



12
2 Gen

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

COORDINACIÓN DE SOCIOLOGÍA

"ANÁLISIS DEL CONTENIDO TEÓRICO
DE LA EDUCACIÓN POPULAR
ESTUDIO DE SUS CONCEPTOS A TRAVÉS
DE ALGUNOS MATERIALES EDUCATIVOS"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A

MARTÍN GILBERTO COVARRUBIAS GONZÁLEZ

ASESORA:

MTRA. DOLORES MUÑOZCANO SKIDMORE

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MÉXICO, D.F.

1994



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I-VII
1. LA EDUCACIÓN. Dos concepciones.	1
1.1 Educación para la conservación social.	12
1.1.1 La Sociología Estructural-Funcionalista de la Educación.	15
1.1.2 La Sociología Marxista de la Educación.	20
1.2 Educación para el cambio social.	28
2. LA EDUCACIÓN POPULAR.	34
2.1 Definición.	34
2.2 Metodología.	41
2.3 El sujeto de la acción educativa.	45
2.4 La Educación Popular y la Política.	48
2.4.1 La conciencia y la concientización.	51
2.5 El contenido temático de la Educación Popular	54

3. LOS CONCEPTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN SU MATERIAL EDUCATIVO. ANÁLISIS Y CRÍTICA.	58
3.1 El análisis económico.	64
3.2 El análisis político.	81
3.3 El análisis ideológico.	96
3.4 El análisis social.	111
4. CONCLUSIONES.	138
ANEXOS.	148
BIBLIOGRAFÍA	227

A MIS PADRES

*Por su esfuerzo estoico
y su lucha para no perder
-en esta ciudad-
sus esperanzas traídas de lejos.*

*Por todo su tiempo
-y mi tiempo-
construido por sus manos*

Esta obra es de ustedes

Con amor y respeto

MUCHAS GRACIAS

A MIS HERMANOS

*No hay vida sin referentes
y todo camino por andar
sugiere una búsqueda*

*Sólo en la identidad de las miradas
y en el encuentro de nuestros perfiles
las manos se hacen compañeras*

*Y ustedes han sido mis compañeros
y el referente para mi búsqueda*

A ustedes con todo cariño

A NATY

*Por tus tiempos en silencio
Por tus esperas mirando mi ausencia
Por tus palabras cargadas de verdad y miedo*

*Y porque mi tiempo
fue acompañado por tus pasos
y tus voces acallaron mis incertidumbres*

Para tí con amor

A MIS HIJOS

*Ernesto: Tu nacimiento dió a luz este trabajo
y lo alimentaste con tus pequeños pasos
y tus años de juego*

*Edgar: Desafiaste el esfuerzo
y abonaste la esperanza
de que el camino era ya seguro*

A ustedes con mucho amor

A LA MTRA. MA. DOLORES MUÑOZCANO

*Por el esfuerzo continuado
por su capacidad y comprensión
porque aplicó la valiente didáctica
del aprendizaje del error propio
y la sabia conducción de quien sí sabe*

*Por todo el apoyo y la dedicación
para la realización de este estudio*

Con respeto y afecto

MUCHAS GRACIAS

A CARLOS CAZARÍN

*Hay tiempos de singularidad
y otros que trascienden lo realizado
y el tiempo de tu apoyo
permitió llegar al tiempo deseado*

Por tu desinteresada y valiosa colaboración

Para tí con respeto y amistad

INTRODUCCIÓN

Desde que Paulo Freire elaboró y desarrolló una nueva forma de hacer educación y propuso un modelo educativo cuyo principal contenido es la participación y la concientización del educando, en América Latina se sentaron las bases para la conformación de un movimiento educativo que, poco a poco, fue adquiriendo sus propias características ideológicas, políticas y pedagógicas.

Su incidencia ha abarcado básicamente el campo de las luchas y reivindicaciones populares y, por ende, se inserta en los movimientos sociales contestatarios o de franca oposición al orden y al sistema social imperantes.

La educación popular ha transcurrido por diversas etapas, caracterizadas, principalmente, por una constante redefinición de su estrategia; es decir, de las acciones que potencialmente favorezcan y amplien los procesos de concientización y de liberación social, esto último considerado como la finalidad histórica por parte de los educadores populares.

Aunque la literatura existente es amplia y los estudios dedicados a la educación popular abarcan un extenso espectro de temas, podemos afirmar que, si bien necesarios, no han tocado uno de los aspectos fundamentales que, a nuestro parecer, es la piedra de toque y sustento de este tipo de educación. Nos referimos explícitamente al contenido de clase que sustenta la educación popular y, muy en particular, su orientación clasista contenida en sus materiales educativos.

Consideramos que es ahí donde radica, en primer lugar, un vacío de análisis de fondo lo cual conlleva a repetir eslogans, lugares comunes y constantes reiteraciones de carácter dogmático, que impiden profundizar sobre los alcances y, sobre todo, las limitaciones de la educación popular.

La gran cantidad de estudios realizados nos presentan dos características: a) análisis de carácter metodológico, pedagógico y técnico; b) análisis teóricos y filosóficos que podremos considerar como meras antologías de lo que otros han expuesto.

Nos interesa rescatar el contenido teórico de la educación popular que está vertido en los materiales educativos que sirven para llevar a cabo la práctica educativa. La razón es la siguiente: no podemos seguir una línea de discusión de los conceptos fundamentales de la educación popular centrada en los best sellers de sus grandes teóricos. Este tipo de material ha sido consumido por un grupo selecto de educadores populares. Lo importante es ir más allá de los libros teóricos y profundizar en el análisis del material que es "consumido" por el sujeto de la educación popular.

Conocer ese material, analizarlo, discutirlo y, por qué no; criticarlo nos permitirá bajar de la punta del iceberg y encontrar elementos que, incluso en muchas ocasiones, se contradicen con los planteamientos de los grandes teóricos.

La presente investigación analiza los conceptos de la educación popular plasmados en el material educativo. No queremos con esto soslayar lo que plantean los educadores populares en sus libros de análisis teóricos. Por el contrario, serán su mejor referente.

Una razón se suma al interés de esta investigación: los cambios ocurridos actualmente en el mundo, nos obligan a replantear una serie de esquemas que, a pesar del hecho histórico más relevante -la caída y descrédito de los regímenes socialistas en Europa y Rusia- no pierden su vigencia pero que, además, no es posible seguir reproduciendo tal cual si fueran dogmas a pesar de este hecho histórico. Es decir, que debemos ubicar los procesos de cambio social sin caer en el extremo de la aceptación irracional del llamado "fin de las ideologías" sin reconocer la vigencia y validez de tales ideologías.

La educación popular entendida a partir de su naturaleza explícita de clase, orientada bajo los supuestos del marxismo, exige una re-escritura de sí misma.

Con el análisis del contenido del material educativo, será posible plantear alternativas de una puesta en práctica de una educación popular más objetiva, con mayores elementos de análisis, de información y de crítica al orden de cosas existente.

Por otra parte, la educación popular, a partir de la década de los sesenta, se ha constituido como un elemento de formación ideológica de grupos que, de una u otra forma, han participado políticamente oponiéndose a gobiernos y sistemas.

Cuando Paulo Freire propone su método de la palabra generadora en los círculos de alfabetización brasileños, las prácticas educativas con los sectores sociales más desprotegidos sufrieron un cambio radical.

Poco a poco los planteamientos básicos de Freire fueron adquiriendo fuerza de verdad ante la situación tan particular del pueblo latinoamericano y las crisis políticas en la región. Los movimientos de izquierda se apropian de las directrices de esa nueva forma de "educar". Los términos "concientización", "participación" y "liberación social", marcan el perfil del acto educativo de una gran cantidad de organizaciones que se suman, o establecen alianza, con fuerzas políticas que luchan, desde lo civil hasta lo militar, contra los gobiernos y el sistema económico capitalista.

El discurso de la educación popular se conforma principalmente de la filosofía y el pensamiento marxistas lo que la determina desde sus cimientos.

Los análisis teóricos y la producción literaria son muy ricos y variados. Los acuerdos y discrepancias manifiestan y presentan la dinámica y constitución de un movimiento latinoamericano de educación popular, no siempre articulado.

El aporte teórico que hereda al conjunto de las teorías educativas se caracteriza por un elemento fundamental, a saber: su opción político-pedagógica de naturaleza clasista.

Es decir, sus conceptos, categorías y planteamientos metodológicos se articulan en torno a una finalidad: la lucha de clases y la liberación del proletariado y, por ende, del ser humano.

La educación popular incorpora los conceptos marxistas y perfila una práctica educativa basada en ellos, que la hacen trascender y distinguirse de otros complejos analíticos interesados en los fenómenos educativos. La trascendencia radica en no sólo reconocer la función ideologizante -o si se quiere enajenante- de la educación bajo los supuestos de la dominación burguesa, sino en recuperar dicha crítica e incorporarla a la práctica educativa.

Sus llamados a la concientización y a la participación, son piedra angular de su accionar específico. La teoría desarrollada en favor de tales elementos puede considerarse como una de las más amplias escuelas del pensamiento educativo contemporáneo. De esta manera, su material educativo -aquél que se emplea en las "sesiones de trabajo"- no escapa y no podría sustraerse de ese gran complejo teórico de la educación popular.

Una parte de las investigaciones en la materia se han caracterizado por la recuperación y el análisis de experiencias educativas en diversos campos de acción. Uno de los aportes más significativos realizados por los educadores populares es el referente a la sistematización. Con ella pretenden evaluar cuantitativa y cualitativamente sus experiencias. Importante trabajo realizado por ellos; sin embargo no ha habido un estudio -sea de carácter técnico, pedagógico, político o teórico y filosófico- que recoja sus conceptos, los redefina, los analice a la luz del cambio mundial y de las nuevas realidades socio-políticas. A lo más, se ha llegado a discutir sobre cuántas interpretaciones hay sobre el término "pueblo", o qué se entiende por sistematización, o por metodología de la educación popular, etc.

Los materiales educativos se constituyen así, como un reflejo de un gran bagaje teórico -muchas veces ambiguo-, que no establece un perfil pedagógico que posibilite la discusión, el análisis y la participación con niveles más altos de información y entendimiento de los procesos sociales.

En suma, el material educativo ha sido descuidado, con la consiguiente desatención del proceso de formación y consolidación de una cultura política de los sujetos que, a decir de los educadores populares, son los destinatarios y los creadores de la liberación social.

También, queremos subrayar la importancia que para nosotros tiene esta investigación en términos de redescubrir las potencialidades de la educación popular para la conformación de procesos democráticos (*) de participación. Su aportación al campo de la lucha por la democracia puede ser trascendental. Tal vez, re-escribir la educación popular a través de su material educativo, nos lleve a un planteamiento de sus conceptos fundamentales, sin que estos pierdan su finalidad histórica.

De esta manera, la presente investigación hace un recorrido, en primer lugar, de las aportaciones que han presentado algunas escuelas o pensadores sobre la importancia de que juega la educación, sea ya para mantener el orden social existente o, por el contrario, como elemento potencializador de su crítica y superación.

Esta aproximación al "*fenómeno educativo*" da pie para ubicar cómo la educación popular, directa o indirectamente, participa de un debate más amplio en el que se pone en juego la determinación referente a si la educación puede o no contribuir a los procesos de cambio social o, en sentido contrario, a la consolidación del orden social.

(*) Queremos desde este momento señalar que la democracia la entendemos, primero, como una específica forma de gobierno, en la cual se favorece la participación de la sociedad en la toma de decisiones políticas. Para ello, y en segundo término, se requiere ejercer el respeto de los derechos civiles y políticos de las personas por parte de la autoridad; donde la organización de la gente y la expresión de sus ideas sin menoscabo de su libertad y de su vida, son factores indispensables de cualquier sociedad democrática. En tercer lugar, el ejercicio del voto ciudadano influye decididamente en la consolidación de dos factores importantes: a) la representación por medio de un eficaz Poder Legislativo y b) la posibilidad de que el poder ejecutivo cambie de mano regularmente.

Nos parece importante destacar lo antes dicho, toda vez que los análisis sobre la educación popular no ubican su desarrollo -ni histórico, ni filosófico, ni pedagógico, etc.- fuera de sus propios marcos. Esto es, no es fácil encontrar referencias sobre la educación popular y su participación dentro de grandes movimientos educativos y, mucho menos, como elemento de análisis dentro del complejo campo de la Sociología de la Educación.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se divide en tres partes, cada una de las cuales se encuentra desarrollada en capítulo separados.

Así, el primer capítulo, denominado **La educación. Dos concepciones**, se subdivide, a su vez, en tres partes. En la primera de ellas, se presenta un análisis preliminar, y sucinto, sobre la importancia, el papel, la función -o funciones-, objetivos, metas, metodologías, etc., que algunos autores y escuelas de pensamiento le han otorgado a la educación. Con ello se establece la diferencia, actualmente reconocida, de dos tipos de educación: a) la educación para la conservación social y b) la educación para el cambio social. Las dos partes restantes están dedicadas al análisis de cada una de ellas.

El segundo capítulo, referido a **La educación popular**, inicia con un breve repaso de lo expuesto en el capítulo anterior y, muy en especial, de los elementos comunes que existen entre los planteamientos de la educación para el cambio social y la educación popular. De ahí, partimos para establecer el concepto de la educación popular, su metodología, su vinculación con lo político, la importancia que le da a la concientización, y el proceso mediante el cual define su contenido temático, destacando, principalmente, su orientación de clase.

El tercer capítulo está dedicado al análisis de los conceptos de la educación popular. Para ello es menester explicar dos factores:

1. Los elementos de análisis -económico, político, ideológico y social- no fueron definidos al azar, así como tampoco el orden de su estudio tal cual está subdividido el capítulo. Se inicia con la cuestión económica, porque desde ahí la educación popular explica el fundamento de los tres elementos restantes. Lo

político, lo ideológico y lo social estarán supeditados bajo esta premisa. Incluso, el orden se explica de acuerdo al seguimiento presentado en el capítulo; es decir, primero entender lo económico, segundo comprender, con base en lo primero, lo político; lo cual da pie para explicar el fenómeno ideológico y, por último, la problemática social.

Esto no debe interpretarse en el sentido de que la educación popular separe automáticamente tales elementos. Por el contrario, tal es su apego a la explicación totalizadora de la realidad, que le es imposible separar un elemento de otro. Sin embargo, sí es clara la determinación y el peso que le da a un elemento sobre los otros para explicar la realidad. Es importante, pues, señalar que la subdivisión del capítulo obedece a esta lógica.

2. El material analizado no significa, obviamente, la totalidad ni mucho menos la representatividad del material producido para fines pedagógicos y didácticos. Más sin embargo, nos pareció interesante observar que, a pesar de su marcada orientación de clase, existían diferencias muy significativas entre los documentos e, incluso, dentro de un mismo material, en ocasiones no sólo de forma, sino también de contenido. Esto lo pudimos corroborar con el estudio correspondiente y tales disimilitudes se establecen en el capítulo.

Por último, en las conclusiones reiteramos la necesidad de replantear los esquemas de interpretación de la realidad, basados en el material educativo aquí analizado, destacando la importancia de que para que la educación popular se desarrolle y potencialice en torno a procesos de movilización política, y no alrededor de la impartición de cursos aislados a "gente aislada", es indispensable generar una concepción y una práctica políticas donde se genere una sólida cultura política crítica, con miras a democratizar nuestra sociedad.

1. LA EDUCACIÓN. Dos concepciones.

Elaborar un concepto único de educación no es tarea fácil. Este ha tenido siempre varias significaciones, contenidos, alcances y límites; conforme a los diversos puntos de vista e intereses desde donde se ha planteado.

En la actualidad, el debate sigue siendo amplio, y los puntos de acuerdo y desacuerdo consagran lugares comunes, espacios antes no considerados y perspectivas de diversa índole y finalidad.

Cada cuerpo teórico se considera a sí mismo, frente a otros complejos analíticos, como el camino de la reflexión y el estudio de los fenómenos educativos. En unos importa más un aspecto que en otros, o la crítica se lanza contra la omisión de algunos elementos que se consideran importantes, y no son precisados en su justa dimensión.

De todas formas, la discusión es fructífera y provee gran cantidad de elementos y aspectos que enriquecen la visión y la perspectiva, tanto en el plano teórico-filosófico como en el práctico.

Hay, sin embargo, un lugar común en los estudios y el análisis de los fenómenos educativos. El conocimiento y la adquisición o transmisión de éste, la conciencia o las formas de pensar y visualizar el mundo y las cosas, nos trasladan a uno de los planos fundamentales de la educación: el plano de los valores, las ideas, las creencias. Este mundo cruza con todas las formas de expresión, de manifestación de actitudes y, junto con ellos, se encuentra el espacio en donde se ejerce la acción educativa.

En el fondo, todas las teorías consagran esta especificidad. Las divergencias comienzan en el planteamiento de sus fines, los medios, los objetivos, su función, su lugar dentro de la sociedad, los agentes educativos y el papel de éstos, las técnicas, los instrumentos, su metodología, etc. Incluso, algunas parten en su definición resaltando cualquiera de estos elementos.

De hecho se reconoce a la educación como un fenómeno estrictamente social y, por ende, correspondiente a la actividad humana, y como tal, ajustada a su realidad llena de contradicciones y procesos. Al partir de la idea, y de la realidad, de que ésta es un hecho social, es preciso manifestar que al estar marcada por el "acto humano", no es unilineal y no muestra una sola faceta. De esta manera, concebimos a la educación como una actividad con proyecto, definida desde las diversas instancias de posición social y de poder, que se entrecruzan, y manifiestan una complejidad de procesos que inciden, básicamente, en la formación de las conciencias, de las ideas, de las actitudes y formas de concebir al mundo.

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación, no entraremos a la discusión sobre los diferentes tipos de educación que, de cualquier manera, se expresan en la sociedad con respecto a la actividad desarrollada; es decir, sobre la educación de los adultos, la educación a distancia, la educación para la producción, la educación técnica, etc.

No nos interesa, en este caso, esclarecer dichos aspectos, sino continuar con una discusión que, creemos, debe ahondarse, sobre todo considerando los cambios que han sucedido en los últimos catorce años (*) en el mundo y en México; es decir, discutir sobre la naturaleza ideológico-política de la educación sin perder de perspectiva la realidad del cambio social, para buscar alternativas que faciliten las tareas de promoción y puesta en práctica de una educación concientizadora más objetiva.

Si partimos de que la educación es una actividad humana y, por lo tanto, social, y si reconocemos que la realidad social es compleja, no podemos estar en desacuerdo que la educación, como parte del ser social, es diferenciada, dispar y contradictoria.

(*) Es de especial importancia considerar los cambios de regímenes políticos en países de América Latina -en particular los que en su momento padecieron la "ley de la bota militar"-; así como la caída de los regímenes socialistas en Europa del Este, la desaparición de la URSS y, en el caso de México, los cambios que ha tenido nuestro país en los dos últimos sexenios.

El análisis desde cualquier perspectiva nos ubica necesariamente en el contexto dentro del cual la educación y los procesos educativos se mueven y manifiestan. Por ejemplo, hay quienes sostienen que su función consiste en

"...socializar al ser humano...dentro de un contexto de relaciones sociales clasistas." (1)

Si bien es cierto, lo anterior no explica por sí sólo otros aspectos que le dan cuerpo a la educación y a los procesos educativos. Es importante trascender el análisis que tan sólo ubica el nivel estructural del problema educativo, para compenetrarnos al interior de las redes que tejen las relaciones educativas, y las contradicciones que se presentan y les dan rumbo y carácter

Además, al quedarnos en ese nivel de análisis no traspasamos del todo los límites que a la educación le impone el positivismo. La clásica definición de Durkheim nos habla de la dependencia que tiene la educación frente a los demás procesos sociales:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar u desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado." (2)

En pocas palabras, la educación sirve a, y cumple con, ciertas exigencias que le son impuestas. El proceso educativo se reduce a la transmisión de valores, conocimientos, creencias y una forma particular de ver el mundo.

1) Magdalena Salamón, "Análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción/una visión general", en Cero en conducta, México, año 1, Nº 2, nov.-dic. 1985, p. 32.

(2) Emilio Durkheim, Educación y Sociología, Colombia, Ed. Linotipo, 1979, p. 70. (El subrayado en cursiva en el original).

El problema que aquí se presenta es concebir una sola idea y un sólo proyecto de educación, caracterizado por ser meramente transmisor de conocimientos e ideas. Se escapa la posibilidad de ver otros proyectos educativos pensados como medio de creación, recreación y transformación de conocimientos y formas de entender el mundo. Dicha posibilidad se encuentra en otros escritores que reconocen en la educación no sólo un medio de transmisión, sino también de producción y transformación de conocimientos e ideas. Se amplía la perspectiva y deja abierto el camino de la crítica. En efecto, hoy se reconoce que

"...coexisten dos concepciones acerca de la educación: educación entendida como transmisión y educación entendida como transformación." (3)

Al respecto podemos estar de acuerdo en que

"...el proceso educativo...es invariablemente bipolar, o mejor dicho, complementario. Por una parte, es un modo de estabilizar, transmitir y garantizar la continuidad de la cultura; por otra, un proceso de corrección, mejoramiento y alteración de las características adquiridas de generaciones pasadas." (4)

De este primer nivel del análisis podemos ampliar los márgenes y comenzar a ubicarnos en un contexto que explique en qué consiste esa bipolaridad -o si se prefiere, contradicción-; es decir, el papel y función que juega la educación en la sociedad:

"Si bien las dos concepciones hacen referencia a lo social, la primera plantea únicamente la transmisión y reproducción de una visión fragmentada y

(3) Inés castro y Graciela Guzmán B., "La práctica escolar y las concepciones sobre educación", en Cero en conducta, México, año 1, N° 1, sep.-oct. 1985, p.41.

(4) Theodore Brameld, La educación como poder, México, Ed. Trillas, 1967, p. 25.

estática de la realidad, mientras que la segunda, sin negar la transmisión, propone la transformación como necesaria para el cambio social." (5)

Se plantean, por lo tanto, las contradicciones y el cuestionamiento de la existencia de un sólo modelo educativo o una sola forma de ejercer la acción educativa. Aquí el contexto juega un papel fundamental.

Apuntar la dirección en el genérico concepto de cultura, sería perdernos en una discusión que rebasa los límites de la investigación. La tarea de delimitar el campo y los límites de la educación nos traslada al plano de las relaciones socio-políticas, económicas y jurídicas que nos permitan explicar su incidencia en los procesos sociales.

En primer lugar es necesario establecer que la educación es un proceso dirigido hacia un fin para el logro de ciertos objetivos; es decir,

"...la educación no realiza fines porque antes haya realizado valores...el origen del sentido axiológico de la educación reside en que antes de ser realización de valores, es proyecto. Es decir, la educación es intención, plan..." (6)

Aunque demasiado limitada, y abstracta, esta apreciación, nos introduce en uno de los principales puntos del debate educativo, que consiste en precisar e identificar a los actores sociales que fijan los objetivos y los fines de la educación y la acción educativa. En otras palabras, bajo qué tiempo y en qué espacios se ejerce la práctica educativa. Establecerlo implica comprender que la educación es diversa y diferenciada y cumple ciertas funciones en su ejercicio. En la actualidad se mencionan varias, sin embargo, podemos tan sólo mencionar tres: a) función conservadora; b) función represiva y c) función transformadora.

(5) Inés Castro y Graciela Guzmán B., Op. cit., p. 41

(6) José Manuel Villalpando, Bienes, valores y fines de la educación, México, Ed. Porrúa, 1962, p. 71.

De la anterior clasificación se ha desprendido la idea de que en la sociedad hay dos tipos de educación:

1. Educación para la conservación del orden social y
2. Educación crítica o del cambio social.

En este aspecto es menester detenerse un poco. En el debate educativo actual también se llega a plantear que los dos tipos de educación y acción educativa que se ejercen en la sociedad son la tradicional y la moderna. Creemos que esta forma de proceder no ahonda en aspectos fundamentales como los políticos y los económicos, reduciendo a la educación al campo de la didáctica y de la técnica pedagógica.

Creemos, por el contrario, que la educación, más allá de la técnica y de la didáctica -incluso de la pedagogía-, como ejercicio y acción, responde a ciertos intereses y motivos y que su dirección está fijada de antemano. Pero sus límites no son los establecidos por aquellos que consideran un total condicionamiento estructural, sin dejar ver que al interior de las relaciones sociales también existen otros procesos que no responden a la línea vertical fijada por tales pensadores.

La posición de Althusser, y sus seguidores, es un ejemplo en el que a la educación se le fija un lugar predeterminado y las posibilidades de un replanteamiento se reducen al mínimo.

Estamos de acuerdo en que en la sociedad se ejerce la dominación y que hay grupos que detentan el poder económico, político, jurídico e ideológico; pero consideramos que la sociedad no se mueve unilinealmente y bajo un sólo esquema que explique todas las manifestaciones sociales.

La educación es una manifestación social y un proceso. Que esté marcada por los supuestos de la dominación es un hecho innegable, pero también es cierto que no

toda acción y todo proyecto educativos responden a esa lógica: al contrario, se le oponen o resisten a su influjo.

En general podemos concebir a la educación como un medio y un proceso. Es un medio por el cual se ejerce y se promueve la transmisión, producción, construcción y/o reproducción de conocimientos, valores y normas. Éstos son asimilados y/o adquiridos por lo integrantes de una sociedad mediante el proceso educativo: toda acción de esta naturaleza requiere un tiempo y un espacio para fijarse como tal.

La generalidad de esta definición nos conduce a explicar la diferencia arriba señalada; en especial para comprender que la educación no puede ser vista únicamente como medio para la conservación o el cambio social considerando su función y sus objetivos.

La estrecha relación que guardan los objetivos con la función, nos conforma un todo o marco general donde la metodología, la técnica y la didáctica cobran su dimensión y su especificidad. Los dos tipos de educación que aquí se analizan, son expresión de diferentes proyectos de sociedad y de concepción del mundo y del hombre. Cada uno de ellos pone en marcha el tipo de educación correspondiente a sus objetivos: lo político le confiere dirección a lo pedagógico y ambos se correlacionan. No hay neutralidad.

El vínculo entre educación y política es complejo. De su interrelación y condicionamiento mutuo se desprenden una serie de procesos que marcan su rumbo y naturaleza. Sin embargo, es necesario detenerse un poco en este aspecto.

La educación como medio y proceso posibilita y potencializa el ejercicio del poder. Incluso, acentúa o atenúa las contradicciones y el enfrentamiento de proyectos sociales. Aquí, sin embargo, nos encontramos con una interrogante:

¿Acaso lo político y la política sólo deben entenderse como ese accionar localizado en la esfera del Estado, en el gobierno y la forma de este y en la lucha

partidista por conquistar el poder de Estado? ¿Sólo hay un poder, o mejor dicho, sólo hay una esfera desde donde el poder se ejerce?

Creemos que lo político y la política se condensan en lo que muchos teóricos han definido "sociedad política"; pero, no por ello, es el único espacio y mucho menos es el lugar donde se genera. Es difícil establecer una topografía del poder, pero sí estamos seguros de que su ejercicio se da en todos los niveles del accionar social: en la Familia, en la Escuela, en la Iglesia, en el Estado. El poder, como relación, marca los límites y las posibilidades de las manifestaciones sociales; es decir, atraviesa todo el cuerpo social.

Aquí la educación permite promover un tipo de acción del ejercicio del poder y lo político y la política se manifiestan y proyectan de una manera particular. Esta observación nos impone establecer los nexos entre un cierto tipo de educación y una manera particular de ejercer el poder.

De lo anterior se desprende que la educación es también un fenómeno político y, por lo tanto, la pedagogía adquiere dimensiones que la hacen trascender los estrechos límites de la técnica; lo cual nos permite afirmar que no la podemos disociar de cualquier proyecto político.

Así como la educación, la pedagogía ha sido instrumentada a partir de una supuesta apoliticidad; posición sostenida por aquellos que han detentado el poder de Estado y, con ello, el control de los centros educativos -ya sea por concesión o por administración directa. Aún así, dicha "apoliticidad", manifiesta, sin más, una posición política encubridora de sus intereses y fines como grupos de poder.

Esto implica una posición pedagógica que reconozca que así como hay una educación para la conservación del orden social existente y una educación para el cambio social, también se suponen la instrumentalización de pedagogías acordes para cada una de ellas. Durkheim reconoció la dependencia entre la educación y la pedagogía respecto a los lineamientos de una sociedad determinada. Estableció la necesidad de aproximarse a los fenómenos educativos tomando en cuenta lugar y tiempo; es decir,

"...cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible...Hay pues, en cada momento del tiempo, un tipo regulador de educación..." (7)

Elaboró esta observación para reafirmar su idea de que no es posible poner en práctica una educación contraria a los supuestos del orden social. Por ello, es factible comprender porqué le confiere al Estado prerrogativas para la conducción del quehacer educativo. En este sentido, afirmó que:

"Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción. No quiere esto decir que deba necesariamente monopolizar la enseñanza." (8)

Se entiende, por lo tanto, que desde esta posición no es viable la puesta en práctica de una educación contraria al orden social: la conservación es prerequisite de la represión.

Como respuesta se ha argumentado -suponiendo las mismas bases, aunque con otra dirección- que el llamado al orden social no es más que:

"La reproducción de la dominación (y que ésta) solamente se perpetúa si la ideología que la justifica es asumida como propia por las grandes mayorías. En este sentido, le ha tocado a la pedagogía un papel fundamental." (9)

(7) Emilio Durkheim, Op. cit., p. 62.

(8) Idem., p. 83

(9) Adriana Puiggrós, Imperialismo y educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen, 1980, p. 227. (paréntesis mío).

Vistas así las cosas, se replanteó el ejercicio pedagógico ya no sólo para entender que la pedagogía ha jugado un papel fundamental para la conformación de un tipo de educación acorde a los intereses de los grupos dominantes o hegemónicos en la sociedad; sino en el sentido de reubicar su ejercicio también al interior de las relaciones educativas, dentro y fuera de la escuela.

Se ha partido por explicar y entender el funcionamiento del quehacer educativo - conservador o crítico- no sólo ubicándose en el marco de la totalidad social, sino también en el interior de "esas" relaciones -incluso interpersonales- que, en la cotidianeidad, van tejiendo el proyecto educativo: se precisa comprender los roles y las posiciones que se dan al interior de las relaciones educativas.

En primer lugar, se establece como prioritario no perder de vista que

Si hablamos de cambio de relaciones -escuela-sociedad- es porque estamos convencidos del poco o ningún valor de una alternativa pedagógica, con la que, por lo menos en parte, no lograríamos modificar las relaciones sociales; de la misma manera que desconfiamos de todo cambio social que no esté acompañado de una alternativa pedagógica que garantice un proceso educativo cada vez más participativo y democrático. (10)

Esta alternativa pedagógica presupone una crítica inicial sobre los roles del educador y del educando, centrando sus observaciones acerca de la manipulación y el control del proceso educativo y, por ende, del ejercicio del poder.

Si bien este punto de vista intenta ir más allá de las concepciones deterministas o estructuralistas, no deja de apartarse de una visión global del ejercicio educativo: podemos afirmar que esa es su base.

(10) Francisco Gutiérrez, Educación como praxis política, México, Siglo XXI Editores, 1985, p. 68

De todas formas, y antes de concluir esta parte, las dos formas de concebir la educación consideradas en este estudio, no dejan de reconocer que ella es una acción social.

Para cerrar, lo haremos en las palabras de Carlos Alberto Torres, quien al definir a la educación como un proceso político, nos ubica, precisamente, en la conexión de la educación con la política estatal, y que aquella no puede desligarse de esta. Creemos que aquí radica la base de ambas concepciones, aunque sus representantes, en el manejo de sus variables e hipótesis -incluso intereses-, vayan por diferentes caminos y lleguen a diversas conclusiones:

"La educación y la socialización no se dan en un vacío político. En tanto que el proceso educativo trata con las ideologías políticas, las perspectivas sociales, los intereses de grupo y de clase y con la actuación del Estado en el diseño y planeación de las políticas y en tanto que es afectado por ellas, la educación viene a ser un proceso político." (11)

(11) Carlos Alberto Torres, "La educación y las teorías del Estado. (Implicaciones en la investigación sobre política educativa)", en Perfiles educativos, México, UNAM-CISE, N° 1, abril-mayo-junio 1983, p. 22.

1.1. Educación para la conservación social.

En este caso, como en el de la educación para el cambio social, no encontramos homogeneidad en los puntos de vista, en la sustentación, las bases y orientaciones teóricas. A pesar de ello, podemos, por razones de análisis, conformar dos bloques que, sin pretender agotar la discusión, nos den los elementos suficientes de comprensión acerca del papel, la función y los objetivos de este tipo de educación.

Cabe aclarar que ambos bloques son mutuamente contradictorios. Parecerá paradójico, pero los dos nos indican tal particularidad de la educación. No pretendemos, de ninguna manera, ubicarlos en un mismo nivel filosófico, pedagógico, sociológico y político; tan sólo queremos demostrar cómo la educación ha sido reconocida como parte fundamental de la conservación del orden social.

En el apartado anterior afirmamos que el lugar común de los estudios sobre la educación es el conocimiento y partimos de ahí para hablar acerca de las dos concepciones que hemos manejado. Para aclarar aún más lo dicho, creemos importante mencionar que la transmisión y/o reproducción del conocimiento es un proceso complejo que comienza con la existencia del objeto.

En este sentido, conocimiento e información son dos aspectos básicos del proceso educativo. Ambos se correlacionan e inciden, dentro del acto educativo, en lo que muchos teóricos han definido como una de las partes fundamentales del proceso, a saber: la formación.

Jaime Castrejón Díez, al respecto nos dice que:

... no es la información el principal objetivo de la educación, es en la formación en donde el concepto educativo realmente se realiza. Para ello la educación cuenta con dos vertientes: la pedagógica que, a través de diversos procedimientos, dota al educando con la capacidad técnica y metodológica de un saber

hacer en su medio social y cultural, y la ideológico-formativa que otorga al educando-educador la reversibilidad lógica que le permite comprender su mundo y a sí mismo. La formación tiene tres niveles: saber, saber hacer y saber ser; en otras palabras se trata de una formación general, profesional, cultural, socio-cultural e ideológica. (12)

La formación, sin embargo, puede plantearse desde diversos ángulos y perspectivas. Tan es así que podemos partir de una concepción general. Durkheim, por ejemplo, define la educación como elemento formativo para la "humanización" del ser humano:

"El individuo, al querer a la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que ésta ejerce sobre él, señaladamente por medio de la educación, no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino, por el contrario, engrandecerlo y hacer de él un ser verdaderamente humano." (13)

Las observaciones anteriores nos demuestran cómo la educación es concebida como la actividad que favorece y potencializa el desarrollo personal de los individuos en la sociedad. Aquí, entonces, entramos en el dilema que planteamos antes: la educación se dirige y controla con el fin de socializar al individuo y, por lo tanto, se ajusta a los lineamientos del orden social. Su papel es la conservación.

Este reconocimiento no es, sin embargo, el centro del problema; sino el para qué de ello. Dos son los bloques que intentan dar respuesta a esta interrogante:

El primero, cuyos antecedentes los ubicamos en el pensamiento positivista, y en particular en el de Durkheim; se centra en ajustar el sistema educativo a las

(12) Jaime Castrejón Díez, El concepto de universidad, México, Ediciones Océano, 1982, p. 26

(13) Emilio Durkheim, Op. cit., p. 61

necesidades y prioridades del desarrollo social, económico y político de la estructura social.

El segundo, reconociendo esta particularidad, argumenta más que una aceptación, una crítica a dicha realidad. Sus orígenes los ubicamos a partir de los planteamientos de Carlos Marx y de los pensadores que continuaron desarrollando las teorías afines al pensamiento de este filósofo alemán.

No haremos una historia y una revisión exhaustiva de las diversas doctrinas que contemplan en sus formulaciones una educación para la conservación social de cualquiera de los dos bloques ya señalados. El objetivo es mostrar cómo un mismo hecho es tratado de diferente manera, y cómo esta divergencia permite la posibilidad no sólo de una crítica sino también de un replanteamiento. Aspecto fundamental para comprender lo relativo a la educación para el cambio social, y en especial el objeto de estudio de la presente investigación; es decir, precisar cómo la educación popular puede ser considerada como un movimiento amplio y trascendente en el desarrollo de propuestas educativas capaces de generar procesos de cambio social, donde el factor político -y no sólo pedagógico- es fundamental.

