guatemalteca fue expresado por sus propios protagonistas en el "Mensaje" que dirigieron al mundo en la sede de Naciones Unidas, en Ginebra, en 1988. Dijeron en esa ocasión: "A lo largo de cinco siglos, los primeros colonialistas y los sucesivos grupos de poderosos que nos han gobernado, han tratado de convertirnos en objetos pasivos y sumisos pero no lo han logrado por el espíritu de resistencia que de generación en generación, hemos heredado hasta nuestros días. Todos los esfuerzos de los opresores, de ayer y los de hoy, por doblegar el vigor de nuestra organización social, cultural y costumbre (sic), han fracasado ante la profundidad de nuestras raíces".(17)

Un aspecto que no puede dejarse de considerar es lo que se refiere a la evolución cualitativa de la resistencia indígena en Guatemala. Ésta ha ido desde actos pasivos (18), pasando por rebeliones, hasta llegar a formas organizadas de lucha revolucionaria.

Ha tomado nuevas formas de expresión (política, armada) llegando a modos organizativos diversos como el Comité de Unidad Campesina (CUC) o el Comité Campesino del Altiplano (CCDA), o constituyendo (con militantes y dirigentes) los grupos revolucionarios que operan en el país.(19)

Una muestra contemporánea de la resistencia indígena se originó a raíz de

los programas de "tierra arrasada" ejecutados por el Ejército entre 1981 y 1984 (20).

Por esos programas fueron destruidas (total o parcialmente) las aldeas de los municipios de Nebaj, Chajul y Cotzal (llamados por el Ejército, el "triángulo Ixil") en el departamento de El Quiché, cuya población es predominantemente indígena. Según la Iglesia Guatemalteca en el Exilio, se exterminó a más de un tercio de su población.

Los sobrevivientes buscaron lo que se denominó posteriormente "áreas de refugio". La población civil que se asentó en dichas áreas se organizó en lo que llamaron "Comunidades de Población en Resistencia", las que se entienden como grupos poblacionales que se autogobiernan y se mantienen fuera del control del Ejército. (21)

Estas comunidades representan, según IGE, un objetivo militar para el Ejército en su lucha contrainsurgente. (22)

Integradas por hombres, mujeres y niños, sin mecanismos o recursos de defensa, las mencionadas poblaciones en resistencia han debido soportar los innumerables ataques y ofensivas sofisticadas del Ejército. Según Iglesia Guatemalteca en el Exilio, citando a CERIGUA, entre septiembre de 1987 y marzo de 1988, el Ejército, en operaciones que se dirigen tanto a las fuerzas revolucionarias como a las poblaciones mencionadas, empleó aproximadamente seis mil efectivos con un costo entre cinco y diez millones de dólares. (23)

La formación de educadores populares no puede desestimar la evolución que han sufrido las manifestaciones de la resistencia indígena, no sólo por el aprovechamiento político-pedagógico que ello ofrece, sino por los efectos de dicha evolución en los indígenas contemporáneos que, como dijimos anteriormente, representan una mayoría que no puede dejar de atender la educación popular en Guatemala.

Tampoco puede olvidarse el apoyo a la resistencia indígena que han

ofrecido sectores progresistas de la Iglesia Católica (así como algunos sectores protestantes), convirtiéndose en algunos casos en una auténtica "iglesia de catacumbas" al estilo de los cristianos primitivos. (24)

3.4 La "cultura del miedo" (25)

Freire ha hablado de la "cultura del silencio" refiriéndose tanto al silencio impuesto a los sectores subalternos, a la imposibilidad de "decir su palabra", como a las "semillas de lucha por la liberación popular".(26)

La formación de educadores populares, tomando la "cultura del silencio" entre sus supuestos básicos, no puede tampoco perder de vista la "cultura del miedo" desarrollada por los sectores dominantes e introyectada por vastos sectores populares. No considerarla podría ser una fuente de irrealidad y acriticidad de dichos procesos educativos.

Piero Gleijeses ha afirmado que "el miedo ha sido, y sigue siendo, el rasgo principal de la sociedad guatemalteca -el miedo a ser asesinado, torturado o desaparecido-. Desde el derrocamiento de Jacobo Arbenz Guzmán en 1954, Guatemala puede jactarse de la peor historia en América Latina de violaciones a los derechos humanos; es un país en el que al menos 50 mil personas han sido asesinadas entre 1979 y 1983.(27) Como resultado de esto, en la política, en el debate y en la vida cotidiana, la disciplina y la autocensura, se convirtieron en una parte de la naturaleza del pueblo guatemalteco".(28)

En 1986 asumió el gobierno un civil, después de 16 años de gobiernos militares. Esto pareció el final de esa "cultura del miedo" fundada en la violencia institucionalizada, el control y la represión del Ejército. Sin embargo, los hechos, las estadísticas, el sentir de la misma población, disien-

ten de dicha afirmación optimista.

A casi cuatro años del inicio de un gobierno civil, la "cultura del miedo" cobra nuevos brillos (29).

Presentamos cinco hechos representativos de dicha "cultura":

- La violación de los Derechos Humanos:

Son innumerables los reportes y servicios informativos (al interior y al exterior de Guatemala) sobre la violación de los Derechos Humanos en el país. Vimos ya que es la peor historia de dichas violaciones en América Latina.

Aparte de los indicadores cuantitativos sobre dicho fenómeno, se torna importante considerar las características cualitativas del mismo. Según el Tribunal Permanente de los Pueblos, las violaciones de los Derechos Humanos en el país son: graves (afectan derechos fundamentales como la vida, la integración física y moral, la seguridad); sistemáticas (responden a planes o políticas concretas de represión contra derechos específicos); masivas (afectan a elevado número de habitantes o a capas extensas de la población); estructurales (porque las acciones violatorias se extienden a organismos del Estado). (30)

Sólo como un breve dato cuantitativo sobre las "violaciones al derecho de vida", podemos señalar que en 1988 hubo 782 casos de ejecución extrajudicial, 339 secuestros o desapariciones, 14 intentos de secuestro y 158 heridos en intentos de asesinato. En total, 1293 casos de este tipo de violación, todos con carácter político. (31)

- Áreas en conflicto:

Así se denomina a aquellas regiones, sobre todo en el norte y occidente del país, en las cuales es más aguda la lucha armada entre el Ejército y el movimiento revolucionario.

Como resultado de esas confrontaciones, en esas áreas se han construido los

llamados "polos de desarrollo" definidos por el mismo Ejército como "centros de poblaciones organizados" por los que se asegura la adhesión de la población a las acciones contrarrevolucionarias de la Institución Armada. (32)

El objetivo fundamental de los polos de desarrollo es el control del territorio y de la población ubicada en él. Además, dichos polos significan puntos estratégicos en la lucha contra las ya mencionadas poblaciones en resistencia.

El control se ejerce mediante la aplicación de políticas constantes de terror.

- Genocidio, etnocidio, ecocidio:

En Guatemala, el terror ha sido aplicado en formas que llegan hasta el exterminio físico total de pequeñas poblaciones (genocidio); grupos étnicos diferenciados (etnocidio) con la consiguiente destrucción del medio ambiente (ecocidio). (33)

La política de "tierra arrasada" consiste en destruir poblaciones enteras; los sobrevivientes son obligados a poblar las "aldeas modelo" que integran los polos de desarrollo", quedando bajo el control militar.

Como resultado de esta política de arrasamiento, entre 1982 y 1988:

-Fueron asesinadas o desaparecidas entre 50,000 y 70,000 personas.

-Fueron arrasadas 440 aldeas.

-Más de 100,000 personas buscaron refugio en otros países (principalmente México).

-60,000 guatemaltecos han sido reubicados en "aldeas modelo".

-500,000 viven dentro de los polos de desarrollo. (34)

Las masacres se han llevado a cabo en grupos que alcanzan hasta 500 personas.

- La represión selectiva:

De manera individual y selectiva, la institucionalización del terror ha sido dirigida a sectores populares progresistas como sindicalistas, estudiantes, defensores de los derechos humanos, entre otros. El Informe de la ONU sobre Derechos Humanos, presentado el 3 de febrero de 1989 en Ginebra, sostiene que en Guatemala, a pesar de las elecciones gubernamentales, persiste la práctica de las desapariciones.(36)

- La tortura institucionalizada:

La práctica institucionalizada de la tortura en cárceles clandestinas (a la par del hecho que en Guatemala no existen presos políticos) representa otro punto importante de la "cultura del miedo" en este país. Dirigida sobre todo a los sectores revolucionarios, sindicalistas y académicos, es una manera represiva que no ha dejado de practicarse desde 1954.(37)

La formación de educadores populares debe ubicarse dentro de los procesos populares que buscan la transformación social, por tanto, la eliminación de aspectos como los expuestos en las líneas anteriores. Pero, además, se lleva a cabo desde, con y para los sectores que sufren y viven de cerca estas violaciones y agresiones.

Si se pretende formar educadores populares sin considerar el miedo que está presente en los guatemaltecos, pueden efectuarse acciones inútiles que lejos de ayudar al movimiento popular, lo debiliten y perjudiquen.

Además, debe tenerse presente que quienes piensen y pretendan desarrollar estos procesos de formación del educador popular tienen dentro de sí ese miedo que los condiciona y afecta. Así, pues, a menos que sea abiertamente ingenua o reaccionaria, la formación de educadores populares no puede subestimar la "cultura del silencio" y la "cultura del miedo", presentes en la cotidianidad popular guatemalteca.

3.5 La cultura popular

La valoración crítica de la cultura popular no sólo permite la profundización de las potencialidades de lucha de los sujetos populares, sino que también posibilita la consideración de aquellos elementos de su vida cotidiana (o de sus prácticas especiales) que generalmente quedan fuera de los programas educativos populares y que son, según Fals Borda, "los valores esenciales" de las personas de cada lugar o región.

Ejemplos de dichos "valores esenciales" son las prácticas de organización social y política (comités, asociaciones de vecinos, por ejemplo), el arte, la música, las festividades, los deportes, los juegos, los mitos y otros.

La recuperación, valoración y utilización de estos elementos no se debe sólo a razones tácticas o didácticas, sino a una auténtica opción por estos sectores, mediante el respeto de ^{lo} que le es propio y característico.(38)

Valorar la cultura popular es un "acto político fundamental" no sólo por la opción por el pueblo, sino porque en dicha cultura se encuentran signos y componentes de auténtica potencialidad revolucionaria, a la par -como ya dijimos- de rasgos introyectados de la cultura dominante.

Lo dicho en el párrafo anterior posibilita el encauzamiento de las energías populares hacia la transformación. En primer lugar, porque la cultura popular constituye las verdaderas y autóctonas manifestaciones de las mayorías populares. En segundo lugar, porque es en estas mayorías en las que se manifiestan más agudamente las consecuencias del sistema explotador ejercido por las clases en el poder (hambre, marginación, analfabetismo y otros).

La conjunción de ambos factores más los procesos de develamiento de la realidad (en donde se ubica más claramente la educación popular) va posibilitando el fortalecimiento de la cultura popular como fuente de lucha por la transformación.

La cultura popular puede decirse que es un concepto clasista; es decir, al hablar de cultura popular se está hablando de un conjunto de símbolos, expresiones, creaciones de una determinada clase social: la subalterna, en confrontación con la cultura de la clase dominante.

La cultura popular al ser una cultura "contestataria" se convierte en una cultura "peligrosa" para los intereses dominantes. De ahí que se le pretenda destruir aniquilando a los sujetos que la portan o que se intente destruirla progresivamente por medio del desprecio, la ilegitimación y la subvaloración, de lo cual constituyen claros ejemplos el "folclore" y las "artesanías".

La existencia de ambas culturas, la popular y la dominante, no significa que los límites entre ambas estén perfectamente marcados; el límite es borroso y, de esa cuenta, ambas culturas asumen rasgos de la otra.

Pero aunque el límite no sea claro, un estudio crítico y profundo -colectivamente realizado-, basado en la valoración y respeto auténtico por la cultura popular, puede permitir el descubrimiento de los rasgos propios de las clases dominadas.

La consideración de estos rasgos populares permite a la educación popular realizarse y consolidarse como proceso aliado al movimiento popular.

Otro rasgo (relacionado con lo anterior) es la mezcla de elementos contradictorios, la "no pureza" de la que hablamos antes. Podemos encontrar en la cultura popular rasgos propiamente populares y rasgos de la cultura dominante; rasgos de resistencia a la par de conformismo y acomodación al estado de cosas.

La cultura popular es, también, una variedad de símbolos de identidad de las clases subalternas, símbolos que los identifican, cohesionan y diferencian. Dichos símbolos permiten la expresión propia de estos sectores.

Además, la cultura popular es la respuesta de las clases dominadas a las necesidades, tanto inmediatas como de liberación de la explotación en que se

encuentran. La resistencia, así, es una expresión básica de cultura popular.

Finalmente, debemos referirnos a otro rasgo de la cultura popular y es sobre su carácter dinámico. La cultura popular es cambiante, se transforma, pero, además, posee características que le permiten ir de una simple suma de rasgos y creaciones dispersas y significativamente condicionadas por la cultura dominante a una cultura que partiendo de las creaciones de los mismos sujetos populares, pase por el develamiento de esa confrontación cultural y se convierta en una cultura liberadora, creadora y capaz de cohesionarse.

En otras palabras, la cultura popular tiene la posibilidad de partir, como afirma Mario Margulis, de las "formas de resistencia cultural" para llegar a las "ofensivas culturales".(39)

Entendemos, entonces, por cultura popular, el conjunto de creaciones, expresiones y sistemas simbólicos de las clases populares de una determinada realidad social que aportan identidad a dichas clases y que constituyen, además, un conjunto de respuestas a sus necesidades. Al transformarse en un sistema organizado, se convierte en un instrumento de lucha para la transformación social.(40)

La formación de educadores populares puede desarrollarse en la medida que valora y toma en cuenta las manifestaciones de la cultura popular, ya que dicha formación significa una opción por lo popular, opción que exige respeto y valoración por los rasgos y manifestaciones propias de dichas clases.

Otra razón por la cual la formación de educadores populares debe valorar críticamente la cultura popular se encuentra en los mismos sujetos participantes, portadores de dicha cultura. Es en el entendimiento de sus manifestaciones culturales como puede irse profundizando el develamiento de sus rasgos más propios y legítimos. El aprovechamiento de estos rasgos significa una tarea importante de la educación popular. Por el contrario, su desaprovechamiento, impide a la formación de educadores populares, ser un instrumento de lucha de los sujetos populares.

N O T A S

1. Cfr. GARCÍA CANCLINI, Néstor. "¿Para qué sirve la cultura cuando hacemos (o no podemos hacer) la revolución?" en Ponencias, Cuba, Casa de las Américas, 1985, p. 91
2. Ibidem, p. 91
3. "El que domina utiliza una premisa fundamental: negar con sus gestos, con sus palabras, con su práctica, con su presencia la historia del colonizado". FREIRE, Paulo. "Cultura y liberación" en Foro Universitario No. 30, México, STUNAM, mayo 1983, p. 37
4. GALEANO, Eduardo. "La revolución como revelación" en Nuestra América, México, Nuestro Tiempo, 1981, p. 166
5. La población indígena constituye el 61% de la población. IGE. Guatemala: Seguridad, Democracia y Desarrollo. México, IGE, 1989, p. 1. Por su parte, la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala, CDHG, ha dicho que en 1989 la población indígena representa el 65%. CDHG. Ponencia de la CDHG al Diálogo Nacional. Guatemala, 1989, p. 10
6. Cfr. GUZMÁN BÖCKLER, Carlos. Donde enmudecen las conciencias. Crepúsculo y aurora en Guatemala. México, SEP, 1986, p. 81
7. Cfr. FALS BORDA, Orlando, BRANDAO, Carlos. Investigación Participativa 2a. ed. Uruguay, I. del Hombre-E. de la Banda Oriental, 1987, p. 17
8. Cfr. BARNET, Miguel. "Identidad cultural y liberación nacional" en Ponencias..., p. 65
9. FREIRE, Paulo. Hacia una pedagogía de la Pregunta. Argentina, E. La Aurora, 1986, p. 64
10. Cfr. CABRAL, Amílcar. "La cultura, fundamento del movimiento de liberación nacional" en COLOMBRES, Antonio (comp). La cultura popular, 5a. ed., México, Premiá Ed., 1987, pp. 138, 143

11. Mesa Redonda "La crisis política de Guatemala y el Diálogo Nacional". Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, junio 15 de 1989.
12. BALCÁRCCEL, José Luis. "Cultura y liberación nacional en Centroamérica" en Unión No. 2, Cuba, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 151-153
13. GUZMÁN B., Carlos, op. cit., p. 41
14. "Habrá siempre algo en las expresiones culturales populares de la ideología dominante, pero habrá también, contradiciéndola, marcas de la resistencia". FREIRE, Paulo. Hacia una..., p. 42
15. CARDOZA Y APAGÓN, Luis. "Guatemala 1981" en Nuestra América, México, Nuestro Tiempo, 1981, p. 177
16. GALEFANO, Eduardo. Guatemala, clave de Latinoamérica. Uruguay, E. de la Banda Oriental, 1967, p. 37
17. "Mensaje de los indígenas guatemaltecos en la ONU" (VI Sesión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, Ginebra 1988) en Estudios Ecuμένicos No. 16, II Epoca, CEE, oct-dic. 1986, p. 43
18. Por algunos de esos "actos pasivos", como trabajando lentamente o siguiendo equivocadamente -de manera intencional- las instrucciones dadas por el colonizador, éste atribuyó al indígena rasgos como haragán, torpe, lento o malagradecido. Lo más grave es que en la actualidad, dichos rasgos les siguen siendo atribuidos -acríticamente- por los sectores no indígenas.
19. "El 98% de los miembros de dos de las cuatro organizaciones que conforman la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca, URNG, son indígenas (entre dirigentes y combatientes)". ARTIAS, Arturo. "La identidad cultural indígena y la función de los intelectuales en el contexto de la guerra guatemalteca" en Ponencias..., p.51
20. Estos programas se mantienen en la actualidad. Cfr. IGE, op. cit., p. 42
21. Ibidem, p. 76
22. Ibidem, p. 76
23. Ibidem, p. 80

- 24. Cfr. TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS. "Sesión sobre Guatemala, 27-31 enero 1983, Madrid" en Separata de Polémica, Costa Rica (s.f.), p. 37
- 25. La expresión "cultura del miedo" la hemos tomado de Piero Gliejeses. Cfr. GLIEJESES, Piero. "Guatemala: la afirmación de la desesperanza" en Perfil de La Jornada, México, mayo 31 de 1989
- 26. Cfr. FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 5a. ed. México, Siglo XXI, 1987, p. 15
- 27. Según IGE, son cien mil muertos entre 1954 y 1987. Cfr. IGE. Iglesia de Guatemala: Aprendiendo de la Historia. México, Año 7, No. 1, enero 1987, p. 9
- 28. GLIEJESES, Piero, op. cit., p. I
- 29. En agosto de 1989 fueron secuestrados nueve estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Aparecieron los cadáveres de cinco de ellos en septiembre del mismo año. En los Servicios Informativos de Radio UNAM, México, el 25 de septiembre de 1989 se informó sobre el exilio "en las últimas dos semanas" de 17 personas guatemaltecas ante el temor de perder la vida.
- 30. Cfr. TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS, op. cit., p. 45
- 31. Cfr. CERIGUA. Human rights-Noexistent in Guatemala (special service)* Vol., México, CERIGUA, feb. 1989, p. 3
- 32. Cfr. IGE. Iglesia de..., p. 32
- 33. Una delegación de parlamentarios europeos (Informe del Grupo Arco Iris, Parlamento Europeo) después de visitar la zona ixil en Quiché, Guatemala, informó: "En Tzabal aún se ven sobre una colina los restos del viejo pueblo. La colina fue pelada y ahora hay un puesto militar. Para evitar ataques sorpresivos de la guerrilla han sido y siguen siendo derribados los árboles que rodean los pueblos y bordean las calles. En partes, incluso han quemado superficies enteras. En algunas regiones el paisaje da una impresión de completamente devastado". Ibidem, p. 49

34. Cfr. IGE. Guatemala..., p. 16

35. Cfr. TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS, op. cit., p. 28

36. "Campesinos, activistas religiosos y clérigos, así como dirigentes sindicales son los más a menudo consignados como secuestrados o detenidos, ya sea por soldados o por hombres armados vestidos de civil". La Jornada, México, febrero 4 de 1989, p. 31

37. La tortura, según Jorge Monterroso, tiene tres propósitos: recabar información, destruir "lo humano" en el torturado y persuadir a la población de dejar de cuestionar el orden de cosas vigente. Cfr. MONTERROSO, Jorge. "Tortura y legalidad en Guatemala" en Cuadernos No. 10, México, CITEGUA, junio 1986, pp. 16, 17

38. "El estudio de las diferentes manifestaciones culturales de la clase popular es un acto político fundamental". ESCOBAR, Miguel. Educación alternativa. Pedagogía de la Pregunta y participación estudiantil. México, F.de F. y L. (UNAM)-Fontamara (en prensa)

39. MARGULIS, Mario. "La cultura popular" en COLOMBRES, Antonio (comp.) La cultura..., p. 61

40. "La cultura popular auténtica dentro del contexto social de dominación y explotación es el sistema de respuestas solidarias, creadas por los grupos oprimidos, frente a las necesidades de liberación". Ibidem, p. 44

4. VIABILIDAD Y APROVECHAMIENTO DE LOS ESPACIOS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES EN GUATEMALA

Podemos afirmar que la realidad guatemalteca justifica todo intento de plantear y desarrollar procesos de formación de educadores populares.

Lo anterior no sólo por las agudas condiciones económico-sociales de las mayorías -que evidencian la necesidad de pensar y actuar en torno a las transformaciones estructurales- sino, también, por la riqueza cultural del pueblo guatemalteco por la evolución histórica de sus luchas de liberación (a pesar de las múltiples influencias y condicionamientos de la cultura dominante).

Es en la relación entre ambos aspectos (las agudas condiciones de vida de las mayorías y la riqueza cultural de ellas) donde debe entenderse, pensarse y plantearse la formación de educadores.

No es posible lanzarnos a formar educadores populares -congruentemente con los anhelos de transformación- de manera irreflexiva e irresponsablemente arriesgada. Es necesario analizar primero la cultura popular, en su potencialidad liberadora.

Sin embargo, porque la represión, el control y el miedo son muy fuertes, debemos dejar de considerar estos procesos educativos populares.

En la búsqueda de cómo hacer frente a esta contradicción está una de las grandes tareas de la educación popular en Guatemala. Freire nos dice que "es preciso comprender el presente, no tan sólo como presente de limitaciones, sino también de posibilidades. Es preciso, pues, comprender el sueño como posible y como que necesita ser viabilizado y no algo previamente dado".(1)

De esta manera, si se piensa la formación de educadores populares como un anhelo válido para Guatemala, tampoco puede dejar de pensarse como un anhelo viable. Es aquí precisamente donde la viabilidad y el aprovechamiento de los espacios se constituyen en presupuestos básicos de este tipo de planteamientos.

Debemos, pues, tratar de concebir cómo hacer posible -dentro de la realidad guatemalteca- los procesos de formación de educadores populares; es decir, cómo pueden estos procesos llevarse a cabo, bajo qué condiciones, en qué lugares y horas, con quiénes, con qué lenguajes o formas expresivas, en qué tipo de instituciones, con cuáles nexos, etcétera. En otras palabras, pensar en lo que es viable y actuar lo que es viable, teniendo, preferentemente de manera implícita, los presupuestos teóricos y políticos como base de sustentación de dichas reflexiones y acciones.

La realidad guatemalteca nos exige múltiples formas de estimar la viabilidad de estos procesos. Lo que pudo ser viable antes de mayo de 1989, por ejemplo, puede no ser viable después de esa fecha.(2) O lo que es viable para un sector del área popular urbana puede no serlo para un grupo de indígenas del altiplano guatemalteco. La viabilidad de determinado proceso educativo depende de las condiciones específicas donde será llevado a cabo y de los momentos históricos en que se efectuará.

4.1 Sobre la viabilidad

El chileno Antonio Faúndez, en su ya citado diálogo con Freire, toma una frase de Gramsci: "Las ideas son grandes cuando son realizables" y agrega más adelante, que las ideas tienen sentido, cuando pueden "concretarse en acciones para la transformación de esa realidad" (3).

Es decir, una idea, un pensamiento, realmente es útil y valioso cuando puede realizarse; cuando puede concretarse en prácticas determinadas.

La viabilidad es, entonces, una consideración dialéctica de lo deseable a partir de lo posible. Uno sin lo otro no tiene sentido: así, si sólo se toma en cuenta lo deseable es muy posible su inviabilidad, su irrealización o su tergiversación; si sólo se toma en cuenta lo posible, es muy probable que se sacrifiquen los principales puntos de partida (de tipo conceptual, político o ideológico) en los que se ha pretendido basar todo el proceso.

Además, la falta de consideración de lo posible dentro de cualquier proceso educativo popular, no sólo puede tener repercusiones dañinas al movimiento populares, provenientes de los sectores dominantes, sino que, además, puede generar daños desde y al interior del mismo movimiento (por ejemplo, la creación de falsas expectativas, desaliento, frustración).

"Cuando planificamos nuestros objetivos, buscamos su mejor momento para no desgastar en valde nuestra fuerza y no frustrar a nuestras bases" nos dicen las mujeres indígenas de la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA) (4). De ese modo puede evitarse ese "pesimismo aniquilador" o ese "oportunismo cínico" de los que nos habla Freire.(5)

La viabilidad tampoco se refiere únicamente a las condiciones objetivas que hacen posible o no, determinada acción o proceso educativo. Toma en cuenta, también, condiciones subjetivas (en relación ineluctable con las objetivas) como el pensamiento, las interpretaciones, la conciencia.