1.1.1. La Sociología Estructural-Funcionalista de la Educación.

La estrecha vinculación que se ha logrado establecer entre educación y desarrollo social es parte fundamental de una serie de planteamientos sociológicos interesados en ese aspecto. Sobresale el argumento de que la educación es parte de la política de Estado y de la estructura social; es decir, vista como una esfera o parte de un sistema que conserva una lógica y un orden.

La sociedad, al ser considerada como una estructura, la cual presenta como una de sus principales características la división en estratos sociales, se distingue a la educación como un elemento fundamental para su desarrollo, sostenimiento y, en particular, su influencia para la estratificación social. En este sentido se ha afirmado lo siguiente:

"La educación es un intento deliberado de transmitir habilidades y lealtades; lo mismo que formas de cultura interna y el comportamiento convencional requeridos por el grupo de status al que se pertenece." (14)

En esta definición se deja ver que todo proyecto educativo se circunscribe conforme al status social de los individuos; es decir, es refuerzo del tipo de socialización y del medio social al que se pertenece. Con esta premisa se concibe a la educación como mecanismo de promoción y de ascenso o descenso en la escala social:

"Como es bien sabido, una serie de circunstancias hacen de la educación uno de los principales, si no el principal, mecanismo de ascenso en la sociedad industrial" (15)

(14) H. Gerth y C. Wright Mills, "La esfera educacional", en Fernando Jiménez Mier y Terán (comp.), Cuaderno de Sociología de la Educación, México, UNAM-FFyL-FCPyS, 1981-82, p. 141

(15) Gino Germani, "Estrategia para estimular la movilidad social", en Joseph A. Kahl (ed.), La industrialización en América Latina, México, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Sociología), 1974, p. 283

Uno de los conceptos más elaborados por este tipo de pensamiento sociológico, es la movilidad social. Se argumenta que la sociedad industrial -la capitalista- ofrece las posibilidades para que los individuos puedan, en el transcurso de sus vidas, lograr mejores niveles de bienestar y poseer un mejor status social que el de su origen.

En general, los teóricos que han definido este tipo de pensamiento, identifican diversas formas de movilidad social, a saber: a) la movilidad mental y b) la movilidad vertical, geográfica u ocupacional. De esta manera, una sociedad logra promover el desarrollo en función de los tipos de movilidad en cualquiera de sus niveles. Bajo esta perspectiva, el papel de la educación

...puede ser concebido como el de una respuesta a las demandas del desarrollo...En análogo carácter...se la puede considerar como un medio de selección de acuerdo con el principio de la eficiencia. A menudo, sin embargo, la educación se considera no ya como una respuesta necesaria, si no factor dinámico...Desde este punto de vista se suele concebirla como el instrumento deliberado por excelencia para promover la movilidad en sus distintas formas: (i) la movilidad mental, a través de la internalización de actitudes favorables al cambio...(ii) la movilidad vertical, geográfica u ocupacional, a través de la elevación de los niveles de aspiración, la adopción de actitudes competitivas en el campo económico, profesional o educacional. (16)

Según se observa, educación y movilidad social van, prácticamente de la mano. De alguna manera, la pertenencia, -y permanencia- a una clase social no está totalmente condicionada a la dinámica de la producción. Por ejemplo, un hijo de obrero podrá ascender en la escala social si logra obtener un nivel educativo mayor que el de su padre.

(16) *Idem.*, p. 286. (El subrayado en cursiva en el original).

Este tipo de conclusiones fueron el sustento de investigaciones que correlacionaron educación, empleo y status. De acuerdo a un estudio realizado por Bertram Hutchinson y colaboradores en San Paulo, Brasil, llegaron a afirmar que

"...la asistencia dada por la educación está estrictamente relacionada con el status heredado por el individuo...(y si éste desea) ascender a un status más alto que el de su padre, debe obtener una educación más elevada que la normal para su clase." (17)

La herencia social del individuo en la sociedad industrial no supone el estancamiento o la inmovilidad económicas. La educación es un elemento que influye, de manera relativa, sobre el ascenso o descenso en la estratificación social. La movilidad, por lo tanto, será positiva o negativa de acuerdo al origen social:

"La educación es, pues, un factor importante que desalienta o favorece la movilidad social de acuerdo con su valor relativo al status heredado del individuo, pero no es, ni puede ser, el único factor." (18)

Aunque se reconoce, desde este enfoque, la desigualdad social, no se cuestiona dicha realidad por factores económicos o políticos. Su enunciación se basa en los hechos observados y las correlaciones establecidas, donde la pobreza, incluso, tendría su fundamento en las posibilidades que ofrece una sociedad para la movilidad de los individuos. Esta concepción ha supuesto una correspondencia existente entre desarrollo industrial y social con la movilidad. El punto central del vínculo lo establece la educación:

(17) Bertram Hutchinson, "Movilidad y trabajo", en Joseph A. Kahl, *Op. cit.*, p. 313. (El subrayado en cursiva en el original).

(18) *Idem.*, p. 314. (El subrayado en cursiva en el original).

Si, por un lado, debido a la distribución social poco equitativa, la utilización de la educación como instrumento de movilidad social ascendente es relativamente reducida en países no industrializados, por otro lado, la educación es extensamente utilizada como instrumento para mantener el status adquirido. Esto significa que la educación es un instrumento de movilidad social en función de su alta correlación con el status social... (19)

La educación al ser un factor importante para la movilidad social, impone efectos en el desarrollo de una sociedad. El corolario afirma que mientras mayores niveles de educación tengan los miembros de un país, mayor será la movilidad social y, por ende, el desarrollo. Por el contrario:

En la medida en que un sistema educacional deja de responder a las demandas (creadas por cambios en otra parte de la estructura) de mayor capacitación técnica y profesional, o más en general de una mayor movilidad mental, aptitud para el cambio y racionalidad, y mayores niveles de aspiración como estímulo para la competencia y la movilidad vertical, puede volverse un punto de estrangulamiento del desarrollo. (20)

De lo anterior se desprende que la educación será un instrumento deliberadamente planeado y ejecutado para el logro de los objetivos del desarrollo social y económico. La política económica tendrá, por lo tanto, un soporte en la política y planeación educativas. La educación como instrumento, se explica por el hecho de que:

Los conceptos económicos de una sociedad, necesariamente, deberán ser reflejados en el proceso educativo, tanto en la visión

(19) Gláucio Ary Dillan Soares, "Desarrollo económico y radicalismo político", en Joseph A. Kahl, Op. cit., p. 530. (El subrayado en cursiva en el original).

(20) Gino Germani, Op. cit., pp. 287-88

del mundo que da como en el tipo de hombre que trata de formar. La comprensión de ese medio es una gran parte de lo que los educadores desean lograr a través del proceso educativo. Ese medio condiciona a los mismos educadores, lo que los hace instrumentos en la reproducción de la sociedad en su forma existente, aún cuando también abre las actitudes del cambio. (21)

La economía y la educación se condicionan mutuamente. Al no negarse dicha vinculación, los autores mencionados suponen una educación fortalecedora del sistema social. Lo dicho por Jaime Castrejón es elocuente, y no deja lugar a dudas sobre el uso instrumental de la educación, conforme a los "conceptos económicos". La afirmación se relaciona directamente con las advertencias hechas por Durkheim y Gino Germani, en el sentido de la inoperancia de una educación contraria al orden social existente.

Aunque se habla de cambio, éste no indica otra cosa sino que la adaptación constante de la educación a los vaivenes de la economía. Aquí, tal vez, se pone a prueba, como en ningún momento, el uso y el papel instrumental de la educación.

(21) Jaime Castrejón Díez, *Op. cit.*, p. 28.

1.1.2. La Sociología Marxista de la Educación.

Más que aceptar el uso y el papel instrumental de la educación, reconocido por la escuela estructural-funcionalista, otros pensadores, inspirados principalmente en la teoría marxista, han criticado al sistema educativo y el papel y función de aquélla.

Parten de igual manera por aceptar que la educación es un mecanismo o instrumento para la conservación social; sin embargo, ubican su explicación en un plano no sólo económico, sino político e ideológico, conforme a otra perspectiva y posición filosófica y sociológica. Niegan que la educación sea un vehículo, por sí mismo, para el logro del bienestar de la población.

Al partir de la premisa de que la sociedad está dividida en clases sociales y que una de ellas mantiene el dominio sobre la otra y controla los centros de poder económico, político, militar, etc., afirman que la educación sirve para mantener el sistema social de explotación y dominio de la clase dominante. Aquí radica la esencia de su papel instrumental.

Se critica la idea de que la educación sea un eficaz medio de promoción y de movilidad social. Por el contrario, afirman que ella no está pensada, planeada y controlada con el fin de favorecer las condiciones para el desarrollo personal y profesional de la población, sino para crear los "recursos humanos" necesarios para el funcionamiento del sistema económico; es decir, del sistema de explotación. Por ello

...desde el punto de vista de la burguesía, la Escuela posee una importancia capital como mecanismo de mantenimiento de su dominación sobre la pequeña burguesía. Resulta por ello fundamental para la dominación burguesa el que se difunda y sostenga eficazmente dentro de la sociedad...la imagen pequeño burguesa de la Escuela. No se trata sólo de que la Escuela cumpla con sus funciones de reproducción del régimen

capitalista -es decir, la preparación de explotadores y explotados- sino que además se consolide la creencia acerca de su función promocional. (22)

No hay duda acerca del papel funcional de la educación. Todo proyecto y reforma educativos se mueven conforme a tal lógica: la razón del sistema capitalista es la obtención de plusvalía y, mediante ello, la burguesía no sólo tiene el poder económico, sino además el control del poder de Estado.

A partir de la distinción hecha por Marx y Engels entre estructura (base económica) y superestructura (política, derecho, religión, ejército, etc.), y en donde la primera determina -en última instancia- a la segunda, se ha argumentado el estrecho condicionamiento de la educación por lo económico.

La educación, en este sentido, cumple con dos papeles: favorecer lo que Vasconi denomina "reproducción del régimen capitalista", por un lado; y la de "inculcar" la ideología dominante, por el otro. Aspecto crucial en la teoría marxista de la educación: ésta será, entonces, instrumentalizada para lograr dos objetivos: la reproducción económica (formación de recursos humanos) y la reproducción ideológica.

Este segundo aspecto es el que nos interesa remarcar, aunque no por ello pretendemos dar a entender que ambos no se correlacionen; por el contrario, creemos que ambos son razón uno del otro.

Queremos mostrar, tan sólo, que el reconocimiento de la educación como instrumento del poder, ha sido un aporte muy significativo de la teoría marxista para comprender su naturaleza ideológico-política.

(22) Tomás Vasconi, "Aportes para una teoría de la educación", en Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, et. al., La educación burguesa, México, Ed. Nueva Imagen, 1981, p. 305

En general, se ha sostenido la tesis de que una de las funciones de la Escuela o los centros académicos en la sociedad capitalista es la de:

"...Reproducir e inculcar, en toda la sociedad y a toda la sociedad la ideología socialmente imperante, esto es, la ideología burguesa..." (23)

Dicho en otras palabras,

"...en la sociedad burguesa...la Escuela posee un significado singular. Ella es el lugar por excelencia de transmisión e imposición de las ideas y la cultura dominante." (24)

Se argumenta que la socialización impuesta a los niños a partir de su contacto o entrada a la escuela, no consiste en la mera y fría transmisión de conocimientos sobre la historia, la economía, la ciencia, las matemáticas, etc.; sino en introyectar -en forma sutil y escondida- los valores, las normas, pautas y concepción del mundo y del hombre, de acuerdo a los intereses e ideología de la clase dominante. En pocas palabras, interesa crear una imagen y un mito sobre las bondades del capitalismo.

Sin embargo, la burguesía, para imponer su proyecto, enfrenta una serie de obstáculos que dificultan su dominación; en especial la resistencia u oposición de quienes no aceptan el "orden social burgués". Esta afirmación, aparte de tener un sustento de análisis histórico y político, se basa en la fundamentación filosófica según la cual la historia se mueve por la lucha de los opuestos -en este caso, las clases sociales-. De tal suerte que la escuela -como institución- es parte fundamental de la lucha dentro de la esfera del poder de Estado y por la conquista de éste. La reproducción ideológica es básica para el ejercicio del mismo:

(23) Flavio Cocho Gil, "Educación e ideología", en Fernando Jiménez Mier y Terán, *Op. cit.*, p. 57.

(24) Tomás Vasconi, *Op. cit.*, p. 321. (El subrayado en cursiva en el original).

Dentro del capitalismo, existe una ideología del proletariado y otra de la burguesía, las cuales por naturaleza son verdaderas ya que representan intereses antagónicos. Sin embargo, hay que destacar que la burguesía por tener el dominio sobre los medios de producción material, también tiene el control sobre los medios de producción intelectual...y todo ello para perpetuarse en el poder y justificar el sistema de explotación capitalista. (25)

No le basta, pues, a la burguesía con tener el control de los medios de producción económica para imponer su dominio. De hecho, no son pocos los que le dan importancia capital a la Escuela y a la educación dentro de la política estatal. Al hacer una interpretación de Poulantzas, Carlos Alberto Torres afirma que

...una vez que el Estado, incluyendo el sistema educativo, proyecta la lucha en el terreno político, el proceso educativo forma parte de esta lucha. Por lo tanto la lucha de clases que se lleva a cabo en el Estado es también reproducida en el sistema educativo. Es así como la lucha por la educación es la lucha por el control del nuevo conocimiento y la tecnología, así como por el trabajo socializado. (26)

Al manifestar la lucha de clases en los diversos ámbitos del accionar social, como en el caso de la educación, se entiende esto como una lucha política y, por lo tanto, ningún proyecto educativo se escapa a tal realidad; sea o no abiertamente reconocido y declarado.

El vínculo entre educación, economía y política establecido por los marxistas se deja ver en la siguiente afirmación hecha por Tomás Vasconi:

(25) Fernando Jiménez Mier y Terán, "Educación y modo de producción capitalista", en Fernando Jiménez Mier y Terán, *Op. cit.*, p. 36.

(26) Carlos Alberto Torres, *Op. cit.*, p. 25

El desarrollo de la educación estará siempre ligado - subordinado- al desarrollo del sistema o, dicho de otro modo, a los intereses del capital. Por ello, esos conocimientos...se organizan en una estructura de 'saber' consagrada y legitimada por la Escuela. Este saber no es de ningún modo, un saber en general sino, muy por el contrario, un saber que tiene una marcada orientación de clase. (27)

En general, los marxistas mantienen en común varios planteamientos, aunque en ocasiones no todos conformen un bloque homogéneo. Pero es reconocido que la educación y los centros educativos al ser instrumentos para fortalecer el dominio de la clase gobernante, cumplen una función esencial.

A partir de Antonio Gramsci, el pensamiento marxista se orientó, en buena medida, por destacar el papel cohesionador de la educación. Esto se explica a través de comprender los mecanismos para lograr lo que Gramsci denomina como hegemonía.

El planteamiento gramsciano, aunque tardíamente difundido, logró penetrar y motivar una serie de estudios considerando el papel de la educación en la hegemonía política y cultural de la clase gobernante. El control, según Gramsci, no sólo se ejerce mediante la violencia física y coercitiva, sino a través, además, del proceso educativo. En Cuadernos de la cárcel sostiene que el control de los centros educativos es prioritario para que el grupo en el poder mantenga su hegemonía. En palabras de él, citado por Torres, afirma que

...La escuela, como una función educativa positiva y las cortes, como una función represiva y educativa negativa, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero en realidad, muchas otras, como las llamadas iniciativas privadas, tienden al mismo fin, iniciativas y actividades que forman el

(27) Tomás Vasconi, Op. cit., p. 315 (El subrayado en cursiva en el original).

aparato de la hegemonía política y cultural de las clases gobernantes. (28)

Ampliando un poco más lo dicho por Gramsci, Torres afirma que

En la formulación de Gramsci la dirección hegemónica se da más por una persuasión moral e intelectual que por un control militar, la policía o el poder coercitivo de la ley: (según Gramsci) 'gobernar mediante la hegemonía intelectual y moral es la forma de poder que brinda estabilidad y poder fundado en un amplio rango de consentimiento y aquiescencia; toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica. (29)

En realidad, el aporte de Gramsci permite ubicar desde diferente perspectiva la conformación de los procesos de dominación ideológica, donde la educación es parte fundamental de los mismos. Así, podemos destacar lo relativo a los planteamientos hechos por Pierre Bourdieu y J. Passeron que, aunque no inscritos en el pensamiento de Gramsci, sí guardan mucha similitud.

Estos pensadores abordaron en sus trabajos aspectos poco o nada estudiados hasta ese momento. Sin negar que la sociedad se mueve bajo el mando, dirección y control de la clase gobernante o, en términos de Gramsci, hegemónica, donde la educación juega un papel fundamental; ellos empezaron por establecer en qué consiste la reproducción ideológica al interior de las relaciones educativas.

No bastaba, pues, con aceptar que la dominación o hegemonía de una clase o fracción se afianzaba mediante la educación, aparte de otros factores. Consideraron importante ver de qué manera tales ideas de la clase dominante se reproducían y difundían dentro de la escuela, bajo qué mecanismos y cómo se proyectaban a nivel general. Según Bourdieu

(28) Carlos Alberto Torres, *Op. cit.*, p. 24.

(29) *Idem.*, p. 23.

...las escuelas sirven lo mismo para perpetuar y legitimar desigualdades, manejando un procedimiento de selección, que aunque es formalmente equivalente, refuerza verdaderas desigualdades...las desigualdades de facto se transforman en desigualdades de jure y las diferencias económicas y sociales, en distinciones de calidad, lo que legitima la transmisión de la herencia cultural. (30)

Esta afirmación vino a reforzar lo dicho por varios pensadores marxistas. Su logro fue penetrar en la caja negra llamada escuela. Esta es, en última instancia, un mecanismo e instrumento eficaz para la conservación del orden social. Sin embargo, un aporte significativo fue la introducción del término de violencia simbólica. Ésta tiene mucho que ver con la *dirección hegemónica* en tanto persuasión moral e intelectual, ya planteado por Gramsci.

Lo importante de la obra de Bourdieu y Passeron fue destacar que dicha violencia simbólica viene a sustituir, eficazmente, a la violencia física como mecanismo de control y dirección social. De hecho, en su libro La Reproducción se afirma que

"El concepto de violencia simbólica busca definir las sutilezas de la imposición de los contenidos necesarios para la reproducción de la cultura dominante, que articula diferentes ámbitos de la sociedad." (31)

(30) Pierre Bourdieu, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en Patricia de Leonardo (comp.), La nueva sociología de la educación, México, Ediciones El Caballito-SEP (Biblioteca Pedagógica), 1986, p. 126. (El subrayado en cursiva en el original)

(31) Vania Almeida Salles y Marcia Smith, "La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos", en Perfiles educativos, México, UNAM-CISE, N° 37, julio-sept. 1987, p. 30. (El subrayado en el original).

Por último, queremos destacar que los contenidos transmitidos en la escuela no son los mismos para todos, y no todos se los apropian de la misma forma. De tal suerte que la educación en la sociedad capitalista es diversa y diferenciada. La transmisión y apropiación de la cultura será el reflejo y reforzamiento, a la vez, de las desigualdades sociales:

En La reproducción más bien se denuncia la disparidad existente en las formas de apropiarse de la cultura, que es consecuencia de las variadas situaciones de los grupos y clases en el marco de las relaciones de fuerza de la sociedad...Así es como la problemática del acceso diferencial a la cultura dominante se vincula con la del poder y la dominación...El concepto de capital cultural resume y explica esta realidad, ya que desmistifica la cultura considerada como 'propiedad indivisa de toda la sociedad' y remite a la heterogeneidad, en el acceso y en la acumulación de los bienes culturales. (32)

Lo dicho de manera sucinta, con respecto a la educación y su papel para la conservación social, y las formas de aproximarse a tal realidad, dan pie para explicar los aportes hechos por otros pensadores que, al no negar lo escrito anteriormente, afirman, sin embargo, que es posible plantear una educación contraria al orden y la lógica de dominación en la sociedad.

(32) Idem., p. 32. (El subrayado en el original).

1.2. Educación para el cambio social.

Los planteamientos formulados por esta propuesta de educación tienen una fuerte influencia del pensamiento marxista o, en general, de la izquierda. Su base es, precisamente, la crítica al sistema educativo y su papel dentro de la conservación del orden social de explotación.

Al realizar sus análisis sobre la escuela y la ideología que en ella se transmite y reproduce, dejan abierta la posibilidad de un replanteamiento y de la puesta en práctica de una educación alternativa.

Lo importante es que los pensadores que comenzaron a definir las líneas y bases de una educación para el cambio social, no se quedaron sólo al nivel de la crítica al sistema, sino que se centraron, además, en ofrecer una alternativa pedagógica, metodológica y cognoscitiva capaz de crear, en los educandos, la posibilidad de un nuevo tipo de acercamiento educativo y de reflexión acerca del hombre y la naturaleza.

Una de las premisas que destacan es la que se refiere a que la práctica educativa no es posible sin una postura crítica. La reflexión permanente y constante es su condición y la metodología que la facilita debe contemplar la estrecha relación de igualdad entre educador y educando. Este principio sustenta la necesidad de la participación.

De aquí se hace evidente que las normas y los patrones o valores que se pretenden *socializar* inciden en la formación de la conciencia. La concientización se considera el eje central de la práctica educativa.

La educación crítica, al proponer la reflexión, el cuestionamiento y la participación, dirige inicialmente su ataque contra la "homogeneización de las conciencias", en virtud de considerarla como un proceso de enajenación en donde la clase dominante instrumenta a la educación para imponer su concepción del mundo.

La *profundización de la conciencia* es su base y su objetivo. Se concibe la necesidad de promover una educación que evite la manipulación y el engaño, con lo cual se proyecta la correspondencia entre educación crítica y democracia. De esta manera:

"La educación como poder significa primero que nada un medio para la estructuración de una comunidad democrática mundial...La educación como poder debe ser competente y bastante vigorosa para capacitar a la mayoría de la gente, a fin de que decida qué clase de mundo desea y cómo obtendrá esa clase de mundo..." (33)

La educación crítica (*) al plantear la "emergencia de las conciencias" sobre todo de las clases sociales más débiles, antepone un proyecto político y una definición frente al poder del Estado. El proyecto político no se inscribe, únicamente, en la militancia partidista, sino también en

"...tomar partido frente a la realidad social, no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado..." (34)

Esta perspectiva amplía los márgenes del quehacer educativo en tanto que el cambio social se vislumbra globalmente sin perder de vista las especificidades de los procesos sociales.

La educación crítica, creemos, apunta hacia una transformación de la sociedad mediante el cuestionamiento y la participación colectiva, lo que nos introduce inevitablemente en el debate acerca de la democracia. Más, sin embargo, ¿cómo posibilitar el logro de estos objetivos, metas y fines?

(33) Theodore Brameld, *Op. cit.*, p. 21.

(*) Usaremos en lo sucesivo *educación crítica y educación para el cambio social*, indistintamente.

(34) Francisco Gutiérrez, *Op. cit.*, p. 11

Uno de los principales postulados y premisas que se han establecido es la necesidad de conformar una organización que potencialice las experiencias educativas de este tipo: la organización como marco de referencia en el plano teórico y en el práctico, es decir;

"La organización política (como categoría), esencial para la lucha, está determinada por la categoría de radicalidad y por ello no puede ser acrítica ni idealista, sino partir de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables, para abrir nuevos caminos hacia la transformación." (35)

La educación crítica, entonces, requiere para su ejercicio un replanteamiento pedagógico y político: la interrelación se conjuga en un sólo movimiento que promueva y fortalezca la organización. Esta evidencia plantea la necesidad de conformar un movimiento educativo vinculado con otros procesos sociales críticos al sistema. La atención se dirige hacia un replanteamiento del papel y función del espacio educativo, como lugar de reflexión y organización frente a la lógica de poder de los grupos dominantes.

Esta postura sugiere la puesta en práctica de un modelo diferente de educación, que posibilite y permita el intercambio de conocimientos y experiencias, cuyo eje sea el vínculo entre educador-educando, de manera tal que el saber no se transfiera verticalmente. Esto implica un cambio de roles y un cambio sustancial en el ejercicio del poder.

(35) Hilda Varela y Miguel Escobar, "Introducción", en Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores, 1986, p. 11.

Bajo estos supuestos, se pretende que la tarea de los educadores

"...es ante todo la de clarificar y acelerar el proceso político en materia educativa, aun cuando esto nos obligue a 'volver el proceso de educación contra los fines que le son asignados por el sistema'." (36)

Se cuestiona, por lo tanto, el ejercicio vertical y autoritario del poder, intentando democratizar las relaciones al interior de los procesos educativos.

Un primer nivel es el uso de una metodología que permita el uso democrático del espacio educativo; es decir, generar una práctica que no se limite a la mera transmisión de los conocimientos, sino compartirlos donde el educador y el educando estén ubicados en el mismo plano de igualdad y de participación en la conducción del acto educativo. Aunque ésto no es la única condición para que la práctica educativa sea de carácter democrático, sí se concibe que la metodología que la sustente posea estas características para que facilite el proceso formativo y organizativo de los participantes en el quehacer educativo. Esto significa que

"Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente." (37)

Tenemos que la educación crítica supone una práctica basada en una metodología participativa, formativa y organizativa que posibilite un cambio en las relaciones de poder, un cuestionamiento a estas dentro del contexto social y que conlleve un proceso de concientización tanto del educador como del educando.

El conocimiento no se desliga de la realidad y el saber se construye mediante la práctica y la acción conjunta sobre esa misma realidad. El "encuentro" que se da

(36) Francisco Gutiérrez, *Op.cit.*, p. 57 (Entrecomillado del autor).

(37) Paulo Freire, *Op.cit.*, p. 51.

entre educador y educando se proyecta hacia la necesidad de profundizar los diversos aspectos de la vida cotidiana para

"ir más de allá de la mera captación de la presencia de los hechos, buscando no sólo así la interdependencia que hay entre ellos sino también la que hay entre las parcialidades que constituyen la totalidad de cada uno y, por otro lado, la necesidad de establecer una vigilancia constante sobre nuestra propia actividad pensante." (38)

Si la educación desde esta perspectiva plantea una relación de diálogo constante, cuyo eje es la crítica y la construcción del saber mediante la participación, nos ubicamos en uno de los principales supuestos de la educación para el cambio social: la conciencia y la concientización.

Punto de debate dentro de los planteamientos de la educación crítica. La conciencia y la concientización trascienden los marcos de la mera adquisición de conocimientos.

La educación se ubica, así, como aspecto fundamental para la conformación de un pensar y un actuar estrechamente vinculados con los procesos sociales para su análisis, discusión y transformación.

La conciencia, empero, no es una sola o, en otras palabras, no se manifiesta y presenta en un sólo plano o nivel. Esta recorre etapas para proyectarse como conciencia crítica que posibilite incidir activamente en el proceso de cambio y transformación social. (*)

(38) *Idem.*, p. 33.

(*) Sobre este aspecto puede consultarse la siguiente bibliografía: Paulo Freire, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, México, Siglo XXI Editores, 1985, en especial el capítulo titulado "La educación como situación gnoseológica". Del mismo autor: Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI Editores, 1983, en particular el capítulo IV, pp. 155-240. Además puede consultarse a Carlos Núñez H., Educar para transformar, transformar para educar, México, IMDEC, s/a, ver el capítulo titulado "La Educación Popular, concepto que se define en la praxis", pp. 85-109. También Francisco Gutiérrez, Op. cit., sobre todo el capítulo No. 3, pp. 101-129.

Para ello se requiere, como lo afirmamos más arriba, una verdadera relación de diálogo con miras a establecer el vínculo de igualdad, como base para la democratización de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por eso, el punto central de cualquier proyecto educativo que se pretenda crítico del orden o sistema social existente, es la organización política. Sin ésta, la educación para el cambio social tan sólo llegará a presentarse como buena intención o buen plan, pero poca efectiva para potencializar una opción política de transformación social. Lo educativo y lo político se conjugan bajo los mismos supuestos de mismos objetivos y fines.

Sobre todo, es importante destacar que la educación crítica, al proponer el vínculo básico entre educación y participación política, establece un cambio sustancial con respecto a otros esquemas de interpretación, ya que no sólo ubica su crítica al identificar que la educación -en general- se emplea por los grupos de poder con base a sus intereses, sino que trasciende el marco de acción al proponer una práctica educativa con base en esa misma crítica. Así, la propuesta es eminentemente política para proyectar, desde la práctica educativa, una opción de cambio frente a los grupos en el poder.

2. LA EDUCACIÓN POPULAR

2.1 Definición

Mucho se ha hablado acerca de la educación popular, sobre todo en América Latina. Los trabajos realizados han rescatado diversos aspectos con el fin de comprender su papel y función dentro de los procesos de cambio social. Su literatura es amplia, y la existencia de organizaciones y grupos orientados bajo los supuestos de este tipo de educación, nos muestra cuán importante ha sido su aporte y desarrollo para nuestras sociedades.

Es de especial atención tomar en cuenta que su presencia se hace manifiesta a partir de la década de los sesentas; por lo menos en términos de su caracterización actual. Es decir, sus orígenes en cuanto una educación que se reclama a sí misma como auténticamente popular, con miras a la transformación social, desde una perspectiva político-pedagógica clasista.

A pesar de que pudiera no haber discusión sobre ella, el debate presenta una serie de interrogantes que es preciso expresar, para clarificar desde un comienzo sus alcances, límites, objetivos, agentes y sujetos educativos, metodología, técnicas y perspectivas sociopolíticas.

La discusión principal gira en torno a la identificación del sujeto de la acción educativa. Al partir del adjetivo *popular*, mucho se cuestiona sobre qué sector de la población debe y puede ser considerado como tal. En términos generales se ha afirmado que lo popular se encuentra localizado en los sectores empobrecidos de la sociedad; es decir, los campesinos, los obreros y la población "marginal". Su caracterización parte de un análisis socioeconómico, rescatando, básicamente, su situación de sobrevivencia y explotación económicas.

Aunque esta especificidad es de por sí innegable, se ha planteado que la educación popular no es toda aquella que se dirige hacia la atención de ese sector de la población.

Manuel Alberto Argumedo (*) rescata parte de este debate e identifica varios aspectos que, dentro de las discusiones, se presentan para una mejor ubicación, no sólo conceptual sino, y sobre todo, práctica. Son cinco los rubros que, a su consideración, se encuentran en el foco de la atención. a) dentro del Estado no hay espacio para una educación popular; b) la educación popular se realiza fuera del Estado; c) la educación popular tiene como finalidad crear una contra-ideología; d) toda actividad política del pueblo es educación popular y e) no se requieren "educadores" en la educación popular.

No extenderemos el debate y tampoco realizaremos un análisis del artículo de Argumedo, pero sí rescataremos dos aspectos que él menciona: 1. la educación popular tiene como finalidad crear una contra-ideología; 2. la educación popular se realiza fuera del Estado. Ambos tienen mucha importancia porque, a nuestro parecer, son piedra angular de lo que los educadores populares consideran como parte sustancial de su práctica.

La educación popular se la ha identificado al margen de la acción estatal. Una razón histórica la justifica, por lo menos en América Latina: la creación y consolidación de gobiernos de facto en la mayoría de los países de la región, por un lado; y la fuerte influencia de los movimientos sociales de izquierda en su desarrollo y concepción.

Argumedo tiene razón al identificar que, dentro del debate, los educadores populares no sólo ubican al destinatario, sino también al emisor; es decir,

"...la educación es popular no sólo cuando los receptores son populares, sino también cuando los propios emisores lo son. Se trata de una educación del pueblo para el pueblo." (39)

(*) Manuel Alberto Argumedo, "Qué es educación popular", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos, Vol. XV, N° 3, 1985, pp. 127-137.

(39) Idem., pp. 127-28,

La definición es, en sí, política. Si el Estado es el representante de los intereses de la clase dominante, es más que obvio sostener la idea anterior. Esta realidad, por lo tanto, supone el enfrentamiento y la lucha se dará, en gran medida, en la creación de una contra-ideología, vía el proceso de la concientización de las clases populares.

La educación popular puede caracterizarse por su intento de crear las condiciones de tiempo y espacio de acción y reflexión crítica sobre la realidad. Esta particularidad comienza a manifestarse con más fuerza a partir de la década de los sesentas cuando

"Se cuestionan las prácticas educativas en toda su dimensión metodológica (teoría, método, técnicas), y se busca su congruencia con un discurso que plantea la transformación de las relaciones sociales existentes." (40)

La obra de paulo Freire, en este sentido, es un parteaguas en el desarrollo de la educación popular. Su propuesta se dirigió a reconsiderar la práctica alfabetizadora que hasta ese momento se venía desarrollando. El centro de su planteamiento, según sus palabras, es la *lectura de la realidad*, en otros términos, promover una práctica alfabetizadora crítica y de análisis del mundo y del hombre, en virtud de las condiciones existentes entre los alfabetizandos.

Lo importante era desarrollar en los alfabetizandos la capacidad crítica para que, con ella, pudieran transformar su realidad. Aunque novedoso y muy propositivo el trabajo de Freire, pronto la atención se centró principalmente en el método que el autor había elaborado y dado a conocer en su **Pedagogía del oprimido**, más no así en el fondo político de organización que posibilitaba su método de la "Palabra Generadora", como más adelante lo refiere Carlos Núñez.

(40) Sylvia Van Dijk y Sandra Durón, Participando una experiencia de educación popular, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1986, p. 22.

Cabe mencionar que su práctica educativa se inicia y desarrolla con y para el pueblo. De igual forma, se proyecta al margen del Estado y, por lo mismo, se le opone. (*) En realidad, su trabajo, propuesta y finalidad rebasa al Estado y no surge desde él: su actividad es con la base.

Al centrarse el trabajo educativo casi exclusivamente en el método de la *palabra generadora*, pronto se extendió a tal grado que se le idealizó y convirtió casi en la piedra filosofal de la liberación. En México, por ejemplo,

...el proceso de 'concientizar' se hacía antes de realizar y/o generar cualquier acción organizativa o reivindicativa y quedaba de hecho reducido a la referida práctica pedagógica, sostenida por un planteamiento teórico más radical que lo que podía generar la práctica, con gran dosis de voluntarismo y afectividad ('conversión', 'inserción', 'con los más pobres', 'revanchismo frente al sistema') en un contexto político de agitación, con una sociedad civil prácticamente inexistente, con un movimiento popular controlado casi monolíticamente, sin partidos u organizaciones alternativas provocó límites a muy corto plazo que produjeron diversas salidas... (41)

Se produjo, entonces, una descontextualización del trabajo educativo. A pesar de ello, la propuesta de Freire constituyó una nueva forma de hacer educación y una muy clara redefinición del sujeto educativo; en tanto que concibe a la educación como un proceso dirigido hacia la apropiación del conocimiento, a través del desarrollo de la capacidad crítica del educando y el análisis de la realidad para la transformación de ésta:

(*) Aunque a Freire, hasta antes del golpe de Estado en Brasil en 1964, se le haya encargado una misión gubernamental dentro del ministerio de educación.

(41) Carlos Núñez H., *Op. cit.*, p. 46 (El subrayado en cursiva en el original. El entrecorillado es del autor).

"En la columna vertebral del pensamiento freireano se encuentra la definición del proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y su mundo." (42)

La transformación de la sociedad, como objetivo y finalidad, está marcada, explícitamente, desde una clara definición de clase. No era posible plantear y desarrollar una educación de esta naturaleza sin tener en la perspectiva la situación de miseria y explotación de los destinatarios. Aquí, de nuevo, entra lo relacionado con los objetivos y la intencionalidad ya comentada más arriba.

En realidad, ha habido un avance sustancial en torno a la práctica y la teoría de la educación popular. El aspecto meramente pedagógico ha sido reconceptualizado y ubicado en una diferente perspectiva, sobre todo si consideramos que

Lo que ha acontecido es un desplazamiento de la problemática de los educadores, que va desde la preocupación por la educación en tanto técnica pedagógica orientada a sujetos universales y generales, hasta una preocupación por el hombre en su situación concreta de opresión y por la educación como enriquecimiento para su liberación...La educación empieza a redefinirse en la tensión entre 'lo que es' y lo 'que debe ser', entre el hoy y el mañana. Y ello, no simplemente por tendencias voluntaristas o moralizantes de algunos educadores, sino por la naturaleza misma de la educación, que como tal no puede renunciar a la dimensión teleológica del ser humano, no puede privarse de intencionalidad. (43)

La intencionalidad de la educación popular, es, por lo tanto, clasista.

(42) Hilda Varela y Miguel Escobar, *Op. cit.*, p. 7.