Aquí resulta valioso el concepto del rumano Lucien Goldman: "la conciencia posible". Este concepto que el autor citado opone al de "conciencia real", se refiere a la consideración de lo que puede ser comunicado y/o transmitido (a menos que se transforme totalmente la naturaleza del grupo al que se dirige).

"En efecto, para quien quiera intervenir en la vida social, es importante saber, en una situación dada, qué informaciones se pueden transmitir y pueden ser admitidas sufriendo deformaciones más o menos importantes, y cuáles no pueden ser transmitidas ni aceptadas".(6)

Así, es importante saber no sólo lo que la gente piensa (la "conciencia real"), sino lo que puede llegar a pensar sin que sea modificada sustancialmente su personalidad. O sea, como el mismo Goldman afirma, "hay informaciones cuya transmisión es incompatible con las características fundamentales de tal o cual grupo social. Es el caso en que las informaciones superan el máximo de conciencia posible del grupo (...)Más allá de ese límite, las informaciones sólo pueden pasar si se consigue transformar la estructura del grupo".(7)

Pero no debemos considerar a la "conciencia posible" como un obstáculo infranqueable. Es un aspecto a tomar en cuenta, pero en la evolución de los procesos se toma como un aspecto a amplificar; es decir, aunque existe una conciencia posible de la que no se puede ir más allá -salvo transformando las estructuras del grupo social- son esas transformaciones estructurales, las que al irse gestando, van permitiendo la ampliación de esa conciencia posible.

En la medida que se considera lo que es posible, pensando en los intereses populares y desde los sujetos populares, la formación de educadores populares en Guatemala podrá ser una práctica crítica (que áflora de lo deseable pero se funda y enriquece en lo posible)

Lo anterior reclama a los participantes (tanto los sujetos populares como los agentes externos comprometidos con ellos) no quedarse ni en la pasividad que ocasiona el pesimismo frente a las limitaciones, ni en el voluntarismo derivado de una ingenua (acrítica) consideración de las posibilidades.

Por eso, Freire habla de la tensión "paciencia-impaciencia": "Sólo experimentándonos en la tensión paciencia-impaciencia y viviendo una impaciente paciencia construimos una sociedad. Y es exactamente en el juego de esta paciencia-impaciencia que se instala la esperanza (...) Mi esperanza es una espera de quien está haciendo y no una espera de quien espera solamente. La espera de quien hace es la única espera que da esperanza, que empuja para construir. Y ésta es una espera de quien conoce las dificultades".(8)

4.2 Sobre los espacios

La educación popular -dadas las condiciones actuales- puede realizarse en Guatemala en tanto se afirme en lo posible y en la medida que aproveche los espacios (por muy pequeños que éstos sean) y, también, en cuanto sepa ir construyendo nuevos espacios para las luchas populares.

La formación de educadores populares en Guatemala puede ser realizada (sin llegar a explicitaciones que arriesguen el proceso) aprovechando espacios que surgen de situaciones e instituciones de una u otra manera aceptadas por las clases dominantes, pero que a su interior desarrollan develamientos de la realidad y que, por lo menos en opción, se colocan a favor de los intereses de las mayorías.

"Yo creo que en toda sociedad -dice Freire- hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sea mínimos de educación popular. Creo pues que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en tanto educadores, es principalmente reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular".(9)

En una sociedad que cotidianamente vive la represión, el control y el miedo, podría pensarse en la ausencia total de espacios. Esto tiene que tomar en cuenta la historicidad del asunto: lo espacial y lo temporal como dos variables a considerarse.

En en el momento histórico guatemalteco de 1986 al presente, fundamentalmente por la lucha popular desarrollada a lo largo de la vida del país (tomando en cuenta las ya mencionadas resistencias indígenas) sí puede considerarse la existencia de espacios, aunque sean restringidos e inestables, es decir, sometidos a las presiones y luchas entre los sectores dominantes (10).

Lo anterior se manifiesta a través de las organizaciones populares, y de otras instancias como la Universidad de San Carlos de Guatemala (uno de los principales puntos de represión), el Diálogo Nacional (iniciado en marzo de 1989); organizaciones populares legalizadas (como la Unidad de Acción Sindical y Popular -UASP-, como el Grupo de Apoyo Mutuo -GAM-, Asociación de Estudiantes Universitarios -AEU-.

Pueden tomarse en cuenta, además, sectores progresistas de la Iglesia Católica y organizaciones no gubernamentales -ONG's- de carácter también progresista.

Para ese aprovechamiento de los espacios (más la creación paulatina de nuevos) se necesita de un cierto poder, de un cierto "contrapeso político" (como diría Fals Borda) que sólo es posible a partir del trabajo efectuado por organismos e instituciones legalmente reconocidas y, a partir también, de los nexos y relaciones entre las distintas organizaciones (tanto a nivel nacional como internacional). Pero lo anterior, debe sustentarse en el apoyo (que se origina por su misma labor) que reciben dichos organismos de los grandes sectores populares. (11)

Podemos concluir afirmando que existen espacios en Guatemala (con dos rasgos que creemos fundamentales: restringidos e inestables) que permiten desarrollar procesos de formación de educadores populares. Pero estos espacios tienen que ser aprovechados haciendo un análisis crítico de las condiciones generales del país, tomando en cuenta las "negociaciones" gestadas entre Gobierno y Ejército por las continuas presiones -como los intentos golpistas-.

Es necesario aprovechar todo espacio, desde los "pequeños" como el trabajo académico o social de campo, hasta los mayores como la organización social o, recientemente, el Diálogo Nacional. Esto se alcanza en el seno de las organizaciones legalmente reconocidas (sin subestimar las valiosas aportaciones de las organizaciones no legalizadas), principalmente cuando se entablan nexos entre las mismas y cuando se prioriza la organización y participación populares.(12)

NOTAS

1. FREIRE, Paulo. Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Argentina, E. La Aurora, 1986, p. 80
2. El 9 de mayo de 1989 hubo un segundo intento de golpe de Estado, que, según analistas políticos, posibilitó la disminución de ciertos espacios políticos conquistados desde 1986. Por ejemplo, Gleijeses -refiriéndose al anterior intento, de mayo de 1988- afirma que "a partir de mayo la apertura comenzó a estrecharse, la flexibilidad se endureció y los límites se clarificaron". GLIEJESÉ¹ Piero. "Guatemala: la afirmación de la desesperanza" en Perfil de La Jornada, México, mayo 31 de 1989, p.IV. Por su parte, la RUOG, hablando del intento de 1989 afirmó que "éste ha dado origen a una serie de negociaciones al interior del Ejército guatemalteco, en donde los espacios políticos -el Diálogo Nacional el más importante de ellos- y la presencia de la RUOG en Guatemala, han sido puntos de debate". "Asonada de mayo: más concesiones a los golpistas" en CERIGUA. Vistazo Mensual, Vol. III, No. 38, México, jun. 1989, p.2
3. FREIRE¹ Paulo, op. cit., pp. 78, 79
4. "Nosotras, las que sufrimos el doble, vamos a hablar" en Noticias de Guatemala. No. 157, México, octubre 1988, p. 6
5. FREIRE¹ Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación.¹a. ed., México, Siglo XXI, 1987, p. 89
6. GOLDMAN, Lucien. "La importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación" en CORTÉS, Carmen (ed.) La escuela y los medios de comunicación. México, SEP-El Caballito, 1986, p. 125
7. Ibidem, p. 127
8. FREIRE, Paulo. "Cultura y liberación" en Foro Universitario No. 30, México, STUNAM, mayo 1983, p. 38

9. MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. España, Anthropos 1988, p. 145

10. "Existen espacios pero son arbitrarios", señalaba un guatemalteco (dirigente sindical) en 1988. Uno nunca sabe cuándo te van a golpear, uno nunca sabe cuándo ya decidieron que llegaste demasiado lejos". GLIEJESES, Piero, op. cit., p. III

11. "Para abrir espaço, é necessário ter poder. Poder que está mais próximo do agente que atua em nome de alguma instituição. Mas não é apenas a instituição que confere poder ao agente. Na relação agente/grupos populares, o maior poder do agente já está socialmente inscrito. Mesmo quando o agente 'se transforma' em operário, favelado, etc." GARCÍA, Pedro B. "Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber" en A questão política da educação popular. Brasil, Brasiliense, 1980, p. 96

12. "Los logros alcanzados por la acción y organización populares han contribuido a abrir una brecha para la lucha democrática, e incluso, se han abierto espacios políticos para la lucha revolucionaria. En este sentido, los espacios políticos y sociales presentan hoy día en Guatemala no se deben a condiciones democráticas del actual gobierno..." IGE. Guatemala: Seguridad, Desarrollo y Democracia. México, IGE, 1989, p. 129

5. LA DEFINICIÓN DE "EDUCACIÓN POPULAR"

Cualquier proceso de formación de educadores populares debe partir de la relación dialéctica entre la realidad en que va a desarrollarse (contexto o texto concreto) y los fundamentos teóricos o conceptuales en que se asienta dicho proceso (texto teórico).

De la necesaria consideración y valoración de lo primero hemos tratado en los capítulos anteriores. Corresponde ahora referirnos -sin dejar de estimar esa dialecticidad de la que hemos hablado- a los presupuestos teóricos fundamentales: en primer lugar, lo que entendemos por educación popular y luego lo que entendemos por educador popular.

Así, aunque la formación de educadores populares parte de la relación texto-contexto, en lo específicamente teórico debe derivarse de lo que se entiende por educador popular (o sus tareas básicas); esto, a su vez, depende de lo que se conciba como educación popular.

En este capítulo no partimos de una definición dada del concepto que nos ocupa, pues eso significaría -en cierta forma- asumir una postura mecanicista, en la que se toman una o varias definiciones y de ellas se derivan aplicaciones a una realidad determinada.

Hemos preferido desarrollar aspectos constitutivos y fundamentales del concepto, en el marco de la expresión latinoamericana, y sin perder de vista las peculiaridades y determinantes específicas de la realidad guatemalteca.

De ese modo, no creemos que el concepto "educación popular" deba surgir de un esfuerzo intelectual en abstracto; es un concepto que sólo puede definirse en y a partir de una realidad determinada. Como se expresó en La Habana en 1986, "la educación popular no es una práctica ajena o externa a esa realidad concreta en que se desarrollan nuestros pueblos americanos; es parte de esa realidad".(1)

Las condiciones estructurales han impedido desarrollos teóricos sobre este tema (también han complicado y asignado un alto riesgo a cualquier acción educativa popular). Así, la educación popular debe ser una respuesta alternativa pero viable para la hora actual.

Se muestra como una exigencia que aunque impedida de desarrollarse plenamente, puede, y debe, empezar a entenderse y desarrollarse en el presente. "¿Por qué no ganar tiempo y anticipar esa lucha que varias de estas revoluciones no pudieron llevar a la práctica en la etapa pre-revolucionaria más que de manera dispersa y restringida?" (2)

5.1 Las confusiones sobre el concepto

5.1.1 Los riesgos del carácter polisémico del concepto

Por educación popular pueden ser entendidas muchas cosas, incluso diferentes y hasta antagónicas. Este carácter polisémico del concepto no permite avances teóricos significativos sobre el mismo y, además, implica un riesgo mayor: pensar y ejecutar acciones que, contrarias a sus intenciones, puedan convertirse en instrumento valiosos para alcanzar justamente lo contrario a esas intenciones.

Es decir, no clarificar a profundidad el concepto puede significar el sustentamiento de las acciones en bases teóricas débiles.

Debe tenerse presente quién define la educación popular: las clases dominantes o las clases dominadas. Ni una ni otra la definirán contraria a sus propios intereses. Así, la superación y clarificación de esas confusiones polisémicas contribuye a determinar la ubicación política de los planteamientos.

Algunos autores, a fin de superar esa multiplicidad en la concepción mencionada, se refieren a la relación de dicho concepto con el

estilo o modelo de entender el desarrollo.

Por ejemplo, Marcela Gajardo, Carlos Núñez y el boliviano Jorge Rivera hablan de los tres modelos más utilizados: la teoría desarrollista, la teoría de la marginalidad y la teoría de la dependencia. (3)

De cada modelo se han derivado concepciones y programas educativos con el adjetivo de "populares" que varían ostensiblemente no sólo metodológicamente, sino teórica e ideológicamente.

La tendencia latinoamericana se concentra actualmente en las formulaciones sobre educación popular basadas en la teoría de la dependencia; sin embargo, en Guatemala muchas experiencias en la práctica concreta se fundan aún en modelos desarrollistas y marginalistas que, incluso, se mezclan entre sí.

El principal riesgo de no clarificar el concepto está, pues, -aunque existen otros factores a considerarse como la viabilidad, los condicionamientos, los aspectos metodológicos y otros- en plantear y ejecutar acciones educativas supuestamente populares, pero que en la realidad pueden ser más dañinas que las mismas acciones del sistema educativo dominante que se pretende cuestionar.

La indeterminación teórica derivada del carácter polisémico del término es fuente de debilidades (teóricas y prácticas) de cualquier proceso educativo popular, lo que puede ser aprovechado por las fuerzas dominantes. Un ejemplo de lo anterior se evidenció en Guatemala cuando entre 1982 y 1985 fueron desarrollados "programas de educación popular" (específicamente alfabetización) ¡por el Ejército y la Policía Nacional!(4)

5.1.2 ¿Qué no es educación popular?

5.1.2.1 Instrucción pública:

En primer lugar, tiende a hablarse de educación popular como sinónimo de "instrucción pública". En Guatemala, como en la mayoría de países latinoamericanos, no se puede aceptar que la instrucción pública se llame también educación popular en virtud de que dicha instrucción, en manos de los sectores dominantes, como aspecto superestructural -y a pesar de su autonomía relativa- no responde a los intereses populares. Se pretende aplicar el sentido de la educación pública a dicha instrucción, pensando en el pueblo como destinatario de la misma.

Según Adriana Pulgrós, "desde la época colonial existió en América Latina una acepción de educación popular: aquella dirigida a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes". Más adelante agrega: "Aún en la actualidad, algunos pedagogos rezagados siguen considerando la instrucción pública como sinónimo de educación popular".(5)

Considerar la equivalencia entre ambas(6) es olvidar los fines ideológicos, sociales y económicos fundamentales de la instrucción pública: conservación y consolidación del sistema dominante(7).

Puede aceptarse que la educación popular, sea equivalente a "instrucción pública" sólo en el caso que el proyecto global de la sociedad (dicho en términos gramscianos, en la conjunción de la sociedad civil y de la sociedad política en un solo bloque) sea una respuesta desde y para las mayorías populares, como es el caso nicaraguense.

5.1.2.2 Educación no formal:

Quizá una de las confusiones más frecuentes sea la de denominar toda acción educativa no formal como educación popular. Se incluye a conceptos como "educación a distancia", "educación abierta", "educación técnica" y otros.

1
61

Aunque estos programas varíen en algunos rasgos de la educación formal (horarios, locales, grados, certificaciones, entre otros), en sus enfoques y metodologías, pero sobre todo, en sus concepciones políticas, no difieren radicalmente de la educación formal; por consiguiente, no pueden significarse como auténticos procesos educativos populares.

Incluso puede hablarse de educación no formal apoyada y ejecutada abiertamente por los sectores dominantes. En Guatemala, el principal organismo de educación no formal (sobre todo en su sentido técnico) es el Instituto Técnico de Capacitación, INTECAP, financiado y dirigido por la iniciativa privada, pero apoyado por el Gobierno.

Otro ejemplo de por qué no puede concebirse como educación popular cualquier proceso de educación no formal se encuentra en las "finalidades de la educación obrera" que presenta la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el libro La educación obrera:

1. Preparar a los obreros para usar medios e instrumentos de trabajo útiles a sus prácticas.
2. Propiciar interés por el sindicalismo.
3. Desarrollar análisis de los problemas sociales.
4. Desarrollar programas de formación para los sindicalistas (hacia el desenvolvimiento de la responsabilidad) (8).

En ninguna parte de esas "finalidades" se plantean ni el develamiento y lucha por la transformación de la realidad, ni planteamientos alternativos frente a los sectores dominantes, ni la vinculación entre sectores proletarios, etcétera.

5.1.2.3 Educación de adultos:

La más notoria y conocida de las confusiones es la de entender educación popular como educación de adultos, y aunque existen motivos para entender como sinónimos ambos conceptos (como la naturaleza política y organizativa de la educación popular), es oportuno su deslinde, principalmente cuando el concepto "educación de adultos" se utiliza indistintamente como "alfabetización".(9)

Una razón que consideramos de capital importancia es que la expresión "educación de adultos" deja fuera de una concepción popular de la educación, aquellas acciones y procesos que pueden realizarse con niños y jóvenes, y, aunque su tratamiento sea diferente, pueden seguir reuniendo rasgos de una auténtica educación popular. En relación a eso, Argumedo pregunta: "¿Por qué, entonces, deben aprender los niños a ser sumisos para después ser liberados, ya como adultos, a través de acciones educativas no formales?"(10)

Las dos concepciones anteriores (educación no formal y educación de adultos) son asistencialistas en la medida que llegan a los sectores populares entendiendo a éstos como los destinatarios de esa "donación" hecha por los sectores dominantes, procurando hacerles mejor la existencia a través de ciertos servicios, como la alfabetización, la capacitación, etcétera.

Estas acciones o procesos son diferentes a la educación formal muchas veces únicamente en lo metodológico (por ejemplo, mayor utilización de técnicas activas) o en los contenidos ("dando" lo que no se "da" en la escuela).

La diferenciación entre estas acciones y la educación popular es necesaria por el hecho de que dichas maneras de pseudoeducación popular son aprovechadas para los intereses opuestos a las mayorías populares.(11)

En Guatemala se llevan a cabo diversos planes, programas y proyectos que se postulan ante la población (y hacia el exterior, fundamentalmente por los requerimientos de financiamiento) como "acciones de educación popular" (o como "programas para el desarrollo").(12)

El vehículo principal de estos proyectos son las organizaciones no gubernamentales (ONG's). Según la Iglesia Guatemalteca en el Exilio, cuatro son los grandes ejes de acción de estas ONG's:

- Hacia el desarrollo del poder económico
- Hacia el desarrollo de la microempresa
- Hacia lo ideológico
- Hacia los "polos de desarrollo" (áreas en conflicto).

Para entender un poco más la orientación de los trabajos educativos, económicos y sociales de estos programas, veamos los siguientes datos: en 1989 existen en Guatemala 153 ONG's (de las más de 300 que se calcula funcionan en el país), así como Iglesias, que reciben dinero o recursos de organizaciones privadas y/o del Gobierno de los Estados Unidos (13).

"Existen 22 ONG's que trabajan con niños y jóvenes. De éstas, 18 reciben dinero o alimento de Estados Unidos; 16 de estas 18 son presupuestadas directamente por el Gobierno de los Estados Unidos".(14)

De esta manera, aunque sus "destinatarios" sean los oprimidos del país, estos programas no son auténticas acciones educativas populares, porque no ven a las mayorías como los verdaderos protagonistas y porque se convierten en instrumentos de penetración.(15)

Podemos decir, finalmente, que insertas en cualquiera de los procesos mencionadas anteriormente, existen prácticas que descalifican de educación popular a las mismas. Aparte de eso, aun en procesos más definibles como educación popular (por ejemplo, programas sindicalistas, indígenas o campesinos) pueden generarse prácticas que pueden invalidar o debilitar educación popular de dichos programas.

Frei Betto, citado por Manuel Argumedo, señala una serie de prácticas de este tipo:

- Práctica "asistencialista" (inspirada en una ideología reformista)
- Práctica "elitista" (unos van asumiendo el control y representación de todos; ven la verdad sólo en su propio discurso)
- Práctica "instrumentalizadora" (aprovecharse de la base para llegar al poder)
- Práctica "cientificista" (que descarta la sabiduría popular y asume que lo fundamental y único es transmitir y "revelar" la ciencia al pueblo).
- Práctica "de cúpulas" (tomar decisiones sólo a partir de discusiones teóricas del grupo dirigente)
- Práctica "ingenua" (creer que todo lo que dice el pueblo es la verdad y que todo lo que hace es bueno).(16)

5.2 Las diferentes tendencias en educación popular

La educación popular, tanto en su teoría como en su práctica, sigue diversas y hasta antagónicas tendencias. Esto puede ser entendido desde la óptica de las diferentes interpretaciones del desarrollo económico (como mencionamos antes). Es de esta interrelación "teoría del desarrollo-teoría de la educación popular" que se generan las principales tendencias de esta última.

Así, las tendencias marcadamente "funcionales" o "estatistas" están asentadas en el modelo desarrollista. El primer tipo de concepción se refiere a la educación como posibilitadora del desempeño de funciones específicas en la sociedad; apuntando al crecimiento económico de ésta y de cada individuo.(17) Por su parte, las tendencias estatistas apuntan a procesos educativos populares; apoyados por los sectores gubernamentales, sin que se cuestione el orden económico, social y político vigente.(18)

Ambas tendencias -funcional y estatista- no sólo se relacionan entre sí, sino que además, responden a una concepción del desarrollo como crecimiento lineal de carácter económico fundamentalmente. Lo que se entiende por educación popular en estas tendencias, asume el papel de transmisión de saberes y habilidades que favorezcan el aumento de niveles productivos y adquisitivos, dejándose de lado aspectos como la organización, participación, análisis de la realidad, etcétera. (19)

Otro tipo de tendencia es aquélla basada en la "teoría de la marginalidad", cuyo planteamiento básico es la existencia de sujetos y sociedades "centro" (más los "integrados") y sujetos y sociedades "marginales".

Se trata de incorporar a los segundos a la dinámica de desarrollo de los primeros. Las llamadas "acciones de educación popular" en esta línea son las que fundamentalmente han tomado caracteres asistencialistas. El concepto básico que manejan es el de la "integración". Por la educación, los marginados de la sociedad podrán integrarse a ésta, y desenvolverse de una mejor y más útil manera (útil para el "integrado" y para el sistema). (20)

Debemos agregar que esta tendencia ha desembocado en la ejecución de muchos programas sobre salud, familia, desarrollo agropecuario, sobre pequeña empresa y otros. Sin embargo, estas iniciativas de "promoción rural", según María Isabel Infante, "no han logrado disminuir la marginalidad, a no ser que cambien radicalmente las estructuras que la producen". (21)

Frente a las anteriores (proclives al mantenimiento del orden social), existe una tercera tendencia que cuestiona el orden social y propugna su cambio: "la teoría de la dependencia". Se sustenta en sus inicios, según Carlos Núñez, en tres aspectos: el pensamiento de Freire, la Declaración Episcopal de Medellín en 1968 -surgimiento de la Teología de la Liberación- y los movimientos populares de la década de los 60.

Según este tipo de pensamiento, la educación popular ya no se entiende ni concibe para propiciar el crecimiento, ni la integración de los marginados; su intencionalidad adquiere un carácter estructural y con sentido de clase: cambiar las estructuras vigentes desde sus raíces, para la creación de otras, acordes a los intereses de las mayorías populares. No se priorizan el "desarrollo" o la "integración", sino la liberación de los mecanismos de opresión.

Las estrategias no se conciben como de "sobrevivencia" sino de "poder"; ni se piensa que la educación popular es algo únicamente "para" las clases populares, sino principalmente, como algo "por" las clases populares.

No obstante, debe tenerse presente que esta tendencia para el cambio social no ha significado planteamientos y prácticas exentas de los rasgos de las tendencias conservadoras de las que hablamos antes.(22)

Sin embargo, creemos que los esfuerzos teóricos y prácticos sobre educación popular en Guatemala, específicamente lo referente al educador popular y su formación, deberá girar en torno a esta tercera línea de pensamiento, sin dejar de considerar las influencias y condicionamientos de las dos primeras tendencias.

Podemos concluir en que las tendencias sobre educación popular se agrupan básicamente en dos: las que se proyectan al servicio del orden vigente y las que, colocándose al servicio de la clase popular, propugnan el cambio social.

Los aspectos constitutivos para ir alcanzando una definición de educación popular, que desarrollamos a continuación, se sustentan en la opción por la educación popular como instrumento (uno entre varios) al servicio de los procesos sociales de transformación. Es desde esta tercera tendencia, y desde los elementos a tratar seguidamente, pero partiendo de la realidad guatemalteca, que consideramos puede llegarse a una definición de educación popular que guíe la formación del educador popular.

5.3 Aspectos constitutivos de la definición de educación popular

Uno de los presupuestos básicos para la formación del educador popular en Guatemala es la definición de la educación popular. Esto sólo puede originarse de la consideración de la propia realidad del país, y de un proceso analítico que, planteando los diferentes aspectos constitutivos en relación dialéctica con ese contexto, llegue a una síntesis de los mismos, a una definición.

Antes de desarrollar lo que consideramos son los aspectos constitutivos de la definición en mención, es necesario aclarar que su enunciación es más en función de lo que "debe ser" que de lo que "es" la educación popular en Guatemala. Esta afirmación tampoco significa que en este país no existan experiencias educativas que reúnan esos aspectos y que la consideración de estos aspectos constitutivos tenga un carácter normativo inflexible.

5.3.1 Su historicidad

El concepto "educación popular" sólo puede entenderse plenamente en cuanto se le ubica en, desde y para una formación social determinada y en un momento histórico definido.

Es por eso que, aunque sí pueden ser aprovechadas las experiencias y planteamientos teóricos de otras sociedades (o dentro de la misma pero en momentos distintos), esos aportes no pueden conformar lo propio o lo definitivo en educación popular para esa realidad. Es decir, no se pueden "reimplantar experiencias".