(43) Edgar Céspedes y otros, "Educación popular: Momento reflexivo e intersubjetivo de la praxis", en Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo, México, C.N.T.E.-C.C.E.-G.E.F.E., 1983, p. 145.

En el capítulo anterior anotamos que uno de los aportes, quizás el principal, de los pensadores marxistas es demostrar la clara orientación de clase de la educación -aunque escondida- en las sociedades burguesas. No podría, entonces, desarrollarse una educación opuesta sin orientación de clase: el enfrentamiento de proyectos políticos es claro. Esto significa que

"La educación se dirigirá a personas de la clase oprimida, no para rescatarlos individualmente de esa clase (desclararlos), sino para que tomen conciencia de su realidad de clase, de los intereses de su clase, y se entreguen de esa manera al proceso inédito de liberación del conjunto de la clase oprimida." (44)

El nexo político-pedagógico está claramente definido, en tanto que la educación popular no puede ser concebida sin su inserción en los movimientos sociales de protesta frente al orden y sistema social capitalista. Este nexo significa que

"La educación popular se refiere al trabajo educativo que se realiza para con los sectores populares, desde su práctica cotidiana, dirigida hacia su organización autónoma y capaz de generar proyectos propios. Se trata de un instrumento pedagógico-político que se inserta en los movimientos sociales que buscan la emancipación." (45)

El planteamiento se amplía, en tanto que se ve a la educación no sólo como un instrumento pedagógico vinculado orgánicamente a los procesos sociales, sino que se la considera parte de los mismos y catalizadora de los movimientos y la participación políticos de los sujetos.

(44) *Idem.*, p. 148

(45) Sylvia Van Dijk y Sandra Durón, *Op. cit.*, pp. 19-20.

Carlos Núñez, nos da una amplia definición de educación popular, la cual citamos en toda su extensión, por considerarla significativa y orientadora de las prácticas de esta naturaleza:

...para nosotros la EDUCACIÓN POPULAR es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses...EDUCACIÓN POPULAR es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría 'sobre' la práctica. Así, una práctica de educación popular no es lo mismo que 'darle' cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos períodos de su práctica, para formararlo, sino tomar la misma realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre esta relación 'entre teoría y práctica'. (46)

(46) Carlos Núñez H., *Op. cit.*, p. 55. (El entrecomillado en el original).

2.2. Metodología

En este aspecto nuevamente nos encontramos con Freire. La actualidad de la metodología de la educación popular está marcada por su obra. Su práctica alfabetizadora la fué construyendo a través de la convicción de que si no había participación, el aprendizaje no podría constituirse como elemento de acción y transformación del mundo.

La palabra generadora, como método, se concibe como la idea de lograr un espacio educativo reflexivo y crítico acerca de los contenidos de aprendizaje. Uno de los aportes de Freire fue haber demostrado el carácter pasivo de la educación hasta ese momento practicada, y que, aún en la actualidad, se lleva a cabo.

La diferencia establecida entre lo que él llamó *educación bancaria* y *educación liberadora*, marca un avance no sólo pedagógico sino, y sobre todo, metodológico y teórico. La interrelación, y hasta cierto punto el condicionamiento mutuo, entre la concepción del hombre y el mundo (teoría) y una forma particular de actuar y hacer, demuestra cómo Freire no podía plantear una práctica alfabetizadora liberadora sin tener como *intencionalidad* la perspectiva teórica para la liberación: la metodología juega, aquí, un papel fundamental.

La siguiente afirmación de Freire no deja lugar a dudas sobre su concepto de alfabetización y, con base en él, erige su metodología:

"Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador." (47)

No era posible plantear el "acto creador" con una metodología que no permitiera la participación. La crítica que lanza Freire contra la educación bancaria parte de la base por considerarla pasiva y enajenante. Su no superación se traduce en

(47) Paulo Freire, *Op. cit.*, p. 104.

a)...(que) el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado; b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado; c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha; d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción; e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de 'depósito'; f) que el educador es siempre el que sabe; el educando, el que no sabe; g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto. (48)

La superación de tal forma de ejercer la acción educativa, implica no sólo promover la participación a secas, sino sustentarla desde la realidad particular de los educandos.

La construcción metodológica se da a partir de la práctica, lo que se constituye como un acto educativo y de conocimiento. Esto implica que el contexto de trabajo se refiere a la vida cotidiana y la realidad socioeconómica y política. La metodología va más allá de la técnica.

No se trata de llevar a cabo sólo una práctica educativa donde los sujetos participen y cuya intervención no involucre su vida, su entorno y la realidad social. Freire propone una vinculación estrecha entre contenido-práctica educativa-conocimiento: la educación como un medio para que los educandos no sólo aprendan, sino que reflexionen y actúen sobre su realidad.

Para lograrlo, es preciso el replanteamiento de las relaciones educador-educando y del control del quehacer educativo. La premisa de la que se parte es el establecimiento de relaciones de igualdad entre ambos y, en esa medida, el proceso educativo:

(48) Julio Barreiro, "Prólogo", en Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, 1982, p. 17. (El entrecomillado es del autor).

...es revisado continuamente a raíz de su confrontación con la realidad de los sectores con quienes se desarrollan estas prácticas. Se busca una relación horizontal y dialéctica con los participantes, practicando el respeto mutuo y la valoración de todo lo que se aporta durante el proceso. Las aportaciones del educando ocupan un lugar central, pues se considera que su experiencia de vida lo ha llenado de conocimientos que es necesario rescatar, desmistificar, cuando han conducido a la enajenación, y desarrollar creativamente desde una perspectiva crítica. (49)

La *democratización* de la relación educativa implica, además, conformar actitudes democráticas con respecto a la vida social y política. La educación, en tanto proceso formativo, es el espacio mediante el cual se intenta lograr la participación para la adquisición de conocimientos, recrearlos y transformarlos y, con ello, potencializar las acciones del cambio social.

Partir de la vida de los educandos, rescatar su cultura, es uno de los momentos que engloban la metodología de la educación popular, en tanto se constituye como proceso que conlleva a la participación, la organización, la concientización y la lucha por lograr los cambios sociales, políticos y económicos en beneficio e interés de los sectores desfavorecidos.

Se ha mencionado que la educación popular tiene como características principales la creación de una contra-ideología y que se efectúa fuera de las instancias estatales. Y atendiendo la definición hecha por Núñez, se centra en la lucha ideológica al interior de los movimientos sociales.

El factor ideológico es uno de los parámetros fundamentales de la metodología de la educación popular. Por ello, los tres momentos de la lucha por la transformación -al decir de los educadores populares-, son, a su vez, los de su metodología, a saber:

(49) Sylvia Van Dijk y Sandra Durón, *Op. cit.*, pp. 22-23.

1. El rescate de las formas culturales propias del pueblo y la revaloración en general, de la cultura popular... 2. Defensa y enfrentamiento de la cultura dominante. Aquí se hace necesaria una labor de desenmascaramiento del carácter alienante, manipulativo, simplemente extraño de ciertas formas culturales que se intenta imponer (...) 3. Creación cultural. Es el momento de construcción y desarrollo de las nuevas formas de comprender y actuar en la realidad... (50)

Podemos concluir que la construcción metodológica, según lo exponen los educadores populares, centra su atención en la formación político-ideológica del sujeto de la acción educativa.

(50) Centro de Estudios Ecuménicos, Educación popular y cultura popular, México, C.E.E. (Col. Educación y Comunicación Popular N° 2), s/a, pp. 20 y 21.

2.3. El sujeto de la acción educativa.

Para la educación popular, al parecer, no existe problema para identificar al sujeto de la acción educativa. De acuerdo a los planteamientos anteriormente expuestos y la definición de educación popular elaborada por Núñez, aquél será, sin más, la clase social explotada de la sociedad; es decir, no hay educación popular si no se realiza con este sector social.

Dentro del esquema utilizado, se identifican dos clases sociales fundamentales -burguesía y proletariado-, donde se argumenta que la primera detenta el poder económico, político, militar e ideológico y que, por lo tanto, el proletariado en tanto es dominado y explotado, éste se constituye como el sujeto y destinatario de la acción educativa.

Se concluye, por lo tanto, que la orientación de clase es incuestionable y que el cambio social, como finalidad histórica, sin la participación hegemónica del proletariado, es un movimiento reformista sin más impacto que un *mejoramiento* de las relaciones sociales capitalistas.

La pregunta que surge es: ¿Cuál es el espacio y el o los sectores sociales sujetos de la educación popular? Si nos atenemos al adjetivo de *popular* y rescatamos la orientación de clase, no podemos afirmar que el adjetivo "popular" *en sí* denota clase social. Incluso, parece haber una contradicción. El Centro de Estudios Ecuménicos, por su parte, señala que:

"Los aportes de la educación popular se ubican principalmente en el campo de la sociedad civil y de la lucha que hemos llamado de hegemonía." (51)

A primera vista, se supone que es la sociedad civil el espacio de acción de la educación popular. Sin embargo, con esta afirmación, creemos, que al partir de esta perspectiva se diluye o se confunde la naturaleza y la orientación de clase de la educación popular.

(51) Centro de Estudios Ecuménicos, Orientaciones políticas de la educación popular, México, C.E.E. (Col. Educación y Comunicación Popular N° 5), s/a, p. 23.

Por una parte, se observa que el planteamiento del Centro de Estudios Ecuménicos identifica a la sociedad civil como oposición llana a la "sociedad política"; sin embargo, aquélla es más compleja y no tan simple de definir.

Por otra parte, podemos afirmar que la sociedad civil, desde un análisis estrictamente político, lo es la burguesía, los comerciantes, el estudiantado, los artistas, los ancianos, etc. También el proletariado. Esta precisión nos conduce a aclarar que si bien existe una posición de clase, no hay dentro de la educación popular -o entre los educadores populares- una posición política y teórica clara acerca de la distinción entre *lo popular*, la *clase social* y los espacios de lucha *hegemónica*.

Interpretando la observación del Centro de Estudios Ecuménicos, podemos afirmar que la sociedad civil, más que ser el espacio de acción de la educación popular, viene a ser el *lugar de alianza* del proletariado, en tanto que a éste se le identifica como el *sujeto histórico* de la transformación social.

Si la interpretación no es errónea, podemos afirmar que los educadores populares proyectan su acción concientizadora a nivel del pueblo -o mejor dicho de los sectores proletarizados- para dar la lucha en el terreno político incidiendo en la sociedad civil.

Ahora bien, si hacemos un corte, podemos asegurar que el proletariado, en tanto clase social, forma parte del conjunto llamado *pueblo*. Sin embargo, no todo el conjunto de categorías que podríamos agrupar en el término pueblo, es definible como *clase social*, y, por ende, como *proletariado*.

La definición del sujeto de la acción educativa dada por los educadores populares, sobrepasa su propio esquema clasista. Por ejemplo, Carlos Núñez, al plantear su crítica a los programas de educación y alfabetización de adultos, afirma que

"Muchas veces, aunque el sector 'beneficiado' sea el pueblo, la orientación en contenido y forma, no responde a sus intereses en cuanto clase." (52)

Más adelante concluye:

"Y este criterio, sitúa a lo popular en su justa dimensión, puesto que no se utiliza como sinónimo de 'beneficiario', sino en función de su carácter protagónico de clase." (53)

Estas apreciaciones dejan ver, sin duda, la clásica posición marxista de que es el proletariado el portavoz de la lucha para la transformación social, en alianza política con otros sectores que mantienen una situación de explotación y miseria económicas.

A pesar de ello, la identificación del *sujeto* no queda muy clara, si nos atenemos estrictamente a la definición de *clase* de la educación popular. Creemos que ésta es desbordada, ante todo, por la propia dinámica social.

(52) Carlos Núñez H., *Op. cit.*, pp. 54-55. (El entrecomillado es del autor).

(53) *Idem.*, p. 57 (El entrecomillado es del autor).

2.4. La educación popular y la política.

Se ha definido que la perspectiva de trabajo de la educación popular no se circunscribe sólo a lo meramente pedagógico. Intenta, antes que nada, promover la participación consciente y colectiva en beneficio del pueblo.

Lo educativo es, estrictamente, formativo y propositivo. Su propuesta radica en trabajar al interior -y con- de los movimientos sociales que luchan por la reivindicación de los sectores sociales explotados. Se ubica al sujeto político en su colectividad, no a los sujetos individuales, desconectados, desvinculados del quehacer político.

Núñez establece una clara posición al afirmar que el contenido de enseñanza no es otro que aquel que sirve a los intereses del "pueblo", en tanto que es capaz de asumir, de manera *protagónica*, la lucha por la liberación.

La educación popular no es sólo un modelo pedagógico más: las definiciones dadas por los educadores populares nos conducen a entenderla como una práctica política que intenta ampliar los márgenes de la participación popular. Lo mencionado por Francisco Gutiérrez, en el sentido de "tomar partido frente a la realidad", adquiere, aquí, relevancia. Se entiende que lo político no es sólo participar al interior de los partidos, sino asumir una posición política para cambiar las condiciones de vida del pueblo.

El desarrollo de la educación popular ha rebasado los límites de la técnica pedagógica, encerrada en el aula, para:

...desarrollar una educación que arranque de las necesidades del pueblo y que le devuelva a éste su capacidad de educarse y fortalecerse...no es posible pensar una educación popular al margen o exterior a las manifestaciones y vivencias reales del pueblo...En definitiva, la práctica educativa se entiende a sí

misma como práctica cultural y busca insertarse orgánicamente en la misma cultura popular. (54)

Importa rescatar este punto, porque nos ubica en el planteamiento teórico de que la transformación social, como acción política, no se propone llevarla a cabo mediante la imposición de ideas o proyectos que no sean discutidos y analizados de manera consensual con los sujetos de la práctica educativa. Aspecto que, finalmente, será tratado con más detalle en el siguiente capítulo y en las conclusiones.

De esta manera, rescatar la cultura popular, a decir de los educadores populares, supone el "acercamiento" con el pueblo y con él asumir la postura política de lucha y participación. Se intenta conformar un movimiento capaz de representar y fortalecer la cultura popular como momento de creación de una contraideología frente a la cultura dominante.

Resulta, por lo tanto, que fortalecer y hacer presente la cultura popular es, también, un acto político: no para crear acciones que promuevan sólo el folklore y todo quede en muestras exhibicionistas, tal y como se hace, por ejemplo, con las culturas indígenas. Por el contrario, rescatar la cultura popular implica

"...llevar adelante una 'lucha hegemónica'; es decir, poner en disputa el poder no sólo a nivel del aparato estatal, sino en el nivel de todas las relaciones sociales." (55)

En suma, el lugar que se le da a la educación popular es sumamente importante: se la ubica inserta en los movimientos sociales.

Es más, cualquier acción política organizada, donde el pueblo sea sujeto activo, que no se acompañe de una educación concientizadora y crítica no ofrece, según

(54) Centro de Estudios Ecuménicos, Educación popular y cultura popular..., p. 13.

(55) Centro de Estudios Ecuménicos, Orientaciones políticas de la educación popular..., p. 18. (El entrecomillado es de los autores).

se afirma, posibilidades de reformular las relaciones en la sociedad y con una clara posición frente al poder del Estado. Estos aspectos serán retomados con más detenimiento en el apartado relativo al contenido temático de la educación popular.

2.4.2. La conciencia y la concientización.

Desde el punto de vista de clase, la concientización se presenta como un proceso, en el que el sujeto asume una posición de lucha y de crítica frente al sistema de explotación, con miras a su transformación. La "lectura de la realidad", es develar los mecanismos que emplea la burguesía para mantener el poder y el dominio sobre los medios de producción y del Estado.

Según afirman los educadores populares, la conciencia no es más que una conciencia de clase y, como tal, apunta hacia la liberación.

Se le atribuye a Friere (*) el mérito de haber elaborado -desde un punto de vista radical- una distinción entre conciencia y concientización. Su proyecto educativo se inscribe en la intencionalidad de crear y promover el proceso de concientización. El planteamiento se basa en identificar a la conciencia como un estado y a la concientización como el proceso para llegar a dicho estado.

Sin embargo, aquélla no es una y, según él, se manifiesta en "niveles". La transición de la *conciencia ingenua* a la *conciencia crítica* está marcada, en gran medida, por la práctica educativa y, a ello, se le denomina concientización.

El proceso implica que el sujeto asuma su propia palabra; esto es, expresar críticamente el conocimiento de la realidad desde la perspectiva y situación particular del pueblo. Mas no basta con que el pueblo -las clases explotadas- "adquieran" conocimiento.

La concientización como *proceso* no es obtener un número mayor de datos, aunque críticos, acerca de lo social. Asumir o, en términos de Freire, lograr el estado de la "conciencia crítica", supone un trabajo educativo que no fuese de carácter "bancario"; es decir, no encerrado en el aula. Según Barreiro, la labor de Freire en la alfabetización tuvo su base y fundamento en la palabra, en tanto reflexión y práctica; es decir,

(*) Carlos Alberto Torres, La praxis educativa de Paulo Freire, México, Ediciones Gernika, 1977. cfr. capítulo 1, pp. 13-57.

"No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, **reflexión y acción**. En este sentido, decir la palabra, es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres." (56)

Ya apuntamos anteriormente que, para los educadores populares, la transformación social estaría vacía de contenido si no hay un proceso de concientización de las "masas". Lo educativo -en tanto se constituye como espacio y momento de *lectura de la realidad*- se proyecta desde una perspectiva política de liberación. El proceso, se afirma, apunta hacia el establecimiento de un quehacer y una actividad políticos marcados por la *lucha hegemónica*, cuyo objetivo es "extender" la cultura popular al resto de la sociedad para

"...unificar, pasar de una cultura espontánea y acrítica a una cultura unificada, coherente y asumida críticamente...(y de formular) un proyecto cultural alternativo." (57)

El "proyecto cultural alternativo" sólo encuentra viabilidad mediante la síntesis de una verdadera "lectura de la realidad", es decir, la participación-reflexión-participación.

Uno de los aportes más significativos hechos por Freire -y retomado por los educadores populares- es la llamada *problematización*. Quizás, mediante ese instrumento político-pedagógico, la educación popular ha basado gran parte de su trabajo, en tanto permite profundizar en los diversos elementos del análisis político-social y de favorecer el proceso de una participación reflexiva y crítica.

(56) Julio Barreiro, *Op. cit.*, p. 16. (El subrayado en cursiva en el original).

(57) Centro de Estudios Euménicos, *Educación popular y cultura popular...*, p. 13

Pero la problematización no se entiende como un pasatiempo intelectual o como una simple reunión de amigos donde se "discuten" los temas del momento, sino como un ejercicio para:

"...construir colectivamente nuevas maneras de pensar, de vivir y de sentir (...). La problematización tiene que entenderse como un proceso que vincula la comprensión de la realidad con la inserción de cada uno de los sujetos en ella y la modificación de la misma a través de la práctica." (58)

Es, en pocas palabras, la interrelación dialéctica, de la teoría y la práctica. Freire es muy claro al afirmar que

"Ahora ya no es posible un texto sin contexto." (59)

El proyecto educativo se integra -y forma parte de- a un todo complejo, cuyo objetivo central es la transformación de la sociedad, basada en la concientización y la participación política de las clases populares: *la lectura de la realidad es, sin duda, condición inherente a la creación de un proyecto político de liberación desde un punto de vista eminentemente clasista.*

(58) *Idem.*, p. 25.

(59) Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, ... , p. 119.

2.5. EL CONTENIDO TEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

En el apartado anterior concluimos cómo la llamada "problematización" se constituye en el *elemento metodológico* de lo que Freire denomina "lectura de la realidad". En tal sentido, la problematización asume el carácter de eje del acto educativo ya que impone, precisamente, la reflexión y la crítica como base del descubrimiento y re-descubrimiento de la realidad.

El contenido temático se elabora bajo los supuestos de la problematización. Para ello, los educadores populares plantean la necesidad de estructurar una práctica educativa partiendo de las "situaciones" que la conformen. Tales situaciones, a decir de ellos, son elementos de la realidad inmediata o, en otras palabras, del entorno cercano a los educandos.

El método es reconocer, en primer lugar, la "situación existencial" de los individuos. Para Freire esto es de suma importancia porque implica que, durante el proceso de investigación del universo como el de la elaboración del contenido temático, los individuos no se enfrentan desvinculados de su propia existencia durante el proceso educativo.

La aprehensión del mundo es, para el sujeto, *su mundo*. En realidad, y desde el punto de vista filosófico, el contenido temático no está enajenado del ser -como sujeto cognoscente- y se define de acuerdo a

"...las necesidades objetivas y subjetivas y de los intereses de los participantes." (60)

La identificación de esas "necesidades objetivas y subjetivas" y de los "intereses" es parte fundamental para lograr que el proceso educativo se "inicie" con el diagnóstico de la realidad circundante. Sin ello, el proceso de abstracción o, mejor dicho, de análisis, sería tan sólo palabrería sin fundamento "real". La propuesta metodológica consiste en que el contenido temático no sea sólo la

(60) Sylvia Van Dijk y Sandra Durón, *Op. cit.*, p. 23.

vinculación con *lo real*, sino y sobre todo, sea *lo real analizado*. Como lo afirma Núñez:

"En síntesis, el punto de partida en esta propuesta metodológica, es buscar el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que se encuentra; de las acciones que en esa realidad realiza en orden a transformarla; y sobre el nivel de conciencia e interpretación que sobre la realidad y sus acciones, tienen." (61)

Así, para definir el contenido temático, el cual se elabora a partir de la investigación participativa, se precisa retomar los elementos de la realidad inmediata para su análisis. Al respecto la metodología plantea dos niveles de trabajo: el general y el particular. En el primer caso, los educadores populares plantean conformar lo que denominan "Tema Generador", el cual posee la característica de englobar lo general y lo estructural. El segundo nivel se refiere a los elementos coyunturales o específicos del tema generador.

Durante todo el proceso se implementa la llamada "decodificación", mediante la cual se intenta profundizar en el análisis de la realidad, rescatando todos los elementos que la conforman. La decodificación permite integrar los dos niveles de trabajo. Freire es preciso al afirmar que:

"...sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada." (62)

De esta forma, los objetivos de la educación popular, según se dice, logran coherencia con la metodología del trabajo educativo y político, toda vez que se establecen las premisas de una teorización dirigida hacia la plena participación política. La teorización, que podríamos definirla como el grado máximo de la

(61) Carlos Núñez H., *Op. cit.*, p. 62.

(62) Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ... , p. 124.

cientización, adquiere una trascendental importancia en la lucha por mejores condiciones de vida y en la toma de decisiones a nivel político.

Oscar Jara nos define de la siguiente manera lo que para él es *teorizar*:

...teorizar no significa hacer cualquier tipo de reflexión. Significa, en primer lugar, realizar un proceso ordenado de abstracción, que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares, a sus causas internas -estructurales e históricas-...En segundo lugar, significa llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad...En tercer lugar, debe permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Es decir, adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso causal de los hechos y su dinámica interna..En cuarto lugar...debe llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidad de pensar por sí mismas. De esta manera podrán asumir condiciones propias y no estarán simplemente esperando de otros la 'correcta' interpretación de los acontecimientos, para aceptarlos pasiva y dogmáticamente. (63)

De acuerdo a esta definición, los educadores populares han impulsado prácticas educativas con la finalidad de, supuestamente, propiciar que los educandos desarrollen la "conciencia crítica" en el análisis de la realidad. Y sobre este aspecto sobresale la última parte de la definición en la que se establece que "teorizar" significa una clara oposición al dogmatismo. Sobre ello, Carlos Núñez establece una observación muy importante ya que aborda un factor que, de alguna manera, se contradice con lo que en realidad se presenta, y se vincula con la parte central del análisis del presente estudio. Núñez afirma que:

(63) Oscar Jara, "Conciencia de clase y método dialéctico", citado por Carlos Núñez, *Op. cit.*, pp. 67-68. (El subrayado en cursiva en el original. El entrecomillado es del autor).

"No es necesario, como algunos ortodoxos lo interpretan, que de entrada...el grupo 'aprenda' los conceptos clásicos (y que) (...) ya hemos insistido en el error de considerar el aporte teórico como algo elaborado y sofisticado que hay que 'depositar' sobre los sujetos de la capacitación, independientemente de su realidad." (64)

Si bien Núñez aborda dicha cuestión, la Educación Popular, tal y como se lleva a cabo y de acuerdo a su material educativo, no promueve, no genera y no facilita el análisis y la reflexión. De hecho, el contenido temático de gran cantidad de su material educativo suprime la crítica y la investigación.

Adelantándonos un poco a nuestras observaciones finales, podemos decir que en sus materiales, *de entrada*, se parte de las conclusiones para hacer de ellas un camión de fuerza en el ejercicio de interpretación y análisis de los hechos sociales. De esta cuestión nos ocuparemos en la siguiente parte del trabajo.

(64) Carlos Núñez H., *Op. cit.*, pp. 65 y 83. (El subrayado en cursiva en el original. El entrecorillado es del autor).

3. LOS CONCEPTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN SU MATERIAL EDUCATIVO. ANÁLISIS Y CRÍTICA.

En la primera parte de la investigación intentamos ubicar, dentro de la Sociología de la Educación, las dos vertientes teóricas que han marcado el análisis y la interpretación del fenómeno educativo. Expusimos de manera sumaria los aportes más significativos de las llamadas educación para la conservación y educación para el cambio social. Ubicamos, asimismo, como dentro de la segunda se fue desarrollando la educación popular, la cual, vale decirlo, tiene una presencia muy importante dentro del movimiento popular.

Expusimos los principios rectores que han motivado su práctica, así como su filiación teórica y política. Ahora partiremos de esos fundamentos para, con base en ellos, elaborar nuestra particular forma de entender esa práctica educativa y llegar, así, a las conclusiones, las cuales consideramos son de carácter propositivo.

Primero subrayemos el hecho de que el poder es una realidad incuestionable: no hay relación social donde no intervenga el dominio, la sujeción, el mando, la dirección; en pocas palabras, el ejercicio del poder. Este ejercicio se presenta o se da de diversas formas: hay poderes que se ejercen con la aceptación tácita o explícita; incluso, su presencia es justificable. Hay, sin embargo, otros poderes que se instauran y que, dada su naturaleza o forma de ejercerse no se aceptan, de tal manera que crean respuesta para disminuirlos o, en su caso, anularlos.

Este aspecto es el que nos interesa ya que, precisamente, la educación popular centra su crítica contra una forma de ejercer el poder y, en especial, su concentración en grupos hegemónicos, principalmente los constituidos a nivel del aparato estatal así como de los diversos poderes -principalmente económicos- que son beneficiados y benefician, a su vez, al poder de Estado.

Por tal razón su postura y su trabajo se desarrolla de manera autónoma al estado para enfrentarlo. Su teoría, sus conceptos, sus categorías, su metodología y sus técnicas, se pretenden radicales y revolucionarias. Su intencionalidad es claramente clasista y, conforme a ella, edifica su práctica y su lucha.

Su bagaje teórico lo hereda del marxismo y, por lo mismo, es una herencia contradictoria y, en muchos casos, indeterminada. Esta característica la encontramos con más acentuación cuando se pretende identificar al sujeto de la acción educativa, tal y como lo indicamos en el capítulo 2. Sin embargo, no por ello podemos suponer una falta de consistencia de sus aportaciones; aunque en su práctica se presenten serias dificultades que le permitan constituirse en una opción educativa política viable para los cambios que, según con ella, se pretenden lograr.

Y estas dificultades son, a pesar de todo, generadas por su cuerpo teórico. Para demostrarlo abordaremos el análisis del material que es utilizado en la práctica educativa. Antes de hacerlo, elaboraremos una serie de observaciones a una afirmación del Centro de Estudios Ecuménicos, la cual se ha constituido como la vertiente de desarrollo de los actuales planteamientos de la educación popular, matizando con ello -o pretendiendo ir más lejos- sus aportes originales.

El Centro de Estudios Ecuménicos, al referirse al carácter político de la educación popular y su incidencia en la transformación social dice lo siguiente:

El carácter político de la educación popular debe entenderse, pues, en el contexto de una concepción distinta de la política y del cambio social, en que las transformaciones operan no sólo a nivel del estado o desde él, sino como una transformación social que implica democratización de la sociedad civil, condición necesaria del cambio...y que requiere, por lo tanto, la existencia

de movimientos sociales con relativa autonomía y capacidad de movilización propia. (65)

La parte central del argumento se localiza en la llamada "democratización de la sociedad civil". Sin embargo, y como ya lo apuntamos anteriormente, la sociedad civil es un "espacio" complejo y diferenciado y, por lo tanto, no es posible suponer que el cambio social se promueva a través de una práctica política donde el protagonismo de clase sea la vía para su democratización.

Es aquí donde los planteamientos de la educación popular no corresponden totalmente -a pesar del uso indiscriminado del concepto de totalidad- a la dinámica y al cambio social.

Por otra parte, si bien Freire hace la aclaración de que el diálogo es una "exigencia existencial" y se pronuncia contra la imposición de ideas y de "llevar un mensaje salvador", observamos que las prácticas educativas contradicen tales observaciones; como lo iremos señalando en el análisis del material objeto de estudio de esta investigación.

En este sentido, es importante señalar que la práctica de la educación popular se distingue porque el análisis y las reflexiones desarrolladas en su práctica educativa giran sobre un mismo aspecto, sin permitir una ampliación de la perspectiva de los educandos para entender la problemática social. Y esto se debe, sin embargo, al mismo Freire. Él, al abogar por el *diálogo de visiones*, incurre en el mismo esquema de imposición de una verdad, por mucho que se ejerza el *derecho a la palabra*. En Pedagogía del oprimido afirma:

"Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo (de los educandos), manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye." (66)

(65) Centro de Estudios Ecueménicos, Orientaciones políticas de la educación popular..., p. 28

(66) Paulo Freire, Pedagogía del oprimido..., p. 111

Si bien interesa remarcar que la anterior afirmación se basa en el reconocimiento del "estado enajenante" del educando, su uso conlleva o, mejor dicho, se traduce en el ejercicio vertical del poder del conocimiento. Si Freire argumenta que la visión del mundo de los educandos -los sometidos a la *cultura del silencio*- refleja su situación en el mundo en el que se constituye, la única vertiente que ha dejado abierta es que dada su situación, su percepción *no es cierta o válida*. Y esto, precisamente, ha motivado que la práctica educativa sea, sin duda alguna, uniforme y sin crítica.

Aunque se ha dado gran importancia a la decodificación desde Freire, en la medida que se le puede ubicar como esa gran oportunidad para que los sujetos penetren en el "abanico temático", éste, finalmente, se ha reducido al análisis de los "objetos cognoscibles" para una misma conclusión. Y toda la práctica educativa de este corte no ha evitado lo que Freire denominó "el dirigismo masificador de la codificación propagandística". (*)

Si el Centro de Estudios Ecueménicos declara la necesidad de democratizar la sociedad civil, poco ha incidido la educación popular para lograr tal objetivo. En este sentido podemos afirmar que esto ha sido así porque, de manera conciente o inconciente, los educadores populares han convertido a la "codificación propagandística" como la esencia de su práctica educativa.

(*) Paulo Freire, en su obra Pedagogía del oprimido, al analizar la importancia que tiene la codificación en el proceso de elaboración del "abanico temático" para su análisis por parte de los educandos, afirma lo siguiente: "Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandísticas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida...En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandística." (p. 140).

Por otra parte, Carlos Núñez afirma que:

"El problema no es pues muchas veces de concepción teórica e ideológica, sino de metodología, de métodos y de técnicas adecuadas (y de que) [...] en esencia...el problema radica en la aplicación de la metodología dialéctica a un proceso continuo..." (67)

El problema que presenta la anterior afirmación es que se considera que el "marco teórico" de la educación popular es *por sí mismo* la verdad. Incluso, su discurso es reiterativo y cae, inevitablemente, en lugares comunes y en la simplificación de categorías y conceptos.

La mayoría de los documentos de trabajo de la educación popular que son empleados en el proceso de "concientización", arrancan y concluyen con la misma idea. El dirigismo masificador de la codificación propagandística es el recurso por excelencia de sus manuales, guías, cartillas e, incluso, de sus documentos de "análisis".

Así planteadas las cosas, abordaremos ahora el análisis del material educativo que se ha utilizado, lo cual nos permitirá acercarnos y comprender cómo los conceptos básicos de la educación popular son transmitidos durante el proceso. De esta manera, podremos establecer, primero, las comparaciones necesarias; segundo, rescatar los puntos en común y, por último, las conclusiones que, de acuerdo a los objetivos de la investigación, se consideran de carácter positivo.

Seguiremos el orden establecido en el proyecto; es decir, se analizará lo relativo al aspecto económico, al político, al ideológico y al social. Conviene aclarar que el material analizado no corresponde, ni con mucho, a la totalidad del producido y empleado en esta práctica educativa. A pesar de ello, los consideramos representativos del tipo de producción de esta naturaleza y que define el perfil de los "elementos" pedagógicos de la educación popular. Aunque sí es importante mencionar que las Técnicas participativas para la educación popular, del IMDEC,

(67) Carlos Núñez H., Op. cit., p. 155. (El subrayado en cursiva en el original.)

se ha constituido en una obra de obligada consulta para varias organizaciones que implementan dinámicas y procesos formativos en su interior.

Asimismo, los otros dos materiales analizados - Manual para el trabajo en la comunidad, del CIP y la Cartilla de Alfabetización para mujeres de colonias populares, LUPE, del grupo EMAS, presentan características muy interesantes, sobre todo porque ambos comparten una coincidencia y, a su vez, una gran diferencia: a) son similares en el sentido de que, a diferencia del material del IMDEC, ofrecen elementos de análisis de la realidad sin imponer una técnica específica para el desarrollo de cada tema y b) se diferencian, principalmente, en los diferentes temas que tratan y en el análisis de cada uno de ellos. Aquí surge una observación interesante: los enfoques ofrecidos en estos dos materiales los encontramos en diferentes lecciones del material del IMDEC.

En este sentido, nos pareció interesante analizar dichos materiales, lo cual nos permitiría hacer un estudio más enriquecedor y más amplio, permitiendo con ello un acercamiento más objetivo.

3.1 El análisis económico

En este apartado rescataremos "la visión" de "lo económico" plasmado en el material educativo revisado para efectos de esta investigación.

Desde el punto de vista metodológico, se ha puesto mucho cuidado en el sentido de ubicar lo estrictamente "temático" por apartado, lo cual no implica considerar que cada uno de los elementos no se involucren uno con el otro. La asociación correspondiente se definirá en las conclusiones.

Por lo general, en los documentos de trabajo, como no podría ser de otro modo, se plasma y se reproduce la clásica definición marxista acerca de la forma en que se conforma la sociedad; es decir, la división entre estructura y superestructura, y de ahí se parte para explicar su naturaleza.

A)

En el Manual para el trabajo en la comunidad del Centro de Investigaciones Pedagógicas (CIP), se retoman tales elementos para explicar las razones por las cuales nuestro país presenta ciertas características. Se basan, de alguna manera, en las teorías de la dependencia y del subdesarrollo y, dado el contexto, abordan la cuestión de las clases sociales en el capitalismo.

Aunque amplia literatura existe sobre este tema, consideramos reproducir íntegramente los textos, tal cual se plantean en el material, los cuales se constituyen en la "partida metodológica" de la descodificación, es decir, de lo *real analizado*.

El CIP, por su parte, presenta como contenido de análisis lo siguiente:

1. La comunidad, cuando se habla acerca del trabajo en ella, es una parte de la sociedad en la que existen tradiciones comunes.
2. Dichas tradiciones están condicionadas por el modo de producción dominante y la relación de las fuerzas de trabajo.
- 3.

El modo de producción, es decir, cómo se produce la riqueza y cómo se distribuye, es la base o estructura socio-económica de la sociedad. 4. Toda sociedad, o país, o nación, tiene una superestructura que depende de su estructura socio-económica. 5. En la superestructura se encuentran los servicios de salud, la educación, la política, el arte, etc. 6. En México, el modo de producción dominante es el capitalista. 7. El capitalismo mexicano es sub-desarrollado, dependiente y fuertemente endeudado...9. Si la estructura mexicana es débil, dependiente y endeudada, su superestructura es deficiente e insuficiente [...]