En el Segundo Encuentro de Educación Popular de América Latina y el Caribe, en La Habana, Cuba, en junio de 1986, al hablarse de ese carácter histórico de la educación popular se dijo: "Al surgir la educación popular de la realidad de los sectores populares de nuestra América, ella se desarrolla cargada de historicidad. Las experiencias de educación popular se realizan en momentos y lugares muy distintos y diversos; sus contenidos la mayoría de las veces responden a esos condicionamientos y sus formas tratarán de adecuarse a ellos."(23)

Puede decirse que la historicidad, como un aspecto de ineludible consideración, presenta diversos niveles. Es decir, en Guatemala, a partir de condiciones políticas, económico-sociales y culturales actuales, no puede definirse el concepto de la misma forma que en otros países de América Latina, porque aunque presenten algunos rasgos en común, varían en aspectos de profunda significación, como la "cultura del miedo", los arrasamientos, la sistemática desaparición forzada, la concentración y control de poblaciones, las "poblaciones en resistencia", entre otros.

Pero al interior del país también deben tomarse en cuenta diferencias histórico-concretas: no es lo mismo trabajar con estudiantes que con indígenas, o con obreros, o con campesinos. Ni es lo mismo trabajar en el altiplano que en el oriente del país, por ejemplo.

5.3.2 Su naturaleza política

No utilizamos la expresión "dimensión política" pues -y siguiendo el pensamiento freireano- hablar de "dimensión política de la educación popular" significa que sólo una parte de este tipo de educación tiene ese sentido; en otras palabras, que puede, incluso, haber una dimensión apolítica de la educación.(24)

¿Por qué tiene la educación popular una naturaleza política? Aunque la respuesta a esta pregunta aflora a lo largo de este capítulo, podemos decir en este momento que es debido a la relación entre dos aspectos: el develamiento de la realidad y la praxis por su transformación. (25)

Es decir, la educación popular -entendida de la manera como la estamos exponiendo en este capítulo- aparte de otros aspectos que veremos, se entiende plenamente en cuanto propicia el entendimiento crítico, radical (va a las raíces mismas) y totalizador de una realidad determinada, pero con la ineludible exigencia de ligar ese conocimiento a la praxis organizada que busca la transformación de esa realidad.

Es precisamente esa falta de interrelación necesaria entre concientización y praxis transformadora (o la concepción lineal de la relación:

(primero-concientización ~~----->~~ segundo-acción) lo que ha "desacreditado" el concepto "concientización" o lo que ha facilitado su uso por parte de los sectores dominantes. (26)

Es a Freire a quien se atribuye la difusión del concepto de concientización en América latina; es también a él a quien se atribuye ese "divorcio" entre develar y actuar. Incluso el mismo Freire ha reconocido esa debilidad de sus primeros planteamientos. (27)

Pero es el mismo autor brasileño quien afirma (posteriormente a sus primeros escritos) -en una clara superación de esa postura desdialéctizante- que "la concientización no puede detenerse en la etapa del desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad". (28)

Es importante considerar la inclusión de la concientización en todo proceso de educación popular sólo si no se asume como algo aislado de las acciones y

tampoco como algo que puede transferirse de una persona a otra. La recuperación del concepto puede darse, según Rosa María Torres, a partir de tres confirmaciones surgidas de distintas prácticas educativas populares:

- No es la acción unilateral de un individuo, a otro (se da en la praxis colectiva y dialógica).
- No se lleva profundamente a cabo por medio de reflexiones intelectualistas sobre conceptos o categorías, sino por medio de reflexiones en torno a las propias experiencias y la propia realidad.
- No se restringe al acto propiamente educativo; se integra a las demás prácticas sociales de los involucrados. (29)

Así, la naturaleza política de la educación popular se ubica en ese entendimiento de la realidad que parte de -y a su vez enriquece e ilumina- la práctica social que busca su transformación. La educación "no popular" (digamos la educación controlada y dirigida por los sectores dominantes y proyectada tanto hacia ellos mismos como a los sectores dominados) dentro de lo expresado anteriormente, también es política puesto que su pretensión es el mantenimiento y consolidación del orden vigente.

Este énfasis fundamental de la educación popular en la transformación social, le da a este tipo de educación un sentido inverso al normalmente expresado: no es la acción política un aspecto de la educación popular, sino ésta, un componente o elemento de la acción política. De esa cuenta, y tomando una idea freireana citada por Rosa Ma. Torres, la educación popular debe entenderse como "un proyecto político con implicaciones pedagógicas" (30).

Un aspecto fundamental en todo acto político-pedagógico es la clarificación de a favor de quién y de qué, o en contra de quién y de qué se realiza dicho acto. La profundización de lo anterior va afirmando la inseparabilidad de lo educativo y lo político.

Entendida la educación popular como algo indisociado de la acción política, no sólo se "desprofesionaliza la política" -en el sentido, según Alfonso Ibáñez, de hacerla "de todos"- sino que se va accediendo a la conformación del sujeto popular en un sujeto político.(31)

5.3.3 Su sentido de clase

En relación con la naturaleza política de la educación popular se encuentra su sentido de clase. En primer lugar, porque la educación popular se enraíza y genera en la dinámica de la lucha de clases de una sociedad determinada; esto básicamente por su nexo orgánico con el movimiento popular del que constituye, como vimos antes, una parte.(32)

Su sentido de clase, aparte de que lo adquiere por ubicarse en la propia dinámica de la lucha de clases, se evidencia, también, por el hecho de que la educación popular hace una opción en dicha lucha: a favor de la clase subalterna.

Aníbal Ponce asigna tres funciones al sistema educativo dominante: primero, destruir los restos de alguna tradición o cultura antagónica; segundo, consolidar su propia situación de clase dominante y tercero, prevenir posibles acciones de resistencia o rebelión de las clases dominadas (33). Frente a esas condiciones de la clase dominante, la educación popular -dimensionando su sentido de clase- se propone: recuperar y valorar la cultura popular; consolidar su conciencia de clase (de clase dominada) y posibilitar y apoyar las luchas transformadoras para alcanzar el poder popular.

De esta manera, sin ese sentido de clase, con una abierta opción por los sujetos populares, la educación popular no puede ser definida como tal.(34)

¿Qué entendemos por sujetos populares?

La definición de "sujeto popular" no se obtiene únicamente de consideraciones económico-sociales como la pobreza o la marginación; se apoya principalmente en la ubicación de los sujetos en el aparato productivo. Así, lo "popular" se refiere a aquellos grupos o movimientos sociales que, aparte de la pobreza y la marginalidad, comparten una situación de dominación (social, económica, política, cultural).

"Sectores -como afirma Marcela Gajardo- que no participan, o participan subalternamente, de los beneficios del trabajo, el poder y la cultura".(35)

No debe olvidarse, sin embargo, que la educación no es popular sólo por trabajar con sectores populares (eso también lo hacen la educación formal y los programas asistenciales de la burguesía); lo es por su nexo orgánico al proyecto social de transformación; por su compromiso de clase. No es sólo el origen lo que hace "popular" a un sujeto.

Podemos decir que "sujetos populares" son:

-Aquellos sectores o grupos que comparten una situación de dominación (no sólo económica, sino también ideológica) y que a pesar de no tener algunos -o muchos de ellos- una conciencia de clase definida, pueden acceder a esa conciencia, constituyéndose en sujetos políticos.

-Aquellos individuos o sectores, que sin vivir bajo una total dominación (económica e ideológica) hacen una opción comprometida con los intereses de los explotados, anteponiendo ese compromiso a los intereses de su propia clase.

Una consideración más: es importante definir al pueblo como SUJETO, lo que significa valorarlo como protagonista de sus propias luchas. El sujeto popular es el pueblo, valorado -y autovalorado- en función de sus propios intereses (36). Aunque no debe caerse en la ingenuidad (o en la astucia) de idealizarlo o mitificarlo, la educación popular exige una opción por él y a favor de él.

Como afirma Frei Betto: "Prefiro correr o risco de errar com o povo do que

ter a pretensão de acertar sem ele"(37). O como dijera el obispo mexicano Méndez Arceo, citado por el mismo Frei Betto: "Eu estarei ao lado do oprimidos ainda que ele não tenha razão". (38)

5.3.4 Su carácter complementario

La educación popular sola y por sí misma no va a lograr la transformación social. Eso se puede lograr mediante la conjunción de fuerzas alrededor de un proyecto liberador. Una de esas fuerzas o apoyos es la educación popular, la que adquiere sentido sólo mediante su vinculación a ese proyecto.

Por lo anterior, podemos afirmar que la educación popular tiene más que todo un carácter complementario. Para Brandao, la educación popular apenas ayuda a transformar lo que transforma el trabajo político de base.(39)

Dos exigencias resultan de este carácter complementario: primero, referirnos a aquello de lo que es complementaria la educación popular (el proyecto o programa de liberación o transformación) y segundo, considerar sus necesarias articulaciones y vinculaciones.

El proyecto de liberación o transformación social lo entendemos como las acciones y procesos que realizan los distintos movimientos u organizaciones populares a fin de alcanzar el poder y transformar la realidad en función de sus intereses.

En sociedades como la guatemalteca, ese proyecto no puede pensarse como un todo unitario; más bien se caracteriza por la dispersión -muchas veces por la total desvinculación- de las múltiples y variadas prácticas sociales.

Sin embargo, el proyecto está presente en la vida de la sociedad y una de las tareas básicas de cada instancia o elemento de ese proyecto es buscar la cohesión en torno al objetivo central: la transformación. Esta dispersión, o falta de cohesión, no invalida el proyecto transformador, sobre todo

cuando existen fuertes razones (como la represión, por ejemplo) para esa falta de cohesión, y cuando existen evidencias de una orientación unificadora en el movimiento popular.

Lo anterior tiene estrecha relación con lo afirmado por el obispo salvadoreño Óscar A. Romero (asesinado en 1980) sobre los dos factores en los que descansa la fuerza del proyecto popular de liberación: uno, la "inviabilidad" (para los fines populares) de los otros tipos de proyectos (de las clases dominantes), y el otro, la madurez alcanzada por las organizaciones populares, principales conductoras del proyecto. (40)

La educación popular, complementaria a ese proyecto, no sólo toma en cuenta lo anterior, sino que se convierte en un apoyo al logro de esa cohesión. Ésta es precisamente una de las tareas que el equipo ECO asigna a la educación popular: buscar "las formas de integración social que ayuden a conformar una fuerza social capaz de enfrentar una lucha de liberación". (41)

Entre los principales rasgos de un proyecto de liberación (señalados en el Primer Taller Andino de Metodología de la Educación Popular, Lima, 1986) se encuentran:

- La consideración del pueblo como sujeto activo y protagónico.
- La promoción de la identidad cultural (como rescate de lo propio y como búsqueda y creación popular)
- La consolidación de la organización popular. (42)

La relación entre educación popular y proyecto de liberación fue abordada en el Encuentro Taller sobre Educación Popular efectuado en 1988 en La Habana, Cuba. De dicho encuentro surgieron ocho aspectos a considerarse en la vinculación mencionada:

- Relaciones Estado-Sociedad civil.
- La emergencia de nuevos actores sociales.
- La articulación entre lo nacional, lo democrático y lo popular.

- Los desafíos de la estrategia.
- Los procesos de construcción de la vanguardia.
- La tradición histórica y los valores culturales.
- La dimensión continental.
- El hombre nuevo. (43)

Creemos que las vinculaciones entre educación popular y proyecto de liberación ~~en Guatemala~~ pueden ser, transitoriamente, de manera INDIRECTA (por medio de ONG's y movimientos populares; ONG's y asociaciones de base; Iglesia-ONG's-asociaciones de base; ONG's-escuela formal-movimiento magisterial, por ejemplo) para llegar, en el momento histórico más conveniente, a articulaciones directas y claramente explícitas.

Por otra parte, las articulaciones pueden entenderse (utilizando conceptos de Carlos Muñoz Izquierdo) de manera vertical y horizontal (44). Vertical en el sentido de actuaciones paralelas a los otros sectores; y horizontal, en el sentido de vincularse a procesos o movimientos de naturaleza semejante.

Lo importante es la claridad política de pensar que la educación popular no existe en sí misma; que no puede concebirse ajena a los movimientos populares.(45).

5.3.5 Su naturaleza organizativa

Una de las polémicas más frecuentes sobre este aspecto es aquella que se refiere a si la educación popular es para apoyar la organización popular, o si necesariamente para que ella pueda darse, es desde los niveles ya alcanzados de organización.

Nuestro punto de vista es que lo anterior se resuelve a partir de las condiciones histórico-concretas de la formación social en que se ubican los planteamientos y que, aparte de esto, existe una dialecticidad entre ambos

polos: la educación popular es necesariamente un apoyo educativo de la organización popular, a la vez que es un medio para propiciar y fortalecer esa organización popular.

Por consiguiente, aunque es desde y para la organización popular, la educación popular dependiendo del momento y lugar, asumirá con mayor énfasis una u otra dirección, sin que por ello deje de estimar la otra.

Para João Bosco Pinto, la educación popular contribuye a la organización en la medida que ayuda a entender la realidad, a descubrir los intereses dominantes y sus contradicciones y por el hecho de facilitar instrumentos intelectuales para apoyar los procesos liberadores.

Y la educación popular se apoya, o parte de la organización, por el hecho de que ella no es un proceso aislado e individualizado, sino un "proceso social en que las clases sociales con intereses no antagónicos suman fuerzas para la transformación de una sociedad históricamente determinada".(46)

También podemos decir, con García Huidobro, que la educación popular es desde y para la organización, cuando al interior de ésta, las relaciones entre dirigentes y dirigidos son educativas debido a que: primero, existe un contenido educativo en la relación (sobre cultura, sobre problemas, sobre necesidades, etc.) que genera acciones; segundo, porque la relación -idealmente- es propositiva más que impositiva; y tercero, porque cada adhesión a la organización, o cada desarrollo de los miembros va generando saberes que enriquecen a la organización y mejoran su dirección. (47)

Pero la organización popular tampoco debe considerarse un fin en sí misma; su razón de ser está en que "con ella se genere y desarrolle poder popular. La organización no sólo es un medio para la realización de tareas colectivas con división y complementación de esfuerzos, sino también, y principalmente, es expresión de la fuerza del pueblo, de su capacidad de gestionar su vida (productiva, cultural, familiar, política, o sea integral)".(48)

La organización, además de que ayuda a contrarrestar -a través de la acción dialógica, crítica y participativa- las influencias de las clases dominantes, contribuye con otros aportes:

- Las masas superan la dispersión y desunión impuestas por las clases opresoras. (49)

-Se desarrollan comportamientos de tipo autónomo y autosuficiente (generadores de autoconfianza de los grupos en sus propias posibilidades).

-Se planifican, experimentan y evalúan acciones concretas (lo que posibilita una memoria colectiva que afirma la identidad de clase). (50)

-Se desarrollan aprendizajes auténticamente dialécticos (relación texto-contexto).

-Se van superando actitudes individualistas y mesiánicas.

-Se van generando nuevos espacios -y consolidando otros- que permiten un acceso progresivo de las clases populares al poder y participación sociales.

-Se posibilitan mayores capacidades de apoyo y protección frente a los embates (ideológicos y/o físicos) de las clases dominantes.

5.3.6 Sus procesos propiamente pedagógicos

Quizá uno de los aspectos más desdeñados u olvidados sobre educación popular es lo concerniente al desarrollo de procesos propiamente pedagógicos: instrucción, formación y capacitación.

Aunque los entendemos en una estrecha relación (es decir, no puede desarrollarse uno sin depender de los otros) sí podemos entenderlos con leves diferencias: por instrucción entendemos la transmisión específica de saberes; por formación, el desarrollo progresivo de hábitos y actitudes, y por capacitación, la adquisición y desarrollo de habilidades técnicas específicas. La conjunción de las tres puede ser entendida, en sentido amplio, como educación. (51)

La educación popular "intenta responder a requerimientos y necesidades

concretas de los sectores populares; esta realidad es la que da 'sentido y razón' y en relación con ella es que debe evaluarse".(52)

Uno de los factores que inciden en esta subvaloración de los aspectos instructivos y técnicos de la educación popular es el hecho de que la instrucción y la capacitación son aspectos muy característicos de los programas educativos de las clases dominantes.(53)

Sin embargo, a diferencia de los programas educativos de las clases en el poder, en la educación popular, la instrucción, la capacitación y la formación:

- Tienen un claro sentido de clase: a favor de los intereses de liberación de los sectores populares.
- No se realizan para adecuar a los individuos al sistema vigente (específicamente al mercado laboral mediante el aumento de la calificación de la mano de obra), sino para proporcionarle herramientas intelectuales y técnicas que mejoren su práctica social de transformación.

La capacitación técnica, por ejemplo, acompañada de procesos de análisis del contexto (54) y derivada de la práctica colectiva organizada, no sólo permite entender mejor la propia realidad, sino que posibilita desarrollos intelectuales-técnicos útiles para su propia lucha de transformación.

Para Manuel Argumedo, "la actividad teórica de reflexión sobre la propia experiencia de explotación y sobre las prácticas de liberación emprendidas por las clases dominantes es una dimensión fundamental de cualquier educación popular. Sin embargo, el saber es saber para algo y la educación popular deberá tener una dimensión de capacitación, de dominio de instrumentos para actuar sobre la realidad".(55)

Es importante también que en el marco de este "saber para algo", se valoren no sólo las propias capacidades y saberes de las clases populares sino, además, su capacidad de acceder a niveles cada vez mayores de trabajo

intelectual y científico. En otras palabras, es importante no descuidar la construcción y adquisición de saberes, ni descuidar (por desconfiar en el pueblo) los niveles de científicidad que puedan irse alcanzando.

Así pues, la intención principal al instruir, capacitar y formar (en el marco de la naturaleza política, complementaria, organizativa y de clase de la educación popular) es INSTRUMENTALIZAR para una práctica social cada vez más amplia y compleja.

Además, si la educación popular es realizada con, para y desde sujetos populares (que manifiestan como uno de sus rasgos más característicos las carencias materiales y simbólicas) no puede dejarse de atender esa satisfacción de necesidades concretas.

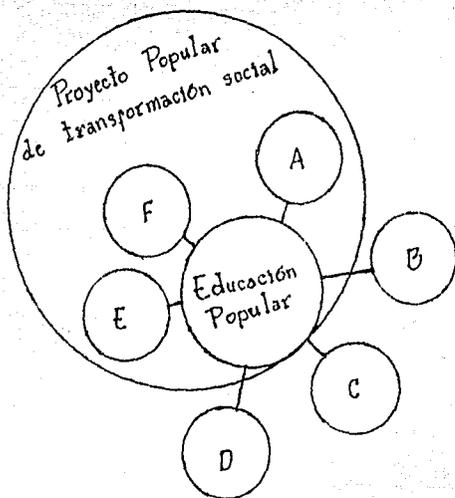
De lo anterior habla Rosa Ma. Torres al tratar el tema de la alfabetización en Nicaragua. Después de afirmar la debilidad de aquellos programas exclusivamente concientizadores o con un énfasis absoluto en la "formación político-ideológica", asegura que "la pérdida de interés, el ausentismo y, finalmente, la deserción son las expresiones más típicas de esta situación".(56)

Podemos terminar insistiendo en la necesidad de reconocer en la educación popular un carácter integral, un proyecto, podríamos decir, "político-técnico".(57)

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

5.3.7 Una breve definición

De lo expuesto anteriormente, podemos llegar a un esquema de la educación popular con sus aspectos constitutivos, así:



- A. Su historicidad
- B. Su naturaleza política
- C. Su sentido de clase
- D. Su carácter complementario
- E. Su naturaleza organizativa
- F. Sus procesos propiamente pedagógicos

Intentando una definición, podríamos decir que entendemos por educación popular, las acciones y procesos de instrucción, formación y capacitación que, partiendo de las condiciones propias del contexto específico y total, y articulados -directa o indirectamente- a los movimientos u organizaciones populares, buscan la satisfacción de necesidades colectivas, así como el develamiento crítico y la transformación de la realidad, de acuerdo a los intereses de las clases populares.

N O T A S

1. CASA DE LAS AMÉRICAS. "Memoria del II Encuentro de Educación Popular en América Latina y el Caribe(junio 1986) en Tarea, No. 16, Lima, Asociación de Publicaciones Educativas Tarea; diciembre 1986, p. 16
2. TORRES, Rosa María. Nicaragua: Revolución Popular. Educación Popular.México, E. Línea, 1985, p. 111
3. Cfr. GAJARDO, Marcela. "En torno a la teoría y la práctica de la educación popular" en GAJARDO, Marcela (comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. México, OEA-CREFAL-IDRC, 1985. NÚÑEZ, Carlos. Educación para transformar, transformar para educar. México, IMDEC, 1985. RIVERA, Jorge. "La expresión educativa de una ruptura" en Chamiza, No. 13, Ecuador, CEDEC, mayo 1986. Para este último, Freire es la expresión educativa de la ruptura entre la teoría de la marginalidad y el surgimiento de la teoría de dependencia.(p.4)
4. GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. Vías para el desarrollo de la Educación Popular en Guatemala. Costa Rica, 1986 (documento suministrado por el autor. Ha sido editado en México por CITGUA), p. 19
5. FUIGGRÓS, Adriana. Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Buenos Aires, Galerna, 1986, pp. 13, 21
6. Una referencia sobre la equivalencia entre educación popular e instrucción pública en la Alemania del siglo XIX puede encontrarse en la Crítica del Programa de Gotha, en la que Marx hace la siguiente afirmación(en respuesta a una planteamiento del Partido Obrero Alemán): "Eso de 'educación popular a cargo del Estado' es absolutamente inadmisibile." MARX-ENGELS. Acerca de la educación, México, Quinto Sol (s.f.), p. 148

7. Para Puiggrós, las funciones del sistema educativo son: capacitación de mano de obra; formación del ciudadano y difusión de la ideología. Cfr. PUIGGRÓS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina, 5a. ed., México, Nueva Imagen, 1987, p. 232. Para Óscar Jara, dichas funciones son dos: la función económica y la función ideológica. Cfr. JARA, Óscar. Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política. Panamá, CEASPA-ALFORJA, 1981, pp. 11-17. Para Bourdieu también son dos: la función social (conservación del sistema) y la función ideológica (legitimación del sistema). Cfr. BOURDIEAU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. La reproducción. 2a. ed., Barcelona, Laia, 1981, pp. 254, 255. Las referencias de Aníbal Ponce sobre el mismo tema serán expuestas más adelante.
8. OIT. La educación obrera. Ginebra, OIT, 1975, p. 12
9. MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. España, Anthropos, 1988, 158
10. ARGUMENTO, Manuel Alberto. "¿Qué es la educación popular?" en Revista latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, No. 3, México, CEE, 1985, p. 128
11. TORRES, Rosa, op. cit., pp. 109, 110
12. Sobre todo se utiliza el concepto "desarrollo integral comunitario", expresión de mucha utilidad para el mismo Ejército, como puede verse en la siguiente declaración del Director de Asuntos Civiles del Ejército, quien en 1987 dijo, hablando de la organización e ideologización de la población indígena: "...para poder crear un liderazgo eficiente que le permita formar a los líderes locales que, como elementos coadyuvantes contribuyan a difundir los elementos doctrinarios de la estrategia contraterrorista... Al liderazgo deberá sumarse la promoción social, la organización de la comunidad para desembocar en el desarrollo integral comunitario". JGE. Guatemala: Seguridad, Desarrollo y Democracia. México, IGE, 1989, p. 55

13. Varias¹ según la fuente anterior, son completamente norteamericanas (con personal permanente en el país).

14. IGE, op. cit., p.134

15. Ibidem, p. 134

16. ARGUMENTO, M., op. cit., pp.131, 132

17. De esta tendencia, María Infante afirma: "De este modo, la educación se inserta en un marco más amplio en que predomina el factor económico del desarrollo". INFANTE, María Isabel. Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina, México, CEE, 1983, p.40

18. GAJARDO, M., op. cit., p. 13

19. Urioste basa estas tendencias de educación popular en lo que denomina "estrategias de sobrevivencia", opuestas a las "estrategias de poder". Así, la educación popular es "un instrumento para mejorar las condiciones de producción que permiten al campesino aumentos en su productividad y en sus saldos netos anuales." URIOSTE, Miguel. "Apuntes sobre la educación popular rural en América Latina" en Educación y Pueblo, No. 3, Bolivia, Equipo Interinstitucional de Educación Popular, nov. 1987, p. 31

20. En estas tendencias¹ la educación popular ni devela, ni cuestiona el orden de opresión de los marginados: "Los opresores¹, falsamente generosos¹, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su 'generosidad' continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El 'orden' social injusto es la fuente generadora, permanente de esta 'generosidad' que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria". FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido., 20. ed., México, Siglo XXI, 1978, p.33

21. INFANTE, M., op. cit., p. 39

22. "La apresurada definición, análisis y discusión de los problemas que involucra una educación popular al servicio del cambio social, así como la poca experiencia acumulada, llevó a una práctica casi generalizada de activismo y espontaneísmo (...) Estos grupos que en muchos casos sobredimensionaron las posibilidades de la educación popular en el cambio social, se vieron obligados a reconocer que su activismo y espontaneísmo tenían un carácter casi tan asistencialista, como el que habían criticado en las prácticas anteriores, al aportar sólo soluciones paliativas y parciales, dejando en definitiva la dirección de la sociedad a las clases dominantes, las mismas que pensaban debilitar a través de la práctica de la educación popular". CELADEC. Educación Popular. Fundamentos teóricos y peculiaridades de la Educación Popular en América Latina. Lima, CELADEC, 1980, p. 2

23. CASA DE LAS AMÉRICAS, op. cit., p. 16. Por su parte, Silvia Manfredi expresa: "As atribuições da educação popular têm caráter eminentemente histórico na medida em que devem ser estabelecidas sempre em função das características histórico-concretas de uma formação social y em decorrência das exigências específicas do movimento político mais amplo e do movimento operário e sindical em particular". MANFREDI, Silvia. "A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de A. Gramsci" en BEZERRA, Aída, BRANDAO, Carlos(org). A questão política da educação popular. Brasil, Brasiliense, 1980, p. 55

24. "El Freire de ayer y de hoy" en Chamiza, No.13, Ecuador, CEDEC, mayo 1986, p.8

25. FREIRE, P., Frei BETTO. Essa escola chamada vida. 4a. ed., Brasil, Ática, 1986, p. 13

26. JARA, O., op. cit., p.8

27. "Mi error no consistía, obviamente, en reconocer importancia del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. El error consistió en no haber tomado esos polos -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad- en su dialecticidad. Era como si develar la realidad significara ya transformarla". FREIRE, P. La importancia de leer y el proceso de liberación. 5a. ed., México, Siglo XXI, 1987, p. 86

28. Ibidem., p. 86

29. TORRES, R., op. cit., p. 20

30. Ibidem, p. 113

31. "En esta labor, la educación popular cobra una perspectiva política porque nos va permitiendo desarrollar y proyectar una identidad que surge de nuestra realidad material y cultura, que va potenciando la existencia de actos sociales y políticos populares con capacidad de incidencia y modificación de la realidad a partir de la organización y de la movilización y que va generando capacidades en el pueblo para la formulación de proyectos históricos que animen y orienten la marcha de las mayorías hacia un futuro que las satisfaga material y espiritualmente(...)La educación popular, entonces, se nos revela como una dimensión histórica presente en toda práctica o proceso político".CASA DE LAS AMÉRICAS, op. cit., p. 17

32. MONCLÚS, A., op. cit., p.145

33. FONCF, Aníbal. Educación y lucha de clases. México, E. Mexicanos Unidos, 1976, p.48

34. BARREIRO, Julio. Educación popular y proceso de concientización.11a. ed; México, Siglo XXI, 1986, p. 19

35. GAJARDO, M., op. cit., p.14. Para Wanderley, las "clases populares" son "aquellas que vivem una condicao de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas multiplas formas. Exploração que se liga tipicamente a atividade productiva, mas se produz e se reproduz também em outras dimensoes do processo económico como un todo".WANDERLEY, Luis."Educacao popular e

processo de democratizacáo" en BEZERRA, A., Brandao, C., op. cit., p.63

36. BOGGIO, Maruja. "Práctica educativa y Sujeto Popular" en Tarea No. 16, Lima, Asoc. de P. E. Tarea, dic. 1986, p.14

37. FREIRE, P. y Frei BETTO, op. cit., p.38

38. Ibidem, p. 94

39. BRANDAO, Carlos. "A cultura do povo e a educacáo popular" en BEZERRA, A., BRANDAO, C., op. cit., p.127

40. SOBRINO, Jon. Oscar Romero. Profeta y mártir de la liberación. Perú, CEP, 1981, p.106

41. ECO. "La educación popular. Elementos para definirla" en Cuadernos de Educación Popular. México, CEE, (s.f.), p.14

42. Cfr. BOGGIO, M., op. cit., pp.8-14

43. CASA DE LAS AMÉRICAS. "Conclusiones del Encuentro-Taller 'La Educación Popular y los procesos de liberación en América Latina y el Caribe' (La Habana, julio de 1988)" en Estudios Ecueménicos (número especial), México, CEE, 1989, pp.35-39

44. MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Efectos económicos de la educación de adultos" en TORRES, Carlos (comp.) Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. México, CEE, 1982, pp.259-277

45. "Los programas de educación popular deben estar comprometidos con una estrategia global de acción, que entre otras cosas, dé sentido y oriente su actuación. De no ser así, o los programas educativos corren el riesgo de caer en una perspectiva reformista, o aunque se mantengan en una perspectiva de ruptura con el sistema, su práctica estará comprometida por una doble falta de sintonía entre la acción desarrollada a través del programa educativo y la acción que debería estarse realizando según las exigencias de las fases del desarrollo". JARA, Ó., op. cit., p.8

46. BOSCO PINTO; João. "Educación de adultos y desarrollo rural" en TORRES, Carlos, op. cit., p.271

47. Cfr. GARCÍA HUIDOBRO, Juan. "Educación popular y organizaciones de los trabajadores" en Christus. Año 48, No. 570, México, C. de Reflexión Teológica A.C., nov. 1983, pp.8-16

48. GÓMEZ-HERMOSILLO, Rogelio. "La educación popular: entre el desarrollismo y la transformación social" en Estudios Ecueménicos. No. 3, jun-agosto 1985, p.8

49. El ya citado obispo salvadoreño Óscar A. Romero veía la posibilidad de un proyecto social transformador sólo en la medida que, de su calidad de pueblo, éste llegara a convertirse en pueblo organizado. Cfr. SOBRINO, J., op.cit., p.102

50. Cfr. JARA, Ó., op. cit., p.7

51. Gramsci insistió en la no separación de los términos "instrucción - educación": "No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación(...). Para que la instrucción no fuese también educación sería necesario que el alumno consistiese en una mera pasividad, 'un mecanismo receptor' de nociones abstractas lo que por supuesto es un absurdo, y además, es 'abstractamente' negado por los sostenedores de la pura educatividad en su argumento contra la instrucción mecanicista". GRAMSCI, A. Los intelectuales y la organización de la cultura. México, J. Pablos Ed., 1975, p. 117

52. ECO, op. cit., p. 15

53. El pensamiento burgués sobre capacitación puede entenderse en el siguiente texto, tomado de una conferencia de Ejecutivos en Ventas y Mercadotecnia: "La capacitación y el adiestramiento para el trabajo responden a una necesidad colectiva que permite consolidar el desarrollo, por esta razón, interesa e involucra a todos los sectores. En la medida en que aumentan los índices de instrucción y educación, aseguramos fuentes de empleo y se mejora el nivel de vida. Un individuo capacitado desempeña su trabajo con mayor grado de

eficiencia y en un ambiente de más estímulo (...) Es necesario capacitarnos cada vez más y saber capacitar a quienes nos prestan servicios con su trabajo diario (subrayados nuestros). MIRELES, Carlos. "La capacitación: factor de desarrollo" en Transformación. Vol. I, No. 10, oct. 1984, pp. 19, 21.

54. No entendemos a la capacitación técnica en relación paralela (por tanto, separada) del desarrollo de la realidad. Su relación es de mutua dependencia y dialéctica, lo cual se concreta en el entendimiento -a través del trabajo- de las estructuras y dinámicas del capitalismo.

55. ARGUEDO, M., op. cit., p.133

56. TORRES, Rosa, op. cit., p.115

57. Así, puede entenderse la exclamación de Gramsci: "Instrúeos porque necesitaremos toda nuestra inteligencia. Agitaos porque necesitaremos todo nuestro entusiasmo. Organizaos porque necesitaremos toda nuestra fuerza." BROCOLI, Angelo. A. Gramsci y la educación como hegemonía. 1ª. ed., México, Nuestra Imagen, 1987, p. 116

6. EL EDUCADOR POPULAR: SUS TAREAS FUNDAMENTALES.

Más que la enumeración de rasgos o la presentación de una tipología, desarrollamos este capítulo en torno a las áreas de acción en las que se ubican las tareas del educador popular, pensando en el contexto guatemalteco y en coherencia con lo expuesto en los capítulos anteriores.

Al hacer mención de las tareas fundamentales del educador popular, a lo que nos referimos es a los diferentes desafíos (clasificados en cuatro grupos, pero necesaria y estrechamente relacionados entre sí) que se presentan o pueden presentarse a los educadores populares guatemaltecos.

Lo que entendemos por "educador popular" y sus tareas fundamentales son presupuestos básicos en los momentos específicos de formación y preparación, pero siguen teniendo esa calidad en el trabajo popular que dichos educadores llevan a cabo, que incluso puede ser la formación de otros educadores populares.

Las concepciones o planteamientos generales sobre la educación popular y sobre el educador popular sirven como orientaciones o puntos de partida, pero, además, son aspectos a aplicarse en la formación de dicho educador. El formador de educadores populares (que es también un educador popular, como veremos más adelante) no puede dejar de ser y hacer lo que pretende que los educadores populares sean y hagan.

6.1 ¿Qué entendemos por educador popular?

Es necesaria la coherencia entre el concepto de educación popular y el de educador popular. De manera simplista, podemos decir que la definición de educador popular depende de lo que se entienda por educación popular.

Por lo anterior, podemos decir que el educador popular no es quien realiza acciones que se confunden con educación popular (como las asistencialistas)

que no pretenden cuestionar ni cambiar el sistema social vigente, que no se ligan -directa o indirectamente- a la organización social popular, que no se basan en un claro sentido de clase, etcétera.

Pensando en la realidad educativa guatemalteca, no podemos aceptar como educadores populares, por ejemplo, los denominados "promotores sociales" (salvo aquellos casos que se ubican en concepciones político-pedagógicas como las expuestas en este trabajo). Estos promotores, tanto para el Gobierno como para el Ejército y la alta burguesía, constituyen un liderazgo alternativo que permite la desaparición paulatina de los liderazgos comunitario, étnico o de otro tipo (como los religiosos o espontáneos) ya que estos liderazgos constituyen verdaderas expresiones de organización popular.

Como afirma la Iglesia Guatemalteca en el Exilio, "es por esto que los promotores sociales se convierten en la columna vertebral de los Consejos de Desarrollo (1). De ahí que el Gobierno y el Ejército dediquen especial atención a la formación de promotores, tanto por medio del Ministerio de Desarrollo, como a través de la Sección de Asuntos Civiles del Ejército o S-5"(2)

Esta "especial atención" se evidencia en el hecho de que a mitad de 1987 se encontraban capacitados y trabajando 14,350 promotores sociales (en salud, educación y agricultura:11,516; en organización de la población:2,834).(3)Este papel de los promotores ha sido revelado en diferentes testimonios.(4)

6.1.2 Educador popular: ¿sujeto popular o agente externo?

Un aspecto en discusión muy frecuente es el que se refiere a la asignación del apelativo "educador popular".

¿Es el sujeto popular que realiza las acciones organizadas de develamiento y lucha por la transformación social, a partir de sus propias prácticas

sociales, en su propio lugar de origen y vivencia, a favor de sus propios intereses de clase? Es decir, ¿es el obrero, el indígena, el campesino que se educa colectivamente con los demás de su grupo social u otros grupos que comparten la dominación y la opresión?

¿O es el académico, el universitario, el trabajador social profesional que se inserta en las situaciones y problemática de los sectores populares para apoyarlos en sus luchas transformadoras? Es decir, ¿es aquél que, aunque no se origina ni ha vivido completamente en los sectores populares, desarrolla procesos político-pedagógicos a favor de los intereses de dichos sectores?

El asunto se resuelve en la medida que la concepción de educador popular no dependa del origen, lugar de vida permanente o nivel económico-social prevaleciente. En cambio, si el educador popular se define por la opción y compromiso (reflexivo y práctico) en favor de un proyecto de transformación social acorde a los intereses populares, se podría entender como educadores populares tanto a los propios sujetos populares (obreros, indígenas, campesinos) como a los agentes externos que se comprometan con dicho proyecto, aun cuando fuera en contra de su propia clase de origen(5).

Así, se toman en cuenta algunos aspectos contradictorios: por un lado, no considerar educadores populares a aquellos sujetos de origen popular, pero cuya opción y práctica van en contra de su propia clase. Es decir, no cualquier educador campesino o indígena es ya por su origen de clase, un auténtico educador popular.

Por otra parte, existen sujetos de los sectores dominantes cuya opción es auténticamente popular, que han hecho un "suicidio de clase" -como dirían Cabral y Freire- por el cual se "destruyen" a sí mismos como miembros de la clase dominante, para ser, pensar y actuar como auténticos sujetos de las clases dominadas (6). Ellos sí pueden considerarse educadores populares.

Tampoco debe olvidarse que los auténticos protagonistas son los sujetos populares. Si los educadores populares -por el compromiso asumido- son tanto los agentes "internos" como los "externos", son, sin embargo, los primeros los verdaderos sujetos centrales de la acción transformadora.

Los agentes "externos", aunque son también educadores populares, no representan los principales agentes de la transformación(7).

La consideración de este protagonismo educador de los sujetos populares se sustenta en una fe crítica en el pueblo (fe que toma en cuenta, además, los "cruzamientos" y condicionamientos generados por la cultura dominante). Eso significa ver al pueblo capaz de educarse a sí mismo -y a otros pueblos- y de desarrollar, por sí mismo, acciones y procesos político-organizativos con sus aspectos educativos.

Otra manera de hablar del sujeto popular como el auténtico educador popular es aquella que se refiere a los dirigentes de las organizaciones populares. Para muchos autores, más que en los sujetos populares de manera general, es en los dirigentes donde se encuentra el verdadero educador. Por ejemplo, el grupo centrocamericano Alforja, afirma: "Nosotros consideramos que el principal educador popular no puede ser el promotor o educador de un centro de apoyo. El principal educador popular debe ser el dirigente de una organización".(8) Sin embargo, al dársele la categoría de "principal educador" al dirigente popular, no se está excluyendo de la definición a otros sujetos (como los "agentes externos" de las instituciones).

Esta estimación del dirigente como el principal educador popular se clarifica al tomar en cuenta la doble naturaleza de un dirigente: sus capacidades político-organizativas y su inserción en el mundo práctico-productivo. O como lo concibe Gramsci, el dirigente es un especialista y político.(9)

Por lo antes expuesto, corresponde al educador popular de tipo "externo" tener muy claro el carácter de apoyo de su labor. Es decir, no tomar en sus manos de manera exclusiva y excluyente lo que tiene otros protagonistas. De esa manera, aunque el "agente externo" hace una opción por los intereses populares, lo hace sabiendo el carácter subalterno de su labor (no por eso sin importancia alguna).(10)

Lo anterior nos lleva a una característica básica en todo "agente externo", y que la tomamos del colombiano Orlando Fals Borda: su "redundancia potencial". En otras palabras, la capacidad que tiene el agente externo de dejar las comunidades de trabajo cuando el proceso de desarrollo popular ha sido consolidado.(11) Freire también se ha referido a esta característica(12).

La "redundancia potencial" no implica que el "acompañamiento" deba ser evitado. Dependerá de las condiciones de la sociedad determinada (y de la comunidad específica) para que ese "dejarla" sea pronto o se pueda, y deba, esperar por más tiempo. Sin perder de vista, insistimos, el momento de la separación.(13).

Algo que debe enfatizarse es que este carácter de apoyo y de "redundancia potencial" puede asegurar un progresivo logro de la autonomía de las organizaciones populares. Se trata, según Fals Borda, de "romper la relación de sumisión" entre organización popular y agente externo. O como se afirmó en La Habana en 1986: "El educador popular debe apoyar a los propios dirigentes de las organizaciones para que sean los principales educadores, y con ello garantizar la autonomía de la organización respecto a agentes externos"(14)

6.1.3 El educador popular: intelectual orgánico

Lo expuesto antes, nos lleva a la concepción del educador como un "intelectual orgánico". Según Carlos Núñez, "todo promotor, asesor, educador (o como quiera denominarse) verdaderamente comprometido con una opción de liberación popular no puede ser ajeno, aunque su origen sea 'externo', al proceso de transformación y sus luchas. Debe ser, pues, un verdadero intelectual orgánico; ése es su rol fundamental".(15)

El educador popular entendido como un intelectual orgánico -independientemente de su origen- es pues, "orgánico" por su vinculación y pertenencia al proyecto social de las clases populares.

Por ejemplo, para Fals Borda, "orgánico significa un compromiso con las bases, con una organización popular".(16). Para este autor, "intelectuales orgánicos" existen en dos formas: "los que llegan con el compromiso y los que se desarrollan en el proceso, en la propia base".(17) También para Frei Betto lo "orgánico" se define en función de los vínculos populares.(18)

Para entender al educador popular como un intelectual orgánico es necesario precisar que dicho intelectual (siguiendo a Gramsci, a quien se debe el concepto) surge dentro de un grupo social determinado, para dar a ese grupo homogeneidad y conciencia de sus propias funciones (tanto económicas, como sociales y políticas). De esta forma, es aceptable pensar que un sujeto "externo", pero que cumple ese papel - a partir de su compromiso de clase-, pueda concebirse como un auténtico intelectual orgánico.

Además, es básico no olvidar que dicho compromiso hace del intelectual un sujeto no independiente, no neutral. (19)

Esta "no independencia" del intelectual orgánico (del educador popular) exige la integración crítica y dialéctica entre él y las masas o grupos a quienes se encuentra integrado. Y aunque esto es válido tanto para el

educador popular de base como para el externo, es sobre todo a este último a quien -por las evidencias objetivas de múltiples trabajos educativos populares- se debe exigir con mayor énfasis esa integración.

Es oportuno considerar nuevamente el pensamiento de Gramsci, especialmente sobre el paso del "saber al comprender y al sentir", y viceversa, "del sentir al comprender, al saber", en el que el sujeto popular "siente" (pero no siempre comprende o sabe) y el intelectual "sabe" (pero no siempre comprende o siente). Se trata de integrar ambos extremos.(20)

Los intelectuales, concluyamos, son verdaderos educadores populares en razón de su nexo orgánico a los grupos populares.(21)

Antes de abordar las tareas fundamentales del educador, presentamos cuatro rasgos o "virtudes" que Freire asigna al educador. Son citadas por Monclús de una conferencia de Freire en 1985 en Buenos Aires llamada "Reflexión crítica sobre las virtudes del educador":

- "Coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que deberá estar confirmando el discurso".
- "Aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio".
- "Trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia".
- "Comprender (y) vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos".(22)

Presentamos a continuación lo que consideramos son las tareas fundamentales del educador popular.

6.2 El educador popular y la organización y poder populares

La educación popular es la expresión educativa de un proyecto político popular. Por tanto, el educador popular tiene frente a sí las tareas políticas coherentes con dicho proyecto. Una de esas tareas es el apoyo, desarrollo y consolidación de la organización popular, cuya finalidad es el propiciamiento del poder popular. Más aún, el poder popular sólo puede alcanzarse mediante la organización popular.

¿Cómo se define el "poder popular"? Para Fals Borda, es "la capacidad de los grupos de base (explotados hoy por los sistemas socioeconómicos) de actuar políticamente y de articular y sistematizar conocimientos (el propio y el externo) de tal manera que puedan asumir un papel protagónico en el avance de la sociedad y en la defensa de sus propios intereses de clase y de grupo".(23)

Al educador popular corresponde -entre sus tareas- propiciar esa práctica social, que develando la realidad y las propias prácticas y concepciones, vaya permitiendo a sus compañeros de clase el acceso a una participación -que no signifique "activismo" espontáneo o irreflexivamente obediente- por la cual empiecen a protagonizar las acciones propias a sus intereses.

Es decir, el educador popular va propiciando el poder popular en la medida que de una relación "sujeto-objeto" llega a una relación "sujeto-sujeto". En otras palabras, rompiendo "la relación de sumisión" no sólo entre agentes externos y sujetos populares, sino también en los sujetos populares entre sí.

Pero más importante es rompiendo (a partir de los espacios y de lo que es viable) la "relación de sumisión" que existe fuertemente arraigada entre el bloque popular (sujetos populares + agentes externos comprometidos) y el bloque dominante. Esto es a lo que Fals Borda llama "contrapeso político": "hacia adentro y hacia afuera". (24)

El poder popular significa, por lo expresado anteriormente, la posibilidad de la expresión de los sujetos populares. Esta posibilidad hace que el poder popular sea construido por los mismos sujetos populares (con el apoyo de los agentes externos), por lo que no puede desestimarse la consideración de la cultura de estos sujetos populares. (25)

El logro del poder popular depende de la confluencia de dos aspectos: el saber y la organización populares. La valoración y utilización político-pedagógica de lo primero (que veremos en el siguiente acápite) y la creación y/o consolidación de lo segundo son factores fundamentales e ineludibles para todo educador popular.

La relación entre organización y poder popular se establece a partir de la dialécticidad entre los aspectos mencionados en el párrafo anterior. Por la organización popular se llega -se va llegando- al logro del poder popular; pero éste, a su vez, posibilita y aumenta (cuantitativa y cualitativamente) la organización popular. Lo que orienta esta dialécticidad es la búsqueda de la transformación social. (26)

Si la organización es un medio o instrumento por el que se va alcanzando el poder popular como "contrapeso político" frente al poder dominante, no puede pensarse que al interior de la misma organización se impida la expresión y el acceso al poder interno. Por eso, el educador popular no puede perder de vista que el proceso educativo es colectivo, en el cual, según Frei Betto, "o educador tem uma parcela de trabalho que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, da palavra dos educandos". (27)

Lo anterior replantea las relaciones entre agente externo y sujeto popular: "Trata-se de quebrar o 'sistema de poder' que não permite a explicitação do saber popular. E esta es uma tarefa das camadas populares e não dos agentes em seu nome. A educação popular cabe abrir espaço para que se fortaleça o poder popular". (28)

En relación al poder popular y la organización para la transformación social debemos recordar que no se pueden soslayar las condiciones específicas en que se ubican esos planteamientos. Según el estudio de los 15 casos latinoamericanos realizado por Juan García Huidobro, las dos matrices básicas prevaecientes en torno a la educación popular y la organización popular son: la clásica (basada en las vinculaciones entre educación popular y la organización ya existente; es más abierta y clara en cuanto a la transformación social) y la de base (cuyo trabajo es más lento; se refiere a ir creando las bases organizativas en los sectores dominantes).

En Guatemala, y en atención a lo anterior, el educador popular debe tomar en cuenta las condiciones de control y de represión existentes. Podemos afirmar que, sin descartar la matriz "clásica", es la matriz "de base" (a la que el mismo García Huidobro señala como "propedéutica política") la que ofrece mayor viabilidad. (29)

6.3 El educador popular y la cultura popular

Vimos que para acceder al poder popular existen dos aspectos que deben tomarse en cuenta: la organización y la cultura populares. Corresponde ahora tratar las tareas del educador popular frente al segundo aspecto.

A pesar de la dialecticidad que presentan entre sí (y de su permanente interdependencia) las tareas culturales del educador popular pueden dividirse así:

- 6.3.1 Valoración y recuperación de la memoria histórica
- 6.3.2 Valoración crítica de la cultura popular
- 6.3.3 Aprovechamiento político-pedagógico de la cultura popular
- 6.3.4 Síntesis cultural
- 6.3.5 Devolución sistemática de la cultura al pueblo.

6.3.1. Valoración y recuperación de la memoria histórica

"La historia es el entramado de los hechos memorables que confieren a un pueblo su unidad, al tiempo que marcan la dirección de su proyecto colectivo. Tanto la especificidad como la unidad son los componentes del sentimiento de pertenencia a un nosotros que no sólo se singulariza sino que está en vía permanente de realización, o sea que ante cada nuevo ciclo adverso o benéfico -une los recuerdos atesorados en su memoria colectiva con las experiencias concretas que enfrenta a fin de perpetuarse cuando se proyecta al porvenir. La certidumbre que da tal sentimiento de pertenencia, al conjuntar razonamientos y sensaciones, emociones y premoniciones, produce la síntesis constitutiva de la conciencia colectiva y de la identidad histórica".(30)

En este párrafo del guatemalteco Carlos Guzmán Bockler podemos entender cómo la valoración de la memoria histórica del pueblo no sólo tiene un sentido político (la opción por lo popular y su proyecto histórico) sino que representa la posibilidad concreta de dicha opción.

En otras palabras, la memoria histórica, al aportar los elementos de esa historia de vida y luchas del pueblo, unida a las formas concretas actuales, va permitiendo sintetizar los elementos que posibilitan la lucha de los sectores populares. Ante ello, al educador popular corresponde no sólo valorar esa memoria, sino dirigirse a su recuperación permanente, a su constante registro. Esto se irá reflejando en un proceso permanente de afirmación de la identidad.

Para Raúl Leis, la memoria histórica es "todo el saber desprendido del actuar de nuestros pueblos en su pasado cercano o lejano, y que el habla (tradicional, oral) transmite de uno a otro".(31). Gabriel García Márquez, citado por el mismo Leis, la llama "la peligrosa memoria de nuestros pueblos".(32)

La valoración de la memoria histórica tiene lugar si el sujeto popular es posibilitado para "decir su palabra"; pero la manera de "decir su palabra", de compartir esa memoria histórica, es muy propia: la transmisión oral. Es por ello que al educador popular corresponde una atención especial a este tipo de transmisión.

La historiadora peruana Cecilia Blondet Montero nos habla de algunos problemas que deben afrontarse frente a la transmisión oral:

- Las múltiples versiones sobre un mismo hecho (por diferenciaciones, pugnas, conflictos, etc.)
- La dispersión y cierto desorden en los discursos de los informantes.
- La dificultad para estructurar una sola versión sin que influya el criterio del agente externo (o historiador).(33)

Además, según la misma historiadora, deben tomarse en cuenta aspectos como los siguientes:

- No existe lo verdadero y lo falso en los testimonios. "Todo sirve". (Todo puede ser un indicador del comportamiento cultural del informante y de la colectividad).
- El informante recuerda los hechos desde el presente. (Debe, pues, tomarse en cuenta esa tensión permanente entre el pasado y el presente).
- Hay intereses, redundancias y olvidos (el informante tiene "formas selectivas" para presentar sus testimonios: "la historia del pueblo está plagada de silencios conmovedores que expresan la sabiduría de la sobrevivencia".(34)

Por último, queremos señalar otras consideraciones al respecto:

- El educador popular no puede -en función de la utilización de la fuente oral como instrumento para la recuperación de la memoria histórica- olvidar o dejar de tomar en cuenta las influencias de la cultura dominante (es decir, no puede dejar de "escuchar" la voz de los sujetos dominantes).