14. Un país que depende tanto de las inversiones extranjeras no tiene ninguna posibilidad de desarrollarse, por lo menos no dentro del sistema capitalista. 15. Si, por ejemplo, el 87 % de la industria de alimentos está controlada por empresas extranjeras como Nestlé, Kellog's, Del Monte, Nabisco, etc, la verdad es que nos estamos subdesarrollando, en lugar de desarrollando. 16. El desarrollo económico de los países pobres, no es posible ya que depende de los países ricos. 17. Los países desarrollados son en realidad sub-desarrollantes, porque su desarrollo depende del sub-desarrollo de otros. 18. Las comunidades mexicanas pobres, rurales y sub-urbanas tienen en común, antes que nada su miseria. 19. Las comunidades sub-urbanas más pobres son las de origen rural, es decir las que forman los campesinos que huyendo de la miseria en el campo, van a las grandes ciudades en busca de menos miseria...21. La burguesía es la clase dominante dueña de los medios de producción: tierra, fábricas, maquinaria, instrumentos de trabajo, etc. 22. Los trabajadores son la clase dominada a pesar de que son la mayoría y de que con su fuerza producen la riqueza, a cambio de un salario siempre insuficiente. (68)

(68) Centro de Investigaciones Pedagógicas, Manual para el trabajo en la comunidad, s.f.a., pp. 1-3 y 5-7

De los textos arriba citados, podemos elaborar varias observaciones: a) el esquema aborda la enumeración, más no así la explicación y la comprensión; b) la sociedad no puede ser de otra forma, es decir, su "esencia" es la dominación de una clase social sobre la otra y, por lo tanto, las manifestaciones sociales se expresan conforme a esa lógica, tal y como nos lo indican en el inciso dos, cuando nos hablan acerca de las tradiciones; c) el esquema presenta aberraciones teóricas y falta de comprensión con respecto a la idea de "totalidad", propio de dicho esquema. Gráficamente representan a la estructura económica y la superestructura separados de la sociedad. (Ver imágenes del Anexo 1).

Se desprende, por lo tanto, que la esencia de la totalidad radica en la estructura económica o, más concretamente, en el modo de producción.

B)

Ahora bien; otro de los materiales analizados no se aparta de la anterior forma de concebir lo económico y su incidencia en la dinámica social. Nos referimos al segundo tomo de Técnicas participativas para la educación popular del Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC).

Las secciones en las que está dividida la publicación, presentan una serie de dinámicas o técnicas grupales que, independientemente de su desarrollo o forma de aplicación -aspecto que por demás no nos interesa abordar-, precisan el o los objetivos y el contenido de cada una de ellas. Factores que, en primera instancia, destacaremos y les haremos las observaciones respectivas. Enseguida, rescataremos los ejemplos de los cuales hacen recurso y el discurso empleado en ellos.

La parte dedicada al factor económico lo encontramos en dos secciones: la F y la G. La primera se refiere al tema de la estructura social y, la segunda, al análisis económico.

La técnica grupal "Hartos y Sedientos", la primera de las dos que contiene la sección F, expresa como objetivos los siguientes:

"Entender el funcionamiento de la sociedad capitalista (y) reconocer elementos básicos de Economía Política y lucha ideológica" (69)

El contenido de esta técnica es el siguiente:

"A través de dramatizar el cuento de 'El Mercado' de E. Bellamy, el grupo vivirá simbólicamente el funcionamiento de la sociedad capitalista. La Reflexión sobre esa vivencia permitirá introducirse en el manejo de conceptos que expliquen dicho funcionamiento". (70)

A primera vista, los objetivos pueden ser considerados demasiado ambiciosos e, inclusive, no acordes a las dimensiones y alcances de una técnica grupal. Asimismo, la redacción del contenido es categórica, toda vez que afirma o asegura que la vivencia simbólica del funcionamiento de la sociedad capitalista y su reflexión **permitirá** introducirse en el **manejo de conceptos** que lo expliquen.

Aunque pudiera replicarse que la redacción es así, tanto en este caso como en cualquier otro proceso de enseñanza-aprendizaje, digamos en la presentación de un seminario o curso escolar cualquiera, nuestra observación se dirige a resaltar que ni los objetivos ni el contenido pueden ser lógicamente definidos para una técnica.

Aunque la forma de esta dinámica grupal lo constituye la dramatización de un cuento (*), lo que importa es que, a través de ella, se esquematiza y se reduce a un plano la explicación de cómo funciona la sociedad capitalista, lo cual no responde al pretendido logro de los objetivos definidos.

Además, los clichés, ejemplos y "recomendaciones" que utilizan en la explicación de la técnica, no hacen más que confirmar que la dinámica **en sí** no es una

(69) Graciela Bustillos y Laura Vargas, Técnicas participativas para la educación popular (t.II), México, IMDEC, 1988, P. 6.1

(70) Idem., p. 6.1

(*) Ver Anexo No. 2

herramienta de análisis abierto y crítico. Los clichés, los encontramos en el desarrollo de todo el cuento así como en las imágenes o dibujos y en sus propuestas.

Una de sus recomendaciones dice así:

"Si la asamblea es pequeña proponemos el siguiente orden de lectores: El lector capitalista leerá lo de los 'sabios' y lo del ministro del culto, y quien lea lo del pueblo, también leerá lo del auténtico cristiano y el líder..." (71)

La conexión establecida entre los sujetos sociales, que por lo demás queda muy clara en el cuento, marca cuál será la conclusión "crítica" y "analizada" producto de un "amplio debate". Con la representación del cuento -adaptado por el IMDEC- se sugiere que los participantes discutan sobre aspectos de "su" realidad, proponiendo que durante las discusiones pudiera darse respuesta a las siguientes preguntas:

**¿Quiénes son los capitalistas? ¿Quiénes son los trabajadores?
¿Cómo es la división del trabajo? ¿Quiénes son los 'sabios', los
'ministros del culto' y qué papel juegan? ¿Cuál es la función y el
origen de la policía y el ejército? ¿Cuál es la función y el origen
de las Universidades? ¿Cuál es el papel de las leyes y las
instituciones? ¿Qué significan la ley y el orden? ¿Qué es la
caridad?, etc... (72)**

Nosotros nos preguntamos si, dada la forma, contenido y discurso que se presentan en el cuento, valdría la pena intentar una discusión grupal si está dicho todo.

No negamos que las discusiones por sí mismas son ricas, en tanto que son espacios y momentos de debates importantes; sin embargo, cuando se coordinan

(71) Graciela Bustillos y Laura Vargas, *Op. cit.*, p. 6.2.

(72) *Idem.*, p. 6.5

para imponer conclusiones predeterminadas, su valor analítico es afectado a costa de la manifestación de las expresiones de enriquecimiento y formación intelectual crítica.

También es importante no perder de vista que es a través de un cuento y una dinámica grupal, que se pretende que los participantes reconozcan "elementos básicos de economía política y lucha ideológica", para *explicar el funcionamiento de la sociedad capitalista*, en qué consiste la acumulación originaria del capital, qué es clase social, qué es la fuerza de trabajo, que es la ganancia o la plusvalía, por qué se presentan las crisis económicas, etc.

Como se observará, tanto en el cuento y en la explicación de cómo implementar la técnica -acompañada de sus recomendaciones- se refleja, en primer lugar, la imposibilidad de ofrecer elementos para generar análisis críticos e informados y, segundo, el manejo e imposición de una concepción unilineal y uniforme de la sociedad.

Así, con esta técnica se supone que los educandos poseerán la visión de clase de la sociedad y los opuestos -es decir, las clases sociales- que actúan en ella. Y no sólo eso, sino también comprenderán la génesis del capital o, por lo menos, *la idea* de cómo, quién, y contra quién se ejerce la dominación. El recurso *analítico* es el panfleto y el estereotipo.

Sin embargo, el proceso de concientización no acaba ahí. Por el contrario; ahora se pretende que los educandos posean la visión de "totalidad" y para cerrar el círculo -o tal vez el cuadrado- proponen conjuntar o combinar esta dinámica con la denominada "El Arbol Social". Con ambas, totalidad y estructura fundamentan teóricamente la "posición crítica" y la claridad hacia la transformación.

En "El Arbol Social", se persiguen tres objetivos:

- Ofrecer una forma creativa y accesible de apropiarse, utilizar y manejar, un modelo de interpretación estructural de la sociedad.

- Lograr que se entienda a la sociedad como un todo, diferenciando tres niveles: (a) Ideológico - superestructura, (b) Jurídico/político (y) (c) Económico - estructura.
- Reconocer la interrelación de estos tres niveles. (73)

Su contenido es definido de la siguiente manera:

Con esta técnica se pretende que a través de la comparación de un árbol con la sociedad, se inicie con la comprensión estructural de la misma, procurando evitar caer en una simple identificación funcional de el árbol con la sociedad; se trata de que apoyándose en esta herramienta, se vea y analice la realidad social como un todo interrelacionado, capaz de entenderse y transformarse. (74)

En las sugerencias sobre cómo desarrollar la dinámica, parten del principio de identificar cada elemento de un árbol con su equivalente social. La idea de ubicar el árbol como "sistema" y trasladarla a lo social los lleva a plantearse las siguientes preguntas:

¿En la sociedad qué elementos se asemejan o cumplirían las funciones señaladas para la raíz, el tronco y el follaje? ¿Si la raíz le sirve al árbol para extraer del suelo las sustancias que lo alimentan, en la sociedad cómo extraemos de la naturaleza todo lo que necesitamos para vivir? ¿Si el tronco le da fortaleza al árbol, en la sociedad qué o quiénes simbolizan la fuerza y el poder entre las relaciones de los grupos y comunidades humanas? ¿Si el follaje cubre al árbol, lo protege y es por medio de las hojas o frutos que identificamos el tipo de árbol del que se trata, en la sociedad a través de qué medios o elementos los seres humanos, se explican ('descubren') justifican ('protegen')

(73) *Idem.*, p. 6.7

(74) *Idem.*, p. 6.7

o reproducen ('encubren'), la clase de relaciones que establecen entre ellos, y los frutos que generan esas relaciones? (75)

Las cuestiones arriba planteadas permiten al coordinador o promotor educativo que conduzcan al grupo a la definición prestablecida en la técnica; es decir, lograr que los educandos ubiquen las partes del árbol como los autores lo indican en las siguientes líneas:

Al follaje, se le nombrará nivel ideológico, donde se reproduce, encubre o descubre todo el sistema social.

Al tronco, se le llamará nivel político, donde el poder, toma forma organizativa, institucional y jurídica, a estos dos últimos niveles se les puede llamar también super-estructura.

A la raíz y todo lo contenido en ella, se le llamará nivel económico o infra-estructura, donde se ubica todo el proceso de producción de bienes de una sociedad, su circulación, su distribución y su consumo. (76)

El esquema se completa. La visión estructural de la sociedad, a partir de las generalidades de las categorías "estructura-superestructura" y la intención de proporcionar elementos de análisis con un enfoque clasista, pretende rescatar el estudio y la discusión de las particularidades. Ejercicio por demás interesante que, sin embargo, resulta infructuoso toda vez que es el esquema el que se impone por encima de la posibilidad de ofrecer otras hipótesis de trabajo e incluso conclusiones. (*)

(75) *Idem.*, p. 6.9

(76) *Idem.*, p. 6.12

(*) Dicho sea de paso, esta práctica educativa al no ofrecer elementos de análisis y no fomentar el estudio crítico e informado, reduce sustancialmente las posibilidades de negociar con mayor éxito ante el Estado y, además, no promueve la formulación de propuestas de cambio social viables y prácticas en favor de los sectores más desprotegidos de la sociedad.

Una de sus sugerencias afirma que:

Para que los grupos se apropien de esta herramienta es conveniente que hagan árboles con elementos de su propia realidad, ya que distintas realidades sociales pueden representarse con árboles distintos. La riqueza simbólica que ofrece esta técnica debe aprovecharse al máximo para facilitar la interpretación de una infinidad de fenómenos sociales. Los dibujos de los árboles tendrán que hacerse de manera creativa, de tal manera que la imagen del árbol por sí misma, ya nos comunique la realidad nacional o local que vive el grupo, por ejemplo, utilizar raíces grandes o débiles, según sea fuerte o débil la economía, troncos gruesos o torcidos, según sea lo político; follajes densos con retoños o plagas según sea lo ideológico, etc. (77)

El reconocimiento de la existencia de *distintas realidades sociales* no es motivo como para suponer el más mínimo replanteamiento del esquema. La *sociedad de clases* invade todo el conglomerado social y la lógica explicativa parte de tal realidad.

¿La podemos negar? Simplemente, no. Pero, el esquema, por su generalidad, al someterlo al análisis específico de distintas realidades, no ofrece la posibilidad de otro tipo de conclusiones o acercamiento a ellas que, en cualquier momento del análisis, pudiera hasta contradecirlo.

La forma de proceder o de introducir los temas bajo la lógica de lo que en pedagogía se denomina "tecnología educativa", acentúa el procedimiento unilineal del proyecto. La pretensión de unificar como un sólo cuerpo los objetivos, la técnica y resultados hacen de la práctica educativa el espacio para "reflexionar" lo reflexionado.

(77) *Idem.*, p. 6.14 (Subr. mío).

Lo vemos claramente en todas las dinámicas que nos presenta la obra que en estos momentos nos ocupa. En la Sección G dedicada al desarrollo del tema sobre lo económico, dividida en cuatro técnicas, todas ellas cuyo eje dinamizador es la representación simbólica de situaciones o *historias*, los objetivos se definen de acuerdo a tres rubros principales, a saber: a) producción y productividad; b) comercialización e intercambio y c) abuso del poder.

En la mayoría de ellas, un dato curioso siempre se hace evidente: la recomendación explícita hacia los coordinadores del proceso de que durante el desarrollo de las mismas, se sume un elemento que provocará un "cambio" en la dinámica alterándola en su desarrollo. Ejemplificamos:

En la técnica "las Islas", en la cual se representa el intercambio comercial entre pobladores de diferentes islas, cada una de las cuales posee cierta cantidad de dinero y/o productos para comerciar, se introduce el siguiente elemento:

"Previamente, , se ha conversado con uno de los lancheros y se indica solamente que él va a jugar al papel de acaparador, y se le dan, sin que nadie se de cuenta, 200 pesos, (...) para que los guarde y los utilice en la dinámica sin que se den cuenta los otros lancheros. Cuando repartan el dinero (...) él lo recibirá como si no tuviera nada en sus bolsillos" (78)

Este elemento "pedagógico" constituye el reforzamiento del logro forzado de los objetivos, con la clara intención de propiciar las conclusiones previamente definidas por el grupo coordinador. Aunque pudiera replicarse que se recomienda el intercambio de impresiones entre los integrantes del grupo, aquéllas son de carácter vivencial, es decir, cómo, cada quién, se sintió en el rol que le tocó desempeñar. La parte *interpretativa y analítica* se estructura y dirige conforme una serie de cuestionamientos, cuya lógica presupone la respuesta esperada.

(78) *Idem.*, p. 7.4

Las otras tres técnicas, "El Juego de los Constructores", "El Juego del Capitalismo" y "El Poder de las Estrellas", de igual forma introducen elementos que al final del desarrollo de las mismas, principalmente en las dos últimas, se constituyen en el vehículo para dirigir las conclusiones .

En "el Juego del Capitalismo" nos encontramos con una serie de términos que, de entrada, proyectan *la idea* con su correspondiente contenido valorativo, tales como "sacadinero doctor", "sacadinero mercado", "sacadinero ferreteria", "sacadinero farmacia", y "sacadinero banco". Los sujetos que los representan son:

"El gran propietario será el Doctor y dueño de la farmacia. El gran comerciante será dueño del Mercado y la Ferreteria" (79)

El problema a discutir aquí, no es tanto la identificación de tales sujetos con tales adjetivos, sino que, precisamente, la propia adjetivación modela la percepción de los integrantes provocando una actitud que al final de la representación es retomada para los fines de las conclusiones

La técnica, pensada para que los educandos reflexionen sobre "las dinámicas de las relaciones económicas", concluye con el debate acerca de las siguientes preguntas, aunque aquí se formulan de manera "propositiva":

"Cómo fué la repartición de los bienes? ¿Son justas las reglas del intercambio? ¿A quién favorecen? ¿Qué papel desempeñó la autoridad? ¿Qué papel desempeñaron los 'servidores públicos' como el doctor? ¿Por qué? ¿Qué valores privaron? (lucro, competencia, individualismo, etc...)" (80)

(79) *Idem.*, p. 7.22

(80) *Idem.*, p. 7.25

En "El Poder de las Estrellas", en el que se persigue, aparte de introducirse en el análisis de la sociedad capitalista, que los educandos logren "evidenciar" el abuso del poder en la misma, también nos encontramos con el mismo recurso.

Mediante la representación de los mecanismos de compra-venta de valores y de la distribución de la riqueza, y en la que dividen al grupo por sectores identificados de acuerdo a su *status* económico, se observa que casi al final de la técnica, la coordinación de nueva cuenta introduce elementos que darán la pauta para lograr sus conclusiones:

El coordinador puede sugerir a los soles (grupo de personas con mayores recursos y valores) que hagan reglas tales como: que sea necesario a los planetas y satélites (grupo de personas por debajo de los soles) negociar con los soles aunque los primeros tengan los brazos cruzados (personas que no pueden negociar); que los planetas y los satélites den a los soles las fichas que pidan sin importar si éstos quieren negociar o no, redistribuir las fichas en bases más equitativas, etc. (81)

Seguido a esta "recomendación", los autores, en una actitud muy "científica" aseguran que:

"Lo que probablemente suceda, es que los cuadrados hagan reglas muy duras para proteger su propio poder. Esto ha sucedido con casi todos los grupos que lo han jugado...Los otros grupos o se rinden o se organizan o se vuelven hostiles o cometen un acto de frustración y desafío" (82)

Las preguntas de análisis que sugieren están dirigidas a analizar acerca de la naturaleza del hombre, su moralidad, la desigualdad y rematan con lo relativo al conflicto de clases sociales.

(81) *Idem.*, p. 7.36

(82) *Idem.*, p. 7.37

De todas estas técnicas, se observará que ninguna se desarrolla con la finalidad de provocar el análisis crítico de manera abierta y sin ninguna dirección predeterminada. Hemos hecho hincapié en los recursos empleados, que de manera sutil se introducen para provocar las conclusiones esperadas.

C)

Sin embargo, podríamos establecer criterios poco objetivos si no tomáramos en consideración que no todas las publicaciones de este tipo abordan el análisis de la sociedad con tales generalizaciones, haciendo de ellas la explicación única y valedera de los procesos sociales.

Es importante destacar los contenidos que se elaboran en la cartilla de alfabetización LUPE, publicación del grupo Equipo de Mujeres en Acción Solidaria (EMAS) la cual es definida como un instrumento político-pedagógico para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mujeres analfabetas, éstas adquieran la conciencia política de su problemática como género, inscrito en la dinámica social del capitalismo.

La cartilla, dividida en 41 lecciones y cuyo contenido destaca especialmente las condiciones de vida de la mujer en México, plantea aspectos y elementos de análisis de la vida cotidiana enmarcada en la globalidad de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales.

Para los fines de esta investigación se han rescatado los factores acordes a nuestro esquema de trabajo, y los cuales se encuentran distribuidos a lo largo de las cuarenta y una lecciones de la cartilla

Para no romper con nuestra línea de trabajo, abordaremos en esta parte lo relativo a los factores económicos y el tratamiento que de ellos se hace en la cartilla.

Las lecciones 11, 12 y 13 son las únicas que ofrecen información de análisis explícito en materia económica, no queriendo decir con ello que en el resto de las lecturas se pierda o anule la temática.

Los elementos que nos presentan para el estudio son varios, destacando tres principales: a) explotación e injusticia económica y social; b) carestía e inflación y c) estructura laboral y participación económica de la mujer. Con palabras breves y frases directas -incluso evitando el lenguaje panfletario- someten al análisis de las alfabetizandas la explicación sobre la existencia de ricos y pobres; los intereses de ambos; el consumo y la compra-venta de artículos o mercancías; la inflación o "subida de precios"; la migración campo-ciudad y la actividad económica y la situación social de las mujeres que laboran en la ciudad, principalmente las que se dedican al servicio doméstico.

En primer lugar, ubican la generalidad en términos de indicar en qué consiste la desigualdad económica y social y, de manera muy concreta, confirman un hecho innegable: la existencia de pobres y ricos estableciendo sus diferencias en cuanto a la forma de vida, condiciones y carencias de unos y otros. En este sentido resalta un aspecto importante consistente en que la división de la sociedad es definida con un lenguaje más usual; es decir, se identifican a "los pobres" y a "los ricos" y no se hace mención de las categorías de burgueses y proletarios. En la lección 11 señalan:

"Por todo esto y muchas cosas más sabemos que la sociedad está dividida en dos grandes grupos de gente que tienen intereses opuestos: los ricos y los pobres." (83)

La referencia no es sólo un mero cambio de términos que, si así lo fuera, no importaría, por lo tanto, el que se inundara el discurso de frases incomprensibles que por su "dialéctica" provocarían la conciencia crítica para la liberación social.

La frase "dos grupos de gente" recibe su fuerza en la tradicional forma de expresión común, propio de la cotidianidad. Aunque se corre el riesgo de fragmentar a la sociedad en dos - como en el caso de los materiales arriba analizados- no se cae en el exceso típicamente recurrente donde la diversidad ni

(83) Juana Santos Rodríguez, LUPE, Cartilla de Alfabetización para mujeres de colonias populares, México, EMAS, 1986, Lección 11. (Subr. mio).

siquiera es posible. En esto hay una razón sencilla: esta expresión posibilita una mayor gama de posibilidades toda vez que los términos burgueses y proletario especifican al sujeto social y no permiten abrir el abanico social.

Esta forma de presentación del tema adquiere mayor soporte en virtud de la problemática diaria de la mujer, especialmente las que cuidan del hogar, guizan, van al mercado, etc.; funciones que realizan en medio de carencias y privaciones. La referencia de un tema particular con base a la "realidad vivida" y no tan sólo "sentida" permite abarcar lo específico con respecto a su generalidad. Así, en la lección 12 se aborda la relación proporcional entre la carestía y la inflación en la que el constante aumento de precios no es producto de una eventualidad o de una fatalidad; sino que responde a la misma lógica del sistema capitalista y cuyo sustento central es la ganancia.

Asimismo, se deja ver, empero, una marcada explicación de corte determinista en la que se afirma lo siguiente:

"Si las cosas son así, tenemos que reflexionar haciéndonos estas preguntas: si el Estado no planifica ni controla lo que se va a producir en nuestro país ¿cómo vamos a controlar los precios? ¿cómo los productores van a decidir bajar sus precios si lo que les interesa es obtener la mayor ganancia posible?" (84)

A pesar de lo anterior se observa que no se establece -al menos en su contenido- la respuesta predeterminada; al contrario, se afirma que

"...ya que esto tiene que ver con cuestiones mas de fondo que están en relación directa con la estructura del sistema y eso es lo que tenemos que ir conociendo para saber mejor cómo lo tenemos que enfrentar para ir logrando soluciones más definitivas." (85)

(84) *Idem.*, Lección 12

(85) *Idem.*, Lección 12

La respuesta no es, por lo tanto, tajante y sin posibilidades de barajar alguna otra opción. Se establece el principio de la duda y, por ende, no se cancela que, en el proceso de discusión, pudieran debatirse soluciones que no necesariamente deban anteponer "la revolución" y la "destrucción del sistema" como los únicos caminos de solución. Aquí importa destacar que no interesa qué tan reales u objetivas sean las respuestas a las interrogantes, sino que es preciso adentrarse al *ejercicio de la crítica* que en un proceso de enseñanza-aprendizaje es el elemento nodal para la conformación de una cultura política más consciente e informada.

Bajo este corte, la cartilla no nos ofrece esa vasta generalidad en la que "lo real" y "lo concreto" se pierden en el mar de abstracciones y categorías que no hacen más que ocultar la riqueza y variedad de los procesos y las interacciones sociales.

Ejemplo de lo anterior nos lo ofrecen en la Lección número 13. En ella ubican la problemática del desempleo, la migración campo-ciudad, las condiciones de trabajo, los niveles de percepción salarial y las prestaciones sociales. El recurso es el planteamiento de un caso concreto -el de Tomasa- que, por demás, se sucede cotidianamente tal y como es la "contratación" de mano de obra femenina para el servicio doméstico.

La historia de Tomasa es la historia de muchas mujeres que debido a la necesidad de emigrar se enfrentan ante un mundo adverso que les niega o les dificulta el acceso a los satisfactores mínimos de bienestar.

La realidad de las trabajadoras domésticas utilizada como recurso en esta historia, ofrece a las educandas elementos de cuestionamiento para reflexionar sobre un caso "muy particular" que, finalmente, no se circunscribe a la "suerte" o "fortuna" de las vidas de cada una de ellas. Lo interesante, desde el punto de vista metodológico, es la explicación de un fenómeno social que se describe y se ubica

como parte de la dinámica económica con sus diversas variantes y posibles respuestas.

Así, la Cartilla de Alfabetización LUPE nos ofrece una vertiente distinta a la propuesta brindada en los otros dos materiales que, como ya lo observamos, obligan al educando a poseer una sola explicación del "fenómeno económico" y de toda manifestación o proceso social.

Reiteramos que no podemos negar la *existencia real* de poderes económicos que controlan el curso de la dinámica económica; sin embargo, también no podemos negar que en un proceso de enseñanza-aprendizaje -siempre y cuando se pretenda conformar y consolidar una cultura política- la información y el análisis abiertos y críticos son pilares para una comprensión y una actuación que ubiquen los terrenos, los espacios y los momentos con más realismo. Consideramos que el manejo, por parte de los educandos, de un sólo esquema reduce las posibilidades de dicha ubicación.

3.2. El Análisis Político

A)

Iniciaremos esta parte con el análisis del material que nos ofrece el IMDEC en virtud de poseer la característica de su riqueza en las variantes y en las modalidades; es decir, al contrario del diseñado para el análisis económico, no todo está conformado como un bloque homogéneo y, en algunos casos, trascienden el manejo maniqueo, permitiendo la posibilidad de introducir el debate y la reflexión críticos. Aunque sí cabe la aclaración de que persisten los procedimientos y el manejo de forzar en los educandos las conclusiones prefabricadas e, incluso, se raya en la simpleza y la ingenuidad.

En la sección H, dedicado al análisis político, el IMDEC nos presenta 12 técnicas las cuales, en su generalidad, son muy interesantes e incluso positivas para el desarrollo del debate y de las discusiones amplias y propositivas. Ahora bien, en la medida de que los materiales que allí se incluyen nos ofrecen varios aspectos, elaboraremos su análisis una por una, aunque en algunos casos se harán ciertos cruces entre ellas, para establecer conclusiones muy específicas y destacar mejor las propuestas analíticas de cada una de las técnicas.

En la técnica "El Traslado Peligroso" en la cual se escenifica el juego de la gallina, el coyote y el maíz en donde dos equipos deben trasladarlos, uno por uno, hacia un punto opuesto al de origen, evitando que el coyote se "coma" a la gallina o ésta haga lo propio con el maíz, se cae en el extremo de aplicar ésta técnica para que los participantes ubiquen

"...en un primer y elemental nivel lo que es el proceso de conocimiento dialéctico (práctica-teoría-práctica) aplicado a la organización y educación popular" (86)

El "elemento de información" que se introduce es que el coordinador posee unas tarjetas cuyo contenido indica que la gallina se come el maíz y que el coyote se come a aquélla. En un momento determinado el coordinador decide cuándo hará entrega de esa información a cualquiera de los equipos para que, con base en ello, pueda establecer su estrategia de traslado.

El problema, a nuestro parecer, es que con dicha técnica y el procedimiento empleado se pretenda que los educandos comprendan, aunque sea "en un primer y elemental nivel" lo referente al conocimiento dialéctico. No creemos que tal propuesta "pedagógica" sea la más atinada para el cumplimiento de dicho objetivo. Podemos afirmar que lo que más se aplica es el principio del "cálculo y el error", lo cual se aleja de su pretendido alcance analítico.

Si bien las preguntas para el debate son interesantes en términos de reflexionar sobre el análisis de las acciones espontáneas en la organización y de aquéllas que se establecen a través del estudio de la práctica para que ésta sea más coordinada, no por ello la técnica sea la más adecuada para lograr ese "mínimo" conocimiento dialéctico.

En todo caso, las técnicas "Las Flechas" y "La Guerra Naval" serían más acordes y propositivas con respecto al objetivo definido en "El Traslado Peligroso".

(86) Graciela Bustillos y Laura Vargas, *Op. cit.*, p. 8.1

En dichas técnicas se establecen como objetivos, respectivamente, los siguientes:

Reconocer cómo las apariencias y la falta de análisis de la realidad, nos conducen a errores de apreciación y por lo tanto de decisión. Resaltar la importancia que tiene el cómo elegimos a nuestros representantes y la confiabilidad que en ellos debemos tener (...) (y) Reconocer la importancia de la planificación en el trabajo y la disciplina en los grupos organizados. Introducir los conceptos de Estrategia y Táctica: (87)

En la primera de ellas se pretende que los grupos decidan sobre cuál de dos flechas es más grande que otra y se introduce un elemento muy interesante; a saber: se maneja la figura del sujeto infiltrado en la organización el cual debe, por todos los medios, lograr constituirse en el líder del grupo y, por ende, influir en la decisión de sus integrantes, sobre todo para que éstos se equivoquen.

En la "Guerra Naval" uno de los equipos debe trasladar hacia el "campo enemigo" sus naves (personas con los ojos vendados) a través de la coordinación, señales y medios de comunicación que hayan logrado establecer antes de iniciar la dinámica.

Ambas técnicas son muy interesantes, positivas y propositivas, en virtud de que se analiza lo realtivo a la elección y discusión como elementos sustanciales para

(87) *Idem.*, pp. 8.11 y 8.21

la toma de decisiones, la comunicación y la organización; factores indispensables para una mejor y acertada participación política.

Otras de las técnicas que ofrece gran posibilidad de crear momentos de investigación y de discusión es "Más allá de mi Pueblo", con la que se pretende ubicar el nivel y el tipo de conocimiento de los participantes sobre la realidad mundial.

La forma de conseguirlo es que los educandos, de manera individual, investiguen datos sobre cualquier país previamente asignado al azar. Al final entran en discusión plenaria para establecer conclusiones sobre la realidad geopolítica mundial.

A nuestro parecer, esta técnica se presenta como un excelente vehículo para indidir en procesos participativos en cuya base se localiza la información y su análisis. Creemos que el procedimiento se enriquece en virtud de que disminuye enormemente las posibilidades de orientar las discusiones hacia criterios predeterminados, por un lado; y por el otro, de que otorga el gran beneficio de discutir sobre hechos y datos y no sobre categorías que, por sí solas, no ayudan a comprender la complejidad de los procesos sociales.

De igual manera, la técnica "El Dominó Analítico" permite al grupo analizar cualquier situación a través de la reconstrucción de un hecho conocido por el grupo. Las fichas del dominó - tarjetas con información sobre algún suceso que cada equipo selecciona como importante- se van relacionando unas con otras hasta que se logra tener una percepción global de la situación y con ello comprender mejor el proceso y sus resultados. Esta técnica, al igual que la anterior, destaca más el análisis de *lo real* y no tan sólo de esquemas que desfiguran, en la práctica política cotidiana, a los actores y sujetos sociales.

Otra de las técnicas que se presenta interesante es "El Objetivo", en cuyo desarrollo se pretende destacar la importancia de la unidad para conseguir la meta propuesta. Sin embargo, de nueva cuenta se cae en un enfoque muy simple y hasta maniqueo de la realidad.

Su objetivo se plantea de la siguiente manera:

"Ayudar a reconocer la necesidad de la unidad de los diferentes sectores (obreros, campesinos, intelectuales, etc.), y sus diferentes expresiones organizativas, en función de construir un proyecto común de liberación." (88)

Sin negar la importancia que tiene reflexionar sobre la unidad y la coordinación entre los diferentes grupos u organizaciones para lograr resultados positivos en la lucha política, el planteamiento del IMDEC asume a priori, con una negación total de la realidad, la existencia del "objetivo común de liberación".

Y en dicha negación total de la realidad se presenta el principio de la totalidad y, por ende, de lo absoluto. Por lo tanto, tendría que haber un objetivo común, propio de la totalidad y del absoluto, necesariamente -o tal vez irremediablemente- asumido y compartido por todas las organizaciones populares.

(88) *Idem.*, p. 8.29

Bajo esta lógica, cuatro técnicas de igual forma ofrecen al participante elementos de interpretación de la realidad con el esquema ya aludido. Nos referimos a "Boxeo con Periódicos"; "Gatos Contra Tigrillos"; "Ciegos y Amarrados" y "El Gato Amarrado".

En la segunda y tercera técnicas plantean la existencia de infiltraciones que las organizaciones populares frecuentemente padecen y cuya realidad merece toda su atención. En ambas se conforman dos grupos, cada uno de los cuales -con sus indicaciones respectivas- intentarán lograr la unidad en un caso y, en el otro, infiltrar la organización. El propósito es que los representantes de la organización popular deben lograr el objetivo señalado en la técnica y persuadir o confundir a los infiltrados con el claro propósito de impedir que alcancen su meta.

Sin embargo, aunque el tema de reflexión es muy interesante, no dejamos de encontrar el maniqueísmo y la presentación de una realidad en blanco y negro. Incluso, los objetivos se definen con el uso de las frases comunes y el esquema ya señalado.

En la técnica "Ciegos y Amarrados" se especifican los siguientes objetivos:

- **Identificar las diferentes clases sociales y fracciones de clase que existen en una sociedad y analizar su comportamiento.**
- **Reflexionar sobre la relación dialéctica que existe entre concientización y organización, dentro del proceso popular de liberación.**
- **Identificar a los enemigos de la organización popular y analizar el papel que desempeñan. (89)**

(89) *Idem.*, p. 8.41

En realidad, estos objetivos son demasiado ambiciosos para una técnica de esta naturaleza y, por otro lado, la dinámica desarrollada en ella no es acorde con sus objetivos. Resulta incongruente, y hasta absurdo, tratar de que a través de una técnica se pretenda identificar las diferentes clases sociales, (*) sus estratos y sus comportamientos. Y todo ello "dentro del proceso de liberación".

Por otra parte, nos encontramos con dos técnicas cuyo contenido hace referencia a la situación de fuerza y lucha desigual que permea a las relaciones sociales.

Para su representación en una de ellas -"Boxeo Con Periódicos"- se lleva a cabo una pelea de box entre dos personas cuyos guantes son periódicos. Uno de los boxeadores, menos fuerte que el otro, utiliza un periódico más grande que el de su contrincante; mientras que éste pelea con uno más pequeño y con los ojos vendados. El resultado es obvio.

La otra técnica, "El Gato Amarrado", consiste en liberar a un gato preso por un tigre. Los gatos que desean la libertad de su compañero lo intentarán de manera individual con una sola mano -la otra la tendrán amarrada. El tigre para evitarlo los alejará del lugar donde tiene preso al gato y les quitará la prenda que los gatos portan en la cabeza y con ello quitarles la vida.

En ambas técnicas nos encontramos con un común denominador: uno de los contendientes es identificado como *el pueblo* o, en su caso, la *organización popular*. En la primera de ellas al boxeador fuerte se le equipara con el pueblo, en virtud de la suposición de que a pesar de su número y de su fortaleza, no sale victorioso ya que al estar vendado no ve y, por lo tanto, es manipulado.

(*) ¿Cuáles? ¿Las dos que los educadores populares reconocen? ¿Vale la pena el ejercicio?

Por otra parte, en la primera técnica se maneja la idea de que el pueblo es *por sí mismo* más poderoso y fuerte que su contrincante -en este caso la burguesía. Creemos que tal identificación cae en lo absurdo y en la simpleza de un planteamiento que merece mejor trato; es decir, las relaciones de poder necesariamente requieren de un análisis más serio y no llevarlo al terreno de la comprensión bajo un esquema simple y llano. Además, ¿acaso el número es condición básica para determinar la fuerza de un grupo social? De acuerdo al IMDEC pareciera ser que sí.

Asimismo, en la técnica "El Gato Amarrado", se proyecta la idea de que el "objetivo de liberación" es el mismo para todas y cada una de las organizaciones populares. De nueva cuenta se mete en un mismo costal cualquier expresión y manifestación organizativa. Además, el manejo conceptual de una realidad matizada por el crisol bicolor, reproduce claramente el esquema que repetidamente se emplea en la gran mayoría de las técnicas utilizadas.