- Es preciso que la valoración de la fuente oral -y su adecuada utilización- lleve al educador popular al registro escrito de esa memoria histórica.

- La recuperación de la memoria colectiva tiene dos incidencias propiamente pedagógicas: -La consideración de las experiencias educativas a lo largo de la historia de las clases populares.

-La valoración, en relación a esa memoria histórica, de las experiencias educativas ya en marcha.

6.3.2 Valoración crítica de la cultura popular

Valorar críticamente la cultura popular significa, por una parte, el reconocimiento de sus potencialidades transformadoras (políticas, organizativas, educativas) y por otro lado, la atención a las innumerables influencias, condicionamientos y rasgos adquiridos e incorporados de la cultura dominante.

El educador popular tiene como tarea no sólo partir de la realidad propia y valorar sus manifestaciones culturales, sino al mismo tiempo, tener la actitud atenta para ir descubriendo -colectivamente- aquellos aspectos, rasgos o elementos cuya naturaleza no sea popular. (35)

Sin embargo, es necesario que esta intención crítica no signifique llegar al otro polo de la tensión: el determinismo cultural, por el cual se concibe a la cultura popular como un conjunto de expresiones condicionadas totalmente por la cultura dominante. Eso sería no creer en la memoria histórica de la que hablamos antes, ni en la resistencia cultural, ni en la propia capacidad creadora del pueblo.

Si el educador popular no valora críticamente la cultura popular y quiere hacer su trabajo desde categorías y conceptos preconcebidos (y además, desarticulados) provoca, según Leis, una especie de "política de resistencia" expresada muchas veces en la poca participación popular.

6.3.3 Aprovechamiento político-pedagógico de la cultura popular

La valoración crítica de la cultura popular no tiene razón de ser si no lleva a educadores y grupos populares a su aprovechamiento político-pedagógico; o sea, a su utilización en favor del proyecto de liberación. "Podemos utilizar como material pedagógica toda esta inmensa producción cultural del pueblo, que nos habla de su economía, su historia, su geografía, sus luchas, fracasos y esperanzas, es el gran reto con el que la cultura popular desafía a los educadores populares (...). Es necesario un mínimo de imaginación y creatividad para potenciar todo su valor".(36)

Ese aprovechamiento se puede concretar en la recuperación de los elementos de resistencia y lucha que se encuentran en la memoria colectiva; en la recuperación de los distintos modos con que la comunidad ha ido enfrentándose a las distintas situaciones (problemáticas o no).(37) Además, se concreta en el aprovechamiento de las distintas imágenes, expresiones, juegos, lenguajes del lugar y otros.(38)

Finalmente, el aprovechamiento significa un reto altamente creativo para el educador popular: socializar el saber. Para Gramsci, "la 'originalidad' consiste tanto en el 'descubrir' cuanto en el 'perfeccionar', en el 'desarrollar' y en el 'socializar', es decir, en el transformarse en elemento de civilización universal".(39)

6.3.4 La síntesis cultural

No se trata de desestimar el saber popular o el saber académico, excluyentemente. Para el educador popular, ambos deben representar riquezas culturales que, en función de los intereses populares, se puede aprovechar mediante una síntesis que tome lo popularmente útil de uno y de otro.

Se trata de que el pueblo, desde las propias concepciones (pero asumidas críticamente) vaya integrando el saber popular (su propio saber) con el saber especializado.

Esta síntesis significa, para Brandao, que el papel del educador popular es convertir a la educación en un instrumento de recreación y reproducción de un saber cada vez menos tradicional y cada vez más orgánico.(40)

No obstante, esta síntesis cultural no debe hacer que el educador popular llegue a un momento en que su práctica social deja de recibir los continuos aportes de la cultura popular. Es decir, no debe provocar (sobre todo en la prácticas propiamente pedagógicas) una diferenciación entre el conocimiento popular y el conocimiento que se va gestando en el trabajo educativo.

Para el británico Basil Bernstein, "el conocimiento educativo es conocimiento que no pertenece al conocimiento del sentido común. Es conocimiento liberado de lo particular, de lo local mediante los diversos lenguajes de las ciencias o formas de reflexividad de las artes". Agrega que "tal enmarcación hace del conocimiento educativo algo no ordinario o mundano sino esotérico que da un significado especial a quien lo tiene".(41)

6.3.5 La devolución sistemática de la cultura al pueblo

El protagonismo popular no se queda en la expresión y el descubrimiento de sus potencialidades culturales. Continúa en el constante pensar (y repensar) que se hace sobre las potencialidades y expresiones culturales. Para ello, se requiere que el educador popular "retorne" de manera organizada "eso" que el pueblo expresó espontánea o dispersamente. Mao, citado por Freire, declaró que "debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión".(42)

Pero insistimos: también en esa sistematización cultural el pueblo tiene que tener una participación crítica y consciente.

La valoración, recepción y devolución sistemática de la cultura popular exige al educador popular la consideración de momentos, lugares y circunstancias más propias de la expresión cultural popular. Por ejemplo, un estudio, citado por Leis, sobre los lugares de intercambio de opiniones y aprendizajes de grupos obreros en Colombia, dio lo siguiente (en orden jerárquico decreciente) sobre los lugares de más expresión popular:

1. La familia
2. La cantina
3. La gallada
4. Conversaciones con amigos
5. Los medios de comunicación
6. Las organizaciones populares y academias (último lugar). (43)

6.4 El educador popular y la metodología

Es importante que el educador popular tenga, entre sus presupuestos básicos, que su tarea no se inicia ni se desarrolla prioritariamente alrededor del "cómo", sin que estemos afirmando la inutilidad de su consideración o que se puede ser un auténtico educador popular sin la mínima capacitación y habilidad metodológicas.

De lo que estamos hablando es de su carácter secundario y dependiente. (44)

Pero la "secundariedad y dependencia" de este tema no significa dejar de considerar algunos aspectos sobre el mismo.

Hay que enfatizar que la metodología en general, y sus técnicas, procedimientos, recursos, tienen un carácter político en cuanto su función está al servicio de determinadas orientaciones generales (explícitas o implícitas, conscientes o inconscientes). No existen, pues, metodologías neutrales.

Además, -igual que lo afirmado antes sobre educación popular- la metodología responde a las condiciones específicas en las que se quiere llevar a cabo. Aunque en sus principios básicos es universalmente válida, en sus procedimientos específicos dependen de las condiciones en que se inserte. "Siendo la metodología un principio teórico de carácter universal, su aplicación práctica dependerá siempre y en todas partes, de las circunstancias históricas existentes".(45)

Por lo anterior, no podemos en este trabajo ponernos a enlistar técnicas y procedimientos metodológicos. Es más importante considerar los aspectos generales sobre la metodología, y fundamentalmente, sobre la metodología coherente con la concepción de educación popular que hemos asumido.

Otro aspecto relevante es la superación de lo que Vera Gianotten denomina "el reduccionismo metodológico" en educación popular. Es decir, no sólo se ha caído en el error de tomar a la educación popular como una nueva forma de trabajar metodológicamente, sino que a la propia metodología se le confunde -se le reduce- a una serie de técnicas, procedimientos y recursos.

Así, un cambio metodológico se entiende -desde esta visión- como un simple cambio técnico (por ejemplo, dejar la pizarra y gis por proyectores, o la exposición magistral por la dramatización, entre otros ejemplos).

La metodología, en el marco de la educación popular, debemos entenderla como la "estrategia educativa-política y organizativa que apunta a apoyar los procesos personales, sociales y políticos que el pueblo va desarrollando en el curso de su constitución como sujeto de la historia".(46)

De esta manera, la metodología es la concepción global del proceso político-pedagógico. Es la forma cómo se piensa y organiza -de manera general- el proceso o procesos a desarrollarse. Como afirma Alforja, "la metodología

no puede reducirse a una técnica o a un conjunto de técnicas...significa definir cómo estructurar toda la lógica del proceso de conocimiento que se va a desarrollar a través de una estrategia pedagógico-política. Debe ser la visión global que oriente el proceso, que le dé unidad y coherencia a todos los elementos que intervienen en él, a todos los momentos y a todos los pasos de este proceso".(47)

Toda metodología (de manera general) se origina de determinada teoría del conocimiento; ésta, por su parte, responde a orientaciones políticas. Es decir, dependiendo de la orientación política, así será la teoría del conocimiento que se ponga en práctica. A su vez, ésta determinará la concepción metodológica del proceso respectivo.

Según Raúl Macín, las teorías del conocimiento son:

- Idealismo puro: Conocer=recordar. Mayor importancia a lo subjetivo.
- Materialismo puro: Conocer=comprobar. Mayor importancia a lo objetivo.
- Idealismo dialéctico: Conocer=sintetizar. Mayor importancia a lo subjetivo y lo histórico.
- Materialismo dialéctico: Conocer=transformar. Da importancia a lo objetivo, lo subjetivo y lo histórico.(48)

Podemos decir, entonces, que la primera tarea metodológica del educador popular es llegar a esa visión global del proceso político-pedagógico del que forma parte. Es, a partir del contexto y del trabajo colectivo, definir la lógica de los procesos a efectuarse.

En otras palabras, se trata de definir y organizar una determinada

concepción metodológica que oriente y guíe el trabajo. Sólo después tendrá sentido la búsqueda, definición y preparación de técnicas, procedimientos y recursos.

Veamos seguidamente la concepción metodológica propia de la educación popular: la metodología dialéctica.

6.4.1. La metodología dialéctica

La concepción metodológica propia de la educación popular es la metodología dialéctica. (49) Su entendimiento, clarificación y ejecución constituye otras tareas del educador popular.

La metodología dialéctica se basa en la teoría dialéctica del conocimiento, por la cual:

6.4.1.1 Se parte de la práctica, de la que se toman los datos sensoriales, objetivos y vivenciales de la actividad productiva (material y simbólica), de la cotidianidad; de las actividades de los grupos sociales; de su propia práctica social-política, etcétera.

6.4.1.2 Se teoriza sobre esa práctica: se desarrollan procesos de entendimiento profundo y crítico de esa práctica; "penetrar en las raíces de la realidad concreta, descubrir su movimiento interno, sus causas y sus leyes,' invisibles' a la percepción inmediata. De esta manera, ubicamos la realidad concreta en su relación con el conjunto de la realidad social e histórica". (50)

6.4.1.3 Se regresa a la práctica para aplicar en ella el conocimiento obtenido (de sus causas,' leyes,' componentes) de tal manera que pueda transformarse dicha realidad. Es en esa transformación donde se constata la validez, la objetividad; la verdad y la utilidad de los conceptos y categorías generadas en el proceso teórico fundado en la práctica.

De ese modo, podemos decir que la metodología dialéctica es la organización general de los procesos político-pedagógicos, desarrollada de la práctica a la teoría y de nuevo a la teoría; de la acción a la reflexión y de nuevo a la acción.

Es en este sentido que Frei Betto afirma que "na metodologia dialética, o ponto de partida não o saber do educador, mas sim a pratica social dos educandos. E essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo".(51)

Por eso, aunque se puede y debe hablar de la necesidad de ciertos contenidos (saberes ya elaborados), como los técnicos' por ejemplo, el problema de los contenidos se resuelve en función del lugar y estrategia del momento histórico. No se puede, pues', determinar apriorísticamente qué contenidos el educador popular debe "saber" (y "saber enseñar"), o cuáles son los contenidos fundamentales en la formación del educador popular.

Esto exige -a todos los involucrados en los procesos que nos ocupan- actitudes y prácticas genuinamente dialécticas ("ser dialécticamente", dice Carlos Núñez).

Algo que permite entender mejor la metodología dialéctica es la determinación de lo que podríamos llamar sus "direcciones", afirmando previamente que, a diferencia de la llamada "metodología tradicional", aquélla es fundamentalmente inductiva (sin que excluya completamente la deducción). Esas "direcciones" podrían ser: de lo personal a lo colectivo; de lo biográfico a lo histórico; de lo local a lo nacional; de lo específico a lo general; de lo coyuntural a lo universal; de lo parcial a lo estructural; de lo concreto a lo abstracto; de la acción a la reflexión; de la práctica a la teoría. Sin embargo, estas "direcciones", dada la dialécticidad entre ambos extremos, exige un retorno y un iniciar de nuevo el ciclo.

A lo anterior, Leis llama "parejas dialécticas": lo individual y lo colectivo; lo particular y lo general; lo inmediato y lo mediato; lo simple y lo complejo; lo conocido y lo desconocido; lo relativo y lo absoluto; lo parcial y lo global; lo superficial y lo profundo; lo presente y lo pasado; el análisis y la síntesis. (52)

Y aunque existe un "ir y venir" entre los polos, para el autor mencionado, en la metodología dialéctica se parte, preferentemente, de los primeros polos de dichas parejas: lo individual, lo particular, lo inmediato, lo simple, lo conocido....(53)

¿Qué puede alcanzarse por medio de la metodología dialéctica?

Aparte de responder políticamente con más coherencia al proyecto de transformación, podemos decir que esta metodología permite:

- Un conocimiento cada vez más profundo y crítico de la realidad.
- Un desarrollo progresivo de las capacidades de teorización.
- El aprovechamiento de los desarrollos teóricos en las propias prácticas sociales de transformación.

Además, se va logrando la superación de dificultades como las que menciona García Huidobro:

- Las dificultades prácticas que se presentan al pretenderse dar un lugar central a la expresividad popular y al mismo tiempo aportar elementos para problematizar esa expresión.
- Las dificultades sobre cómo conciliar la participación y cogestión a la par de desarrollar procesos disciplinados derivados de las exigencias de una capacitación seria y profunda.
- Cómo conciliar la valoración de lo particular (por ejemplo, la cultura indígena) con la necesidad de llegar a la unidad de los diferentes sectores populares. (54)

Sobre todo, por esta metodología se va resolviendo el problema medular de ^{la} construcción de la relación educativa que sin negar la responsabilidad del educador, por la cual éste casi inexorablemente se torna en agente 'externo', sea fiel a las exigencias de 'participación' de la educación popular".(55)

Finalmente, debemos enfatizar lo siguiente: la metodología dialéctica se aplica a todo el proceso de transformación social. No se reduce a los eventos pedagógicos aunque en éstos se desarrolle más evidentemente. Un reduccionismo de este tipo significa caer en el error de confundir "procesos educativos" con -o reducirlos a- "eventos educativos".

6.5 El educador popular y sus tareas comunicacionales

En primer lugar, corresponde al educador popular no desestimar ni subvalorar (tampoco supervalorar) todo lo referente a procesos de comunicación. Y sobre todo, valorar la naturaleza humana de la comunicación, pues aun cuando participen en ella instrumentos o aparatos, en ambos extremos del proceso existe participación humana (en la codificación y en la decodificación).(56)

Esta apreciación de lo humano en la comunicación supone simetría y reciprocidad entre los interlocutores, así como la participación de los mismos.

Boris Yopo habla de la comunicación como un proceso de "producción en común" y Freire nos dice que "la comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse", agregando que "en la comunicación no hay sujetos pasivos"(57).

No obstante, debe tenerse presente que esa "reciprocidad", "producción en común" o "participación de los interlocutores" siempre es en torno a un objeto. Para el educador popular la valoración comunitaria de la comunicación representa el encuentro colectivo alrededor de objetos comunes (su realidad, sus concepciones y prácticas político-educativas, su cotidianidad, sus sueños, sus fracasos), proceso que, sin embargo, está condicionado materialmente.

6.5.1 La consideración del carácter político-educativo
de las relaciones interpersonales

En el contacto personal se encuentra el mayor potencial político-pedagógico del educador popular. "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores". (58)

Pero no se trata del diálogo por el diálogo; éste tiene una intencionalidad mediata o inmediata. Tampoco significa que toda comunicación interpersonal del educador tiene que tener objetivos políticos claramente determinados. Lo que estamos afirmando es que la comunicación interpersonal (aun en sus variantes más informales y coloquiales) posee la potencialidad revolucionaria de ir propiciando relaciones simétricas, horizontales y participativas que, a la larga, se convierten en las bases comunicacionales de las luchas transformadoras.

Se debe, pues, ubicar al diálogo, a la relación interpersonal, en un contexto de cambio. Bernstein da el nombre de "matriz" a la estructura conformada por un sujeto transmisor y un sujeto adquiriente. El carácter político de esa estructura se ilumina cuando el mencionado autor habla de tres diferentes matrices:

- matriz reproductora,
- matriz interruptora (cambia sólo la forma pero no la estructura básica de las relaciones),
- matriz de cambio. (59)

Sólo en esta última puede entenderse la acción comunicacional del educador popular.

Pero existe un punto relacionado con las afirmaciones anteriores que generalmente es confundido o malinterpretado: la igualdad o diferencia entre educador y educando. Enfatizar en la dialógicidad no es reducir a educador y a educando a una falsa igualdad que hace perder la naturaleza de ambos. Pasar de la relación verticalista entre uno y otro, a una relación horizontal, no representa la desaparición de uno u otro.

Es también a Freire a quien se ha criticado (sobre todo por sus primeros escritos) por acentuar esa falsa igualdad entre educador y educando, sosteniéndose en la "no-directividad"; dicho de otro modo, en el desplazamiento del educador de la dirección del proceso pedagógico. Sin embargo, el mismo Freire ha aclarado esas confusiones (igual que con el concepto "concientización"). (60)

Por tanto, el educador popular debe apreciar la relación interpersonal sin obviar que una de las responsabilidades de su papel es la dirección democrática de los procesos pedagógicos.

Podemos decir que no apreciar ese carácter directivo (pero dialógico, democrático, crítico y participativo) del educador popular, es olvidar que el educador popular es el intelectual orgánico "que -siguiendo a Freire- radicalmente respetando o educando, desafía-lo, porém, a se convencer da verdade, ou aquilo que o educador assume como verdade(...) O educador, en quanto procura convencer o educando, visa a busca do que, eu chamaria de vitória dos valores políticos dos quais ele está imbuído. A vitória desses valores corresponde, para o educador, na transformação da prática política do educando, que passa a se inserir frente a realidade como militante político". (61)

6.5.2 Aprovechamiento y adecuación de ámbitos y niveles comunicacionales

En el terreno de la práctica cotidiana, el educador debe saber aprovechar los distintos ámbitos comunicacionales y adecuar sus tareas y las de la colectividad a distintos niveles comunicacionales.

Los ámbitos a aprovecharse son:

- El interpersonal.
- El grupal
- El colectivo
- El masivo.

Cada ámbito requiere tratamiento diferente, además de recursos, procedimientos y técnicas específicas. También corresponde al educador popular el aprovechamiento combinado de estos diferentes ámbitos. Esto es posible si de la supervaloración de uno (quizá puede hablarse aquí del ámbito grupal, principalmente) y/o de la subvaloración de otros (el masivo, por ejemplo) se llega a la consideración viable de esos diferentes ámbitos.

Otro aspecto de carácter material a tomarse en cuenta es el aprovechamiento de lo que Zutter llama "comunicación artesanal", aquella que utiliza recursos y materiales no sofisticados y propios de la comunidad.

En lo referente a la adecuación de los niveles de comunicación, podemos decir que ello significa la capacidad del educador de adecuarse a los rasgos, características y necesidades específicas de cada grupo y de cada momento, para así comunicarse más eficientemente.

Un ejemplo de lo anterior lo ofrece Orlando Fals Borda cuando habla de cuatro niveles de comunicación:

- El "0": comunicación ágrafa, basada exclusivamente en imágenes y símbolos.
- El "1": "cuando la misma información aparece en forma mixta, escrita y visual" (como folleto ilustrado, por ejemplo).
- El "2": "aquella comunicación preparada para adiestrar dirigentes o cuadros de comunidades con alguna iniciación".
- El "3": "que representa el mismo material llevado a un plano analítico, conceptual y teórico más complejo, para cuadros avanzados e intelectuales".(62)

Corresponde, pues, al educador popular aprovechar todo ámbito, todo recurso o material por el que pueda desarrollar procesos comunicativos (cuyos principios deben seguir siendo coherentemente populares). Le corresponde, también, desarrollar las capacidades para adecuar sus mensajes, para hacerlos receptibles.

NOTAS

1. Creados en septiembre de 1987, y amparados por el principio de la regionalización, estos Consejos de Desarrollo son el instrumento político de organización regional y municipal por el que el régimen no sólo desarrolla acciones contrainsurgentes y antipopulares, sino que además asegura mínimos de bienestar para garantizar la estabilidad. "Los Consejos (de Desarrollo) están llamados a la organización y movilización institucional de la población, disputándosele a cualquier proyecto político que no sea parte del programa de Seguridad y Desarrollo del Ejército y Gobierno". IGE. Guatemala: Seguridad, Desarrollo y Democracia. México, IGE, 1989, p.15

2. Ibidem, p. 57

3. Ibidem, p. 57

4. "Para mí, la S-5 está jugando el papel más importante en el polo de desarrollo de Ixcán. La S-5 tiene gente preparada, antropólogos, psicólogos, sociólogos, que están llevando a cabo una campaña de promoción social y acercamiento hacia el Ejército. A mi parecer la S-5 es la sección más importante en este momento, del Ejército, en la campaña de ganarse a la población campesina". Ibidem, p.63

5. Aunque por dicha opción dejan de ser "externos" a los procesos populares, su conceptualización de "externos" se mantiene, no sólo como mera expresión, sino por la naturaleza especial que posee gracias a su exterioridad (distinta racionalidad!) distintas maneras de pensar la realidad!) distintos instrumentos...

6. Cfr. CABRAL, Amílcar. "La cultura nacional y la liberación" en VARELA, Hilda (ed). Cultura y resistencia cultural: una lectura política. México, SEP-EI Caballito, 1985, pp. 41-68. CABRAL, Amílcar. "Resistencia y lucha" en VARELA, Hilda, op. cit., pp.83-94. FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau. 8a. ed., México, Siglo XXI, 1987.

7. BRANDAO, Carlos. "A cultura do povo e a educacao popular" en A questao politica da educacao popular. Brasil, Brasiliense, 1980, p. 127

8. ALFORJA. Forjando un pueblo consciente. La educacion en las organizaciones populares. 2a. ed., México, IMDEC, 1987, p. 24. También para Vera Gianotten y Ton de Wit, el dirigente es el principal educador popular: "Se debe reivindicar el rol de los educandos y más específicamente, el rol de los dirigentes como los protagonistas y nuevos educadores de la educación popular". GIANOTTEN, Vera, WIT, Ton de. "Promoción rural: mitos, realidad, perspectivas" en Educación Popular en América Latina. La teoría en la práctica. Holanda, CESO, 1988, p. 57

9. "El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia motora, exterior y momentánea, de los efectos y de las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, 'persuasivo permanentemente', no como simple orador y sin embargo superior al espíritu matemático-abstracto y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es 'especialista' y no se llega a ser 'dirigente' (especialista + político). GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. México, Juan Pablos Ed., 1975, p. 15

10. Hay que tomar en cuenta que para los propios sujetos populares, el agente externo comprometido con ellos, tiene una serie de valiosas aportaciones (materiales y simbólicas), como lo evidencia la investigación de Sergio Martinic. Cfr. MARTINIC, Sergio. "Reflexión crítica de la educación popular. Una mirada desde los participantes" en Educación Popular en América Latina. La teoría en..., pp. 71-90 Además, no considerar la utilidad de los aportes de los "agentes externos" sería caer en una postura "basista" que sobreestimando a los sectores populares, no toma en cuenta las influencias de las clases dominantes.

11. "La regla de redundancia potencial -opuesta al paternalismo constante- estipula que las comunidades organizadas queden capacitadas para continuar solas, autónomamente, las labores emprendidas, sin tener que apelar a los técnicos o intelectuales de afuera sino en casos extremos". FALS BORDA, Orlando. Conocimiento y poder popular. 2a. ed., Colombia, Siglo XXI, 1986, p. 117

12. FREIRE, Paulo. Hacia una pedagogía de la Pregunta, Argentina, E. La Aurora, 1986, p. 178

13. "Si bien es cierto que las bases y la organización popular que hemos impulsado desde las instituciones de apoyo deben caminar autónomamente, esto no significa que nos instalemos en la cátedra docta y sapiencial, descuidando el trabajo directo de intelectuales orgánicos estrechamente vinculados con el pueblo y con sus organizaciones sociales y políticas". GUZMÁN, José T. "Algunas estrategias metodológicas en la educación popular" en Praxis, Año I, No. 3, México, octubre 1988, p. 4

14. CASA DE LAS AMÉRICAS. "Memoria del II Encuentro de educación Popular en América Latina y el Caribe (junio 1986)" en Tarea, No. 16, Lima, Asoc. de Publicaciones Educativas Tarea, dic. 1986, p. 19

15. NUÑEZ, Carlos. Educación para transformar, transformar para educar. México, IMDEC, 1985, p. 101. Una posición contraria, que no compartimos, es la de Manuel Argumedo: "Afirmar que los intelectuales de clase media puedan intentar 'de forma crítica constituirse en verdaderos intelectuales orgánicos de las clases populares' (...) implica la incomprensión del concepto de 'intelectuales orgánicos'". El verdadero intelectual orgánico no es el universitario -'intelectual' categoría social de la burguesía- sino un miembro de la propia clase -por situación o posición- y será siempre el responsable de la educación de su clase, ya que ésta es su función específica. El papel del 'universitario' es transferir instrumentos científicos y apoyar la acción de esos 'intelectuales orgánicos' a partir de una opción política clara". ARGUMEDO, Manuel. "¿Qué es la educación popular?" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol XV, No. 3, México, CEE, 1985, p. 136

16. FALS BORDA, Orlando, BRANDAO, Carlos. Investigación Participativa. 2a. ed., Uruguay, I. del Hombre-E. de la Banda Oriental, 1987, p. 26

17. Ibidem, p.26

18. "El intelectual orgánico es aquele que efetivamente está ligado ao movimento popular, e cuja função é abrir o leque, abrir o ângulo e permitir que as pessoas entendam sua luta, os seus conflitos e os seus problemas, dentro de um contexto mais profundo, mais dinamico, mais histórico e mais global".FREIRE, P., Frei BETTO. Essa escola chamada vida 4a. ed., Brasil, Ática, 1986, p. 80

19. GRAMSCI, op. cit, p.13

20. "El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente, sin ser apasionado (no sólo del saber en sí, sino del objeto del saber), esto es, que el intelectual pueda ser tal(...)si se halla separado del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y por lo tanto, explicándolas y justificándolas por la situación histórica determinada (...).No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. En ausencia de tal nexo, las relaciones entre el intelectual y el pueblo-nación son o se reducen a relaciones de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio".GRAMSCI, A. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos E. 1975, pp.120,121

21. Para Freire no se puede comprender a "un intelectual que sueña con la transformación radical de la sociedad asumiendo su papel, cualquiera que sea, distante de las clases populares, prescribiéndoles sus recetas, las del liderazgo".FREIRE, P., Hacia una ..., p.82

22. MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. España, Anthropos¹ 1988, p. 82

23. FALS BORDA, O., op. cit., p.126
24. Ibidem, p. 62. Para Pedro García, la cuestión del poder popular tiene dos niveles: "a) no interior de la misma (la educación popular), na relação agente/grupos populares; b) na perspectiva de um projecto político que diga respeito a toda a sociedade. GARCÍA, Pedro. "Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber" en BEZERRA, A., BRANDÃO, C.(org.) A questão política da educação popular. Brasil, Brasiliense, 1980, p.90. Creemos, sin embargo, que deja fuera un aspecto importante: las relaciones (democráticas o de sumisión) entre los mismos sujetos populares; relaciones que ofrecen una serie de factores a considerarse en la construcción del poder popular.
25. "Sumando selectivamente la cultura y los valores sustanciales del campesinado a las luchas populares y contrarrestando la alienación negativa, se obtiene una fuerza indomeñable: se edifica así un poder popular auténtico y raizal capaz de transformar con sentimiento e imaginación, las estructuras injustas de la sociedad dominante". Para este autor, hay que tomar en cuenta tres procesos populares que convergen en el alcance del poder popular: los sentimientos, la imaginación y las tendencias lúdicas. FALS BORDA, O., op.cit., pp.110,111,103.
26. "Para lograr la transformación de la sociedad actual hacia una sociedad nueva, es necesario construir y reforzar la organización de la clase popular. Es en este proceso de construcción de la organización popular donde ubicamos la educación popular (...) Esta educación busca la consolidación del poder popular como instrumento para realizar su proyecto político". GARCÍA HUIDOBRO, Juan. Educación participativa y perspectiva política. Chile, CIDE (s.f.), p.106
27. GIANNOTEN, V., Wit, Ton de, op. cit., p.73
28. GARCÍA, Pedro, op.cit., p.102

28. GÓMEZ-HERMOSILLO, Rogelio. "Crisis y desafíos para la educación popular" en Estudios Ecueménicos! No. 1, II Época, México, CEE, dic. 1984, p.95

30. GUZMÁN DOCKLER, Carlos. Donde enmudecen las conciencias. Crepúsculo y aurora en Guatemala. México, SEP, 1986, p.96

31. LEIS, Raúl. El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. Panamá, CEASPA, 1988, p. 61.

32. Ibidem, p.61

33. Cfr. BLONDET M., Cecilia. "Apuntes metodológicos sobre las memorias de un barrio" en Materiales para la comunicación popular. No. 9, Lima, Centro de Estudios sobre Cultura Transnacional, marzo 1987, p. 3

34. Ibidem, pp.6-7

35. Cfr. NUÑEZ, Carlos. "La educación popular como una nueva manera de hacer política" en Tarea No. 16, Lima, A. de P. E. T., dic. 1986, p.7

36. JARA, Óscar. Educación popular: la dimensión educativa de la acción política. Panamá, CEASPA-ALFORJA, 1981, p.37

37. Un ejemplo de esto pudimos observarlo personalmente en una comunidad urbana de la capital de Guatemala (surgida como asentamiento humano después del terremoto de 1976) cuyo comité dirigente en cierta circunstancia organizativa acudió al recuerdo de la manera como crearon "su colonia": "el método de la ayuda mutua"; todos hicieron las casas de todos; sin saber cuál correspondería a cada quien; eso se determinó por sorteo, posteriormente.

38. Sobre este aprovechamiento político-pedagógico de la cultura popular, Jara, citando al escritor colombiano David Sánchez Juliao, enfatiza en el aprovechamiento, para fines populares!, de la radio. Según Sánchez, "no menos del 50% de las canciones que las casas disqueras prensan en A. Latina denuncian situaciones de sometimiento y explotación, cuestionan en su propio código popular la estructura de la sociedad (...) en términos lógicos, científicos, en lenguaje llano y directo (...) El educador popular tiene que aprender a oír la radio vitalizadamente". JARA, O., op. cit., pp.37;38

39. GRAMSCI, A. Los intelectuales..., p.68

40. BRANDAO, Carlos. "Educação popular: conversa em família" en Tempo e presença. No. 195, Río de Janeiro, CEDI, dic. 1984, p.21

41. BERNSTEIN, Basil. "Clases y pedagogías: Visibles e Invisibles" en Revista Colombiana de Educación No. 15, Colombia, U.P.N., I Semestre 1985, p. 58
 Bernstein aporta una clasificación que se relaciona con la dicotomía "saber académico-saber popular": la de códigos elaborados y códigos restringidos. Aunque trabaja dicha clasificación principalmente en lo referente a formaciones simbólicas tanto al interior de las clases dominantes como de las dominadas (y relacionadas con el conocimiento escolarizado), su consideración es iluminadora en el tema que estamos tratando. Cfr. BERNSTEIN, B., "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en Revista Colombiana..., pp.45-71

42. FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 20a.ed., México, Siglo XXI, 1978, p.108

43. Cfr. LEIS, R., op. cit., p.16

44. "A todo esto se debe el que siempre insista, en mis conversaciones con educadores, no propiamente en las técnicas y los métodos, sino en la claridad política del educador-militante en relación con el interés a cuyo servicio se ha puesto". FREIRE, P., Cartas a..., p.196

45. JARA, Ó., op.cit., p.28

46. CASA DE LAS AMÉRICAS, op. cit., p.19

47. ALFORJA, op. cit., p.20

48. Cfr. MACÍN, Raúl. Qué es la metodología. 4a. reimpresión, México, COPEC-CECOPE. 1986, p. 21

49. Algunos autores la llaman "concepción metodológica dialéctica" (CMD). En este trabajo utilizamos indistintamente ambas expresiones.

50. JARA, Óscar. Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular. Costa Rica, Alforja, (s.f.), p.19
51. FREIRE, P., Frei BETTO, op. cit., p.77
52. Cfr. LEIS, R., op. cit., pp.20, 22.
53. Ibidem, pp.20,22
54. Cfr. GARCÍA HUIDOBRO, op. cit., p.111
55. Ibidem, p.111
56. Para Pasquali, la comunicación es "la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad; siendo por ello, un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del hombre". PASQUALI, Antonio. Comprender la comunicación. 2a. reimposición, Venezuela, Monte Ávila, 1986, p.51
57. FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? 15a. ed., México, Siglo XXI, 1987, p.75
58. Ibidem, p.75. Pierre de Zutter, por su parte, ve en la comunicación interpersonal "la base de toda la estructura educativa". ZUTTER, Pierre "Educación popular: ¿medios masivos o comunicación interpersonal?" en Chasqui, No. 5, Quito, nov.-dic. 1982, p.16
59. Cfr. BERNSTEIN, B., "Clases y....", p.62
60. "No hay duda que el educador tiene que educar. Ése es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que al educar también él se educa". "El educador popular" en Chamiza, No. 13, Ecuador, CEDEC, mayo 1986, p.11. "Ser profesor significa exactamente el reconccimiento de que no es posible serlo sin enseñar, esto es, un profesor tiene que enseñar porque fuera de la enseñanza él o ella no podrían ser reconocidos como profesores". MONCLÚS, A., op. cit., p. 171
61. FREIRE, P., Frei BETTO, op. cit., p.74
62. FALS BORDA, O., Conccimiento y...., p.24

7. ASPECTOS GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES EN GUATEMALA

En Guatemala no pueden desarrollarse fácil o abiertamente procesos educativos populares coincidentes con lo expuesto en este trabajo, por razones ya indicadas. Sin embargo, su dificultad (o su carácter cauteloso) no significa total imposibilidad o inviabilidad. Ciertos lugares, ciertos momentos, ciertas circunstancias pueden aprovecharse.

Además, es importante que su explicitación -en el actual momento histórico- reúna características discursivas que, guardando coherencia interna, les permitan cierto proceso de profundización y consolidación. En otras palabras, que los procesos de educación popular se realicen desde la tensión entre lo explícito y lo implícito; entre lo dicho y lo hecho, sin perder de vista los fundamentos político-pedagógicos por los que se ha optado.

7.1 Puntos de partida

Lo expuesto en los capítulos anteriores constituye los presupuestos básicos en la formación de educadores populares en la medida que ellos posibilitan bases político-pedagógicas de carácter general y porque su consideración es inevitable en este tipo de formación, a menos que ésta se desarrolle con debilidades teóricas o de manera inviable.

Sin embargo, hay ciertos puntos de partida, congruentes con lo anterior, pero de carácter más específico. Podemos decir que son los puntos intermedios entre los presupuestos básicos y los planteamientos ya concretos sobre un determinado proceso de este tipo (en un lugar, tiempo y organización específicos).

- La formación de educadores populares reúne los siguientes rasgos:

- Proceso integral
- Proceso participativo-colectivo
- Proceso no predeterdeterminado
- Proceso no astringente

- Proceso integral: La formación de educadores populares es posible por la integración de diferentes "ejes de formación". Su diferenciación responde a intenciones de explicación analítica y a la necesidad de considerar su multideterminación, lo que exige, a su vez, una actitud de síntesis que las integre. No puede hablarse exclusivamente de formación política ("concientizar", por ejemplo), ni sólo de formación cultural, ni sólo de formación propiamente pedagógica (agravada cuando se cae en el "reduccionismo metodológico").

Por eso, para Freire, es importante que la formación de educadores populares (o "educadores militantes", como los llama) "se haga en la comprensión crítica y no estrecha o ingenua de cada práctica específica, en el cuadro general de la práctica social de la que forman parte. Y la comprensión crítica, ya sea de la práctica específica, ya sea de la práctica social general, exige la formación política concomitante con la técnica-profesional".(1)

Los "ejes de formación" en este tipo de procesos formativos son:

- Eje político: Entendimiento, profundización y develamiento de la realidad, de las propias prácticas y concepciones, de las vinculaciones, de los procesos productivos (y la posición y participación en él), etcétera.

- Eje cultural: La valoración crítica, aprovechamiento y devolución sistemática de la cultura popular; recuperación de la memoria colectiva, etcétera.
- Eje pedagógico: Aspectos teórico-metodológicos sobre educación popular, sobre el educador popular. Relaciones con la educación formal; desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, etcétera. (2)
- Proceso participativo-colectivo: A diferencia de los procesos pedagógicos dominantes o tradicionales, en la formación de educadores populares, tanto su determinación, preparación, ejecución y evaluación como su continuidad, son llevadas a cabo por los sujetos populares de determinada conformación social, con el apoyo -en algunos momentos claramente directivo- del agente externo o interno. (3)

Lo antes dicho exige que se dé en estos procesos una formación sobre la misma formación de educadores populares. No deben, por tanto, aceptarse estilos de conducción autoritaria y no participativa (sin llegar al extremo de la anarquía pedagógica). Hay que agregar que se necesita tomar en cuenta las situaciones concretas, objetivos, tareas, rasgos psicosociales y culturales de los participantes, además de otros aspectos. (4)

Otro factor a estimarse en relación con la participación colectiva es la convocatoria a dichos procesos de formación. En esa convocatoria se van gestando los procesos de "inclusión-exclusión" que representan uno de los puntos que puede favorecer o impedir la participación popular. (5)

- Proceso no predeterminado: Ni los objetivos y metas específicas, ni los contenidos, ni los aspectos metodológicos y materiales, ni otros componentes (como tiempo, espacio, participantes) deben ser definidos a priori por el (la) o los conductores del proceso; no se puede llegar con un "paquete" donde ya

esté todo definido, salvo aquellos planteamientos muy generales sobre los aspectos señalados. La participación colectiva en todo el proceso, abordada anteriormente, se relaciona con esta "no predeterminación".

Algo fundamental es lo que se refiere a los contenidos. Aunque no puede negarse la determinación apriorística de algunos (muy generales y flexibles),

los contenidos -como se afirmó en el II Encuentro-Taller latinoamericano sobre educación popular en 1988- "no se pueden elaborar a priori".(6)

- Proceso no astringente: La formación de educadores populares no concluye en los procesos específicos realizados para dicho efecto. Si así sucediera, no sólo se estaría confundiendo "evento educativo" con "proceso educativo" sino que, además, se estarían dejando de lado fases (o subprocesos) del proceso, como: la continuidad, el seguimiento, la multiplicación, la evaluación, la sistematización.(7)

Es decir, la formación de educadores populares no es un proceso restringido, reducido, estrecho. Su importancia en el marco del proyecto social de transformación descansa en esa capacidad de trascender, la que se logra a través de:

- La continuidad: Toda actividad o evento educativo debe poder seguirse llevando a cabo (en otros momentos, en otros lugares, o en otras formas si es necesario).
- El seguimiento: El proceso exige el análisis u observación sistemática de la evolución o del desarrollo de los participantes o involucrados, así como el apoyo que dicho desarrollo vaya requiriendo.
- La multiplicación: La formación de educadores populares debe seguirse realizando en otros sujetos, por medio de los primeros

participantes. Éstos, pues, continúan su formación en acciones y procesos que ellos van propiciando en sus propios compañeros.

- La evaluación: No entendida preferentemente como "medición" o "inspección" sino como constatación permanente y colectiva de logros y fracasos (cuantitativos y cualitativos), no sólo al final del proceso sino durante el mismo.
- La sistematización: La formación de educadores populares trasciende en la medida que se le recupera y registra sistemáticamente, permitiendo avances teóricos y prácticos sobre sí misma (y sobre otros procesos similares). Es "la reflexión crítica sobre el proceso de una o varias experiencias con el fin de descubrir o explicitar la lógica de este proceso".(8)

7.2 Problemas fundamentales a partir del contexto guatemalteco

Presentamos los problemas que consideramos más significativos en torno a la formación de educadores populares en Guatemala. Su problematidad no significa que deban tomarse exclusivamente como óbices; también constituyen un verdadero desafío teórico, político y metodológico para la pedagogía en el país.

Se desarrollan estos problemas en relación con el período histórico de 1986 a la fecha y sin especificidad alguna en cuanto a su ubicación espacial.

7.2.1 El control político y represivo

Por el sistema económico-social vigente en el país no puede pensarse en una libertad absoluta en lo que se refiere a actividades educativas, como ya lo hemos venido afirmando. El momento actual que vive Guatemala, basado en el proyecto contrainsurgente de Ejército y Gobierno (iniciado desde principios de los 80') se caracteriza por un férreo control y una sistemática represión al movimiento popular.

Lo anterior imposibilita el planteamiento y desarrollo de procesos de formación de educadores populares exentos de riesgos y dificultades. Algunos aspectos sobre este problema son:

- El control no es ejercido exclusivamente por medios simbólicos, como la dependencia estricta y controlada de las organizaciones no gubernamentales por parte del Ministerio de Gobernación; como la "reeducación ideológica" del Ejército a los indígenas en los Polos de Desarrollo y Aldeas Modelo (9), sino también por medios coercitivos como el cierre obligado de medios de expresión popular (véase capítulo 2); como el secuestro y asesinato de líderes y cuadros base (10); como el "control organizado" de grandes grupos poblacionales; como la autovigilancia y autocontrol al que se ven obligados los campesinos e indígenas por medio de las llamadas "patrullas de autodefensa civil", PAC.(11)
- El control y represión que se han venido ejerciendo en la población guatemalteca no sólo dificulta la formación de educadores populares en razón de la presión sobre organizaciones y movimientos populares, sino porque constituyen fuentes de paralización y de no participación de los propios sujetos populares (la "cultura del miedo" de la que hablamos antes).
- En razón de este control se imposibilita la realización de intercambios y proyectos educativos populares entre organizaciones populares del país y entidades internacionales de carácter progresista. Un ejemplo es la no participación explícita de entidades en la Red centroamericana "Alforja", integrada por instituciones de México, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

7.2.2 Las dificultades (endógenas y exógenas) para la articulación del movimiento popular

Si la educación popular se entiende complementaria al proyecto social de transformación, las dificultades de éste inciden en aquélla. Así, la formación de educadores populares tiene entre sus principales dificultades la inarticulación del movimiento popular.

Endógenamente, debido entre otros factores, a disputas de liderazgo entre las diferentes organizaciones; a pugnas internas, a incapacidad de concertaciones. Debido también a actitudes autoritarias desligadas de las bases. (12)

Exógenamente, por los controles gubernamentales, la división creada por la presencia y participación de los sindicatos llamados "blancos" (financiados por el Gobierno). Pero, fundamentalmente, por la represión ejercida y que ha dificultado la integración (13), sin olvidar la ilegitimación de muchas organizaciones populares (no inscripción u oficialización).

7.2.3 La pluriculturalidad y el multilingüismo

Uno de los más característicos de todo proceso educativo popular es su historicidad; ésta conlleva adecuaciones en torno a los momentos y lugares de su realización, de ese modo, podemos entender como una dificultad a tomarse en cuenta, la pluriculturalidad y el multilingüismo en Guatemala.

La Comisión de Derechos Humanos en Guatemala, situándose en un cálculo intermedio, afirma que la población indígena en Guatemala representa el 65% de la población (14), lo que constituye 5 millones de guatemaltecos, aproximadamente.

En el territorio nacional se hablan unos 22 idiomas indígenas (aunque según IEPALA-IDOC, no existe punto de acuerdo al respecto: unos hablan de 20, otros de 23, incluso de 27). Los cuatro principales grupos étnicos son: quiché (24% de la población indígena), mam (20%), cakchiquel (12%) y kekchí (12%); representan el 68% de la totalidad indígena del país.

Así, la formación de educadores en el país tiene frente a sí, dificultades culturales no sólo del orden idiomático, sino de carácter general por la especificidad de cada grupo. Tampoco puede olvidarse que la educación popular debe valorar esas diversidades culturales, enfrentándose a la dialecticidad entre unidad y diversidad.

Esta pluralidad y multilingüismo no deben ser interpretados como una dificultad sólo cuando los procesos de formación que nos ocupan se realizan en áreas rurales, sobre todo indígenas; debe tomarse en cuenta también en aquellos programas a efectuarse en zonas urbanas populares de la capital, donde se concentran principalmente las masas poblacionales migratorias (reconociendo que se da un fenómeno de castellanización obligada en dichos migrantes). (15)

7.2.4 Los condicionamientos e influjos de la cultura dominante

La fuerza de los condicionamientos e influjos de la cultura dominante se muestra tanto en los sujetos populares como en los mismos educadores populares.

En los segundos -los educadores populares internos y externos- existen condicionamientos ("introyecciones del opresor", según Freire) que no sólo dificultan

la formación de educadores, sino que generan desviaciones ideológicas y pedagógicas, sobre todo en los agentes externos (generalmente pequeño-burgueses) a quienes se dificulta el desprendimiento de los rasgos de clase, lo que se refleja en los procesos formativos que nos ocupan.

Pero debemos recordar los condicionamientos que se dan al interior de las mismas clases populares a través de diferentes mediaciones como la comunicación masiva (16) o las diversas instancias educativas, principalmente de carácter escolarizado.(17)

7.2.5 Acciones y procesos educativos pseudopopulares

Existen, como manifestamos antes, innumerables organizaciones no gubernamentales (incluyendo sectores conservadores de las Iglesias Católica y Protestante) que desarrollan acciones y procesos educativos en las diferentes comunidades del país.

Cualquier proceso de formación de educadores populares con carácter crítico (consciente de lo que es viable en la sociedad guatemalteca) deberá enfrentarse a la influencia de esos programas asistenciales y acrílicos, salvo que quiera efectuarse en un lugar rural en el que nunca haya operado ninguna organización de ese tipo.

Lo anteriormente dicho debe tomarse en cuenta en virtud de factores como los siguientes:

- Los procesos de educación ya alcanzados y que han sido generando actitudes acrílicas, pasivas y receptivas en la población.(18)

- Los procesos ideológicos conservadores que, abierta u ocultamente, han venido desarrollando dichas organizaciones, sobre todo aquellas con gran capacidad económica como Cuerpos de Paz, Club Rotario, Club de Leones, Iglesias Protestantes de origen estadounidense, Instituto Lingüístico de Verano, entre otras.

- El divisionismo causado por el trabajo de estas organizaciones, principalmente cuando en pequeñas comunidades se ubican varias de ellas. Un proceso de formación de educadores populares en una circunstancia así, tendría -entre otras dificultades- muchos inconvenientes para una convocatoria totalizadora.(19)

7.2.6 La escasa y deficiente formulación teórica y metodológica

En Guatemala no existen centros de documentación sistematizada sobre educación popular. La documentación al respecto se encuentra en archivos personales o en archivos de instituciones, pero cuyo material es frecuentemente descriptivo o anecdótico de sus propios programas.

Por otra parte, las escasas formulaciones teóricas y/o metodológicas sobre educación popular, y específicamente sobre formación de educadores populares, responden a orientaciones conservadoras y reaccionarias: es frecuente encontrar material sobre trabajo de grupos, "dinámicas", juegos, etcétera. (Existe, principalmente, una tendencia "dinamiquerista" -en expresión de Carlos Núñez- en esa producción escrita).

Podemos afirmar, además, que aunque represente una dificultad importante, esta escasa producción teórica es una posibilidad de mucha riqueza conceptual y metodológica propia de Guatemala para este tipo de procesos de formación, ya que al no existir, debe hacerse, con la posibilidad de partir de las propias prácticas, sin profundas desviaciones ideológicas, teóricas y metodológicas y sobre todo, con un carácter dialéctico: teorías generadas de la práctica y prácticas teorizadas.

7.2.7 La formación pedagógica universitaria

Un análisis sencillo de los planes de estudio de los departamentos de Pedagogía de las cinco universidades del país nos permitió descubrir la infravaloración de los estudios sobre educación popular que prevalece en estos centros de estudio.

En ningún plan de estudios aparece algún curso denominado "educación popular" o que se refiera indirectamente a este tema. Admitimos que un

análisis sobre lo expuesto de manera escrita en los planes de estudio no es suficiente; se requieren análisis de los conjuntos discursivos; de las prácticas pedagógicas (al interior y al exterior de las instituciones); de la organización, y de otros factores. Sin embargo, por su naturaleza y extensión, hemos efectuado únicamente un breve análisis de los planes de estudio.(20)

Aparte de que no aparece curso alguno sobre el tema, en estos planes se observa:

-Las prácticas obligadas en cuatro de estas universidades se reducen a prácticas docentes escolarizadas, sin acceso a comunidades o sectores populares (se realizan en instituciones educativas oficiales o privadas). En la única universidad que se explicitan prácticas no necesariamente docentes es en la Universidad del Valle de Guatemala (representativa de la alta burguesía en el país) con la denominación "trabajo de campo".

-El único curso con temática cercana a lo popular es el llamado "Desarrollo de la Comunidad" de la Universidad Mariano Gálvez (de orientación religiosa protestante).

-Ni siquiera de manera optativa aparecen cursos sobre cultura o educación populares.

7.2.8 Los aspectos financieros

La necesidad de recursos mínimos hace que la formación de educadores populares en el país se enfrente al problema del financiamiento. Hablamos de "recursos mínimos" porque no estamos afirmando que deba contarse con recursos sofisticados o costosos. Una de las tareas creativas de la educación popular es precisamente el aprovechamiento de los recursos locales, así como la racionalización de los mismos.

La naturaleza no lucrativa de las organizaciones que podrían posibilitar la formación de educadores populares en el país, les impide grandes capacidades de financiamiento para dichos programas.

Las limitaciones financieras puede provocar que las instituciones se vean en situaciones como:

- Dependencia financiera (nacional o internacional), lo que frecuentemente condiciona la orientación y sustentación política, teórica y metodológica de los programas (21).
- Apresuramientos, "ansiedades institucionales", afanes de buena presentación frente a los financiadores. Se prioriza, generalmente, la forma sobre el contenido.

Así, aunque la formación de educadores populares es básicamente un proceso político-pedagógico, no puede soslayar las dificultades económicas que pueden afectar, incluso, esas bases político-pedagógicas.

7.3 Instancias de formación de educadores populares de las ONG's en Guatemala (22)

Vamos a referirnos a cuatro diferentes instancias por las que pueden desarrollarse procesos de formación de educadores populares en el país, con ciertos mínimos de viabilidad y de inserción en la vida popular.

Tratamos lo referente a ONG's por considerar que en el marco de las condiciones guatemaltecas éstas ofrecen mayores posibilidades de trabajo popular alternativo (aunque no abiertamente explícito), debido a razones como:

- La posición estratégica: Las ONG's ocupan espacios con relativa autonomía; están amparadas jurídicamente (poseen personería jurídica). Además, aparte de su ubicación en sectores populares, mantienen relaciones con otras instancias nacionales, y más aún, con entidades internacionales.
- Por su participación acompañante en la cotidianidad de las comunidades en las que se ubican.
- Porque "en su práctica prestan un servicio y a través de él establecen una alianza o articulación con los movimientos sociales emergentes, favorecen la

creación de un bloque de fuerzas sociales que será una alternativa al poder hegemónico actual".(23)

- Por las posibilidades de generar desarrollos teóricos y metodológicos alternativos surgidos de la propia realidad y práctica sociales, frente a las producciones y prácticas dominantes.