Desafortunadamente, la utilización de este "elemento pedagógico" obstaculiza el recurso de la libre crítica y el análisis de situaciones reales bajo otros supuestos, donde, lo reiteramos, la información y el análisis de ésta sobre *hechos* se constituye en pieza fundamental para crear y promover en los educandos una actitud más consciente y no panfletaria. (Ver Anexo 5)

B)

En realidad, es posible plantear una alternativa educativa que sea capaz de generar actitudes y formas de comprender el mundo, sin necesidad de *partir* de esquemas o frases desgastadas que poco tienen que ver con la formación de una cultura política informada y crítica.

La cartilla de alfabetización LUPE nos ofrece, de nueva cuenta, una alternativa distinta para generar procesos de cuestionamiento sobre los procesos sociales y las formas de lucha en la organización popular. Y esto a pesar de compartir el

esquema de interpretación de la educación popular y el planteamiento de una finalidad de la historia.

El análisis político que se presenta en la cartilla lo ofrecen en 9 lecciones, en las cuales se inicia con los planteamientos generales o conceptuales y se concluye con el estudio y la discusión de elementos puntuales y muy específicos.

La primera lección está dedicada a la ubicación conceptual de organización popular, la tipificación de la misma, así como del señalamiento de otro tipo de organizaciones no populares, tales como las formadas por el gobierno y los empresarios.

Esta ubicación permite a las educandas distinguir elementos de la realidad y sopesar las diferencias existentes entre unas y otras. El lenguaje empleado en la cartilla es coloquial, lo que facilita el entendimiento de la información y, sobre todo, permite a las educandas establecer diferenciaciones sobre cada tipo de organización. Al respecto anotan que:

"Por ejemplo, hay organizaciones 'charras' que son las controladas por el Gobierno, y organizaciones 'blancas', que son las controladas por los patrones...Por su parte, también los explotadores se organizan para defender sus privilegios y su poder actual. Por ejemplo, existen organizaciones de empresarios, comerciantes, ganaderos y patrones en general." (90)

Esta ubicación le permite al grupo EMAS iniciar con el análisis del tipo de demandas y reivindicaciones que son propias de las organizaciones populares y, muy en especial, lo relativo a la problemática del género femenino.

Las observaciones que elaboran son interesantes toda vez que desmistifica la existencia de las organizaciones populares al afirmar que

"En la organización de la colonia: las mujeres luchamos mucho y no se reconoce nuestro trabajo, se nos niega la capacidad de dirigir, de negociar; a

(90) Juana Santos Rodríguez, *Op.cit.*, Lección 33

las juntas y movilizaciones casi siempre tenemos que asistir con los niños porque los maridos no comparten su cuidado con nosotras; la organización no toma en cuenta nuestros problemas en la familia." (91)

Y ante tal diagnóstico afirman que

"También estamos tomando conciencia que además de luchar por demandas económicas tenemos que luchar contra otras formas de opresión que sufrimos por ser mujeres, de las cuales también deben tomar conciencia los hombres para así luchar en condiciones de igualdad por una sociedad nueva." (92)

Esta observación conduce necesariamente a afirmar que la organización popular no es el *mundo blanco* tal cual es definido en el material del IMDEC. Aunque al final del texto el Grupo EMAS hace referencia a la construcción de una sociedad nueva, esto no desmerece su aportación en cuanto al ofrecimiento de un punto de vista distinto y más acorde con la realidad interna de las organizaciones populares.

Y este aspecto sobresale en la siguiente afirmación:

Ante todo debe haber democracia dentro de la organización, es decir, que todos los compañeros participen en la discusión, toma de las decisiones, etc. Porque sólo así se puede garantizar que la organización responda a los intereses de todos. Por eso se debe favorecer la discusión colectiva, el debate libre, que se conozcan las diferentes opiniones y posiciones, antes de tomar una decisión...También en toda organización debe existir la herramienta de la crítica y autocrítica que se hace en grupo. (93)

(91) *Idem.*, Lección 34

(92) *Idem.*, Lección 34

(93) *Idem.*, Lección 35

La propuesta que presentan consiste en desarrollar y fomentar, entre los integrantes de la organización popular, la formación política, ideológica y técnica.

Así, el Grupo EMAS en la siguiente lección destaca la importancia de la organización, aunque no la cubre de la aureola de la pureza ni tampoco descontextualiza su actividad política. Además, destaca que la lucha de las organizaciones populares comienza, y se reafirma, por la conquista de reivindicaciones y demandas muy concretas, y no la lejana y utópica meta de destruir el sistema y la construcción de uno nuevo. Al respecto señalan que:

Muchas experiencias nos enseñan que ante todo es muy importante detectar y conocer las necesidades más sentidas por la comunidad por ejemplo, en muchas colonias éstas son: escuelas, guarderías, tiendas comunales, agua, luz, etc...Debemos reunirnos y ver qué demandas son las más urgentes y cuáles pueden esperar un poco, para poder decidir por cuáles tenemos que empezar sin descuidar a las demás. Luego, de acuerdo a la situación del país y de nuestra colonia, hay que analizar todas las posibilidades de solución a las demandas para ver que caminos a seguir son los más apropiados y tratar de sumar las mayores fuerzas posibles. (94)

Aquí observamos que el contexto se ubica en el espacio de vida más próximo para las educandas, en la medida que obliga a reflexionar sobre aspectos de la vida cotidiana y que, finalmente, son vividos *realmente* por ellas. No se les ofrece la alternativa de cambio con base en supuestos mundos futuros cuando la inmediatez reclama la máxima atención para resolver los problemas más acuciantes.

(94) *Idem.*, Lección 36

Con esto no queremos descartar la importancia de discutir con los educandos un proyecto de nación que involucre la construcción de una sociedad más justa y verdaderamente democrática. Pero creemos que este ejercicio intelectual y práctica política no podrán realizarse si se lleva a cabo por medio de frases o slogans ajenos a la realidad que todos los días vivimos.

Este planteamiento nos ubica precisamente en la necesidad de ofrecer una capacitación política que logre balancear el análisis de la coyuntura con el proyecto político de nación que se pretende lograr a través de la lucha.

En la Lección 37, la Cartilla LUPE destaca lo siguiente:

Toda organización debe hacer permanentemente un análisis de coyuntura...que debe estar informada y reflexionar acerca de la situación del país en general y de la colonia en particular en lo político, económico y social...Los objetivos y planes de trabajo deben ser muy concretos...(y) que tengan un sentido más trascendente...(por eso) la formación teórica y política de los miembros de la organización es muy importante porque nos permite ver más allá de la lucha por las demandas inmediatas...sino que hay que ir mucho más allá, hay que transformar la sociedad capitalista actual para que otros no sufran los mismos problemas. (95)

Aunque de nueva cuenta se plantea la construcción de una sociedad postcapitalista, llámese socialista o comunista, lo interesante del contenido de esta lección radica en la propuesta hecha a las educandas de que la lucha por esa construcción, pasa necesariamente por la conquista de demandas "muy concretas" y el análisis y el conocimiento de nuestra realidad nacional.

Por último, en las últimas cuatro lecciones, la cartilla ofrece a las educandas algunas observaciones sobre la necesidad de democratizar a las organizaciones,

(95) Idem., Lección 37

promover la participación y capacitación políticas de todos sus miembros y la correcta aplicación de criterios en la lucha por la conquista de sus demandas.

Asimismo, explican en qué consiste el Movimiento Urbano Popular (MUP), sus principales características, reivindicaciones y formas de lucha, para concluir, en las lecciones 40 y 41, con algunas reflexiones sobre la necesidad de formar, dentro del MUP, organizaciones de mujeres que luchen por sus propias reivindicaciones de acuerdo a su problemática como género. (Ver Anexo 6).

El contenido que nos ofrece la Cartilla LUPE posee, de igual manera que lo expresado en las lecciones acerca del análisis económico, la lógica de ofrecer elementos de análisis cercanos o propios de la realidad de las educandas.

Con ello, establece una gran diferencia con el material del IMDEC y del CIP, en virtud de no forzar la comprensión de la realidad social con base a categorías que exigen un análisis demasiado abstracto y no acorde a la formación de una cultura política informada y crítica.

C)

Por su parte, el CIP ofrece en su material una propuesta de análisis político en correspondencia con la utilización del *método científico* con base, según ellos, de la *Filosofía Materialista Dialéctica*, "de acuerdo con la ideología de los trabajadores".

Para el CIP, la participación política es posterior a la concientización, sin la cual cualquier forma participativa carece de sentido y orientación de clase e histórica. De hecho parten de la premisa de que el trabajo en comunidad se sustenta en "concientizar" a los participantes de que la sociedad está dividida en dos clases sociales y que una de ellas domina a la otra.

Al respecto afirman que:

26. Por eso, al trabajar en la comunidad es necesario recordar quiénes dominan y cuál es su ideología...30. Tomar conciencia de que están siendo explotados y engañados y actuar organizadamente en contra de quienes los explotan y engañan, es la concientización (...) 62...Así la concientización equivale a la acción organizada del pueblo para transformar la realidad socio-económica en la que vive. (96)

Para ello, el CIP propone y desarrolla en el Manual una metodología educativa en cuyo centro ubica el conocimiento de la realidad inmediata de los educandos. De hecho, afirman que es importante discutir los problemas de la comunidad para fortalecer el proceso de aprendizaje y, por ende, de concientización.

Sin embargo, el fondo del planteamiento sigue siendo excesivamente ingenuo, toda vez que llegan a afirmar lo siguiente:

83. Discutiendo acerca de sus problemas participan en un proceso de aprendizaje al mismo tiempo que se 'concientizan'. 84. De la concientización pasan a la organización. 85. De la organización a la acción. 86. De la acción a la transformación de la realidad en la que viven (...) 90. El trabajo en la comunidad, en un sistema capitalista, si es concientizador es en realidad un trabajo preparatorio para ese otro al que llamamos revolución. (97)

Como se observará, el Manual del CIP no ofrece ninguna variante en su propuesta de análisis político. Provocar en los educandos o participantes en el proceso educativo la idea de que el proceso de educación popular o la conformación de una cultura política invariablemente debe conducir a la

(96) Centro de Investigaciones Pedagógicas, *Op. cit.*, pp. 8 y 15

(97) *Idem.*, pp. 19-20 y 21

revolución, conlleva una fuerte carga de desprecio hacia cualquier otra forma de interpretación de la realidad u opción de práctica política. (Ver Anexo 7)

Aunque desarrollan y explican las características que debe tener el análisis de la comunidad, en particular, y de la sociedad en general, enfatizando el rescate y el estudio de los principales problemas que aquejan a los sectores sociales más vulnerables, y cuya investigación no debe ser únicamente explicativa, sino sobre todo propositiva y actuante, reducen toda interpretación al fin último de la lucha: la revolución de clase.

Con este esquema, los factores culturales, religiosos, jurídicos, étnicos, de género, geopolíticos y hasta generacionales, no tienen cabida si se intenta dar otra respuesta diferente de la lógica que divide al mundo en dos partes irreconciliables y que el destino final de la humanidad es la sociedad sin clases -comunista o socialista- y cuya antesala básica es la revolución.

Creemos que el material del CIP ofrece una propuesta educativa que en mucho o en todo es generadora de mentalidades dogmáticas y lineales en su explicación de los acontecimientos y hechos políticos y sociales.

Antes de concluir este apartado, queremos dejar asentado que en el siguiente aspecto de análisis, referido a la cuestión ideológica, correspondiente al Manual del CIP, se elaboran algunas observaciones que complementan lo dicho en este momento, toda vez que en éste material se establece una estrecha vinculación entre la práctica política y la lucha ideológica. Por razones metodológicas las omitimos en esta ocasión en la medida de ofrecer una análisis particular y más profundo de los planteamientos que el CIP establece para cada aspecto en cuestión.

3.3. El Análisis Ideológico

A)

En el material de estudio existe una marcada interrelación entre "idea" y "existencia". El planteamiento que se proyecta en los documentos se caracteriza por no "deshumanizar" lo ideológico; es decir, confirma la ya clásica tesis de Marx y Engels la cual establece que no es la conciencia la que determina al ser, sino éste a aquélla.

Ejemplo de ello es el material del IMDEC, donde todas las técnicas ofrecen al educando o participante el esquema interpretativo de que no es posible comprender "el factor ideológico" sin correspondencia con "el factor existencial".

Las seis técnicas de que se compone la Sección I, dedicada al análisis ideológico tienen como denominador común tal característica. En la Técnica "Las Llaves Mágicas" definen como objetivos los siguientes:

"Detectar las necesidades de una comunidad haciendo una escala de valoración de las mismas.

Reconocer el papel que juega el dinero en la satisfacción de las necesidades de la comunidad" (98)

Para ello, se forma un grupo de cinco personas, cada una de las cuales tiene que responder o definir en qué utilizaría el dinero -el cual se encuentra en el interior de una caja- según el rol o personaje asignado con anterioridad. Después de ello se forman grupos para cada uno de los personajes, para discutir las respuestas.

De acuerdo con el primer objetivo de la técnica, se observa que, finalmente, la definición o jerarquización de las necesidades pasa por un proceso de valoración

(98) Graciela Bustillos y Laura Vargas, Op.cit., p. 9.3

y, por ende, hasta dónde, cabría preguntarse, su grado de importancia depende de "su valor" -en su sentido axiológico- o de su "necesidad sentida o vivida".

De hecho, las preguntas que el IMDEC somete a la consideración del grupo, van hacia esa dirección, a saber:

¿Cómo varían las necesidades según el rol que juega uno en la comunidad?

¿Son necesidades reales de la comunidad las que se mencionaron, o son peticiones personales?

¿Qué factores contribuyeron a la jerarquización que hizo el grupo de las necesidades de la comunidad?

¿Qué importancia tiene el dinero y otros recursos como satisfactor de las necesidades comunitarias? (99)

Ahora bien, en otra de las técnicas, denominada "El Salvavidas" ofrecen elementos de análisis donde en esta ocasión no se valora la "necesidad" de acuerdo al punto de vista de un personaje según su posición social; sino la *necesidad o importancia* de ciertos "personajes tipos" de la sociedad.

En esta dinámica el grupo debe analizar y establecer qué personaje, de entre varios, tendría que salvarse de un inminente naufragio. El problema es que en el bote sólo se encuentra un salvavidas.

Estas dos técnicas ofrecen elementos de discusión muy importantes, cuyo centro de reflexión estriba en que, sin darse cuenta el IMDEC, sugiere a los participantes que la explicación de los fenómenos sociales no necesariamente pasa por su crisol bicolor y que más allá de él hay otras realidades y otras explicaciones.

Las dos técnicas señaladas, de hecho, vienen a contradecir los argumentos del IMDEC y de la Educación Popular, ya que obliga a pensar y repensar que las

(99) *Idem*, p. 9.4

proletariado" o "la ideología del burgués". Al introducir en el debate la posibilidad, incluso, de que las necesidades pueden ser definidas de acuerdo a ciertos valores o patrones, es lícito, por lo tanto, cuestionar si las necesidades y su forma de identificación según la Educación Popular, no es ciertamente la única y, por ende, la valedera.

Por otra parte, tenemos dos técnicas según las cuales se pretende identificar y analizar una serie de ideas o frases con su correspondiente "verdad" frente a la realidad. Nos referimos a "La Pesca de los Clichés" y "La Historia de Juana y Juan". En ambas se pide a los participantes que de acuerdo a una serie de ideas o frases se definan su *verdad* o *falsedad*.

Sus objetivos son los siguientes:

"Reflexionar sobre los estereotipos y concepciones simplistas, comúnmente aceptadas por la colectividad (y) (...) Hacer un análisis comparativo de rol de la mujer y el hombre en la sociedad." (100)

En "La Pesca de los Clichés", los participantes deben analizar una serie de frases u oraciones referentes a situaciones, tales como "el pueblo es inculto"; "los pobres están así por flojos", "el comunismo es malo"; etc.

En la técnica "La Historia de Juana y Juan" los participantes deben crear una historia de manera oral con respecto a Juan y Juana, mediante la cual se vayan registrando las cualidades de uno y otro, su forma de vida, relaciones, tipo de trabajo o actividad. Según el IMDEC, con esta técnica se pretende que los participantes reflexionen sobre los roles, que de manera inconciente, todos aceptamos propios de uno u otro sexo.

En realidad, no podemos argumentar que estas técnicas por sí mismas no introduzcan un ambiente de discusión y análisis entre los integrantes de los

grupos; sin embargo, en "La Pesca de los Clichés" el IMDEC sugiere como aspecto a discutir, entre otros el siguiente:

"¿cómo y por qué intencionalmente la clase dominante hace pensar de determinada manera, imponiéndonos estereotipos?" (101)

Esta pregunta analizada con rigor, es una burla y una ofensa al esfuerzo analítico de los grupos si, dado el caso, también discutieran dos preguntas que la anteceden, a saber:

"¿cómo y por qué aceptamos una serie de clichés que nos ha impuesto la sociedad en que vivimos? por ejemplo en la escuela, la familia, la televisión, etc.

¿cómo y por qué repetimos clichés que tenemos sobre algunos temas sin ponernos a analizar su veracidad?" (102)

El contenido y la forma de estas preguntas no requiere ningún esfuerzo de análisis y discusión ni vale ponerse a "analizar su veracidad" si, finalmente, el contenido y la forma de la primera de las preguntas induce, de antemano, la respuesta.

Ante esto, la discusión efectuada en "La Historia de Juana y Juan" acerca de los roles que desempeñan el hombre y la mujer en la sociedad, llevan hacia el mismo camino, aunque en este sentido la respuesta no es de corte estrictamente clasista sino de género. Obviamente, tanto en este caso como en el otro, el esquema de interpretación se impone y no hay salida.

Hay, en el material, una técnica muy especial y, hasta en cierto sentido, muy original. Sin embargo, tal cualidad se distorsiona porque su propuesta es desacertada y porque se recurre a un excesivo maniqueísmo.

(101) Idem., p. 9.2

(102) Idem., p. 9.2

La técnica a la que nos referimos es "La Fiesta", mediante la cual se organiza una verdadera fiesta, no un simulacro, donde los integrantes de un grupo, beben, comen, escuchan y bailan música según su libre albedrío. (Ver Anexo 8).

Durante la fiesta, habrá observadores cuya presencia es ignorada por los asistentes. Al final del convivio, que puede ser en cualquier momento, se somete a discusión los siguientes elementos de análisis:

"¿Qué música se escuchó y se bailó más? ¿qué cantos se hicieron? ¿qué bebida y comida se consumió más? ¿qué juegos hubo, qué chistes se contaron?" (103)

Más adelante sugieren "profundizar" en el análisis a través de los siguientes aspectos:

"¿Qué expresiones tienen una profunda raíz popular y cuáles no?

¿Cuáles tienen un claro carácter de clase y por qué?

¿Cuáles pertenecen a la cultura dominante y por qué?

¿Qué significa la presencia en la fiesta de expresiones culturales pertenecientes a la tradición popular y de otras que no lo son? (104)

Para concluir el material del IMDEC en este rubro, lo haremos con el análisis de dos técnicas que motivan la discusión amplia y, sobre todo, ofrecen a los participantes el desarrollo de elementos de reflexión crítica y constructiva.

Nos referimos a "Los Demagogos" y a "La Noticia". En ambas se persiguen los siguientes objetivos:

- **Encontrar los elementos para hacer un juicio sobre los discursos y promesas de los políticos en el momento actual.**

(103) *Idem.*, p. 9.8

(104) *Idem.*, p. 9.9

- Tener claro cuál es el tipo de sociedad que se pretende construir.
- Cuáles son las promesas que se hacen, que son factibles para cumplirse, cuáles no, y cómo se pueden llevar a cabo.
- Darse cuenta qué tanto conocemos el manejo ideológico de nuestros políticos. (...) Es un ejercicio para desarrollar la capacidad analítica de los medios masivos de comunicación, que permita desmontar el trasfondo ideológico de sus mensajes, a través del análisis e interpretación de una noticia de una manera objetiva. (105)

En la primera de ellas, tres integrantes del grupo, que serán identificados como demagogos, elaborarán sus respectivos discursos para ser expuestos al resto del grupo. Al final se somete a discusión lo dicho por cada uno de los expositores. Aquí el IMDEC sugiere como preguntas de reflexión aspectos muy importantes para profundizar en el análisis político del discurso, tales como:

- ¿Qué tan verídicos son los discursos y promesas que el 'demagogo' presentó?
- ¿Hay algunas promesas que son posibles de implementarse?
- ¿Cómo se podrían llevar a cabo?
- ¿Qué tanto conocemos los discursos de nuestros políticos?
- ¿Porqué es necesario que los conozcamos?
- ¿Qué diferencia hay en los discursos de políticos de diferentes tendencias? (106)

En "La Noticia" se pretende que los integrantes analicen una noticia, la cual sea tratada por diferentes periódicos para

"...descubrir la orientación política del periódico que les tocó a partir de los elementos de la noticia, es decir, reconocer los argumentos que maneja, la

(105) *Idem.*, pp. 9.5 y 9.13

(106) *Idem.*, p. 9.6

visión de la realidad que tiene, a quien favorece, que explicación le dá a los problemas sociales, etc." (107)

Las preguntas de reflexión o de orientación de la misma son las siguientes:

A) ¿Como individuos y como organización sabemos 'leer' la información que contienen los diarios (la televisión, el cine, el radio, etc.) es decir, descubrimos su tendencia política o su carácter ideológico o simplemente creemos en todo lo que dicen?

B) ¿Identificamos a las organizaciones antipopulares y su discurso? ¿Conocemos el discurso que manejan? ¿Qué importancia tiene esto?

C) ¿Tenemos clara la visión político-ideológica que sustentamos como individuos y como organización?

D) ¿Cómo informamos o nos comunicamos con la mayoría de la gente del lugar donde vivimos y con el resto de nuestra organización? (108)

Como se observa, en estas dos técnicas el IMDEC, al no recurrir al desgaste de categorías y slogans, facilita que los educandos desarrollen la libre discusión y el análisis de diversidad de elementos, coadyuvando al enriquecimiento de la capacidad crítica de ellos, condición necesaria para la formación de una sólida cultura política.

B)

Por otra parte, tenemos, ahora, que el material del EMAS, contrariamente a su oferta analítica presentada en los rubros anteriores, no logra trascender el marco conceptual que a lo largo de la investigación hemos venido cuestionando.

(107) *Idem.*, p. 9.13

(108) *Idem.*, p. 9.14

Paradójicamente, en las lecciones donde trata el asunto ideológico no mantiene el espíritu crítico y abierto que desarrolla en los otros aspectos ya analizados.

En la Cartilla LUPE son tres las lecciones en las cuales le ofrecen a las educandas la visión o el marco conceptual que les permita comprender y visualizar el mundo. Así, en las lecciones 1, 2 y 31 someten al análisis los temas sobre la educación para la liberación o para la conservación social, los roles sobre el hombre y la mujer y la imagen de esta que se proyecta a través de los medios de comunicación masiva.

Vinculan los tres temas estrechamente, condicionados incluso por la división de clases sociales, tal y como son planteados en el análisis marxista.

Con respecto al primer tema -educación para la conservación y educación para el cambio social- tan sólo podemos decir que el desarrollo que hacen en la cartilla recoge lo fundamental de lo que hemos indicado en el primer capítulo de esta investigación, y no reiteraremos más en ello.

Con respecto al tema sobre el papel y el rol que cumplen el hombre y la mujer en la sociedad, destacan que su desempeño viene moldeado por la educación y la socialización que cada género experimenta desde la niñez. Así en la lección 2 afirman que:

"Quiere decir que desde pequeños se nos va metiendo en la cabeza todas esas ideas y cuando somos adultas ya creemos que son naturales, que así nacimos...Incluso muchos hombres creen que la mujer se pasa el día entero de floja en la casa sin hacer nada." (109)

Ahora bien, cuidan mucho, por lo menos en esta lección, establecer un condicionamiento total a la lógica de dominación de clase y lo trasladan a la "natural" división sexual del trabajo. Sin embargo, no dejan de ubicar que la

(109) Juana Santos Rodríguez, Op.cit., Lección 2

opresión y dominación de la mujer se inscribe en la dinámica de las relaciones sociales de producción de un sistema determinado.

Así, llegan a plantear lo siguiente:

Por el trabajo que hace la mujer en casa, el hombre puede recuperar las fuerzas necesarias para ir cada día a trabajar. Ella le cocina, le lava la ropa, le cuida a los hijos, etc. Si él no tuviera una mujer que le hiciera todas esas cosas ¿qué pasaría?; entonces, ¿a quién le conviene el trabajo que la mujer hace todos los días en la casa?, y ¿por qué se cree que el trabajo doméstico no tiene valor? (110)

Las formulaciones hechas en esta lección, si bien conservan la tendencia de no presuponer las respuestas, y con ello permitir el libre juego de la discusión, se mueven, sin ser definidas así, entre dos parámetros, a saber: a) la explicación clasista y b) la explicación sexista.

Por una parte, dejan en claro que el trabajo doméstico desarrollado por la mujer está devaluado frente al trabajo "que se paga". Por otro lado, explican que tal actividad le permite al esposo recuperar las energías necesarias para continuar su relación de trabajo en su centro laboral. Esta última observación, presupone o deja al descubierto cierta orientación en las discusiones ya que tal recuperación favorece más al capital que a la fuerza de trabajo.

La segunda pregunta está estrechamente ligada a esta observación. Incluso en la sección de "Preguntas de Reflexión" de esta lección, la última cuestionante se define en los mismos términos. El balance que intentan en la cartilla de no cargar el peso de las respuestas ni en la explicación sexista -porque finalmente el esposo cumple su función de hombre-, ni en la explicación clasista -porque la mujer le permite recuperar las energías a su esposo como trabajador- es meritoria por lo

(110) *Idem.*, Lección 2

menos en su contenido. Aquí, en este caso, el manejo de esta problemática está determinado por la formación política e intelectual de los educadores.

Por último, la cartilla, en su lección 31, define claramente la tradicional y muy esquemática explicación de que la imagen social de la mujer es producto inevitable del sistema capitalista.

El inicio de la lección es interesante en la medida en que la pregunta que se formula se dirige hacia la comprensión y explicación de la imagen de la mujer que difunden los medios de comunicación masiva. Sin embargo, la respuesta dada inmediatamente dice así:

En el actual sistema capitalista los medios masivos de comunicación sirven para reproducir y difundir una 'imagen' de la mujer como objeto sexual, como instrumento utilizable en el mercado de consumo, es decir, se le trata como una mercancía más...se nos muestra que el valor de la mujer depende de su atractivo, de su belleza física, de su capacidad para gustar a otros...El que las mujeres aceptemos todo esto como natural...es muy importante para quienes nos oprimen. Así vemos como, el sexo que es el 'valor socialmente reconocido de la mujer' es utilizado plenamente...a través de los medios masivos de comunicación ...la moda...la publicidad...Con éstos y muchos otros instrumentos más se pretende penetrar en la conciencia de las mujeres de las clases explotadas y oprimidas, muchos valores de la clase dominante. Así pueden lograr que muchas mujeres pensemos y actuemos como nuestros opresores quieren que lo hagamos. (111)

El total condicionamiento de esta lección es patente. Y aquí es cuando se pierde el equilibrio que en la cartilla se intentó mantener en la lección 2. Si no cometemos un error de interpretación de ésta lección, podemos sostener que el

(111) *Idem.*, Lección 31

grupo EMAS no pudo balancear su posición en el sentido de que no queda claro si la situación de la mujer se debe a su condición natural -biológica- o a la lógica de las relaciones sociales capitalistas.

Sin embargo, podemos preguntar si la condición de opresión de la mujer solamente puede ser definida por su posición de clase o en realidad por su condición de género. ¿O acaso podemos hablar de diferentes formas de opresión según su condición de clase? ¿O de qué manera la opresión se explica según la clase social y no tanto por el género?

No hay respuesta a estas interrogantes. Desafortunadamente con esta lección la cartilla rompe con la objetividad y claridad desarrolladas en las lecciones anteriores.

C)

Para concluir la parte relativa al análisis ideológico, revisaremos el material del CIP, toda vez que el Manual, como lo afirmamos en el apartado anterior, establece una identificación más clara que los otros dos materiales, entre lucha política y lucha ideológica. Esto por un lado. Por el otro, el contenido del material ofrece elementos de análisis que no aportan los documentos del IMDEC y del EMAS, y por ende merecen un estudio mucho más detallado.

En casi todo el Manual, el CIP incluye como elemento de explicación de los fenómenos sociales, económicos y políticos la dominación ideológica que ejerce la clase dominante sobre la dominada.

Así, por ejemplo, para confrontar la realidad de pobreza con el mundo de las ideas ofrecen al educando el siguiente esquema interpretativo:

"24. En las comunidades sub-urbanas se encuentran desempleados y empleados con una falsa conciencia de la realidad. 25. Están sometidos por la ideología de los patrones, repiten y creen las consignas que les imponen." (112)

Bajo esta premisa, es fácil observar que establecen que la dominación de una clase social sobre otra no depende exclusivamente de su poder económico, sino también de su capacidad para imponer su ideología.

Aquí es cuando establecen la estrecha vinculación entre lucha política y lucha ideológica o concientización. En este sentido afirman lo que se deja asentado en el pie de página número 96 de esta investigación, a lo cual se agrega lo siguiente:

27. Es por eso, también, que uno de los objetivos del trabajo en la comunidad es el que Paulo Freire llama 'concientización'. 28. Es decir, que los campesinos y obreros rechacen la ideología burguesa, que no es la suya y rescaten la que les es propia: la del proletariado. 29. La ideología del proletariado no puede sustentarse en la filosofía idealista y sus variantes pragmáticas, sino en la materialista dialéctica. (113)

Aquí es cuando el CIP ofrece toda una lección de metodología de investigación para que los educandos la utilicen en beneficio de sus intereses y destaca tanto el nivel técnico como el filosófico, lo cual transcribiremos en su totalidad:

31. Ya se mencionó que el llamado trabajo en la comunidad se realiza en las zonas más pobres del campo (rurales) y de la ciudad (sub-urbanas). 33 Investigación y clasificación de datos. 35. Planteamiento de hipótesis; ¿cuál es el problema más grave? ¿cómo resolverlo?, etc. 36. Contrastación de hipótesis. 37.

(112) Centro de Investigaciones Pedagógicas, *Op.cit.*, p. 7

(113) *Idem.*, p. 8

Comprobación de las hipótesis. 38. Conclusión. Base para el desarrollo del trabajo en busca de soluciones a los problemas comprobados. (114)

Hasta aquí la parte técnica. Ahora continúa la sustentación filosófica:

39. El método científico es un instrumento de trabajo y como tal sirve a los intereses de quien lo emplea. 40. Si un capitalista, idealista pragmático, lo usa, entonces servirá a sus intereses que son los de la clase dominante. 41. Así son los trabajos en comunidad de tipo desarrollista, paternalista o asistencialista (...) 45. Tanto el desarrollismo como el asistencialismo y el paternalismo no tienen como objetivo la concientización. 46. Son trabajos incompletos, parciales y tendenciosos. Calman pero no curan, plantean pero no resuelven. (...) 48. La mayor parte de los trabajos en comunidad se limitan a describir científicamente la miseria de la comunidad. 49. Describen e interpretan, pero de allí no pasan. Son trabajos en la superestructura que refuerzan a la estructura. 50. Por eso es importante la pregunta : conocer la comunidad ¿para qué? 51. Dicha pregunta: ¿Para qué conocer?, es la clave en todo programa de educación popular (grupo de base). De la respuesta que se dé, dependerá la metodología que se emplee y de ésta el trabajo que se haga en la comunidad. 52. Se afirma que el conocimiento es el objetivo de todo proceso educativo, sin embargo, dicha afirmación no corresponde a la realidad ya que sin saber cómo se van a emplear los conocimientos o para qué se buscan, no se completará el proceso que Paulo Freire llama, por ejemplo, de concientización o de acción cultural. 53. En los modelos idealista de la educación tradicional, el objetivo del conocimiento de la realidad es la interpretación de la misma sin que se afecte la estructura socio-económica en nuestro caso capitalismo

dependiente que la sostiene...55. Considerando que la realidad está formada por 3 elementos: lo subjetivo...lo objetivo...y lo histórico, hay cuatro modelos fundamentales de teoría del conocimiento: 56. Idealismo puro, Platón = recordar predomina lo subjetivo. 57. Materialismo Aristóteles conocer = sustraer, lo subjetivo se comprueba (objetivizar). 58. Idealismo dialéctico Hegel, se incluye lo histórico, por eso es dialéctico. Conocer = sintetizar (dialogar). 59. Tomando en cuenta lo histórico nace la dialéctica...60. Equilibrio de los 3 elementos de la realidad. (115)

Posteriormente a toda esta explicación filosófica sobre la teoría del conocimiento, explican lo relativo a la existencia de los dos modelos de educación señalados en esta investigación, para concluir que sin concientización no hay factibilidad de lucha política, y si ésta no se basa en el método científico, cuya base sea la filosofía materialista no es posible destruir la sociedad capitalista y, por ende, actuar en correspondencia con los intereses del proletariado. (Ver Anexo 9).

Este es el planteamiento que da el CIP y de ello podemos asugurar que su material más que ser un manual de capacitación y de discusión sobre la realidad social, aun a pesar de contener elementos de verdad, no logra evitar el acartonamiento del análisis, descalificando cualquier otra opción de proceso de conocimiento y de análisis social.

Además ofrece una visión, aparte de dogmática, muy cargada a considerar que la creación de conocimiento científico está de antemano prefigurada para su utilización hacia tal o cual dirección, sin importar los medios que se utilicen para cualquier propósito.

Por último, se observa que el CIP le concede demasiada importancia a la dominación ideológica en la consolidación o destrucción del sistema social y no tanto en la fortaleza, sostén o dinámica de la llamada estructura económica. Esto

(115) *Idem.*, pp. 10, 11, 12-14

es, pareciera que el capitalismo, como sistema, se sustenta más en el factor ideológico que en su naturaleza económica. Por lo tanto, encontramos una grave contradicción con el esquema que sostiene el CIP.

3.4. El Análisis Social

Para dar inicio a este apartado lo haremos con una breve, pero necesaria, aclaración: Por cuestiones metodológicas y teóricas abordaremos "lo social" en términos de destacar todos aquellos factores que definen el tipo y la forma de vida de los seres humanos, así como sus condiciones y relaciones que se dan fuera de lo estrictamente económico y político.

Aunque el hombre por naturaleza es social, podría replicárenos que "lo político" y lo "económico" por ser *acciones humanas* tienen que ser definidos y explicados en lo social. Más sin embargo, aquí el corte está dado para analizar de qué manera los materiales estudiados abordan "lo social" en cuanto a su propuesta de análisis sobre los problemas de salud, vivienda, educación, trabajo, servicios médicos, infraestructura urbana, transportes, etc. a las "condiciones y calidad de vida" de la gente, donde la educación, la vivienda, la salud, los servicios médicos o de infraestructura urbana, etc. Estos son algunos de los elementos que podríamos incluir en la explicación y definición de la problemática social.

A)

Bajo este planteamiento, comenzaremos con la Cartilla de Alfabetización LUPE del grupo EMAS, debido a la riqueza de sus contenidos y por la significativa cantidad de lecciones dedicadas a la "cuestión social", y muy en particular a la mujer.

La cartilla dedica poco más de la mitad de sus lecciones a esta temática; es decir, 25 de las 42 que la componen.

Podemos dividir estas lecciones en tres grandes bloques: a) las que tratan sobre aspectos sociales en general; b) las que abordan la problemática estrictamente de la mujer y c) las que establecen una vinculación entre estos dos aspectos.

Con respecto al primer bloque nos encontramos con 6 lecciones que nos hablan de la educación, su gratuidad y los servicios para su ejercicio, los servicios urbanos, la vivienda, la alimentación, la desnutrición y el problema de las enfermedades, la distribución y el encarecimiento de alimentos y los servicios de salud. Las lecciones 3, 4, 5, 6, 7 y 10 que ofrecen a la educanda el análisis de estos aspectos, mantienen un buen nivel de información y ofrecen datos y formas para entender estos fenómenos.

Por ejemplo, en el caso de la educación establecen la diferencia entre escuelas privadas y públicas, lo que les da pie para formular la interrogante acerca de la supuesta gratuidad de la educación y la consecuente incongruencia entre el texto constitucional y la realidad.

En la lección 4 afirman que

"La educación escolar es una responsabilidad compartida entre: el Gobierno que tiene la obligación de proporcionar los medios y los padres de familia que tienen que vigilar que esa educación esté de acuerdo con su manera de pensar y sus posibilidades económicas." (116)

En esta lección se observa algo interesante: se establece una posición mediante la cual se afirma que la educación de los hijos no recae exclusivamente en la responsabilidad el Estado, a pesar de la obligación que éste tiene de crear la infraestructura para proporcionar los servicios educativos.

Además, observamos que mientras en esta lección se recurre al análisis y, por lo tanto, hay más objetividad, en la lección 1 imponen el esquema ideológico cuando establecen la diferencia entre educación dominante y educación liberadora. Sin embargo, el grupo EMAS se contradice por lo siguiente: si la educación es "una responsabilidad compartida" entre el gobierno y los padres de familia, ¿cómo entonces se puede compartir un proyecto de educación -el del gobierno- que se caracteriza por servir a los intereses de la clase social dominante?

(116) Juana Santos Rodríguez, *Op.cit.*, Lección 4

Los planteamientos vertidos en estas dos lecciones son excluyentes uno del otro. Por un lado no se puede argumentar que existe una educación liberadora que, de acuerdo al esquema de la educación popular, no es propia del Estado y, por otra parte, afirmar que el compromiso por la educación debe compartirse con el Estado.

Así, en la lección 4, al grupo EMAS no le queda más recurso que aceptar la realidad y proponer que la educación escolar de los hijos depende de la decisión de los padres para inscribir a sus hijos en la escuela que mejor les convenga en términos ideológicos y la que mejor les convenga en términos económicos.

Incluso, la gratuidad de la educación se traslada al problema del mercado; es decir, al costo de los útiles y a ciertas prácticas de directores de escuela. El problema no es circunscrito a la falta de aplicación del artículo Tercero Constitucional por parte del Estado. Su propuesta es la *vigilancia* de las prácticas de las autoridades escolares por medio de la creación de las Asociaciones de Padres de Familia.

El aspecto central de la propuesta del grupo EMAS estriba en lo que ya en otro momento hemos señalado: exhortar a las educandas a organizarse y luchar sin olvidar que antes de la conquista del "mundo nuevo" está la conquista de las demandas o reivindicaciones inmediatas.

En este sentido, las lecciones 5 y 7 destacan aspectos relativos a los servicios urbanos, en especial la vivienda, y la alimentación. En ambos casos, aparte de ofrecer datos e información muy importantes, enfatizan la necesidad de la organización para resolver estos problemas que afectan a millones de personas. Señalan lo siguiente:

Ya en muchas colonias hay grupos de mujeres que nos hemos dado cuenta que organizándonos junto con nuestros compañeros es posible presionar al Estado y así obtener algunos servicios y derechos para mejorar nuestras condiciones de vida

y la de nuestros hijos (...) En las colonias populares del Valle de México, la mayoría de las tiendas (de la CONASUPO o de algún otro tipo similar) han sido promovidas por mujeres con el propósito de que sirva para impulsar o reforzar su organización y son las mujeres las que se han hecho cargo de su administración. (117)

Por otra parte, la lección 6 ofrece información y datos sobre la alimentación, la desnutrición y el problema de las enfermedades, y señala algunos indicadores que sirven de análisis para que las educandas comprendan que estos factores se presentan a gran escala. Así, se ofrecen los siguientes datos:

Este problema (la desnutrición) es muy grave porque un cuerpo que no está bien alimentado no funciona bien, es igual que un automóvil que no camina cuando le falta gasolina o aceite...El CONACYT en un estudio en 1979 señaló que el 40% de la población de México padece males severos de desnutrición: lo resienten, principalmente, 10 millones de niños...Sólo 22 de cada 100 niños menores de 4 años en las zonas rurales y 40 de cada 100 en las áreas urbanas tienen peso y estatura normales. (118)

Por último, en la lección 10, donde abordan lo referente a los servicios de salud y critican su inoperancia y su ineficiencia -aspecto que por lo demás es muy cierto- desentonan un poco con respecto a las lecciones aquí señaladas, toda vez que indican que en la sociedad existen dos tipos de medicina -en su acepción filosófica y no química- a saber: a) medicina para la liberación y b) medicina para la dominación.

Creemos que en esta lección, operó más lo ideológico que lo analítico. Si bien definen a los servicios de salud que ofrece el gobierno como insuficientes y marginadores, al final señalan que:

(117) Idem., Lecciones 5 y 7

(118) Idem., Lección 6

Así podemos decir que al igual que en nuestro país hay dos grupos de personas, las que tienen mucho y las que no tienen nada, así hay dos tipos de medicinas.

La medicina para la dominación, ésta la practican los médicos que sólo les interesa hacerse ricos, apoyados por los grandes laboratorios farmacéuticos.

Lo más importante es que esta medicina sirve para que no veamos las verdaderas causas del por qué enfermamos, como el hambre, malas condiciones de vida y trabajo, desempleo, violencia, injusticia social, etc.

La medicina para la liberación busca que cada vez más gente aprenda y se capacite en la prevención y educación en la salud; también que aprendamos a usar y manejar algunos métodos curativos, que nos abaraten el tratamiento y que no siempre dependamos de un médico. Por ejemplo: la herbolaria, la homeopatía, etc. (119)

Como se observa en esta lección, el mundo acartonado de buenos y malos se vuelve a presentar y de nueva cuenta el panfleto aflora con su correspondiente falta de rigor conceptual y analítico.

Hasta aquí, la cartilla nos ofrece planteamientos en cuanto a la visión general de la problemática social. El resto de las lecciones están dedicadas a destacar aspectos muy puntuales y específicos de la mujer en cuanto "ser natural" y "ser social". De lo primero nos encontramos con 7 lecciones y de lo segundo con 12 de ellas.

Analizaremos ahora el contenido elaborado en la cartilla con respeto a la realidad y la problemática de la mujer en función de su calidad de género. Las lecciones que versan sobre esto son las siguientes: 14, 15, 16, 17, 21, 22 y 23. En ellas se desarrollan los temas sobre los nutrientes que le son útiles para un mejor

desarrollo, el proceso de embarazo, la sexualidad y su práctica, la existencia de métodos anticonceptivos, el conocimiento del cuerpo y la importancia de la leche materna.

Si bien existe un buen intento en la cartilla de ofrecer información y elementos de análisis que le son propios a la mujer en tanto le pertenecen por su cotidianidad y por su calidad existencial, también es interesante que, a pesar de ello, no escatiman la necesidad de vincular "lo natural" de ser mujer con las condiciones sociales y culturales que inciden en su desarrollo particular.

Así, en la lección 15 al tratar lo relativo al embarazo y destacar la importancia de una buena alimentación durante el período, indican lo siguiente:

Es importante que nosotras al embarazarnos tengamos buena alimentación, buena salud, tiempo que dedicarle al niño y dinero para mantenerlo. Esto es un derecho que tenemos que exigir todas las mujeres.

Se calcula que una de cada seis latinoamericanas, dos de cada tres asiáticas y la mitad de mujeres africanas padecen anemia.

Como consecuencia, 1 de cada 6 niños recién nacidos, el 95% en los países pobres, llegan al mundo desnutridos a causa de la desnutrición de sus madres. (120)

También establecen la relación entre sexualidad y sus usos culturales y económicos. Al hacer referencia sobre la importancia de la leche materna y de su superioridad alimenticia, ofrecen como punto de discusión lo siguiente:

En las farmacias y en los supermercados hallamos leche para adultos y también para niños.

Todas esas leches son producidas en grandes empresas lecheras por miles de trabajadores. Hay más de 35 grandes empresas lecheras en el mundo...

(120) *Idem.*, Lección 15

Una de las grandes empresas de leche es la NESTLÉ; ésa sola empresa vendió en 1980 más de 14 mil millones de dólares en leche, en los países pobres. (121)

En esta lección, el grupo EMAS destaca que hasta una práctica común y natural como el alimentarse, se utiliza en la actualidad para inducir en la gente ciertos hábitos de consumo que, finalmente, favorecen más a los grandes consorcios de la industria de la alimentación que al público consumidor.

Con respecto a la sexualidad, presentan el siguiente contenido en el cual señalan cómo hasta una práctica íntima de la mujer, como lo es la menstruación, es regulada socialmente a través de ciertas reglas y valores culturales que, en mucho, niegan u obstaculizan el desarrollo normal de lo que tendría que ser considerado normal:

Por eso decimos que la menstruación es un proceso físico, pero también cultural, por ejemplo, nos comenzaron a prohibir cosas, a relacionarnos con los muchachos, a cuidarnos mucho más pues ya éramos 'señoritas'. Todo lo contrario a lo que les pasó a los chicos, que cuando van creciendo se les concede mayor independencia, más libertad, etc.

Es así como la sociedad no nos permite ni siquiera disfrutar de nuestra naturaleza.

Así podemos ver más claro la discriminación especial que sufrimos las mujeres con hechos referidos a nuestra naturaleza obligándonos a cambiar nuestro comportamiento conforme nuestra fisiología va desarrollándose. (122)

Para finalizar con el análisis del contenido de las lecciones de la cartilla y las cuales están dedicadas al tercer bloque aquí indicado, señalaremos, de entrada,

(121) Idem., Lección 17

(122) Idem., Lección 22

que los aspectos tratados establecen una estrecha correlación entre la **condición de ser mujer con su condición de ser mujer en sociedad.**

Así, en las doce lecciones donde encontramos esta vinculación sobresale la afirmación de que mucho de la explotación, la opresión, la inseguridad y hasta incluso la soledad de la mujer se deben a la relación desigual entre los sexos.

Las lecciones 8, 9, 13, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30 y 32 tratan la explotación laboral, la higiene y los procesos de morbimortalidad, la violación, la inseguridad pública, las condiciones de vida en general, la inseguridad jurídica, el problema de las madres solteras, la violencia intrafamiliar, el alcoholismo, la drogadicción y hasta los festejos sociales hacia la mujer.

Los temas son amplísimos y diversos. Por ejemplo, desarrollan la cuestión laboral ubicando la llamada "doble jornada" de la mujer trabajadora, sus condiciones de trabajo e higiene, poniendo como ejemplo a las maquiladoras y lo que sucede con muchas mujeres migrantes, indígenas la mayoría de ellas, tal y como lo exponen en la historia de Tomasa.

Pero las problemáticas no sólo están planteadas, sino que las amplían y ofrecen elementos para su discusión, tal y como lo señalan en la lección 9:

Las maquiladoras son fábricas que contratan mano de obra de mujeres entre catorce y treinta años, por sueldos muy bajos. Las enfermedades más comunes debido a la respiración de sustancias tóxicas que se manejan para trabajar y a las malas condiciones en muchas maquiladoras son:

Problemas en los ojos, alteraciones en el aparato digestivo y respiratorio, dolor de cabeza, manchas y comezón en la piel, anemia, nerviosismo, agotamiento, depresión, etc. (123)

(123) *Idem.*, Lección 9

Interesa destacar que en la cartilla no sólo se enumera o critica lo establecido sin más sentido que la negación total de lo existente, sino que se establecen una serie de factores o problemas vinculados con ciertos procesos sociales, propios para un análisis más serio y profundo. Aquí, por ejemplo, al contrario de la vieja y típica posición radical de muchos movimientos de izquierda, en la cartilla se propone el uso de la legalidad -aunque ésta sea de "corte burgués"- para instrumentarla como arma de lucha.

En este sentido, cuando en la lección 18 abordan el problema de las madres solteras, expresan tácitamente recurrir a la **legalidad existente** y concluyen con una frase contundente:

Las leyes que protegen a los hijos de aquellos padres que se olvidan de ellos están escritas en el CODIGO CIVIL que rige para el Distrito Federal y toda la República Mexicana.

Para hacer que se cumplan estas leyes hay que ir a la Delegación Política a la que se pertenece y ahí levantar la demanda ante el juez de lo familiar quien es el que dispondrá lo que se debe hacer.

Sabemos que hay mucha corrupción en las dependencias del gobierno y que siempre hay maneras de evadir las leyes. Pero, peor es no hacer nada. (124)

El mensaje es directo. La propuesta afecta el cambio de actitudes hacia el uso de la legalidad cuyo principal soporte es el proceso de aprendizaje de la misma.

Otros factores analizados en la cartilla tienen mucho que ver con la típica y muy conocida situación de la mujer cuyo principal escenario cotidiano es la drogadicción de los hijos, el alcoholismo del esposo y la violencia intrafamiliar. Estos temas son presentados y desarrollados en las lecciones 19, 20 y 24, respectivamente.

(124) *Idem.*, Lección 18

Con respecto a los dos primeros temas, ofrecen como elementos de análisis los factores sociales que, de alguna u otra manera, influyen para que su presencia sea una de las constantes en la dinámica y en las relaciones sociales. Destacan la soledad, la falta de comunicación familiar, el desempleo, las frustraciones, la inseguridad, las malas condiciones de vida, la pobreza, la marginación, y hasta la ideología. Todo ello enmarcado en la dinámica del sistema social en el que se vive.

Se pretende que las educandas visualicen que tales situaciones tiene hondas raíces sociales y que los problemas no se reducen solamente al sujeto que los sufre o manifiesta. En todo ello, la mujer se ve envuelta en un mundo de constante conflicto y en el que, en muchas ocasiones, resulta perjudicada.

Y uno de los escenarios característicos de la vida cotidiana de la mujer es la violencia que vive en el interior de su familia. Después de exponer una serie de posibles causas y describir el ambiente de la violencia familiar y cuyo principal sujeto agredido es la mujer, el grupo EMAS recomienda lo siguiente:

Las mujeres debemos tener presente que:

- ninguna persona tiene el derecho de golpear a otra.
- si la situación es muy violenta, es mejor marcharnos de ahí.
- la violencia no desaparece sola, muchas veces aumenta.
- hay que decidirse a pedir ayuda, llamar a un amigo, vecino o persona de confianza.
- hay que organizarse con otras mujeres para ayudarnos mutuamente.
- hay que saber que existen derechos legales, conocerlos y usarlos. (125)

De nueva cuenta el recurso empleado en casi toda la cartilla: la exposición de los problemas y las propuestas de acuerdo a la vida cotidiana y el uso de la legalidad que, finalmente, ahí está y hay que usarla. (Anexo 10).

(125) Idem., Lección 24

En la lección 25, continuando con el tema de la violencia hacia la mujer, establecen que la forma extrema y la más denigrante de ella es la violación, y concluyen con el análisis de varios factores para una mejor comprensión de ella:

Sobre la violación existen algunas ideas equivocadas. Por ejemplo:

- se piensa que solamente las mujeres que caminan solas por la noche son víctimas de un ataque, pero no es verdad, pues los estudios revelan que la mitad de los asaltos sexuales ocurren en la casa de la víctima.
- otro error es pensar que estos asaltos ocurren entre extraños, cuando casi en todos los casos de infantes violados, el ofensor y la víctima no son desconocidos.
- se piensa que sólo son agredidas las muchachas jóvenes y bonitas, pero la verdad es que los violadores escogen a sus víctimas sin tomar en cuenta ni edad, ni físico, ni clase social, ni estado civil.
- se puede pensar que una forma de detener las violaciones es aumentar la vigilancia policíaca, pero debido a que muchos agresores suceden en lugares encerrados, ésto no ayudaría en nada y menos si tomamos en cuenta que muchas veces son los mismos policías los agresores. (126)

Y continuando con el uso de la legalidad, más allá, o mejor dicho, más acá del discurso radical y la afirmación de que en la sociedad capitalista la explotación en los centros de trabajo es inhumana -ante lo cual estamos totalmente de acuerdo-; no dejan de proponer que el uso de la ley y la exigencia de los derechos consagrados es también parte de la lucha.

Así, en las lecciones 26 y 27 ofrecen como análisis lo siguiente:

(126) Idem., Lección 25

Nuestra salud dañada por el trabajo debe ser indemnizada. Las malas condiciones de trabajo y los riesgos de trabajo pueden producir:

- incapacidad temporal
- incapacidad permanente parcial
- incapacidad permanente total
- muerte...En la Ley Federal del Trabajo viene una tabla que nos permite calcular la indemnización que se le debe dar a un trabajador cuando sufre un accidente de trabajo. (...) La Ley Federal del Trabajo establece que en todas las empresas deberán formarse las Comisiones Mixtas de Seguridad e Higiene para proteger la salud del trabajador...Cada fábrica debe tener su comisión mixta y debe integrarse con igual número de representantes de los obreros y del patrón. (127)

Podría argumentarse que, finalmente, el uso de la legalidad no garantiza el cumplimiento y el disfrute de los satisfactores sociales básicos o, en suma, de los derechos y garantías consagrados a nivel nacional e internacional. Pero negarla conlleva a una falta de rigor analítico y a la posibilidad de que la formación para una cultura política crítica y constructiva sea errática.

Ahora bien, ¿El ejercicio de la democracia acaso no conlleva necesariamente la consolidación y fortalecimiento del estado de derecho?

Para concluir, tan sólo mencionaremos lo que las lecciones 30 y 32 hacen referencia: la primera de ellas, a las diferencias entre el festejo del día de las madres, el día de la mujer y el día contra la violencia de la mujer. Del primero consideran que es un medio más para acrecentar las ganancias de los comerciantes y para ocultar la realidad existencial de la mujer; siendo todo lo contrario en cuanto al motivo de festejo de los días día 8 de marzo y 25 de noviembre.

En la lección 32 destacan la importancia de la educación de los hijos y el debido respeto a sus derechos, como necesarios para una mejor convivencia familiar.

Como colofón al análisis de todas las lecciones de la cartilla, no queremos dejar de mencionar que las lecciones 28 y 29 elaboran una serie de observaciones que, dado nuestro esquema de trabajo, se correlacionan, de alguna manera, con los cuatro factores aquí analizados. Por ello, las dejamos al final para las observaciones pertinentes.

En la lección 28 exhortan a las educandas a profundizar en el análisis y en el conocimiento de la historia para poder comprender los procesos sociales actuales, vislumbrar desde otra perspectiva el curso y el desarrollo del devenir humano y poder, así, discernir sobre la complejidad de la interrelación de los fenómenos económicos, políticos, culturales, ideológicos, sociales, jurídicos, etc. Un aspecto muy importante: dejan asentado que el hombre es el creador de historia y que el curso de la misma depende del mismo ser humano.

La lección 29 es interesantísima en la medida en que invita a las educandas a tener la capacidad para poder entender y comprender otro tipo de manifestaciones sociales que, aunque no le pertenezcan o no sean parte de su vida cotidiana, no por ello carecen de valor y sentido humano e histórico. En concreto, nos hablan de las fiestas y tradiciones y ejemplifican el modo de casarse en un pueblo llamado Yalálag, localizado en la sierra de Oaxaca.

B)

Al contrario de la cartilla, el Manual del CIP le dedica poco espacio al análisis de la problemática social. Las referencias que de ello hacen se enlazan directamente con la explicación economicista ya definida en el apartado sobre el análisis económico.

Después de indicar que la sociedad está dividida en estructura y superestructura y que tal conformación también le es propia a México, cuya principal característica es su debilidad, explican lo siguiente:

"10. Es por eso que los servicios de salud no protegen a toda la población. 11. Más de 90,000 comunidades rurales de más de 500 habitantes no tienen ningún tipo de atención médica. 12. Sólo el 40% tiene cobertura de salud. 13. Es por eso también que varios millones de niños se quedan sin escuela cada año." (128)

Hasta aquí su propuesta de análisis de lo social. En realidad, y aquí adelantamos un elemento tratado en las conclusiones, su esquema interpretativo no le permite ofrecer la diversidad de variables que explican lo social y, mucho menos, aquellos aspectos que puedan abrir la discusión.

Casi al final del Manual, destacan de qué manera tendría que llevarse a cabo el trabajo de discusión grupal; el cual, utilizando el método de la palabra generadora, debe iniciarse y continuarse con el análisis de los problemas sociales y las condiciones de vida de los educandos. Sobre esto señalan:

"93. La imagen debe revelar uno de los problemas relacionados con los de la salud que se detectaron durante el trabajo, por ejemplo: agua, basura, luz, lotes, drenaje, etc. 94. Después de que todos contestan esa primera pregunta, el coordinador comenta el problema, causas, consecuencias, ¿cómo prevenirlo o enfrentarlo?" (129)

Esto es todo lo que nos ofrece el CIP. Se podrá observar que, finalmente, y de acuerdo al marco desarrollado en el Manual, la problemática social, las condiciones de vida, su análisis, discusión y elaboración de propuestas para su solución, tan sólo merece ser enunciado si todo responde a la lógica de dominación del sistema capitalista y cuya solución radica, tal y como es indicado en el apartado del análisis político, en destruirlo por medio de la revolución. (Ver Anexo 11)

(128) Centro de Investigaciones Pedagógicas, Op.cit., p. 4

(129) Idem., p. 22

La gran diferencia con respecto a la Cartilla del EMAS, y hasta del material del IMDEC que analizaremos enseguida, estriba precisamente en que la cartilla, a pesar de compartir la visión de que la dominación burguesa es una realidad inobjetable, no cierra posibilidades de análisis y prácticas políticas que den viabilidad a la construcción de la sociedad pretendida.

C)

Concluiremos nuestro análisis de los materiales con las Técnicas Participativas del IMDEC. Para esto nos remitiremos al Tomo I en el cual nos presentan la sección B dedicada al uso y conocimiento de técnicas de análisis general.

Si bien no todas abordan el tema que nos ocupa en este apartado, o por lo menos la sección no se titula de manera tan precisa como las anteriores, es importante destacar que las técnicas están diseñadas para que los participantes analicen las condiciones de vida y los problemas de carácter social tanto de su comunidad como a nivel general.

Así, la sección está dividida en 25 técnicas muy variadas y, algunas de ellas, de gran valor para la formación de una cultura política crítica entre los participantes.

De las 25 técnicas, tan sólo queremos mencionar que una de ellas, "La Pantomima", es más para divertir y entretener a los participantes, a pesar del fin para el que supuestamente fue diseñada. Según el IMDEC su utilización puede ser para:

"1...empezar a estudiar un tema (diagnóstico).

2...ver una parte de un tema.

3...Al terminar de estudiar un tema (como conclusión o síntesis)." (130)
(Ver Anexo 12).

(130) Instituto Mexicano para el Desarrollo de la Comunidad, Técnicas participativas para la Educación Popular (T. I), México, IMDEC, 1983, p. 2.11

Por otra parte, creemos que la riqueza y variedad de las técnicas que nos presenta el IMDEC permite al grupo promotor y a los mismos educandos ser partícipes de una gran gama de posibilidades para desarrollar espacios de reflexión y discusión críticas. Sin embargo, podemos observar que algunas de las técnicas se dirigen más hacia la animación y al entretenimiento, a pesar de que se logra balancearlas más hacia el aspecto analítico.

Además hay un elemento que es importante destacar: la gran mayoría de las técnicas están definidas casi en los mismos términos por sus objetivos y/o por su utilización.

De hecho, hay técnicas que tan sólo difieren por la *técnica pedagógica* y no tanto por su *contendio analítico*. Así, nos podemos encontrar con "El Sociodrama", "El Juego de Roles", "Las Estatuas", y "Cuento Dramatizado".

Si bien cada una de ellas conserva su muy particular forma de proceder, llegan a tener ciertos elementos en común, principalmente en lo que se refiere a su utilización, aunque sus objetivos estén definidos de diferente manera. Incluso, en el caso de "El Juego de Roles", el objetivo no conserva ninguna correspondencia con su utilización.

Los objetivos de estas cuatro técnicas están definidas, respectivamente, de la siguiente manera:

"Nos permite mostrar elementos para el análisis de cualquier tema basándonos en situaciones o hechos de la vida real (...) Analizar las diferentes actitudes y reacciones de la gente frente a situaciones o hechos concretos (...) Permite expresar la idea colectiva que un grupo tiene sobre un tema (...) Para dar elementos de análisis sobre un tema." (131)

(131) *Idem.*, pp. 2.1, 2.5, 2.12, 2.16 (El subrayado en negrilla en el original)

Establecidos así los objetivos, su utilización es definida como sigue, a excepción de "Las Estatuas":

Para empezar a estudiar un tema, como diagnóstico, o para ver qué conocemos ya de un tema.

Para ver una parte de un tema. En el caso que estemos estudiando un tema y queramos profundizar en uno de sus aspectos.

Al finalizar el estudio de un tema (como conclusión o síntesis). En este caso, lo haremos para ver qué hemos comprendido de lo estudiado, o a qué conclusiones hemos llegado (...) Empezar a estudiar un tema, haciendo un diagnóstico. Profundizar en un aspecto del tema que estamos trabajando. Al finalizar el estudio de un tema para representar la conclusión (...) 1.- Como diagnóstico, para iniciar el estudio de un tema. 2.- Para ver una parte de un tema. 3.- Para ver qué entendimos de un tema, al finalizar su estudio (...) Esta técnica es muy útil para la profundización de un tema. (132)

Estas técnicas, pensadas quizá más con el ánimo de ofrecer una dinámica distinta a la educación tradicional -o en términos de los educadores populares a la educación para la opresión-, conservan su gran valor porque permiten que en el desarrollo de las mismas se establezcan espacios de discusión y de expresión libre de ideas y, además, la generación de momentos de intercambio y creación de historias y reconstrucción de hechos, propios para que la capacidad de análisis se desarrolle y así su comprensión de la realidad.

Podemos afirmar que en muchas de las técnicas de esta sección se mezcla lo formal con lo lúdico, en donde el juego se presenta como el elemento central del intercambio de expresiones, manifestaciones y hasta el vínculo del análisis entre los participantes.

(132) *Idem.*, pp. 2.2, 2.8, 2.13, 2.16

Once son las técnicas que nos muestran esta característica. Sus objetivos analíticos van desde el análisis y la sustentación de un problema, el establecimiento de causas y efectos, al diagnóstico de la realidad, la síntesis, la elaboración de hipótesis, la evaluación, etc.

Algunas de ellas son un verdadero juego el cual, como parte central, viene a constituirse como el elemento principal en donde el análisis se presenta después de logrado su desarrollo. En otras, sin embargo, el análisis y el desarrollo de la técnica se van realizando a la par.

De los primeras tenemos las siguientes técnicas: "En Río Revuelto, Ganancia de Pescadores", "La Piñata" y "Sombras Chinas". Sus objetivos, respectivamente son:

Permitir ordenar y/o clasificar un conjunto de elementos sobre cualquier tema. Hacer relaciones de causa y efecto (...) Que el grupo logre ordenar o sintetizar elementos distintos de un tema, relacionándolos entre sí. Puede ser utilizado para el tratamiento de cualquier tema, según el contenido que se le quiera dar (...)
Representar situaciones para ser analizadas y discutidas en grupo, utilizando el lenguaje simbólico de las sombras. Pueden ser utilizadas para el tratamiento de cualquier tema, según el contenido que se le quiera dar. (133)

La técnica "En Río Revuelto, Ganancia de Pescadores", se presenta muy interesante, toda vez que obliga a los participantes a asentar conclusiones sin necesidad de slogans o categorías desgastadas. El equipo coordinador presenta al grupo un tema para su discusión, y los participantes tienen que "pescar" una serie de papeles en forma de pez, cada uno con explicaciones o elementos relacionados con el tema. El grupo debe ordenarlos según crea corresponda para su entendimiento.

En "La Piñata" se presenta una dinámica muy parecida. Su diferencia radica en que dentro de una piñata se colocan dulces, juguetes y papeles que contienen elementos de análisis del tema o problema a analizar. Al romper la piñata, se ordenan y se discute entre los participantes para llegar a una conclusión.

En las "Sombras Chinas" se representan una serie de circunstancias o hechos a través de la proyección de sombras de personas que se ofrecen a actuar. Se intenta que lleguen a establecer un diálogo entre los participantes y los actores para ser más dinámica la sesión.

El segundo bloque de estas técnicas que hemos definido como lúdicas se caracterizan por desarrollar paralelamente al juego el análisis y la discusión grupal. Las técnicas son las siguientes: "Jurado 13", "Noticiero Popular", "Lectura de Cartas", "El Dominó", "Lotería", "La Liga del Saber", "¿Qué Sabemos?" y "La Búsqueda del Tesoro".

A través de estas técnicas se establece una peculiar relación entre el juego y el análisis de temas diversos de tal manera que las discusiones y la participación de los integrantes se desarrollan en un ambiente muy dinámico y ameno.

Cada una de ellas conserva su particularidad tanto en su desarrollo como en sus objetivos definidos. En lo general, las técnicas son positivas y provocan discusiones fructíferas, donde la libre interpretación y el cruce de ideas se constituyen en su base y el motor mismo de la dinámica.

Hay, empero, algunas de ellas que merecen más nuestra atención, no sólo por los motivos arriba expuestos, sino también porque su uso, mientras más frecuente, mejor; conlleva al desarrollo de ciertas habilidades intelectuales y de investigación.

Las técnicas, al contrario de las dedicadas al análisis político, económico e ideológico, conservan en su contenido el espíritu crítico y no escatiman ningún procedimiento para favorecer la libre interpretación, la confrontación de ideas, la

evaluación del conocimiento y la elaboración de conclusiones surgidas propiamente del debate, que es sólo coordinado y no dirigido.

Así pues, podemos afirmar que "Jurado 13", "Noticiero Popular", "El Dominó" y "La Búsqueda del Tesoro" son las técnicas que ofrecen y potencializan lo dicho en el párrafo anterior.

En "Jurado 13" se define como objetivo:

"Analizar y sustentar determinado problema" (134)

La dinámica es la representación de un juicio penal con sus respectivas partes o elementos: juez, fiscal, testigos, defensor, etc. Para ello, el acusado no es una persona que haya cometido alguna infracción o delito; sino que se "juzga" o analiza una situación o un problema determinado. Para ello, se elabora una acta de acusación en la cual se expone porqué de la acusación, que podría ser lo relativo a la falta de transporte, la salud, la vivienda, etc. (Ver Anexo 13).

Esta técnica permite contraponer puntos de vista, toda vez que al manejarse las figuras de fiscal y defensor -el primero para señalar todas las agraviantes que han motivado el problema analizado y el segundo para indicar todos los elementos para defender al problema-, cada cual con sus testigos, y someten al jurado argumentos que conduzcan hacia la elaboración del veredicto.

La identificación de elementos con base en poder rescatar o aprehender el problema analizado, permite que los participantes los vayan reuniendo y así determinar si tal o cual argumento es válido o no. Además, exige niveles de análisis donde la discusión de lo cotidiano adquiere mayor relevancia que los conceptos o las categorías aisladas de lo real.

Hemos hecho hincapié y reiterado constantemente, que la cultura política tiene, entre otros, como fundamento la información, el análisis y la discusión. Tal

(134) *Idem.*, p. 2.40

información parte de los hechos, situaciones y problemas que no por su cotidianeidad o su coyuntura desmerezcan ser analizados.

Y es precisamente la técnica "Noticiero Popular" una excelente herramienta que permite involucrar a los participantes en la reconstrucción de hechos, situaciones o problemas que, en un primer nivel, les facilita su comprensión y el manejo y ordenamiento de la información necesaria. Sus objetivos son definidos así:

- "- Para realizar un diagnóstico de una situación o problema.**
- Para hacer una interpretación del mismo.**
- Para elaborar una hipótesis de investigación sobre un tema.**
- Elaborar conclusiones, proponer tareas." (135)**

En su desarrollo se forman grupos los cuales deben elaborar cables o notas periodísticas sobre alguna situación, hecho o problema conocidos por los integrantes. Se discuten las notas plenariamente y se determina si existe información correcta o no. Después, cada grupo, con todas las notas elaboradas, debe escribir un editorial en el que interpreten y expongan su punto de vista sobre el problema. Al final se discuten los editoriales.

Por su parte, la técnica "El Dominó" es un excelente vehículo para que los participantes desarrollen la capacidad de interpretación y análisis de los problemas sociales por medio de la relación de los diversos elementos que confluyen en aquellos.

La dinámica se basa en la forma en que se juega el dominó. En este caso, las fichas son tarjetas divididas en dos, y en cada extremo se dibujan o escriben los elementos a relacionar, según el tema o el problema por discutir.

El juego se realiza grupalmente, donde cada equipo vendría a representar a un jugador individual en el juego tradicional. A la vista de todos se van colocando

las tarjetas conforme a la relación que guarde un elemento con otro, siempre después de la discusión y el acuerdo de todo el grupo.

Si bien esta técnica se muestra interesante y propositiva, muestra un aspecto en el cual es menester detenerse: el IMDEC sugiere que cada tarjeta debe indicar por un lado los efectos y, por el otro, las causas, distinguidos uno y otro por diferente color. Creemos que tal procedimiento, de entrada, establece límites a la libre interpretación de los hechos por parte de los participantes. Proceder así conlleva invariablemente al encajonamiento del análisis. Finalmente, cabría preguntarse bajo qué criterios de "verdad absoluta" son definidos de antemano las causas y los efectos y, si así se establece, hasta dónde valdría la pena realizar el ejercicio.

Ahora bien, la técnica "La Búsqueda del Tesoro", se presenta como una dinámica que requiere mucho tiempo; tanto para su preparación como para su desarrollo. Además, el espacio que necesita es muy especial, aunque, en última instancia, podría realizarse alguna adecuación según las circunstancias.

Su objetivo consiste en que los participantes conozcan y apliquen los diferentes pasos de una investigación. El aspecto central radica en que los integrantes del grupo vayan descubriendo y comprendiendo el método de la investigación, a través de la discusión y realización de tareas específicas.

El grupo es dividido en dos equipos. Cada uno debe llegar a la meta, y para lograrlo tienen que "descubrir" los pasos lógicos de la investigación. Para ello, se ha colocado en cada punto determinado un sobre con tres tarjetas en su interior, dos de las cuales contienen pasos falsos de acuerdo al nivel que corresponde al proceso de investigación. Se pretende que cada equipo acierte en cada paso; sin embargo, y aquí entra en juego la discusión, el equipo debe realizar la actividad que haya escogido; después de ello, tiene que despegar una pequeña tarjeta colocada en la parte trasera, la cual indica si fue correcta o no la decisión. Si lo fue, les señalará en qué sitio se localiza el sobre del siguiente paso.

Si bien la técnica es ciertamente complicada, incluso consume entre 4 y 8 horas, no podemos dejar de manifestar que es un excelente procedimiento para que los

participantes se apropien de los elementos fundamentales en todo proceso de investigación y de análisis crítico de lo social. (Ver Anexo 14).

El IMDEC sugiere que al final de la competencia se realicen las siguientes actividades:

1. Informe de los evaluadores: qué aciertos y errores tuvo cada grupo al elegir los pasos.

- **Cómo llevaron a cabo el cumplimiento de cada tarea. Si la hicieron a fondo o no.**

- **Cómo fue la relación investigadores-comunidad.**

- **Cómo funcionó el trabajo en equipo.**

2. Observaciones de los miembros de la comunidad sobre los mismos aspectos.

3. Observaciones de los 'investigadores' sobre los mismos aspectos.

4. Reconstrucción de los pasos correctos de la investigación y del por qué de su secuencia.

5. Evaluación general de la dinámica. (136)

En realidad esta técnica es muy completa y valiosa.

Las otras cuatro técnicas de este bloque son "Lectura de Cartas", "Lotería", "Liga del Saber" y "¿Qué Sabemos?". Todas ellas tienen la misma característica que las anteriores: el enlace de juego y análisis; sin embargo, difieren enormemente entre ellas, no sólo en cuanto a su dinámica, sino en el contenido y el objetivo que se proponen.

En el fondo, dichas técnicas ofrecen elementos de discusión cuyo propósito es la evaluación del conocimiento que poseen los integrantes del grupo.

(136) *Idem.*, p. 2.90

A excepción de "Lectura de Cartas", el resto de las técnicas se desarrollan casi de la misma manera; su diferencia radica en los instrumentos que se emplean en cada una de ellas. Por ejemplo, en "La Liga del Saber" se escenifica un programa de concurso como los que se llevan a cabo en la televisión. El conductor realiza una serie de preguntas sobre algún tema o problema, y el equipo que acierte al mayor número es el ganador. Por su parte, "Lotería" y "Qué Sabemos?", de igual manera, consisten en que los integrantes de los equipos respondan a un conjunto de preguntas previamente elaboradas. En la primera de ellas, al desarrollarse como el juego de la lotería, se contestan preguntas de cartas escritas en las tarjetas que se cantan, mientras que en sus tableros deben encontrar la palabra, que puede ser un suceso, un problema, que corresponda a la pregunta. La segunda se desarrolla tal cual y se lleva a cabo el juego del maratón.

En "Lectura de Cartas", el coordinador, que la hará de "adivino", reparte las cartas a los integrantes para que se discuta sobre la figura que aparece en cada una de ellas, que podría ser un camino no pavimentado, una calle sin alumbrado público, etc.