- Por las posibilidades de desarrollar una visión y práctica globales de carácter definitivamente de clase, al superar el sentido "clientelista" de los participantes en sus programas.

- Por la capacidad de financiamiento y de negociación financiera, relativamente independiente, que pueden llevar a cabo.

- Por los espacios organizativos ya alcanzados, con la posibilidad de consolidarlos y ampliarlos.

Para que una ONG pueda convertirse en una posibilidad real y viable de formación de educadores populares en Guatemala, creemos que es necesario tomar en cuenta algunas premisas de inevitable consideración:

* Las ONG's son parte del movimiento popular, pero su naturaleza, función y protagonismo es diferente al de las organizaciones populares(24). Sin embargo, las relaciones entre ONG's y organizaciones populares son necesarias en la medida que ambas son parte (o pretenden serlo) del movimiento popular. Estas relaciones, dependiendo del momento, lugar y fase histórica del proyecto de transformación, podrán tener variaciones; lo importante es que permanezcan como "relaciones orgánicas".

Según el equipo Alforja, son tres los principales tipos de apoyo que las ONG's pueden dar a la organización popular: -Apoyos en procesos continuos

-Apoyos puntuales

-Asesorías específicas (25)

* Es fundamental que las relaciones entre ONG's y organizaciones populares mantengan en éstas su capacidad de autonomía.(26) Para ello, las ONG's deben ir paulatinamente aminorando las influencias o poder que ejercen, mediante la

construcción colectiva de conocimientos, potenciando a los sujetos populares para que ellos asuman el protagonismo de esas construcciones. (27)

* Las ONG's deben representar -aunque no lo expliciten abiertamente- una opción política en favor de la transformación social (de ahí su necesaria relación orgánica con las organizaciones populares).

* Es ineludible para cada ONG la conquista de la legitimidad en el seno de las comunidades populares mediante un proceso de acompañamiento crítico, comprometido e inserto en las prácticas sociales de la comunidad. Es decir, "ganar la confianza" a través de un trabajo coherente, serio y cuyo rasgo central sea la disponibilidad crítica ante las demandas populares.

Las cuatro instancias (necesariamente articuladas entre sí) que consideramos ^{con} mayores posibilidades para la formación de educadores populares en Guatemala a través de la participación de ONG's son:

7.3.1 ONG's - sujetos populares

Esta instancia representa los procesos más directos e insertos en la realidad popular. Es la instancia que responde más plenamente a los presupuestos básicos aquí formulados; por ello es la más delicada tanto en su planteamiento como en su ejecución. (28)

Esta instancia significa que las ONG's trabajan directamente con sujetos de las comunidades populares del país. Puede aprovecharse mediante planes, programas y proyectos con distintas denominaciones y en distintas áreas de trabajo (como la educativa, la de salud, la organizativa y otras), dimensionando los presupuestos generales de la educación popular.

Pero ésta no es la única manera de formar educadores populares en el país.

7.3.2 ONG's - agentes externos

Podemos expresar esta instancia de la siguiente manera:

ONG ----- Agentes externos:

- De planta
- Exteriores: °voluntarios
 - °maestros en servicio
 - °otros: agentes de salud
 - promotores agrícolas, etc.

Las ONG's pueden formar educadores populares tanto en su propio personal como con sujetos exteriores a ella. Ambos, sin embargo, no pueden desarrollarse como tales en tanto no haya una clara opción popular. Es aquí donde se ubica el énfasis de Freire en la "claridad política de los educadores", sin despreciar ni priorizar lo metodológico y técnico.(29)

Tampoco debe olvidarse el carácter "exterior" que les da un importante papel de apoyo y de compromiso, pero sin el protagonismo central y propio de los sujetos populares.

Cuando hablamos de la formación de educadores personales en los "sujetos de planta" de las ONG's estamos pensando en el personal que, a partir de una opción política a favor de las mayorías populares, pretenda no reducir su trabajo a las oficinas de la institución ni al quehacer burocrático cotidiano. No se debe excluir, por tanto, a ningún miembro de la institución, como frecuentemente ocurre cuando no se piensa como posibles educadores populares al personal administrativo -oficinistas, secretarias- o al de servicio.

Al referirnos a los "agentes exteriores" lo hacemos pensando en tres tipos de trabajo: con voluntarios, con maestros en servicio -oficiales o privados-

y con un tercer tipo de carácter variado: agentes agrícolas, promotores de salud, de salud y otros. Lo que se refiere a trabajo con maestros en servicio exige la consideración de vinculaciones que deben ser aprovechadas.(30)

7.3.3 ONG's - movimiento popular

A diferencia de la primera instancia (ONG-sujetos populares) ésta se refiere a las relaciones entre ONG's y organizaciones populares ya consolidadas, como federaciones sindicales, sindicatos, asociaciones magisteriales y otras.

También -igual que la primera- esta instancia representa altos riesgos en su realización. Para superar ello, son necesarias las vinculaciones progresivas y sencillas (de "asesorías específicas" a "apoyos puntuales" hasta que las circunstancias posibiliten "apoyos continuos").

La formación de educadores populares por este medio no sólo se debe hacer en función de los cuadros dirigentes, sino también de las bases. La valoración de esta instancia permite mayores soportes institucionales populares, lo que -paulatinamente- puede ir asegurando procesos educativos más orgánicamente vinculados al movimiento popular.

7.3.4 ONG's - formación escolarizada de agentes externos

Esta instancia representa una relación más estrecha entre ONG's y educación formal(31). Se trata de que las ONG's formen educadores populares externos (o internos al incorporar sujetos populares a sus programas), tanto con estudiantes de magisterio de educación primaria como con estudiantes de pedagogía del nivel superior. Como es muy difícil que una ONG asuma completamente dicho tipo de formación(32), esta instancia puede concretarse y realizarse a través de las prácticas obligatorias de dichos estudiantes.

Lo anterior reclama que se cambie el carácter exclusivamente docente de las prácticas obligatorias para alcanzar un sentido más social y diverso, y de estas prácticas sociales derivar teorizaciones pedagógicas que las iluminen.

Aquí también son válidas las afirmaciones freireanas sobre la claridad política como prioridad.

Lo expuesto en esta instancia debe hacerse desde una posición no ingenua que considere las presiones exteriores e interiores que ocasionaría este tipo de experiencias; no es fácil que las instituciones escolares (oficiales y privadas) se involucren en compromisos de esta naturaleza (por concepciones, por miedo, por intereses contraídos), ni que se tenga el apoyo total de los propios maestros de las mismas, por ejemplo. Tampoco es fácil que se alcance -en prácticas de un año de duración máxima- una claridad política profunda en los estudiantes.

Sin embargo, esta instancia es una forma a considerarse y valorar; es un camino más en el cuadro de posibilidades que ofrece la realidad guatemalteca.

N O T A S

1. FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau. 8a. ed., México, Siglo XXI, 1987, p.83

2. Aunque no debe caerse en "reduccionismos metodológicos" (algo de lo que ya hablamos antes) tampoco debe subvalorarse lo metodológico en este "eje pedagógico". "Si al aporte del especialista, no se le añade un aporte metodológico que permita que los participantes puedan reproducir el tema con otros compañeros, los únicos beneficiarios serán los participantes directos de la actividad".ALFORJA.Forjando un pueblo consciente., México, IMDEC, 1987, p.39

3. "Mi convicción es que la presencia actuante de los grupos populares en el proceso de su educación como educadores también es absolutamente fundamental".FREIRE, Paulo. Hacia una Pedagogía de la Pregunta., Argentina, E. La Aurora, 1986, p.185

4. "En todo proceso de formación de esta naturaleza, en el que la reflexión colectiva se hace al interior de la organización y de sus retos, se va creando un nuevo estilo, en la medida que la misma lucha y la realidad concreta los va enfrentando y los va obligando a buscar nuevas formas de participación, lográndose en la práctica construir un estilo de dirección colectiva y participativa".Alforja,op. cit., p.135

5. Cfr. MARTINIC, Sergio."Reflexión crítica de la educación popular: una mirada desde los participantes" en Educación Popular en América Latina. La teoría en la práctica. Holanda, CESO, 1988, pp.71-90.

6. En dicho encuentro se habló de "la necesidad de partir de los intereses más particulares de los educandos, pero teniendo en cuenta los intereses más generales(...); en general, se ha partido de una concepción fragmentaria por asignaturas o disciplinas". Se ve la superación de esto "por la vía de

mantener en la definición de contenidos, una educación básica ligada a una construcción contenidos a partir del

análisis de la acción social".CASA DE LAS AMÉRICAS."Conclusiones del Encuentro-Taller 'La Educación Popular y los procesos de liberación en América Latina y el Caribe' en Estudios Ecuménicos (número especial), México, CEE, 1989, p.41

7. Cfr. JARA, Óscar. Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular. Costa Rica, Alforja, (s.f.), p.30

8. ALFORJA, op. cit., p.30

9.. Un ejemplo de esta intencionalidad de control simbólico es la declaración del propio ministro de la Defensa: "En Guatemala, la política debe ser la continuación de la guerra".IGE.Guatemala: Seguridad, Desarrollo y Democracia. México, Iglesia Guatemalteca en el Exilio, 1989, p.15

10. En la mesa redonda "La crisis política en Guatemala y el Diálogo Nacional"(F. de C.P. y S.-CELA, UNAM, junio 15 de 1989), los miembros de la Representación Unitaria de la Oposición Guatemalteca, Rigoberta Menchú y Frank La Rué, afirmaron que la represión actual en Guatemala está dirigida, principal pero no excluyentemente, a las bases del movimiento popular.

11. Según Piero Gliejeses, pertenecen a las PAC, alrededor de 600,000 varones indígenas entre 14 y 60 años de edad ("algunos más jóvenes y otros más viejos").GLIEJESSES, Piero. "Guatemala: la afirmación de la desesperanza" en Perfil de La Jornada. México, La Jornada, mayo 21 de 1989, p.III

12. Sobre las dificultades endógenas, miembros de la Unidad de Acción Sindical y Popular, UASP, -fundada en diciembre de 1987-, afirmaron: "Es necesario fortalecer la unidad de quienes estamos reunidos en la UASP y ganar a otros sectores; no podemos negar que en muchos casos es difícil ponernos de acuerdo en lo que vamos a hacer y esto es aprovechado por el gobierno y los empresarios; pero aunque en la UASP hay muchas corrientes sindicales, y eso hace más difícil agilizar nuestras posiciones, es necesario que mantengamos

nuestra mejor disposición a la unidad, frente a los que sólo se burlan de nuestra miseria". "Crecen y se agravan los conflictos laborales" en Noticias de Guatemala, Año 11, No. 157, México, octubre 1988, p.12

13. La historia de Guatemala registra innumerables -y masivos- actos de represión contra el movimiento popular, específicamente en su expresión sindical: "A partir de 1970, se intensificaron los asesinatos de dirigentes sindicales(...) El 24 de agosto de 1980, las fuerzas de seguridad detuvieron a 17 dirigentes sindicales en la finca 'Emaús' (...) y los torturaron(...) El 21 de junio de 1980, la Central Obrera CNT fue allanada y sitiada por el ejército: 27 dirigentes sindicales (...) fueron secuestrados y han desaparecido: en dos meses, desaparecieron 44 dirigentes". TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS. "Sesión sobre Guatemala, 27-31 enero 1983, Madrid" en Separata de Polémica, Costa Rica, ICADIS (s.f.), p.25

14. Cfr. CDHG. Ponencia de la CDHG al Diálogo Nacional. Guatemala, CDHG, 1989, p.10

15. Según la Municipalidad de la ciudad de Guatemala, diariamente se radican en esa capital, 500 migrantes. Prensa Libre, Guatemala, julio 29 de 1988, p.22

16. En una observación personal que efectuamos en una colonia popular urbana de la capital guatemalteca, pudimos comprobar que, entre agudas carencias materiales y simbólicas, en muchas casas habían instalaciones de TV por cable (por lo que se paga entre 20 y 30 quetzales mensuales -entre 18 y 27 mil pesos-). Pudimos advertir, también, cómo en estas casas, más que la TV nacional (que según algunos estudios tiene entre su programación un 80% de producción extranjera) se observan programaciones extranacionales, sobre todo, de cadenas estadounidenses y mexicanas.

17. Para el uruguayo Ricardo Cetrulo, son tres los problemas a superar (en relación con esos condicionamientos):

- a. La superación de la transmisión-repetición como relación fundamental de aprendizaje.
- b. La "despolitización del conocimiento".
- c. "Como la formación de promotores se realiza en sujetos que son ya productos del sistema educativo, esa educación de los educadores tiene la característica de una recuperación del ser humano como totalidad". CETRULO, Ricardo. "La formación de promotores: aspectos teóricos y metodológicos" en Educación Popular en América Latina..., p. 50

18. En algunos momentos de nuestro trabajo popular, en dos comunidades urbanas y una rural, pudimos constatar la renuencia de los pobladores a participar de manera mas crítica, debido a "estar acostumbrados a recibir todo fácilmente de PLAN o del Ejército de Salvación", organizaciones de origen y financiamiento estadounidense que operan en Guatemala de manera asistencialista: regalan comida, ropa y diferentes tipos de recursos.

19. En una comunidad de 6,000 habitantes, a 20 kms. de la capital guatemalteca, pudimos verificar que existen por lo menos cuatro instituciones realizando actividades y procesos similares.

20. Los documentos analizados fueron:

- De UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA: "Cursos del Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación que serán servidos durante el 1o. y 2o. semestres".
- De la UNIVERSIDAD MARIANO GÁLVEZ: "Cursos de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media y ciencias de la Educación" y "Programa General de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación".
- De la UNIVERSIDAD FRANCISCO MARROQUÍN: "Planes de Estudio de los Profesorados de Enseñanza Media y Licenciatura en: Historia, C. de la Comunicación, Pedagogía y Ciencias de la Educación, Teología".
- De la UNIVERSIDAD DEL VALE: "Pensum de Licenciatura en Educación"

21. "Es necesario debatir y profundizar sobre la relación agencias de financiamiento-centros. Aquéllas cumplen un papel fundamental en cuanto a la factibilidad del trabajo de los centros. Sin embargo, no siempre sus intereses coinciden con los del proyecto popular".CASA DE LAS AMÉRICAS, op. cit. p.34.Eduardo Cervantes, por su parte, afirma que "no puede soslayarse, empero, que las instituciones receptoras de financiamiento buscan 'adaptarse', por razones obvias, a la lógica de las agencias externas, lo que influye por necesidad en sus definiciones sobre la orientación y el contenido de los programas educativos, mediatizándolos de origen y trasladando (indirectamente si se quiere) la determinación de sus aspectos esenciales a un ámbito externo".CERVANTES, Eduardo."Educación Popular: consideraciones polémicas" en Estudios Ecuménicos (número especial), México, CEE, 1989, p.15

22. Por "ONG's" -como ya dijimos- se entiende "organizaciones no-gubernamentales"; usamos el concepto indistintamente de expresiones como "asociación civil", "organización civil", "centro de apoyo", etc. Nos parece irrelevante la discusión sobre la inconveniencia del uso del concepto "organización no-gubernamental", "por ser un término que define lo que la institución no es".GIANNOTEN, Vera, WITT, Ton de. "Promoción rural: mitos, realidad, perspectivas" en Educación Popular en América Latina..., p.70

23. HERRASTI, Ma. Luisa, ÁLVAREZ, Rafael."A.C.: retos y contradicciones en el compromiso popular" en Estudios Ecuménicos, No. 16, México, CEE, oct.-dic. 1988, p.19

24. "Su papel y acción no deben conducir a una sustitución de las organizaciones del pueblo, sino que debe estimular y potenciar los elementos educativos presentes permanentemente en la práctica popular".CASA DE LAS AMÉRICAS. "Memoria del II Encuentro de Educación Popular de América Latina y el Caribe"(La Habana, junio 1986) en Tarea, No.16, Lima. A. de P. E. Tarea, diciembre 1986, p.18

25. ALFORJA, op. cit., p.38

26. Ibidem, p.30

27. En uno de los encuentros ya mencionados¹, se alertó sobre "el peligro de anteponer los intereses institucionales a los de las organizaciones; es necesario reafirmar la perspectiva de que los protagonistas principales del trabajo deben ser las mismas organizaciones populares aunque no estén articuladas ni cuenten con un proyecto estratégico y no los centros (sin desconocer el importante papel que ellos pueden cumplir para consolidar esta perspectiva)".CASA DE LAS AMÉRICAS. "Conclusiones del...", p.33

28. "No vacilo en decir que, en la hipótesis de no poderse contar: a)con campesinos que puedan ser capacitados rápidamente(...) b) con jóvenes urbanos capaces de cometer 'el suicidio de clase' (...) preferiría dedicar algún tiempo a la capacitación más detenida de campesinos para convertirlos en educadores auténticos de sus camaradas".FREIRE, P. Cartas a..., p.115

29. Ibidem, p.110

30. Pudimos comprobar las potencialidades de la formación de educadores populares, tanto en estudiantes como en maestros en servicio, a partir de vinculaciones ONG-Escuela oficial de educación primaria y ONG-Escuelas de formación de maestros(as) de educación primaria. Cfr. ALDANA MENDOZA, Carlos."Los pequeños reparadores y las pequeñas cocineras de Sakerty: una auténtica experiencia pedagógica" en Humanidades, Guatemala, F. de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala, junio 1988, pp.5-9

31. Estas vinculaciones pueden ir abriendo posibilidades de profundización de las relaciones con carácter político alternativo entre educación popular y educación formal en Guatemala.

32. Un ejemplo de formación escolarizada de educadores populares, asumida completamente, es el Instituto Indígena Santiago, de los hermanos lasallistas

(cuya renovación más significativamente crítica y progresista se dio en 1977). En dicho instituto se forman maestros indígenas de educación primaria. Sus tres prioridades de formación son: lo productivo, lo organizativo, lo académico. Cfr. AZMITIA, Óscar. "Guatemala: el Instituto Indígena Santiago" en Materiales para la comunicación popular. No. 9, Lima, Centro de Estudios sobre Cultura Transnacional. Marzo 1987.

8. CONCLUSIÓN:

HACIA UNA PEDAGOGIA DE ACOMPAÑAMIENTO

El represivo control sobre el movimiento popular y sobre cualquier tipo de manifestación contestataria o alternativa al orden económico-social, político y cultural, impide el planteamiento y ejecución de procesos de formación de educadores populares en Guatemala, desde concepciones críticas, cuya base es el develamiento de la realidad y cuya máxima aspiración es la contribución a la lucha por la transformación de dicha realidad.

Aunque el período histórico actual (retorno a un régimen de derecho con gobierno civil, desde 1986) haga creer en la existencia de más amplios espacios de participación política y social, las recientes manifestaciones de represión, dirigidas principalmente a protagonistas de la lucha popular -y de las que presentamos algunos ejemplos en este trabajo- no permiten suponer la posibilidad de desarrollar abiertamente los principios políticos, teóricos y metodológicos de la educación popular y de la formación de educadores populares.

Sin embargo, la misma realidad que se constituye en obstáculo, es la que obliga a considerar a la educación popular, y por tanto a la formación de educadores populares, como una necesaria respuesta política "con implicaciones pedagógicas", gestada desde el conjunto de sujetos y organizaciones integrantes del movimiento popular guatemalteco, aun cuando no manifiesten una profunda articulación entre sí.

Esta "respuesta política con implicaciones pedagógicas" que se concreta en la formación de educadores, exige la consideración de aquellos presupuestos o puntos de partida que la justifiquen y fundamenten. Para ello, se requiere del tratamiento dialéctico de esos presupuestos; es decir, no caer en la dicotomía contexto-texto, sino en la dialecticidad de ambos.

En este trabajo se ha partido de la consideración de la realidad como punto de partida, como presupuesto básico inicial de todo proceso de formación. En razón, de que "hablar del educador" es una abstracción, se necesita conocer y analizar las prácticas cotidianas, las circunstancias y condiciones concretas del contexto en que habrá de insertarse y formarse el educador.

Lo anterior nos ha llevado al estudio de la cultura popular, no sólo como rasgo propio de la historia y desarrollo de las clases populares, sino como portadora de contradicciones: por una parte, los influjos que tiene de la cultura dominante, y por otro lado, como portadora de los rasgos de la lucha de resistencia y de identidad que dichas clases han desarrollado a lo largo de toda su historia.

Tomar en cuenta los anteriores presupuestos de carácter político-contextual (que ningún proceso educativo puede obviar, y que no son abordados por la pedagogía guatemalteca) obliga, a su vez, a considerar lo que es posible en el marco de las evidencias político-culturales actuales. En otras palabras, partir de lo que ES y HA SIDO, pasando por lo que es POSIBLE, para llegar a lo que es DESEABLE, sin ver dichos aspectos de manera lineal y fija.

Es así como se entienden los presupuestos teóricos, surgidos de la práctica social y que además son necesarios por la comprensión de la realidad y de la orientación posterior que ofrecen. Esta exigencia dialéctica (práctica-teoría) es la esencia de lo planteado en los presupuestos teóricos presentados (sobre educación popular, sobre educador popular, sobre la formación de educadores populares).

Lo antes dicho no significa que dejáramos de desarrollar enunciados teóricos que no sólo orienten posibles procesos de formación del educador, sino que además, vayan convirtiéndose en cuerpos conceptuales que hoy, en la literatura pedagógica guatemalteca, se encuentran escasos.

¿Por qué considerar todo lo expuesto como presupuestos básicos en la formación de educadores populares en Guatemala?

Primero. Porque definen la naturaleza y orientación política de dicha formación. Su profundización permite situar políticamente a este tipo de procesos (aunque por razones de sobrevivencia no se explicita claramente): a favor de quién y de qué; en contra de quién y de qué.

Segundo. Porque la consideración dialéctica entre el contexto y el texto, la realidad y la teoría, -presente en estos presupuestos- permite la formación del educador no como simple y abstracta intención, sino como un proceso histórico-concreto propio de la realidad del país.

Tercero. Porque en una sociedad como la guatemalteca es de crucial importancia la valoración de la riqueza cultural de las clases populares a la par de considerar lo que es posible en razón de las luchas hegemónicas y de dominio de las clases que ostentan el poder.

Estas consideraciones nos hacen llegar al siguiente cuestionamiento: En un país como Guatemala, con un rico punto histórico de partida -los mayas-, con una ancestral lucha de resistencia, con una diversidad cultural, con la más dramática y aterradora historia represiva de América Latina, con un movimiento popular "golpeado" incesantemente-pero siempre activo- y con altos índices de pobreza y de desequilibrada distribución de la riqueza, ¿cuál es el papel que toca jugar a la pedagogía en la transformación de esa realidad?

La respuesta es difícil, pero la pregunta es obligada.

Creemos que la formación de educadores populares es una forma de responder a este cuestionamiento, sin olvidar que la politicidad del asunto, más que su pedagogicidad, obliga a la pedagogía a situarse en un papel complementario y de apoyo al movimiento popular.

La forma teórico-metodológica como puede lo anterior ser viabilizado -y partiendo de los presupuestos teóricos desarrollados en este trabajo- es la

que podemos llamar "PEDAGOGÍA DE ACOMPAÑAMIENTO". Ésta representa una expresión político-pedagógica que es más factible de realizarse por medio de ONG's progresistas y que se concreta en procesos (de instrucción, capacitación y formación) vinculados -directa o indirectamente-a las organizaciones populares.

Es "de acompañamiento" (a una organización popular específica, a una comunidad popular) puesto que sus procesos se van realizando a través de un tiempo -determinado colectivamente- en el que se aprovechan, política y pedagógicamente, las diferentes acciones y procesos (espontáneos y/u organizados) de la cotidianidad popular.

El aprovechamiento político de esa cotidianidad se da en función de la transformación de las condiciones estructurales de la sociedad. Y el aprovechamiento pedagógico representa esfuerzos por el "convencimiento" de la lucha por esas transformaciones.

No se trata de ir "asistencialmente" a una comunidad u organización a "ofrecer y dar" servicios de todo tipo, sino que significa la inserción progresiva en una comunidad, vivir en la realidad de ésta e ir la apoyando en su propio proceso de crecimiento (político, simbólico, material).

Este "acompañamiento" irá permitiendo una "relación orgánica" entre ONG y comunidad u organización popular. En este contexto, la formación de educadores populares -en sus diversas instancias, como las presentadas en este trabajo- no sólo surge de las propias demandas populares, sino que conlleva consustancialmente el protagonismo popular en el que hemos insistido.

Además, como un rasgo fundamental, ese "acompañamiento" es definido colectivamente, no sólo en sus concreciones, mediaciones y orientaciones, sino en su misma duración. No puede pensarse en un acompañamiento indefinido, que provoque con el tiempo, lazos de dependencia en las comunidades y organizaciones hacia los agentes externos.

La formación de educadores populares en el marco de esta "pedagogía de acompañamiento" (y teniendo como punto de partida lo desarrollado en este trabajo) no sólo responde a los principios generales de la educación popular, sino que tiene entre sus principales puntos:

- Enfatizar en la historicidad del sujeto "educador popular"; acentúa la formación de éste en base a momentos, condiciones y cotidianidades específicas.
- Responder más efectivamente a los diferentes momentos históricos (como apoyos coyunturales) de la evolución política de la comunidad u organización popular, al mismo tiempo que se consolidan y profundizan las "relaciones orgánicas" que se van gestando.
- Permitir flexibilidades teórico-metodológicas que viabilicen la formación de educadores populares, ya que el "acompañamiento" es dependiente de las condiciones de la realidad. Su necesaria viabilización es para que dichos procesos no sean reprimidos o invalidados abiertamente por las fuerzas dominantes, asegurándose de esa manera, cierto proceso de maduración, consolidación y trascendencia.
- Cumplir procesos de apoyo que dan integralidad y efectividad a la formación de educadores populares (tómese en cuenta lo visto en el capítulo 7: continuidad, seguimiento, multiplicación, evaluación y sistematización).