Estas últimas técnicas son interesantes en la medida que, por un lado, involucran a los participantes en una dinámica de discusión y de reafirmación de conocimientos y, por el otro, insertan al grupo en una dinámica donde impera más que nada el nivel y el tipo de información que se posee. Este es un aspecto muy importante para coadyuvar a que los participantes consideren que la información y el conocimiento son necesarios para desarrollar prácticas políticas más conscientes y críticas.

Finalizaremos el análisis del material del IMDEC con el estudio de nueve técnicas que, al contrario de las anteriores, no poseen la característica de basarse más en el juego y en la amenidad de su desarrollo.

El elemento distintivo de estas técnicas es el nivel de su casi formalidad para que los asistentes debatan sobre los diversos problemas o situaciones que en su momento se decida analizar.

Incluso, algunas de las técnicas son empleadas en otros procesos educativos que no son instrumentados bajo la lógica de la educación popular; como por ejemplo, talleres de empresas privadas o los llamados "Círculos de Calidad". Las técnicas a las que nos referimos son: "Lluvia de Ideas", "Afiche", "Papelógrafo", "Philips 6-6", "Discusión de Gabinete", "Estudio de Casos", "La Pecera", "Puro Cuento" y "La Carta".

En todas las técnicas se da libre juego al concurso de ideas, exposición de razonamientos, la libre crítica y el debate amplio y sin restricciones.

En "Lluvia de Ideas", se determina discutir sobre un tema en particular. Todos los participantes, de manera libre, exponen sus razonamiento y, al final, se pretende llegar a elaborar una síntesis, conclusiones o acuerdos. Esta técnica es un excelente medio, incluso, para elaborar sistematizaciones y evaluaciones de hechos o situaciones vividas por el grupo.

En el "Afiche", se pretende que los participantes elaboren un cartel mediante el cual representen simbólicamente su explicación sobre determinado problema o tema en particular. En esta técnica la decodificación se presenta como elemento básico para llegar a conclusiones grupales.

El "Papelógrafo" es una técnica muy utilizada en la cual las discusiones del grupo se van ordenando en un papel grande, para que después de agotada la discusión, los integrantes tengan la posibilidad de resumir y recuperar los elementos más importantes del análisis.

"Philips 6-6" es una excelente técnica donde se inserta a los participantes en una discusión donde deben debatir y llegar a una conclusión en 6 minutos. Si bien la limitante del tiempo es muy estricta en esta dinámica, provoca en los educandos el desarrollo de la capacidad de análisis directo y evitando desviaciones durante las disertaciones. Además, permite conocer el punto de vista de muchos participantes en un tiempo relativamente muy corto. El IMDEC, por su parte, sugiere que esta técnica no se emplee para profundizar en un tema, lo cual consideramos muy atinado.

Sin embargo, nos ofrecen otra técnica muy importante que lleva a los participantes no sólo a discutir determinado problema, que debe ser muy concreto y bien definido, sino a tomar ciertas decisiones de acción. Nos referimos a "Discusión de Gabinete". Esta técnica permite que los participantes analicen, investiguen y clasifiquen información con el objeto de que cuando se presente la discusión analicen todos los elementos que los asistentes aporten y poder llegar, así, a una conclusión y tomar una decisión para atender el problema estudiado. (Ver Anexo 15).

Otra técnica muy interesante es "Estudio de Casos", donde el coordinador presenta a los participantes la descripción de un problema con el objeto de que formulen alternativas para atender la problemática estudiada. En esta técnica, es importante que el coordinador haya elaborado una investigación para que se discutan los elementos con base en información cierta y no inventada. Esta técnica, al igual que "Discusión de Gabinete" permite a los educandos poder formular conclusiones y establecer ciertas líneas de acción; en otras palabras, facilita el proceso de toma de decisiones.

La técnica "La Pesera" tiene cierto parecido con "Lluvia de Ideas", aunque aquí se presenta un elemento muy importante: la retroalimentación. Esto es posible ya que la dinámica así lo permite. Para ello se forman de 2 a tres grupos, cada uno de los cuales se distribuye en forma de círculo. En el centro se coloca una de ellos, alrededor uno más grande y alrededor de éste otro más grande. Los integrantes del círculo más pequeño discuten sobre el problema o el tema definido. Terminada su discusión, el segundo grupo retoma los argumentos del primero y llegan a una conclusión. Después el tercer grupo hace lo propio. De esta manera es posible desarrollar una discusión sin desviar demasiado el punto de interés como podría suceder con la "Lluvia de Ideas".

En la técnica "Puro Cuento" el coordinador lee a los participantes un "cuento" o una historia sobre determinado problema social. La parte central del debate se establece por medio de una serie de afirmaciones que provoquen discrepancia en el grupo y así estimular la discusión. El IMDEC sugiere que la técnica se

desarrolle cuando el grupo tenga o posea información o maneje el tema lo suficientemente como para poder debatir sobre las afirmaciones que considere erróneas o sin fundamento.

Por último, la técnica "La Carta" es muy simple y sencilla. Consiste en que los integrantes del grupo expliquen o elaboren un diagnóstico sobre su comunidad, su colonia o su organización. La herramienta es la redacción de una carta. Para ello, el coordinador les proporciona un modelo con espacios en blanco, los cuales cada integrante debe ir llenando.

El IMDEC propone que la utilización del modelo evita que los participantes se dispersen en su redacción y que los objetivos de la técnica no se cumplan con cabalidad. Después que cada integrante elabora su carta, se someten a discusión plenaria y se presentan las conclusiones del tema analizado.

CONCLUSIONES

Es importante reconocer que los movimientos sociales han sufrido una transformación significativa, sobre todo a mediados de la década de los ochenta, y muy en particular a raíz de los terremotos de 1985. No solamente surgen nuevas organizaciones, muchas de las cuales centran su atención en la resolución del problema de la vivienda, sino que además se da un proceso de recomposición y un cambio en su relación y enfrentamiento ante las autoridades del Estado.

Si bien persiste el lenguaje y el discurso exigente de revolución proletaria, se van gestando corrientes de opinión en el interior de las organizaciones, cuyo centro se ubica en la exigencia de democracia y negociación como vehículos políticos para resolver los diversos problemas que cotidianamente viven los sectores más desprotegidos.

En especial, el Movimiento Urbano Popular es el escenario donde convergen diversidad de corrientes y organizaciones que se suman a la lucha y la negociación políticas, en cuya plataforma no se erigen las demandas de "largo plazo" y de radicalidad. Aunque esto no quiere decir que dentro del movimiento no existan grupos, muchos de los cuales con fuerte presencia, y cuya orientación ideológica propone la destrucción del capitalismo para instaurar la "dictadura del proletariado".

Sin embargo, es preciso señalar que el común denominador presente en las demandas de las organizaciones es la necesidad de ir consolidando espacios de influencia y decisión a nivel de las políticas de gobierno; es decir, constituirse como verdaderos interlocutores de la sociedad frente al Estado. Esto significa que éste los reconozca y negocie con ellos.

Ante esta dinámica social, donde los grupos sociales ya no son identificados como aquellas agrupaciones clandestinas o desestabilizadoras, sino reconocidas con capacidad y personalidad jurídica, no podemos dejar de manifestar la imperiosa necesidad de que la educación popular supere su contradicción entre su

discurso y la práctica educativa, o por lo menos el contenido de sus materiales de capacitación.

Aquí volvemos a nuestro planteamiento central de la tesis: cómo poder llevar a cabo una transformación de la sociedad si el esquema utilizado es la lucha de clases y, por ende, la destrucción del capitalismo, donde la hegemonía o, mejor dicho, la dictadura será comandada por el "proletariado", y que en este proceso no se desconozcan otros procesos sociales que no encajen o no respondan a dicha lógica. Y en esta lógica, como lo pudimos observar en los materiales analizados, la capacitación y la educación política se desarrollan en dos planos contradictorios, donde se plantean dos proyectos a nuestro parecer irreconciliables: 1. la democratización de la sociedad y 2. la revolución proletaria.

Si los educadores populares afirman tajantemente que la reconstrucción de la historia es la reconstrucción de la lucha de clases, cómo entonces podemos llevar a cabo una práctica educativa donde:

a) la crítica -aún incluso a dicho esquema- conduzca a conclusiones y prácticas políticas más acordes a los ritmos y las exigencias de la lucha política cotidiana, en todos sus niveles;

b) los sujetos posean la información y con ella hagan una lectura distinta de la realidad;

c) vayan construyendo los elementos y fundamentos de una cultura política que en lo cotidiano haga frente a los atropellos de la autoridad estatal, y

d) los educandos tengan elementos *prácticos* para oponerse a los movimientos y las alianzas entre los grupos de poder económico, político, jurídico, etc.

Como pudimos observar en el análisis de los materiales educativos, destaca un elemento fundamental: los contenidos con mayor alcance analítico son aquellos donde el esquema no se impuso y se establecieron mecanismos de libre crítica, exposición de ideas y la puesta en práctica de dinámicas para que los

participantes desarrollasen la capacidad de análisis, de síntesis y de investigación, para diagnosticar y proponer soluciones a los diversos problemas planteados.

Sin embargo, aunque a nivel pedagógico podemos afirmar que este tipo de material y dinámicas favorecen lo arriba señalado, observamos que no existe la debida correspondencia entre esta cualidad y el esquema utilizado y la perspectiva política de la educación popular.

En este sentido, de las correlaciones que hemos realizado entre los materiales analizados en esta investigación, nos arrojan las siguientes observaciones:

I. De los tres materiales educativos el que emplea el esquema marxista en el desarrollo de los temas es el Manual para el trabajo comunitario del CIP. Desde el principio hasta el final, se utiliza la rígida concepción de que el mundo -la sociedad- está dividida en dos clases sociales, y cuyos intereses son antagónicos e irreconciliables.

Su propuesta educativa no ofrece ninguna variante de interpretación sea para el análisis económico, político, ideológico y social. Todo se circunscribe y explica de acuerdo a la lucha de clases y la solución final y definitiva de los problemas en la sociedad es la destrucción del capitalismo para instaurar el socialismo bajo la dictadura del proletariado.

Por tal motivo, dicho material imposibilita cualquier intento o esfuerzo intelectual por parte de los educandos de explicar o entender la realidad, y mucho menos de actuar políticamente que contravenga al dogma impuesto.

II. Por su parte, los materiales del IMDEC no presentan una línea común u homogénea en el tratamiento y estudio de la problemática en cuestión.

Es decir, mientras que en algunas técnicas impone su esquema de interpretación y no favorece el ejercicio de la libre crítica, la discusión, el análisis y el debate basado en la información y el estudio, en otras, sin embargo, sí lo promueve y lo facilita.

De esta manera, no podríamos afirmar que el material del IMDEC es similar al Manual del CIP, pero tampoco posee la cualidad de ser, por lo menos en su generalidad, un instrumento que desarrolle en los educandos una conciencia crítica e informada.

Sin embargo, sí podríamos asegurar que los materiales del IMDEC introducen un factor de riesgo que no es posible soslayar: la falta de claridad y la inconsistencia en un proyecto educativo favorece la dispersión y la falta de rigor analítico en los procesos educativos. Y esto lo afirmamos por lo siguiente:

a) el 100 % de las técnicas analizadas - 6 en total- que versan sobre el aspecto económico imponen el mismo esquema que encontramos en el material del CIP. Por lo tanto, no hay, para los educandos, la posibilidad de entender la realidad económica de una manera distinta a dicho esquema.

b) de las técnicas dedicadas al análisis político e ideológico, el 50 % de cada bloque de ellas sí constituyen herramientas importantes donde el estudio, la información y el debate libre y amplio son su característica. En el otro 50 % los educandos se enfrentan a un proceso dirigido hacia conclusiones que son, en última instancia, las que define el contenido mismo de la técnica.

c) a reserva de los comentarios que hacemos sobre la técnica "El Objetivo", las técnicas que abordan la problemática social en su totalidad sí ofrecen la enorme ventaja de que los educandos discutan, analicen, se informen, estudien y establezcan *sus* conclusiones sin ningún "cordón umbilical" que los ate a una concepción prefigurada o impuesta por el grupo coordinador o por la propia técnica.

Así vistas las cosas, el material del IMDEC se mueve en planos contradictorios, aunque consideramos que no por ello no pueda - y deba - ser reelaborado tanto en el nivel técnico como en el conceptual.

III. La Cartilla de Alfabetización Lupe del grupo EMAS es la que ofrece mejores opciones para desarrollar un proceso educativo donde el dogma no se impone y, por el contrario, sí promover un proceso educativo crítico e informado en aras de conformar una cultura política y no mentalidades esquematizadas sin capacidad de comprender el mundo desde diversos ángulos y perspectivas.

Aunque el grupo EMAS deja entrever su posición de que en la sociedad existen dos clases sociales y, por ende, dos proyectos distintos de sociedad; esto no es motivo para que en la cartilla dicha concepción se imponga en el análisis que las alfabetizadas pudiesen realizar.

Asimismo, es importante destacar un elemento que no se presenta en los materiales del IMDEC y del CIP: la cartilla es mucho más específica, a pesar de la amplia temática que implica analizar la situación de la mujer. Esta cualidad -su especificidad- le permite al grupo EMAS presentar y desarrollar elementos de análisis "más concretos" y cuyo estudio facilita la investigación de temas sin recurrir a los slogans o a las consignas.

Esta característica, precisamente, nos permite afirmar que la cartilla ofrece un valioso ejemplo o modelo que merece ser tomado en cuenta por los educadores populares. Aunque esto no implica que deba ser copiado y aplicarse como única opción y valedero para cualquier experiencia educativa.

De esta manera, podemos afirmar que las propuestas que ofrecen el grupo EMAS y el IMDEC en cierta parte de su material, conjugan dos niveles de análisis: el coyuntural y el histórico-filosófico.

Con base en ello, creemos que la educación popular debe orientar su práctica sin olvidar que en el análisis del contexto social no cancela, en ningún momento, la reflexión filosófica donde las categorías, los conceptos y el enfoque histórico son indispensables; más sin embargo esto no debe ser pretexto para imponer un esquema o una sola forma de interpretación de la realidad. Por tal motivo, esto, necesariamente, obliga a un replanteamiento de las afirmaciones y el contenido de los materiales.

Por ende, entramos, nuevamente, a la conjunción entre el elemento pedagógico y el juego político. Y ante esto, queremos reiterar nuestro desacuerdo con Carlos Núñez cuando afirma que el problema de la educación popular es de técnicas y de métodos (*), y que la "verdad" está escrita ya en su marco teórico

Ante esta afirmación preguntamos: ¿no acaso el "aspecto pedagógico más técnico" está subordinado a la finalidad política de la educación?

Creemos que el "elemento pedagógico" no define ni se puede constituir en "el verdadero lugar donde se juega lo político de la educación". Al contrario, aquél es definido por la orientación y el contenido político de su uso.

Y sobre este aspecto queremos destacar algunas afirmaciones de Carlos R. Brandao en las cuales critica no sólo al "elemento pedagógico" sino a la orientación política e ideológica de la educación popular. Y lo citamos ampliamente porque define puntualmente la relación -que se da en los educadores populares- entre lenguaje crítico y colonialismo cultural:

¿No subsistirá una vocación colonizadora tras el lenguaje aparentemente crítico y comprometido de algunos proyectos de educación popular? ¿No estará ésta presente, por ejemplo, cuando el proyecto transforma la planificación y evaluación del trabajo realizado en un ejercicio de pensamiento y revisión de las etapas cumplidas así como de los efectos alcanzados a partir de objetivos pre-establecidos?...¿La propia investigación participante no será un artificio para imponer al pueblo una lógica de conocimiento erudito que nos es familiar, por ser parte de nuestro territorio simbólico de clase, en lugar de ser un instrumento al servicio de la comunidad, basado en su propio modo de pensar?...¿No seremos nosotros, los educadores, supuestos aliados políticos de un horizonte común en la construcción de la libertad, pequeños enemigos culturales de un

(*) Ver Infra. p.62

mundo y de una clase cuya esencia y representación de vida, hasta hoy, no logramos comprender? (137)

Y más adelante señala dos grandes defectos presentes en la práctica y en la actitud del educador popular:

a) Determinar a priori, a partir de sus propias modalidades y conciencia política, aquéllas del pueblo, orientando su tarea pedagógica a conducir a la comunidad a pensar y actuar cada vez más como él mismo.

b) Considerar el universo del saber popular como un lugar carente de lógica y de orden, parte de una trama desarticulada de cultura, definiendo entonces su tarea como la de descubrir 'lo que existe de auténtico en esa cultura', o explicándola como su propia cultura de educador. (138)

Además, queremos hacer el comentario sobre un pequeño dato curioso. El lenguaje, el discurso, el edificio teórico de la educación popular se erige como "vanguardia educativa" de la lucha proletaria por su emancipación. Sin embargo García Huidobro da cuenta de un hecho significativo:

Sabíamos que no son muchas las experiencias de educación popular en el sector obrero. Lo que nos resultó sorprendente es que después de una búsqueda bibliográfica minuciosa, no encontrásemos ningún documento sobre una experiencia de educación popular a nivel obrero (...) Con todo, el dato es, muy probablemente, manifestación de un hecho: una profunda e

(137) Carlos R. Brandao, Estructuras sociales de reproducción del saber popular", en Marcela Gajardo (Comp.), O Teoría y práctica de la educación popular., México, OEA-CREFAL-IDRC (Retablo de Papel No. 15), 1985, pp. 144-145

(138) Idem., p. 148

inexplicable separación entre educadores profesionales, los investigadores de la educación y las experiencias obreras. (139)

No podemos, por este hecho, descalificar plenamente a la educación popular y sus valiosos aportes en la conformación de procesos de participación social.

Hay una realidad inobjetable: la educación popular contribuyó enormemente en la lucha contra los regímenes militares en América Latina. Podemos afirmar que su presencia contribuyó en la gestación y desarrollo de movimientos en favor del retorno y transición a la democracia.

Pero también, y estamos ciertos, los escenarios políticos, por lo mismo, han cambiado. Ahora se requiere que la educación popular transite hacia el descubrimiento de esta realidad y al reconocimiento de que no es posible continuar con una práctica educativa y política que la niegue en nombre de esquemas y supuestos que no ofrecen respuestas acordes a la dinámica social actual.

Por ejemplo, en México se han desarrollado experiencias novedosas cuya dirección se orienta hacia el respeto pleno de los derechos humanos. Este campo de acción abre vetas de análisis y de participación social en el que la crítica a la situación social está definida desde la perspectiva de los derechos humanos.

Hablar de experiencias educativas de este tipo sería motivo de otra investigación; sin embargo no podemos dejar de mencionar que ya existe cierto camino andado y algún material producido. (*)

(139) Juan Eduardo García Huidobro, "La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de 15 casos.", en Marcela Gajardo, *Op. cit.*, pp.191 y 192

(*) Por ejemplo, El Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, A.C. ha publicado los siguientes materiales: Los derechos humanos en México, 1990; Los derechos humanos: un nuevo campo de la lucha social en México (1940-1976), folleto No. 1, 1992. Estos dos materiales son manuales en los que, en forma de comic, explican qué son los derechos humanos y cuál es la normatividad que les rige así como el estado que guardan en nuestro país. Por otra parte el IMDEC publicó en 1991 una memoria sobre el Taller Nacional "Educación Popular en Derechos Humanos", realizado los días del 15 al 19 de julio de ese año en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Antes de finalizar, queremos manifestar que la educación popular debería estar dirigida hacia el conocimiento y la socialización de los derechos humanos, lo que implica, necesariamente, construir una práctica educativa y política basada en las siguientes "reglas del juego" democrático definidas por Umberto Cerroni:

1. Regla del consenso. Todo puede hacerse si se obtiene el consenso del pueblo; nada puede hacerse si no existe este consenso.

2. Regla de la competencia. Para construir el consenso, pueden y deben confrontarse libremente, entre sí, todas las opiniones.

3. Regla de la mayoría. Para calcular el consenso, se cuentan las cabezas, sin romperlas, y la mayoría hará la ley.

4. Regla de la minoría. Si no se obtiene la mayoría y se está en minoría...puede llegar a ser...la cabeza de la oposición, y tener una función fundamental, que es la de criticar a la mayoría y prepararse a combatirla en la próxima confrontación. Esta es, pues, también la regla de la alternancia; la posibilidad, para todos, de dirigir al país.

5. Regla del control. La democracia, que se rige por esta constante confrontación entre mayoría y minoría, es un poder controlado o, al menos, controlable.

6. Regla de la legalidad. Es el equivalente de la exclusión de la violencia: no sólo tenemos que fundar las leyes sobre el consenso, sino que la misma lucha para el consenso debe fundarse en la ley y, por ello en la legalidad.

Y hay una última regla...la regla de la responsabilidad. En efecto, todas reglas funcionan si los hombres son hombres responsables, si comprenden que la importancia de estas reglas consiste precisamente en estar todas juntas, en constituir un sistema democrático que permita reproducir la democracia y sus diferentes reglas, sin ponerlas en peligro. (140)

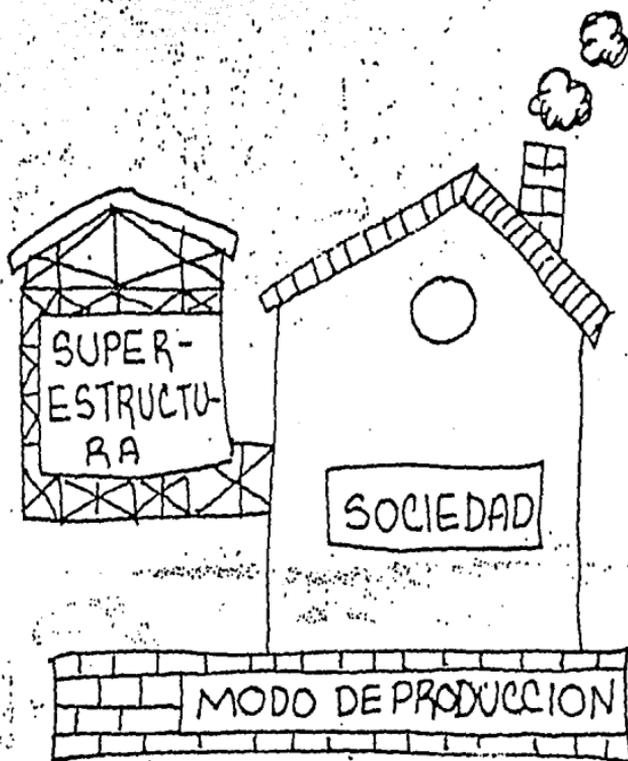
(140) Umberto Cerroni, Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura, México, CONACULTA-Alianza Editorial (Col. Los Noventa No. 80), 1991, p. 191 (El subrayado en cursiva en el original)

La democracia, como forma de gobierno, surte efectos, invariablemente, en el comportamiento de los sujetos sociales. Por ello, luchar por la democracia implica, precisamente, "democratizar la sociedad civil", en cuyo proceso los diversos sectores y representantes sociales aceptan los alcances y los límites del juego democrático.

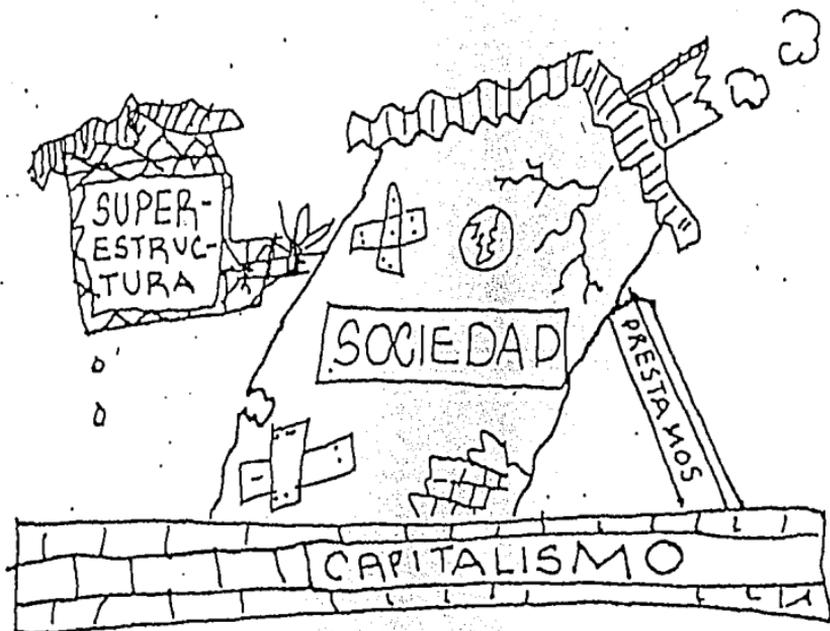
El enfrentamiento de proyectos políticos debe hacerse con base en los consensos, y no perder de vista que la imposición y la anulación autoritaria de cualquiera de ellos es la antesala del despotismo y la dictadura. Por eso, la educación popular, en el ejercicio autocrítico de su esquema interpretativo no puede soslayar que fomentar la libre crítica es condición indispensable para que los "sometidos a la cultura del silencio" realmente se apropien de su palabra y ejerzan plenamente su derecho a decirla.

ANEXO 1

4. TODA SOCIEDAD, O PAIS, O NACION, TIENE UNA SUPER-ESTRUCTURA QUE DEPENDE DE SU ESTRUCTURA SOCIO-ECONOMICA.



9. SI LA ESTRUCTURA MEXICANA ES DEBIL, -
DEPENDIENTE Y ENDEUDADA, SU SUPERES--
TRUCTURA ES DEFICIENTE E INSUFICIENTE.



ANEXO 2

"EL MERCADO"

(CUENTO)

NARRADOR: Había una vez una tierra muy seca, y el pueblo que vivía en ella estaba en una gran necesidad de agua. Buscaban agua desde la mañana hasta la noche y muchos morirían porque no podían encontrarla.

Algunos de los hombres del pueblo encontraron fuentes de agua y la almacenaron, mientras que la mayoría no había encontrado ninguna. Estos hombres se llamaron "CAPITALISTAS". (1)

Y sucedió que el pueblo fué a ellos:

PUEBLO: Dénnos por favor algo de su agua, pues tenemos mucha necesidad de ella y no encontramos ninguna fuente, y estamos muriendo.

NARRADOR: Pero ellos respondieron al pueblo

CAPITALISTAS: ¿Cómo les vamos a dar de nuestra agua si nos ha costado nuestro trabajo conseguirla? y además, si se nos termina vamos a estar como ustedes. Sin embargo, para que vean que nos interesamos por su suerte, les proponemos que sean nuestros trabajadores (2) y así tendrán agua.

NARRADOR: Y el pueblo respondió:

PUEBLO: Sólo pedimos que nos den de beber y nosotros y nuestros hijos seremos sus trabajadores. (3)

NARRADOR: Y así fué:

Pero los capitalistas que eran hombres hábiles, ante esta situación favorable, organizaron al pueblo que era ya suervo suyo. (4)

NARRADOR:

A algunos los pusieron a trabajar en los manantiales, a otros los emplearon en transportar el agua, a otros los mandaron a buscar nuevas fuentes y a otros a cuidar las fuentes y el mercado.

Toda el agua fue reunida en un mismo sitio, y allí construyeron un gran depósito para guardarla. Este depósito se llamó EL MERCADO (5)

Y los capitalistas dijeron al pueblo:

CAPITALISTAS:

Por cada cubo de agua que nos traigan para almacenarla en el mercado, nosotros les pagaremos una moneda, pero por cada cubo de agua que ustedes necesiten nos tendrán que dar dos monedas; la diferencia, que es muy poca, será nuestra garantía. O sea, nuestra compensación por el esfuerzo que hacemos para que ustedes no se mueran de sed. (6)

NARRADOR:

Ante esto, una parte del pueblo respondió:

PUEBLO:

Aceptamos la propuesta porque nos parece buena (7) y desde ahora comenzaremos a traerla.

NARRADOR:

Pero la gran mayoría pensó:

PUEBLO:

Lo haremos porque no tenemos otra alternativa.

NARRADOR:

El pueblo trabajó durante largas jornadas hasta que sucedió lo que tenía que suceder: el mercado se derramó. PRIMERO, porque la paga que recibía el pueblo, nada más le alcanzaba para obtener medio cubo de agua, mientras ellos traían un cubo completo. Y SEGUNDO porque el pueblo eran muchas personas y los capitalistas eran pocos y no podrían beber más que los demás. (8)

NARRADOR: Los capitalistas dijeron:

CAPITALISTAS: Miren, el agua se derrama; ya no traigan más agua, siéntense, esperen y tengan paciencia, pues el depósito está lleno. (9)

NARRADOR: Entonces comenzó a haber mucho desempleo. El pueblo no recibía su paga, y por lo tanto no podía comprar agua, viéndolo, los capitalistas pensaron:

CAPITALISTAS: Si el pueblo no compra no recibiremos nuestra ganancia, usemos pues el principio de "anunciar para vender", hagamos publicidad; "PARA SACIAR LA SED NO HAY COMO BEBER AGUA".

NARRADOR: Y el pueblo respondió:

PUEBLO: ¿Cómo quieren que compremos si no contratan nuestro trabajo? Dánnos trabajo como antes y no tendrán necesidad de anunciar su producto. (10)

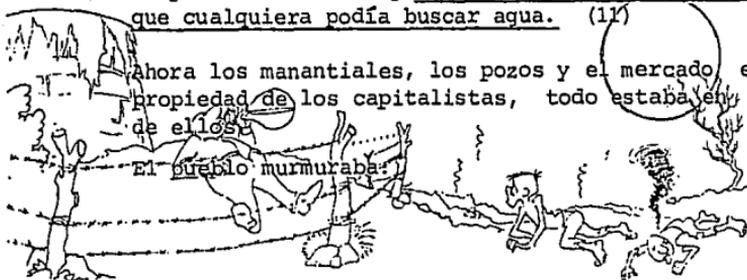
CAPITALISTAS: Ya lo dijimos, no podemos darles trabajo si el depósito está lleno. Primero compren el agua y después los contrataremos.

NARRADOR: Pero nada cambió, el pueblo no compró y los capitalistas no contrataron gente; entonces se generó la crisis económica.

El pueblo tenía sed y las cosas ya no eran como antes, que cualquiera podía buscar agua. (11)

Ahora los manantiales, los pozos y el mercado eran propiedad de los capitalistas, todo estaba en manos de ellos.

El pueblo murmuraba:



PUEBLO: Este es injusto, el depósito está por derramarse y no
 nosotros nos morimos de sed.

NARRADOR: Y los capitalistas respondían:

CAPITALISTAS: El agua es de quien pueda pagar por ella, ya que "el
 negocio es negocio". (12)

NARRADOR: La situación de crisis económica continuó, lo que hi-
 zo pensar a los capitalistas:

CAPITALISTAS: Si el pueblo no compra, no obtendremos más beneficios,
 ¿Cómo es que nuestras ganancias se han convertido en
 perjuicio para nosotros y nos impiden hacernos más ri-
 cos? Es necesario estudiar a fondo esta pregunta.

NARRADOR: ~~Entonces los capitalistas crearon grandes Escuelas y~~
~~Universidades (3) y los dirigentes de éstas fueron~~
~~los "sabios" que aceptaron que a cambio de su trabajo~~
~~ellos y sus familiares obtuvieran el agua que necesi-~~
~~taban. (14) Por esto el nivel del agua del mercado~~
~~bajó un poco.~~

Los hombres formados en las Universidades eran los -
 "sabios". Conocían muy bien el arte de hablar con os-
 curidad, con palabras difíciles y elegantes que el
 pueblo no entendía. Los sabios apoyaron y defendie-
ron a los capitalistas y fueron sus aliados. (15)

Los capitalistas mandaron llamar a los sabios para -
 que les explicaran el porqué de la crisis económica,
 y los sabios dijeron, sin poder ponerse de acuerdo:

SABIOS: La causa es la sobreproducción. (16).

SABIO 2: No, la causa es el exceso del "Stock Acumulado", aunque puede ser también que el pueblo "no compra porque no tiene confianza". (17)

NARRADOR: Los capitalistas se aburririeron de escucharlos y para su tranquilidad les ardenaron.

CAPITALISTAS: Vayan con el pueblo y explíquenle el porqué de la crisis, haber si así nos dejan en paz; y si pueden convéncenlos de que es necesario que nos compren el agua.

NARRADOR: Los sabios, diestros de la ciencia lúgubre y oculta, tuvieron miedo porque sabían que el pueblo no los sentía parte de ellos y temían ser apedreados. Le hicieron la siguiente advertencia a los capitalistas.

SABIOS: Nuestra ciencia, la entiende quien está desahogado y sin sed, como ustedes; (18) pero para el pueblo no tendrá validez y se burlará de lo que decimos.

NARRADOR: Sin embargo, los capitalistas obligaron a los sabios que ya eran siervos suyos a ir con el pueblo, y éstos obedecieron. Le hablaron al pueblo de sus teorías y éste les respondió:

PUEBLO: ¡Fuera de aquí! cabezas inútiles; nuestra escasez viene de su abundancia. (19)

NARRADOR: Les lanzaron piedras para correrlos. Esto hizo pensar a los capitalistas.

CAPITALISTAS: Es necesario que el pueblo estudie nuestras teorías, pero que no conozca el verdadero secreto, para ello debemos abrir más universidades y escuelas, así todos se educarán y conocerán nuestras ideas. Esto tenemos que hacerlo, aunque gastemos agua de nuestros depósi-

CAPITALISTAS: ellos y así el descontento será menor (20) y el nivel del agua bajará pudiendo contratar algunas gentes del pueblo, que tendrán dinero y podrán comprarnos el agua, así obtendremos ganancia.

NARRADOR: A en efecto así lo hicieron los capitalistas. Sin embargo la mayoría del pueblo continuaba sediento y descontento, haciéndose temibles las protestas y hasta la toma por la fuerza del mercado. (21)

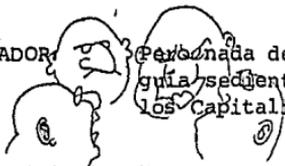
Ante esta amenaza los capitalistas mandaron a sus ministros del culto, que eran falsos sacerdotes para que hablaran así al pueblo:

MINISTROS DEL CULTO: Esta sed que nos aflige ha sido enviada por Dios para la salvación de nuestras almas, hay que llevarlas con paciencia y resignación y no dejarse arrastrar por la codicia del agua, así cuando Dios nos recoja iremos a un país donde no habrá sed y sí agua en abundancia.

(22)

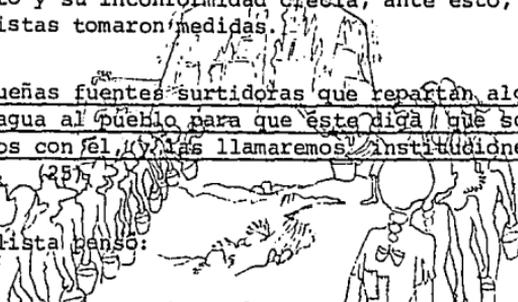
NARRADOR: Estos Ministros del Culto disfrutaban del agua como los "sabios" y en muchos casos fueron más útiles que éstos, pues a muchas gentes del pueblo realmente lograron atomizarla. Sin embargo también hubo algunos verdaderos cristianos que amaron al pueblo y no hablaban en favor de los capitalistas, sino que actuaron constantemente contra ellos y la injusta situación que se vivía. (23)

Hubo algunos Capitalistas, que viendo que el pueblo aún murmuraba a pesar de los "sabios" y los Ministros del Culto, recapacitaron y metieron la punta de sus dedos en el agua que se derramaba del depósito. Después, dejaron caer las gotas de agua del extremo de sus dedos sobre el pueblo más sediento que se reunía alrededor del depósito, y a ésta acción la llamaron Caridad, estas gotas eran extremadamente amargas. (24)



NARRADOR: Percebiendo de esto era suficiente, pues el pueblo seguía sediento y su inconformidad crecía, ante ésto, - los Capitalistas tomaron medidas.

CAPITALISTAS: Hagamos pequeñas fuentes surtidoras que repartan algo de nuestra agua al pueblo para que éste diga que somos generosos con él, y las llamaremos Instituciones de Servicio. (25)

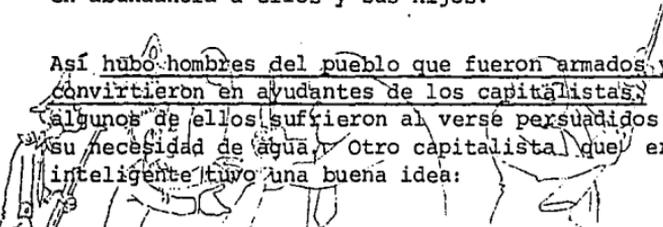


NARRADOR: Otro Capitalista pensó:

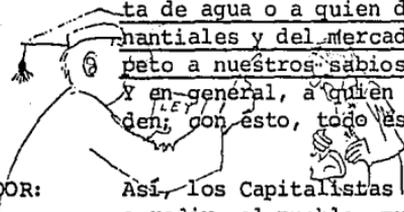


CAPITALISTA: Ante la amenaza de que el pueblo tome por la fuerza el depósito y las fuentes de agua, debemos conseguir a alguien que nos proteja, sugiero que convenzamos a algunos sedientos del pueblo a ser hombres nuestros y que nos sirvan contra él, a cambio les daremos agua - en abundancia a ellos y sus hijos.