Para todo lo anterior, creemos que la "pedagogía de acompañamiento" debe considerar, profundizar y valorar las siguientes cualidades de dicho acompañamiento:

* Crítico: No se trata de "acompañar" ingenuamente (sin considerar las influencias de la cultura dominante) ni de "acompañar" astutamente (irse aprovechando de los diferentes momentos y circunstancias para lograr posiciones vanguardistas o adquisitivas, por ejemplo, para conseguir

financiamiento). El "acompañamiento" es crítico en cuanto va develando los procesos de la realidad, lo útil y lo inútil para los intereses populares; también es crítico en la medida que va desarrollando procesos colectivos de construcción de conocimientos.

* Legítimo: Es un "acompañamiento" que se obtiene por la aceptación de la organización o de la comunidad. Se va ganando mediante "la conquista de la confianza" a través del trabajo auténticamente comprometido. No es forzado o alcanzado por medios "astutos" -acríticos- como el regalo de alimentos o ropa, por ejemplo.

* Autonomizante: Es un "acompañamiento" que pretende dejar de serlo. Es decir, se trata de que ese "acompañamiento" desaparezca o que progresivamente vaya teniendo menos presencia en la comunidad u organización popular, de "acompañar", pero hasta que sea necesario (algo que debe decidirse colectivamente); se trata, pues, de "acompañar" propiciando la autonomía.

* Efectivo: Es un "acompañamiento" que representa adquisiciones (políticas, simbólicas y materiales -pero no sólo una de éstas-) para la comunidad u organización. No es estéril ni verbalista.

* Transformador: Es un "acompañamiento" que, aunque por razones de viabilidad y sobrevivencia no se expresa abiertamente, busca la transformación social conherente con los intereses populares, como aspiración fundamental. Aunque pueda tomarse como un "acompañamiento" para la transformación de la comunidad u organización específicas, la orientación y fases político-pedagógicas no se quedan en eso. La meta máxima es la transformación de toda la sociedad.

En la actualidad, no se puede plantear y desarrollar la formación de educadores populares guatemaltecos como en otros países latinoamericanos, ni se puede concebir, abierto y claramente, a la educación popular como una alternativa político-pedagógica para el país. Es necesario urdir formas de

planteamiento y ejecución de la formación de educadores populares que sin dejar de responder a los presupuestos político-culturales y pedagógicos aquí expuestos, no sean pronta y abiertamente reprimidos y destruidos completamente (lo que podría significar retrocesos, frustraciones y debilitamientos en los sujetos involucrados y comprometidos con la causa popular). "Hagamos hoy lo mejor con el mínimo de que disponemos. Sólo así nos será posible hacer mañana lo que hoy no puede hacerse", ha dicho Freire.

Acompañar a nuestras organizaciones y comunidades, mediante la formación de educadores populares, es situarnos en ese camino hoy estrecho, pero cuyo andar lo irá haciendo cada vez más amplio. Es ir preparando el terreno para la construcción de esa nueva sociedad. Por eso, ni "cruzamiento de brazos" ni acciones imprudentes o suicidas. Guatemala representa hoy, para la pedagogía, la concreción de los mínimos posibles en educación popular, pero pensando en un mañana en el que los máximos serán posibles, máximos que habrán de convertirse, a su vez, en los mínimos de nuevos desafíos.

Pensar en la posibilidad de lo anterior -difícil, lejano, peligroso- es creer ya en el educador popular guatemalteco.

9. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. ALDANA MENDOZA, Carlos. "Los pequeños reparadores y las pequeñas cocineras de Sakerty: una auténtica experiencia pedagógica" en Humanidades, Guatemala, F. de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala, junio 1988, pp.5-9
2. ALFORJA. Forjando un pueblo consciente. La educación en las organizaciones populares. 2a. ed., México, IMDEC, 1987, 41 p.
3. AMG. Análisis sobre la readecuación curricular. Guatemala, Asociación Magisterial Guatemalteca. Julio 1988, 2 p.
4. "A pedagogia dos Vencidos" en Opção. Año VII, Piriacicaba, 13-19 junho, 1983, p. 4
5. ARGUMEDO, Manuel. "¿Qué es la educación popular?" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, No. 3, México, CEE, 1985, pp.127-137
6. ARIAS, Arturo. "La identidad cultural indígena y la función de los intelectuales en el contexto de la guerra guatemalteca" en Ponencias. I Encuentro de Intelectuales por la Soberanía de los Pueblos en Nuestra América., Cuba, Casa de las Américas, 1985, pp.47-53.
7. AZMITIA, Óscar. "Guatemala: El Instituto Indígena Santiago" en Materiales para la comunicación popular. No. 9, Lima, Centro de Estudios sobre Cultura Transnacional, marzo 1987, 15 p.
8. BALCÁRCEL, José Luis. "Cultura y liberación nacional en Centroamérica" en Unión, No. 2, Cuba, Ministerio de Cultura, 1984, pp.149-159.
9. BALCÁRCEL, José Luis. "La necesidad de la soberanía y la cuestión cultural" en Ponencias..., pp.53-59
10. BALCÁRCEL, José Luis. "La situación en Guatemala en la década de los setenta" en Movimientos populares en la historia de México y América Latina, México, UNAM, 1987, pp.429-442
11. BARNET, Miguel. "Identidad cultural y liberación nacional" en Ponencias..., pp.64-68
12. BARREIRO, Julio. Educación popular y procesos de concientización. 11a. ed., México, Siglo XXI, 1986, 161 p.
13. BERNSTEIN, Basil. "Clases y pedagogías: Visibles e Invisibles" en Revista Colombiana de Educación. No. 15, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, I Semestre 1985, pp. 73-103
14. BERNSTEIN, Basil. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en Revista Colombiana..., pp.45-71
15. BEZERRA, Aída. "As actividades em educação popular" en BEZERRA, A., BRANDAO, Carlos (org). A questão política da educação popular. Brasil, Brasiliense, 1980, pp.16-39.

16. BLONDET M., Cecilia. "Apuntes metodológicos sobre las memorias de un barrio" en Materiales para la comunicación popular. No. 9, Lima, C. de E. sobre C. T., marzo 1987, 12 p.
17. BOGGIO, Maruja. "Práctica educativa y sujeto popular" en: Tarea, No. 16, Lima, Asociación de Publicaciones Educativas Tarea, dic. 1986, pp. 8-14
18. BONFIL BATALLA, Guillermo. "Lo propio y lo ajeno" en COLOMBRES, Antonio (comp). La cultura popular, 5a. ed. México, Premiá Ed., 1987, pp. 79-86
19. BOSCO PINTO, João. "Educación de adultos y desarrollo rural" en TORRES, Carlos (coord.) Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. México, CEE, 1982, pp.259-277
20. BOURDIEAU, P., PASSERON, J.C. La reproducción. 2a. ed., Barcelona, Laia, 1981, 287 p.
21. BRANDAO, Carlos. "A cultura do povo e a educação popular" en BEZERRA, A., BRANDAO, C., op. cit., pp.122-135
22. BRANDAO, Carlos. "Educação popular: conversa em família" en Tempo e presença. No. 195, Río de Janeiro, CEDI, diciembre 1984, pp. 19-21
23. BRITTO GARCÍA, Luis. "Cultura, aparatos culturales y soberanía en América Latina" en Ponencias..., pp.73-78
24. BROCOLI, Angelo.A. Gramsci y la educación como hegemonía. 5a. ed., México, Nueva Imagen, 1987, 319 p.
25. CABRAL, Amílcar. "La cultura, fundamento del movimiento de liberación" en COLOMBRES, A.(comp.), op. cit., pp.137-145
26. CABRAL, Amílcar. "La cultura nacional y la liberación" en VARELA, Hilda (ed.) Cultura y resistencia cultural: una lectura política. México, SEP-El Cabllito, 1985, pp.41-68
27. CABRAL, Amílcar. "Resistencia y lucha" en VARELA, H., op. cit., pp.83-94
28. CASA DE LAS AMÉRICAS. "Conclusiones del Encuentro-Taller 'La Educación Popular y los procesos de liberación en América Latina y el Caribe'(La Habana, julio de 1988)" en Estudios Ecueménicos (número especial). México, CEE, 1989, pp.31-44
29. CASA DE LAS AMÉRICAS. "Memoria del II Encuentro de Educación Popular en América Latina y el Caribe(junio 1986)" en Tarea No. 16, Lima. A. de P. E. Tarea, dic. 1986, pp. 15-20
30. CDHG. Ponencia de la CDHG al Diálogo Nacional. Guatemala, Comisión de Derechos Humanos de Guatemala, 1989, 25 p.
31. CEE. "Comunicación dominante y comunicación popular" en Estudios Ecueménicos, No. 1, II Época, dic. 1984, México, CEE, pp. 23-24
32. CELADEC. Educación Popular. Fundamentos teóricos y peculiaridades de la Educación Popular en América Latina. Lima, CELADEC, 1980, 159 p.

33. CERVANTES, Eduardo. "Educación popular: consideraciones, polémica" en Estudios Ecueménicos (número especial), México, CEE, 1989, pp. 13-16
34. CERVANTES, Eduardo. Educación popular y sociedad capitalista. México, SEPAC, 1977, 97 p.
35. CETRULO, Ricardo. "La formación de promotores: aspectos teóricos y metodológicos" en Educación popular en América Latina. La teoría en la práctica. Holanda, CESO, 1988, pp.43-51
36. CONFERENCIA EPISCOPAL DE GUATEMALA. El clamor por la tierra (versión popular) Guatemala, Diócesis de Quetzaltenango, sept. 1988, 54 p.
37. "Crece y se agravan los conflictos laborales" en Noticias de Guatemala No. 157, México, oct. 1988, pp. 7-12
38. Documentos sobre planes de estudio de las Universidades de Guatemala. 1989
39. DOS SANTOS, Theotonio. Imperialismo y dependencia. 4a. ed., México, E. Era, 1986, 491 p.
40. DURÁN, Leonel. "Cultura popular y mentalidades populares" en COLOMBRES, A. (comp.) op. cit., pp.68-68
41. ECO. "La educación popular. Elementos para definirla" en Cuadernos de Educación Popular. México, CEE (s.f.), pp. 7-23
42. "Educación popular y organización política" en Pueblo y liberación. No. 23, Año 2, Venezuela, agosto 1977, 11 p.
43. "El educador popular" en Chamiza, No. 13, Ecuador, CEDEC, mayo 1986, p.11
44. "El Freire de ayer y de hoy" en Chamiza..., pp. 8,9
45. ESCOBAR GUERRERO, Miguel. Educación alternativa. Pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. México, FONTAMARA-Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), (en prensa).
46. FALEITO, Enzo. "Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales" en GAJARDO, Marcela (comp.) Teoría y práctica de la Educación Popular. México, OEA-CREFAL-IDRC, 1985, pp.41-69
47. FALS BORDA, Orlando. Conocimiento y poder popular. 2a. ed., Colombia, Siglo XII, 1986, 177 p.
48. FALS BORDA, Orlando. "Reflexiones sobre el Significado y Rol de la Ciencia en la Participación Popular" en Movimientos populares por la liberación. No. 14, Lima, CELADEC-CPID, 1981, pp. 24-32
49. FALS BORDA, Orlando, BRANDAO, Carlos. Investigación Participativa. 2a. ed., Uruguay, Instituto del Hombre-E. de la Banda Oriental, 1987, 73 p.
50. FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau. 8a. ed., México, Siglo XXI, 1987, 238 p.

51. FREIRE, Paulo. "Cultura y liberación" en Foro Universitario, No. 30, México, STUNAM, mayo 1983, pp. 35-38
52. FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? 15a. ed., México, Siglo XXI, 1987, 109 p.
53. FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 5a. ed., México, Siglo XXI, 1987, 176 p.
54. FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 20a. ed., México, Siglo XXI, 1978, 245 p.
55. FREIRE, Paulo. Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Argentina, E. La Aurora, 1986, 190 p.
56. FREIRE, Paulo, Frei BETTO. Essa escola chamada vida. 4a. ed., Brasil, Ática, 1986, 95 p.
57. GAJARDO, Marcela (comp.) Teoría y práctica de la educación popular. México, OEA-CREFAL-IDRC, 1985, 259 p.
58. GALEANO, Eduardo. Guatemala, clave de Latinoamérica. Uruguay, E. de la Banda Oriental, 1967, 167 p.
59. GALEANO, Eduardo. "La revolución como revelación" en Nuestra América, México, Nuestro Tiempo, 1981, pp. 160-171
60. GALEANO, Eduardo. "Literatura y cultura popular en América Latina. 10 errores o mentiras frecuentes" en COLOMBRES, A. (comp.), op. cit., pp.57-78
61. GALEANO, Eduardo. Memoria del fuego (tomo III). 4a. ed., México, Siglo XII, 1987, 356 p.
62. GALICH, Manuel. Por qué lucha Guatemala. Buenos Aires, Elmer Ed., 1956, 374p.
63. GARCÍA, Pedro Benjamín. "Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber" en BEZERRA, A., BRANDAO, C., op. cit., pp. 88-121
64. GARCÍA CANCLINI, Néstor. "Gramsci y las culturas populares en América Latina" en Dialéctica, Puebla, UAP, Año XI, No. 8, sept. 1986, pp.13-33
65. GARCÍA CANCLINI, Néstor. "¿Para qué sirve la cultura cuando hacemos (o no podemos hacer) la revolución?" en Ponencias..., pp.64-68
66. GARCÍA HUIDOBRO, Juan. Educación participativa y perspectiva política. Chile, CIDE, (s.f.), pp. 87-122
67. GARCÍA HUIDOBRO, Juan. "Educación popular y organizaciones de los trabajadores" en Christus, Año 48, No. 570, México, Centro de Reflexión Teológica A.C., nov. 1983, pp. 8-16
68. GIANOTTEN, Vera, WITT, Ton de. "Promoción rural: mitos, realidad" perspectivas" en Educación Popular en América Latina..., pp. 52-70

69. GIROUX, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en Investigación para evaluar el currículo. México, UNAM-Porrúa, 1988, pp.47-71
70. GLIEJESSES, Piero. "Guatemala: la afirmación de la desesperanza" en Perfil de La Jornada. México, mayo 31 de 1989, pp. I-IV
71. GOLDMAN, Lucien. "La importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación" en CORTÉS, Carmen (ed.) La escuela y los medios de comunicación masiva. México, SEP-El Caballito, 1986, pp.123-129
72. GÓMEZ-HERMOSILLO, Rogelio. "Crisis y desafíos para la educación popular" en Estudios Ecueménicos. No. 1, II Época, México, CEE, dic. 1984, pp.5-8
73. GÓMEZ-HERMOSILLO, Rogelio. "La educación popular: entre el desarrollismo y la transformación social" en Estudios Ecueménicos. No. 3, México, CEE, junio-agosto 1985, pp. 5-12
74. GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. Vías para el desarrollo de la educación popular en Guatemala. Costa Rica, 1986 (documento suministrado por el autor; ha sido editado en México por CITGUA).
75. GRAMSCI, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos Ed. 1975, 259 p.
76. GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. México, Juan Pablos Ed. 1975, 181 p.
77. GUERRA-BORGES, Alfredo. "Guatemala: tres tiempos de una historia inconclusa" en Centroamérica: una historia sin retoque. México, El Día-III, UNAM, 1987, pp. 115-154
78. GUTIÉRREZ HACES, María T. (ed.) Experiencias educativas revolucionarias (Nicaragua y Guatemala). México, SEP-El Caballito, 1986, 156 p.
79. GUZMÁN, José Teódulo. "Algunas estrategias metodológicas en la educación popular" en Praxis, Año I, No. 3, México, octubre 1988, pp.3-4
80. GUZMÁN BOCKLER, Carlos. Donde enmudecen las conciencias. Crepúsculo y aurora en Guatemala. México, SEP, 1986, 225 p.
81. HERRASTI, María Luisa, ÁLVAREZ, Rafael. "Asociaciones Civiles: retos y contradicciones en el compromiso popular" en Estudios Ecueménicos. No. 16, México, CEE, oct.-dic. 1988; pp. 17-20
82. IBÁÑEZ, Alfonso. "Ubicación y sentido de la Educación Popular" en Tarea, No. 13, Lima, A. de P. E. Tarea, nov. 1985, pp. 19-23
83. IEAPALA-IDOC. Guatemala: un futuro proximo. Madrid: IEAPALA, 1980, 242 p.
84. IGE. Guatemala: Seguridad, Desarrollo y Democracia. México, IGE, 1989, 151p.
85. IGE. Iglesia de Guatemala: Aprendiendo de la historia. México, Año 7, No. 1, enero 1987, 72 p

86. ILLA, "Tres preguntas sobre educación popular" en Autoeducación. No. 15, Año V, Lima, Instituto de Pedagogía Popular, oct.-dic. 1985, pp.31-35
87. INFANTE, María Isabel. Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina. México, CEE, 1983, 179 p.
88. JARA, Óscar. Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular. Costa Rica, Alforja z(s.f.), 44 p.
89. JARA, Óscar. Educación popular: la dimensión educativa de la acción política. Panamá, CEASPA-ALFORJA, 1981, 100 p.
90. LEIS, Raúl. El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. Panamá, CEASPA. 1988, 91 p.
91. MACHICAO, Ximena. "Educación Popular: un proceso de descubrimiento permanente" en Educación y Pueblo. No. 3, Bolivia, Equipo Interinstitucional de Educación Popular, nov. 1987, pp.35-37
92. MACÍN, Raúl. Qué es la metodología. 4a. reimpresión, México, COPEC-CECOPE, 1986, 44 p.
93. MANFREDI, Silvia. "A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de A. Gramsci" en BEZERRA, A., BRANDAO, C., op. cit., pp.40-61
94. MARGULIS, Mario. "La cultura popular" en COLOBRES, A. (comp.), op. cit., pp.41-65
95. MÁRQUEZ, Roberto. "Soberanía y cultura" en Ponencias..., pp.113-116
96. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Jorge. "El conocimiento de la mentalidad de los grupos marginados" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, CEE, Vol IX, No. 2, 1979, pp.113-129
97. MARTINIC, Sergio. "Reflexión crítica de la educación popular. Una mirada desde los participantes" en Educación Popular en América ..., pp.71-90
98. MARX-ENGEIS. Acerca de la educación. México, Quinto Sol (s.f.), 160 p.
99. MATTELART, Armando. La comunicación masiva en el proceso de liberación. 12a. ed., México, Siglo XXI, 1988, 263 p.
100. MEJÍA DUQUE, Jaime. "Soberanía, revolución y cultura en América Latina" en Nuestra América..., pp.85-99
101. MEJÍA PALMA, Edwin. Teoría de la Educación Popular. Guatemala, USAC, 1979, 261 p.
102. "Mensaje de los indígenas guatemaltecos en la ONU" (VI Sesión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, Ginebra 1988) en Estudios Ecuménicos No. 16, II Época, CEE, oct.-dic., 1988, pp.43-46

103. MIRELES, Carlos. "La capacitación: factor de desarrollo" en Transformación. Vol I, No. 10, oct. 1984, pp.19-21

104. MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. España, Anthropos^l 1988, 205 p.

105. MONTERROSO, Jorge. "Tortura y legalidad en Guatemala" en Cuadernos No. 10, México, CITGUA, año 3, junio 1986, 32 p.

106. MONTOYA, Alberto. "El modelo de difusión de innovaciones y su aplicación en los programas de desarrollo rural: una crítica" en TORRES, Carlos^l(comp.), op.cit., pp.279-301

107. MUÑOZ, Gustavo. "Una implicación de la Educación Popular" en Praxis^l Año I, No. 3, México, Praxis^l oct. 1988, p.7

108. MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Efectos económicos de la educación de adultos" en TORRES, Carlos (comp.), op. cit., pp.259-277

109. NÁJERA, Eusebio. Educación popular: definición y puesta en práctica. Chile, PIIE, 1986, 51 p.

110. NARVAES, Gloria. "Freire propoye proyecto. a nivel continental" en Noticias Aliadas. Vol. 20, No. 27, Perú, N.A., julio 21, 1983, pp.5,6

111. "Nosotras^l las que sufrimos el doble, vamos a hablar" en Noticias de Guatemala, Año II, No. 157, México, oct. 1988, pp.3-7

112. NÚÑEZ, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar. México, IMDEC, 1985, 272 p.

113. NÚÑEZ, Carlos. "La educación popular como una nueva manera de hacer política" en Tarea No. 16, Lima. A. de P. E. Tarea, dic. 1986, pp.3-8

114. OIT. La educación obrera. Ginebra, OIT, 1975, 224 p.

115. OLIVEIRA, Betty. "A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa" en Tecnología Educativa Vol. 14, No.66-67, Brasil, SEP. Dic. 1986, pp.6-10

116. ORNELAS DELGADO Jaime. Carlos Marx. Una biografía. México, UAP, 1984, 114 p.

117. PAIVA, Vanilda. "Estado e educação popular: recolocando o problema" en BEZERRA, A., BRANDAO, C., op. cit., pp.79-87

118. PASQUALI, Antonio. Comprender la comunicación. 2a. reimpresión, Venezuela, Monte Ávila, 1986, 289 p.

119. PASQUALI, Antonio. Comunicación y cultura de masas. 4a. reimpresión, Venezuela, Monte Ávila, 1986, 611 p.

120. PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio. "Perfil del educador popular" en Sic., No. 503, Venezuela, marzo 1988, pp.114-117

121. PICCINI, Mabel, NETHOL, Ana M. Introducción a la pedagogía de la comunicación. México, UAM-Terra Nova, 1984, 112 p.
122. PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. México, E. Mexicanos Unidos, 1976, 221 p.
123. PORTUONDO, José. "La cultura de la liberación en Nuestra América" en Nuestra América..., pp. 110-112
124. PUIGGRÓS, Adriana. Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Buenos Aires, Galerna, 1986, 267 p.
125. PUIGGRÓS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 5^a ed. México, Nueva Imagen, 1987, 247 p.
126. REUTER, Jas. "Prejuicios y preguntas en torno a la cultura popular" en COLOBRES, Antonio (comp.), op. cit., pp.879 2
127. RIVERA, Jorge. "La expresión educativa de una ruptura" en Chamiza, No.13, Ecuador, CEDEC, mayo 1986, pp.4-5
128. RODRÍGUEZ, Bolívar. "Promotor(a): si te piden, cuidado con lo que das" en: CEPAE, No. 35, R. Dominicana, mayo-junio 1986, pp.23-29
129. ROJAS MIX, Miguel. "Arte de resistencia en América Latina" en Ponencias.., pp.136-140
130. "Santa Fe II" en Envío, Año 7, No 90, dic.-enero 1988, Managua, Instituto Histórico-Centroamericano, pp.13-37
131. SOBRINO, Jon. Oscar Romero. Profeta y mártir de la liberación. Perú, CEP, 1981, 139 p.
132. STAIVENHAGEN, Rodolfo. "La cultura popular y la creación intelectual" en COLOBRES, A.(comp.), op. cit., p.21-39
133. STAIVENHAGEN, Rodolfo. Sociología y subdesarrollo. 8a. ed., Nuestro Tiempo, 1985, 234 p.
134. SUBIRATS, José. "Prioridades de la investigación educativa en América Latina" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, CEE, Vol.VIII, No. 4, 1978, pp.133-136
135. TEITELBOIM, Volodia. "Santa Fe y los intelectuales de América Latina" en Nuestra América..., pp.100-112
136. TORRES, Carlos. "Alianza de clases y educación de adultos en América Latina: hipótesis para una investigación" en TORRES, Carlos (comp.), op.cit., pp.201-230
137. TORRES, Rosa María. Nicaragua: Revolución Popular. Educación Popular. México, E. Línea, 1985, 205 p.

138. TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS. "Sesión sobre Guatemala, 27-31 enero 1983, Madrid" en Separata de Polémica., Costa Rica, (s.f.)

139. URIOSTE, Miguel. "Apuntes sobre la educación popular rural en América Latina" en Educación y Pueblo. No. 3, Bolivia, Equipo Interinstitucional de Educación Popular, nov. 1987, pp.30-54

140. URNG. Línea política de los revolucionarios guatemaltecos. México, E. Nuestro Tiempo, 1988, 169 p.

141. VALENZUELA, María de Lourdes. "La educación popular: objetivos y propósitos" en Estudios Ecuménicos (número especial), México, CEE, 1989, pp.7-12

142. VARELA BARRAZA, Hilda. "Cultura y revolución en la praxis de Amílcar Cabral" en: Foro Universitario No. 30, México, STUNAM, mayo 1983, pp.39-44

143. VITAL GALICIA, José. "La educación popular en México" en Estudios Ecuménicos (número especial), México, CEE, 1982, pp.21-30

144. WANDERLEY, Luis. "Educação popular e processo de democratização" en BEZERRA, A., BRANDAO, C.(org.), op. cit., pp.62-78

145. YOPO, Boris. "El papel de la comunicación en los movimientos populares" en Estudios Ecuménicos. No. 6, México, CEE, junio 1988, pp.21-30

146. ZARCO, Carlos. "Elementos para el análisis de la realidad" en Cuadernos de educación popular No. 6, México, CEE, junio 1988, pp.51-105

147. ZEMELMAN, Hugo. "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente" en Jornadas, México, El Colegio de México, 1987, pp.15-31

148. ZUTTER, Pierre de. "Educación popular: ¿medios masivos o comunicación interpersonal?" en Chasqui No. 5, Quito, nov.-dic. 1982, pp.36-42