NARRADOR: Así hubo hombres del pueblo que fueron armados y se convirtieron en ayudantes de los capitalistas. (26) Y algunos de ellos sufrieron al verse persuadidos por su necesidad de agua. Otro capitalista que era muy inteligente tuvo una buena idea:



CAPITALISTA: Es necesario prevenir que el pueblo responda con violencia a nuestras medidas, para ello propongo que se hagan leyes que condenen a quien proteste por la falta de agua o a quien desee apoderarse de nuestros manantiales y del mercado, y hasta a quien falte al respeto a nuestros sabios, sacerdotes y guardianes, (27) y en general, a quien proteste contra la ley y el orden, con ésto, todo estará de nuestro lado.



NARRADOR: Así, los Capitalistas se defendieron y llegaron a agredir al pueblo muchas veces, sobre todo cuando se agolpaba junto al depósito.



NARRADOR:  Los Capitalistas ~~se~~ dedicaron a derrochar ~~el~~ agua en grandes jardines y piscinas, bañándose ellos, sus aliados, sus mujeres e hijos. (28)

Con el tiempo, el depósito empezó a bajar de nivel, entonces los Capitalistas proclamaron:

CAPITALISTAS: La crisis ha terminado; vengan gentes del pueblo, hay trabajo para todos nuevamente, pero recuerden la condición: por cada cubo que traigan: les pago una moneda, por cada cubo que necesiten: más dan dos monedas, pues debemos tener un beneficio. (29)

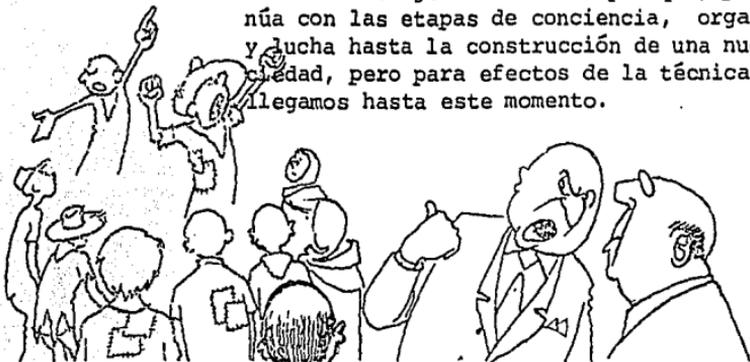
NARRADOR:  Después de un tiempo, el depósito volvió a derramarse como antes) y al pueblo padeció sed mientras el agua era mal gastada por los capitalistas, que además obtenían sus ganancias y se volvían cada vez más ricos. - Esto se repitió muchas veces. Ante esta situación - aparecieron algunos personajes entre el pueblo que le hablaron así:

LIDER:  ¡Acabemos con las injusticias, saciemos nuestra sed! para esto debemos organizarnos! (30)

NARRADOR:  Y los capitalistas llamaron a estos personajes:

CAPITALISTAS:  ¡AGITADORES !

NOTA: El cuento original no concluye aquí, pues continúa con las etapas de conciencia, organización y lucha hasta la construcción de una nueva sociedad, pero para efectos de la técnica, sólo - llegamos hasta este momento.



ANEXO 3

LECCION 13 doña gisela regaña a toña

Tomasa, la amiga de Isabela, tuvo que dejar el campo para irse a la ciudad en busca de un trabajo que le permita ayudar a su familia.

Como el desempleo en nuestro país es muy grande es muy difícil encontrar un trabajo como obrera, además, en las fábricas es más fácil que le den trabajo a los hombres que a las mujeres. Por eso no le quedó más remedio que emplearse como trabajadora doméstica en una casa particular.

- . en la capital hay más domésticas que maestras
- . más domésticas que secretarías
- . más domésticas que obreras
- . más domésticas que profesionales

O sea, que de todas las mujeres que trabajan en la capital, las domésticas son la mayoría.

Los hombres casi nunca hacen este tipo de trabajo porque se piensa que sólo le pertenece a las mujeres.

De cada 100 personas que trabajan como domésticas, 96 son mujeres y solamente 4 son hombres.

¿Cuáles son las condiciones de trabajo de estas mujeres?

Su trabajo no tiene horario fijo, tienen que levantarse a la hora que le digan sus patronos y trabajan, generalmente, más de 12 horas.

no tienen ninguna protección social, si se enferman ellas pagan ellas que cubran sus gastos de medicinas y consultas porque no tienen seguro médico. No tienen salario mínimo, se les paga de acuerdo a lo que les piden sus patronos.

no les tocan vacaciones por ley como a los demás trabajadores, para ellas todo depende de la generosidad de sus patronos.

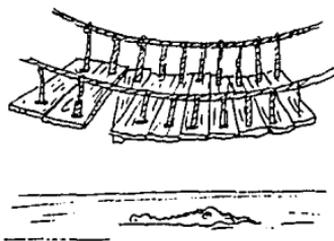
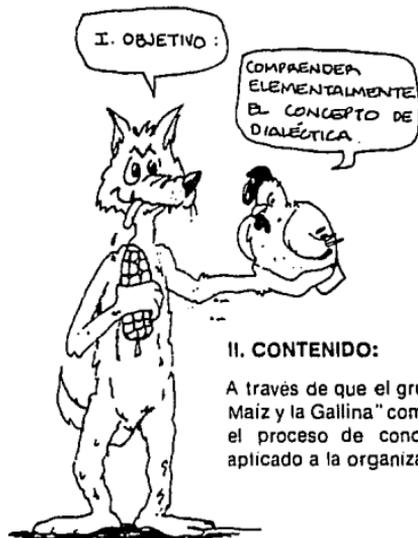
no les tocan doble sueldo en Navidad y a veces hasta tienen que soportar malos tratos y abusos sexuales del hombre de la casa donde trabajan.

REGUNTAS DE REFLEXION:

- 1) ¿Por qué muchas mujeres salen del campo para trabajar en la ciudad?
- 2) ¿Qué tipo de trabajo es el que más realizan en la ciudad?
- 3) ¿Los hombres también se emplean para trabajar en casas particulares? ¿en qué trabajos? ¿por qué?
- 4) ¿Conoces alguna trabajadora doméstica? ¿Cuál es su experiencia?
- 5) ¿A quién beneficia que estas trabajadoras reciban un salario tan pequeño? ¿por qué?

ANEXO 4

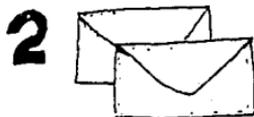
el traslado peligroso



II. CONTENIDO:

A través de que el grupo viva y reflexione el juego de "El Coyote, el Maíz y la Gallina" comprenda en un primer y elemental nivel lo que es el proceso de conocimiento dialéctico (práctica-teoría-práctica) aplicado a la organización y educación popular.

III. ELEMENTOS: 14 sillas, colocadas en 2 hileras de 7.



que contenga la siguiente información:



- 4 jueces

- 2 equipos de 8 a 6 participantes cada uno

IV. PREPARACION:

La coordinación debe formar los 2 equipos de participantes y elegir a los 4 jueces.

Previo al desarrollo de la técnica, se les deben dar las siguientes indicaciones a los jueces, sin que los miembros de los equipos participantes las escuchen; éstas son:



- Si un jugador deja juntos al maíz y a la gallina, se le debe retirar la bolsa que diga "maíz", pues ya se lo comió la gallina.
- + Si dejan juntos al coyote y a la gallina, se debe retirar la bolsa que diga "gallina", pues ya se la comió el coyote.
- El juez que retire una bolsa no deberá dar ninguna explicación a los jugadores.



Del extremo donde se vaya a iniciar el juego, estarán los participantes de los dos equipos, y ambos tendrán a la mano —sobre el piso o en alguna mesa— sus tres bolsas correspondientes: Coyote, Maíz y Gallina

IMPORTANTE:

V. DESARROLLO:

Para iniciar la técnica, el coordinador debe dar las siguientes indicaciones a los dos equipos:

"Uds. van a participar en una competencia, que consiste en trasladar al otro lado, estos tres objetos. Las sillas simularan un puente que se esta cayendo, por lo que solo podra pasar sobre el una persona con UNO de los tres elementos solamente.



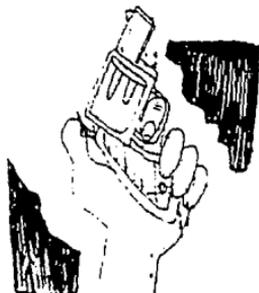
Ademas no puede salir un jugador detras de otro, sino que, para que salga un segundo jugador, este debe esperar hasta que el primero haya regresado al punto de partida.

"La ida y la vuelta tienen que ser por arriba del puente, quien se baje de las sillas pierde".

SE BAJÓ DEL PUENTE
¡ PIERDE !

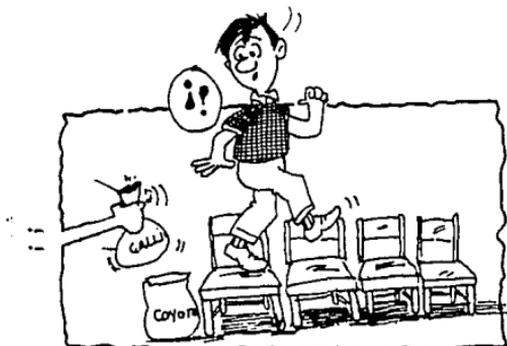


Gana el equipo que lo logre primero



Dadas las indicaciones se da la señal de comienzo.

A los equipos se les presiona con el espíritu de competencia insistiéndoles en la rapidez con que deben desarrollar el traslado. En un primer intento, generalmente los grupos toman cualquiera de las tres bolsas, sin reflexionar como hacer el traslado, y cuando se dan cuenta que algunos de los jueces retira una de las bolsas, reclaman y el juez sin más explicación les dice que se han equivocado. En este momento el coordinador detiene el juego, y se vuelve a repetir.



A veces después de 2 ó 3 intentos un equipo descubre (o recuerda) la clave de la secuencia correcta y toma ventaja; cuando esto sucede el coordinador entrega rápidamente al otro equipo los sobres con la información mencionada, esperando que descubran la secuencia y así tengan también posibilidades de ganar.

La competencia debe reiniciarse, y gana el equipo que descubre y ejecuta sin errores, la secuencia correcta del traslado que es la siguiente:



- 1.- trasladar la gallina.
- 2.- trasladar el maíz y traerse de regreso a la gallina, para no dejarla sola con el maíz.
- 3.- dejar la gallina en el punto de partida, y trasladar al coyote.
- 4.- trasladar a la gallina.



VI. REFLEXION: Debe iniciarse con la expresion vivencial del grupo, analizando las actitudes que presentaron los integrantes de los equipos, por ejemplo:

¿quien asumo el rol del líder y como lo utilizo?

- ¿hubo comunicacion entre todos?
- ¿quiénes no participaron y porque? etc...



Un analisis del contenido de la técnica debe iniciarse con la descodificación de los símbolos:



- ¿qué representan la gallina, el maíz y el coyote, así como el puente?
- ¿qué simbolizan los jueces?
- ¿qué representa el grupo?
- ¿qué simbolizan los intentos fallidos y la presión sobre el grupo?
- ¿qué simboliza el sobre con información y el hecho de haber iniciado el juego sin esos datos y posteriormente haberlos adquirido?
- ¿Cómo se fue dando la relación entre teoría y práctica?
- + ¿Qué tipo de contradicciones se pusieron de manifiesto?

La descodificación permite reflexionar sobre los siguientes problemas:

- ¿En nuestros grupos actuamos espontáneamente, sin organización y reflexión?
- ¿Cómo tomar en cuenta las determinaciones de la realidad para realizar nuestro trabajo?
- ¿Dentro de nuestra práctica organizativa, tenemos momentos de reflexión y análisis?
- ¿Si tenemos momentos de reflexión y estudio, estos influyen en el mejoramiento de nuestra práctica o no alcanzan a conectarse?
- ¿Cómo podemos iniciar dentro de nuestro trabajo un proceso dialéctico (práctica-teoría-práctica) de tal manera que seamos más eficientes y eficaces?

ANEXO 5

boxeo con periódicos

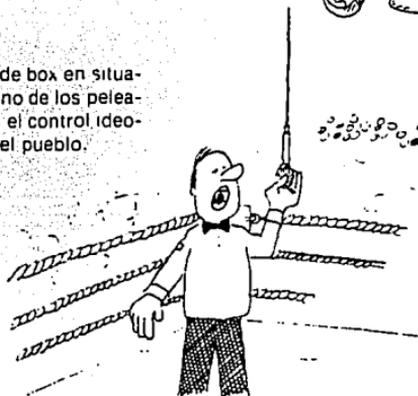


- 1 Reconocer la situación de dominación ideológica que vive el pueblo y su repercusión en la organización popular

- ELEMENTOS:**
- 2 personas, una de ellas mas fuerte y mas alta que la otra.
 - 2 periodicos enrollados, uno mas grande que el otro.
 - 1 venda.

BREVE EXPLICACION:

Se trata de vivir un "round" de box en situaciones desventajosas para uno de los peleadores, y así compararlo con el control ideológico-informativo que vive el pueblo.



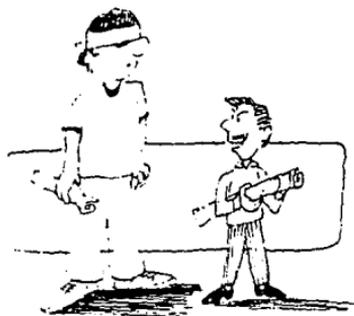
DESARROLLO:

A la Asamblea se les explica que van a presenciar un round de box.





Despues de esta explicacion al más grande y fuerte se le vendan los ojos y al debil y más bajo, no se le vendan los ojos. Esto debe hacerse sin que el mas grande y fuerte se de cuenta.



De entre los participantes se escogen dos personas con las características ya mencionadas. A las dos se les explica que serán vendados y que van a sostener un encuentro de box pegándose con periódicos enrollados.



Habiendo hecho esto, al mas débil y pequeño se le entrega el rollo de periódico más grande, y al de los ojos vendados el rollo de periódicos mas pequeño.

Teniendo listos a los peleadores, se iniciara el round que durara 3 minutos. Lógicamente uno de ellos tendra todas las ventajas y lograra los mejores golpes.



Terminando el tiempo del round, se iniciara la reflexion.

REFLEXION:

Puede iniciarse preguntándole al peleador de los ojos vendados cuáles son sus impresiones del round, terminadas éstas, se le revela cómo se preparó la pelea.

Entonces, ya en plenario se descodifican los elementos de la técnica en relación a la situación social que se vive.

- ¿A quién representa el que vé?
- ¿A quién representa el que no vé?
- ¿Qué significa que uno sea más alto y fuerte que el otro, y que sin embargo haya salido más golpeado?
- ¿Qué significan los periódicos?
- ¿Qué significa el round y las reglas con que se jugó?

ES QUE REALMENTE
SOMOS MAS Y MAS
FUERTES PERO NO
VEMOS, POR ESO
NOS HACEN COMO
QUIEREN

**VARIANTE:**

Es posible que la elección de los peleadores, se realice tomando en cuenta el nivel organizativo y de conciencia del grupo con el que se trabajó, por ejemplo: si son grupos de igual fuerza organizativa entonces los peleadores pueden ser del mismo físico, etc...



CIEGOS Y AMARRADOS



I.- OBJETIVOS:

- Identificar las diferentes clases sociales, y fracciones de clase que existen en una sociedad y analizar su comportamiento.
- Reflexionar sobre la relación dialéctica que existe entre concientización y organización, dentro del proceso popular de liberación.
- Identificar a los enemigos de la organización popular y analizar el papel que desempeñan.



II.- MATERIAL:

- . pañuelos grandes
- . 20 cordeles de 50 cms. c/u.
- . Un espacio abierto donde jugarse la técnica.



III.- PREPARACION:

Deben escogerse con anticipación a 3 ó 4 compañeros que sean hábiles y posean características de liderazgo, éstos participaran como ciegos pero con instrucciones distintas.

Estos compañeros jugaran el rol de "infiltrados", su objetivo sera el de evitar que los ciegos se unan, confundiendo, dividiendo, acusando en falso, por la fuerza, etc.





Estas indicaciones deben darse antes de la dinámica, sin que nadie se de cuenta y por separado a cada uno de los 4 elegidos.

En plenario se formarán básicamente dos grupos: Los ciegos y los Amarrados, además de nombrar a dos o tres observadores.



Al azar se debe ir repartiendo los pañuelos a los participantes que juegan como ciegos asegurándose de darles pañuelo a los "infiltrados" Al resto se les darán los cordeles.

Posteriormente se separa a los ciegos de los amarrados y se les da la siguiente indicación:



A los ciegos:
"Ustedes deben organizarse, triunfarán solo hasta que logren realizar un símbolo de unidad."

A los amarrados:
"Ustedes participen en el juego."



En este momento se venda a los ciegos y se ata a los amarrados.

EL GATO AMARRADO



I.- OBJETIVO: Demostrar la necesidad de la organización, la unidad y la acción planificada y coordinada e introducir los conceptos de táctica y estrategia.

II.- ELEMENTOS: Una persona ágil que sera el tigre.

7 personas que seran los gatos.

Una cuerda como de 6 metros.

Tiza o plumón para hacer un círculo de 3 metros de diametro en el suelo.

7 pañuelos para que los gatos se los pongan en su cabeza.

6 cuerdas pequeñas.

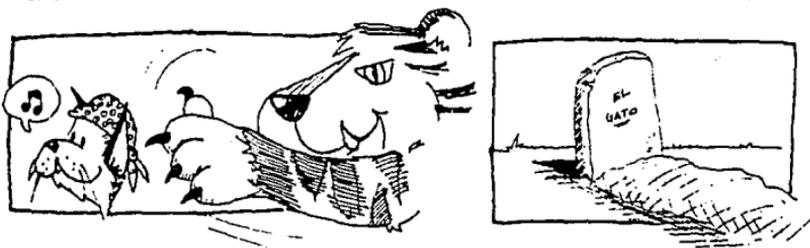
Una silla.

III.- INSTRUCCIONES:

- 1.- El tigre amarra a un gato sentado en una silla al centro del círculo. Este será su prisionero. El gato colocará sus manos en la cabeza y no las puede usar para liberarse, tampoco puede levantarse con la silla y salir del círculo.
- 2.- A los demas gatos, con las cuerdas pequeñas se les sujetara una mano a la espalda y se les amarrará un pañuelo en la cabeza...



...Este pañuelo representa su vida, si el tigre se los quita, el gato muere y sale de la dinámica.

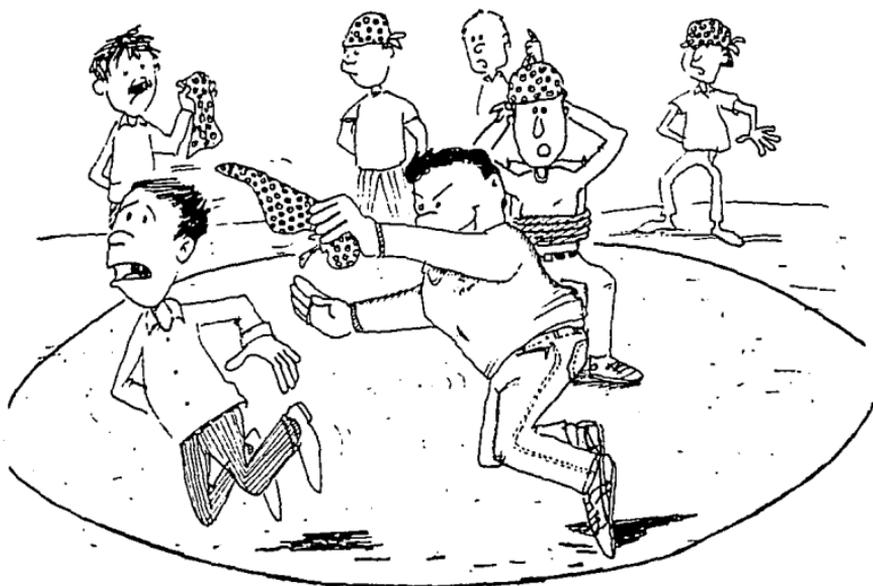


3.- Los gatos no pueden ni agarrar, ni golpear al tigre, solo lo pueden empujar, si algún gato lo hace todos pierden.

4.- El tigre debe cuidar que los gatos no liberen al amarrado, y procurar quitarles los pañuelos, sin salirse del círculo.

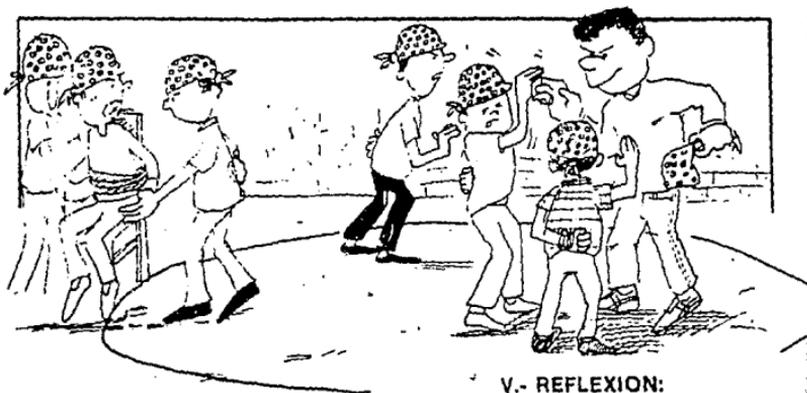
IV.- DESARROLLO:

En un primer momento se les da la indicación a los gatos de liberar al prisionero, de uno por uno, durante un determinado tiempo. Lo común es que no lo logren.



Entonces en un segundo momento se les ordena que lo intenten todos juntos.

El gato prisionero debe correr cuando haya sido desamarrado, o bien los gatos no pueden liberar con todo y silla. Si el tigre mata a todos los gatos, éstos pierden, entonces se repite la dinámica hasta que logren su objetivo.



V.- REFLEXION:

Al inicio debe permitirse la expresión vivencial de los que trabajaron la dinámica, y después reconstruirse entre todos lo que pasó en el desarrollo de la misma.

PUES YO ME SENTI
MUY DESESPERADO PORQUE
NO PUDE LIBERAR AL "GATO"

... ES QUE DE UNO
POR UNO PUES ERAMOS
IMPOTENTES ANTE EL
TIGRE.

CLARO, COMO CADA
ORGANIZACIÓN
POPULAR AISLADA.



Habiendo reconocido como se dió la técnica, puede irse analizando el contenido de la misma.

¿Qué simbolizan los gatos, el tigre, el círculo y el gato prisionero?

¿Qué significa el primer momento de acción individual teniendo en cuenta que cada gato tenía una mano amarrada?

¿Cómo se organizaron en el segundo momento para liberar a su compañero?

¿Qué estrategia y que tácticas utilizaron?

CADA GATO ERA COMO UNA ORGANIZACION POPULAR AISLADA.

¡CLARO; Y ACTUANDO AISLADAS, NO LOGRABAN NADA!



¿Nuestra práctica organizativa la realizamos planificada y coordinadamente?

¿Qué requisitos se deben cumplir para poder realizar una acción conjunta, es decir, trabajar coordinadamente sobre un plan de acción?

¿Cómo se dan en la realidad las acciones del movimiento popular: son dispersas, por que, hay una dirección clara, están coordinadas?



ANEXO 6

LECCION 40

acepto no saber que significa el MUP

¿Qué es el Movimiento Urbano Popular?

Frete al constante deterioro de las condiciones de vida para los habitantes de las colonias populares, colonias que en su mayoría se encuentran en las orillas de las ciudades, surge un movimiento nuevo: el MUP (Movimiento Urbano Popular).

El movimiento está compuesto por colonos, inquilinos, posesionarios, solicitantes de vivienda y trabajadores no asalariados que juntos luchan por mejorar condiciones de vida, vivienda y servicios públicos en las colonias populares.

Luchan contra las disposiciones del gobierno de ir creando las ciudades siempre en beneficio de los dueños del dinero, dejando para la clase popular los lugares más apartados, difíciles y sin servicios.

El MUP, es relativamente joven, no va más allá de 1963 cuando habiéndose dado ciertas condiciones favorables, son tomados, por gente independiente, los primeros terrenos en el norte del país, además de darse la lucha por diferentes demandas en otras ciudades.

A través de sus luchas el movimiento ha logrado construir organizaciones de masas independientes del Estado, que poco a poco van ido adquiriendo una conciencia y una fuerza que les está permitiendo arrancarle al gobierno lo que les corresponde.

Desde hace 17 años en el país, las fuerzas del MUP han crecido, se están desarrollando muchos frentes de lucha, se van fortaleciendo sus organizaciones y el movimiento se extiende y reafirma su carácter independiente del gobierno y sus organizaciones.

En el MUP la presencia y la acción de las mujeres es decisiva, pues somos las que todos los días y a todas horas luchamos por hacer menos dolorosa la vida de nuestros hijos y de nuestra comunidad de vecinos.

durante los últimos años ha crecido la participación de las mujeres en el MUP. Un testimonio de esto se da en el II Encuentro Nacional de Mujeres de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP) realizado en Agosto de 1965, en el que participaron más de 800 mujeres de diversos lugares de la República.

PREGUNTAS DE REFLEXION:

- 1) ¿Sabes lo que es el MUP? ¿Qué estamos conociendo de él?
- 2) ¿Has participado en algún tipo de organización que pertenezca -- al MUP?
- 3) ¿Te gustaria que tu colonia participara en el MUP? ¿Por qué?
- 4) ¿Cómo participan las mujeres en el MUP? ¿Qué podemos hacer para fortalecerlo?

LECCION 41 relato de una experiencia

Ya en varias colonias del Valle de México existen grupos de mujeres organizados, que aunque su punto de partida y de consolidación como grupo, fueron demandas económicas inmediatas como: la obtención de agua, luz, drenaje, tiendas Conasupo, desayunos del DIF, etc, sus objetivos no se quedan ahí sino que contemplan la necesidad de formarse políticamente e ideológicamente.

Debido a esto surge la necesidad de implementar talleres mas continuos de formación con temas como la familia, educación de los hijos, sexualidad, jornadas de trabajo, etc.

Ante la situación actual de crisis económica, las mujeres sienten la necesidad imperiosa de incorporarse a la lucha política, pero ya dentro de ésta, necesitan además, tener otro tipo de alternativas para su problemática específica, y es por eso que se impulsan organizaciones propias de las mujeres dentro de las organizaciones amplias del Movimiento Urbano Popular, que permitan la realización plena de las mujeres como seres humanos.

Las mujeres se han organizado para exigir servicios de salud, educación, o se han formado cooperativas de producción y de consumo, también se han organizado grupos de análisis y reflexión sobre la situación de las mujeres.

Lo importante de resaltar es que comienza a surgir la necesidad propia de la mujer dentro de la organización popular a tal grado que ya se han organizado dos encuentros Nacionales de Mujeres del Movimiento Urbano Popular, el primero en 1983 en Durango y el segundo en 1985 en "Cenotero".

Hay que considerar que estos encuentros han logrado que las compañeras colonas discutan su problemática entre ellas, intercambien experiencias de lucha, se den cuenta que tienen una problemática en común y sobre todo que juntar todas las pobladoras de la república encuentren alternativas para cambiar su situación de opresión.

Justamente terminamos nuestra cartilla compartiendo un testimonio de la vida y la lucha de una compañera colona.

ANEXO 7

¿Y POR QUE CREEN
QUE TIENE MAS
BOTES Y TODO
LO DEMAS ?



83. DISCUTIENDO ACERCA DE SUS PROBLEMAS PAR
TICIPAN EN UN PROCESO DE APRENDIZAJE AL
MISMO TIEMPO QUE SE "CONCIENTIZAN".



84. DE LA CONCIENTIZACION PASARAN A LA ORGANIZACION.

85. DE LA ORGANIZACION A LA ACCION.



86. DE LA ACCION A LA TRANSFORMACION DE LA REALIDAD EN LA QUE VIVEN.

87. EN ESTE CASO EL METODO CIENTIFICO ES EMPLEADO CON UNA FILOSOFIA MATERIALISTA DIALECTICA, DE ACUERDO CON LA IDEOLOGIA DE LOS TRABAJADORES.





66. SIRVE A LOS INTERESES DEL PUEBLO Y NO A
LOS DE SUS EXPLOTADORES.

90. EL TRABAJO EN LA COMUNIDAD, EN UN SISTEMA CAPITALISTA, SI ES CONCIENTIZADOR ES EN REALIDAD UN TRABAJO PREPARATORIO PARA ESE OTRO AL QUE LLAMAMOS REVOLUCION.



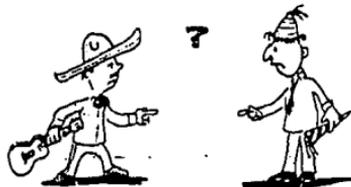
ANEXO 8

LA FIESTA

I.- OBJETIVO:

- Reconocer a partir de una vivencia cultural, los diversos valores tanto populares, como de la clase dominante, que existen en la cultura del pueblo.
- Introducirse a la conceptualización de: Cultura del Pueblo y Cultura Popular.

Por ejemplo si se hace la celebración de cumpleaños se necesitarán:



CANTOS: Las mañanitas y el "happy birthday"

Comida: tacos, pozole, etc.. y hot dogs, hamburguesas, etc..

II.- MATERIAL:

Todos los elementos necesarios para la celebración de una fiesta, tanto elementos típicos de la celebración como aquéllos que no lo son y que sin embargo están comunmente presentes en la fiesta.



Bailes y Música Popular: (regional o nacional) y extranjera de moda.

Bebidas: tequila, mezcal, etc.. y ron, brandy, etc...



III.- DESARROLLO:

Siguiendo con nuestro ejemplo de cumpleaños, el coordinador, con alguna anticipación anunciará a los participantes que tal día se va a celebrar el cumpleaños de uno de los del grupo, con el que previamente se ha puesto de acuerdo.

Psst -

En este momento el grupo no debe conocer la intención de fondo que la actividad tiene.



Llegado el día se celebra la fiesta. La coordinación deberá motivar, sin imponer, que se festeje como es la costumbre de los participantes, provocando que se den el máximo de expresiones culturales: canto, música, chistes, juegos, etc... Todo esto deberá darse en un ambiente muy natural para que la técnica funcione.



Durante la fiesta estarán a disposición del grupo, la comida y la música, para que libremente elijan lo que quieran comer, beber, escuchar y bailar.

Previo al desarrollo de la técnica es conveniente nombrar a uno o dos observadores que discretamente vayan registrando lo más sobresaliente.



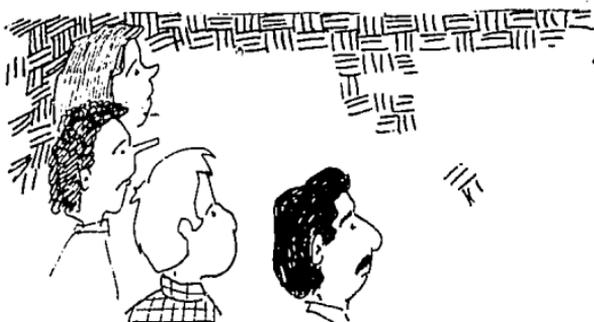
IV.- REFLEXION: A partir de ir comentando como se desarrolló la fiesta se pueden ir reconociendo las expresiones culturales que se dieron: ¿Qué música se escuchó y se bailó más?, ¿qué cantos se hicieron?, ¿qué bebida y comida se consumió más?, ¿qué juegos hubo, que chistes se contaron?, etc...



Estas expresiones deben irse anotando en un papelógrafo completándolas con las que hayan registrado los observadores.

Para profundizar el contenido de estas expresiones, pueden irse haciendo las siguientes preguntas a los participantes:

- ¿Qué expresiones tienen una profunda raíz popular y cuáles no?
- ¿por qué?
- ¿Cuáles tienen un claro carácter de clase y por qué?
- ¿Cuáles pertenecen a la cultura dominante y por qué?
- ¿Qué significa la presencia en la fiesta de expresiones culturales pertenecientes a la tradición popular y de otras que no lo son?



A partir de estos comentarios, se debe ir centrando la reflexión hacia el reconocimiento de que existe una Cultura del Pueblo donde se mezclan, conviven y luchan, valores culturales de la clase dominante y de la clase dominada, y que es la cultura del pueblo el espacio donde se va construyendo la Cultura Popular, expresión de los valores culturales acordes con el proceso de liberación del pueblo.



V.- RECOMENDACIONES:



- × Es importante determinar muy bien cuál será la vivencia cultural más adecuada a las necesidades y características del grupo, de tal manera que se facilite el logro de los objetivos.
Por ejemplo: contrastar la fiesta de día de muertos con el halloween.

- × Es conveniente que junto con esta técnica, como en un segundo momento, se lea el folleto "La Sal de los Zombis" de Raúl Leis, para profundizar la conceptualización obtenida sobre la cultura del pueblo, la dominante y la popular.



ANEXO 9



40. SI UN CAPITALISTA, IDEALISTA PRAGMATICO,
LO USA, ENTONCES SERVIRA A SUS INTERESES
QUE SON LOS DE LA CLASE DOMINANTE.

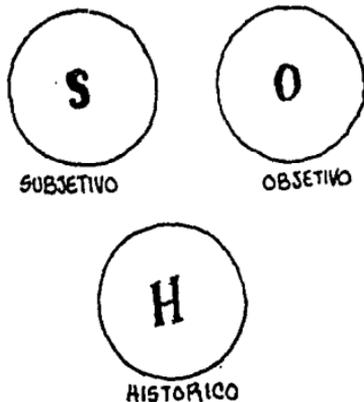
53. EN LOS MODELOS IDEALISTA DE LA EDUCACION TRADICIONAL, EL OBJETIVO DEL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD ES LA INTERPRETACION DE LA MISMA SIN QUE SE AFECTE LA ESTRUCTURA SOCIO-ECONOMICA EN NUESTRO CASO CAPITALISMO DEPENDIENTE QUE LA SOSTIENE.



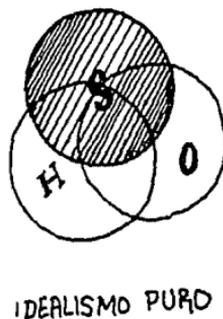
54. ASI, ANTES DE PRESENTAR UN METODO DE TRABAJO EN EL CAMPO DE LA EDUCACION POPULAR, CONVIENE RECORDAR LAS PROPOSICIONES MAS CONOCIDAS Y QUE MAS HAN INFLUIDO EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD EN EL CAMPO DE LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO. PARA LOGRAR LO EMPLEAMOS LOS DIBUJOS QUE NOEL AYALA, COLOMBIANO, EMPLEA PARA ILUSTRAR ESTE TEMA:



55. CONSIDERANDO QUE LA REALIDAD ESTA FORMADA POR 3 ELEMENTOS: LO SUBJETIVO "S", LO OBJETIVO "O" Y LO HISTORICO "H", - HAY CUATRO MODELOS FUNDAMENTALES DE TEORIA DEL CONOCIMIENTO:

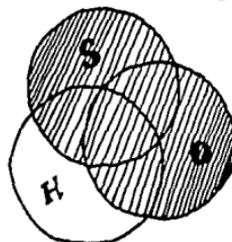
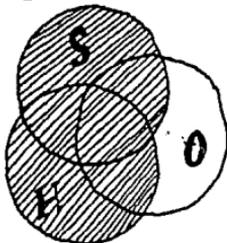


56. IDEALISMO PURO, PLATON CONOCER= RECORDAR PREDOMINA LO SUBJETIVO.



57. MATERIALISMO
ARISTOTELES
CONOCER= SUSTRAR
LO SUBJETIVO SE COMPROEBA
(OBJETIVIZAR)

MATERIALISMO

DIALECTICO
IDEALISMO

58. IDEALISMO DIALECTICO
HEGEL
SE INCLUYE LO HISTORICO
POR ESO ES DIALECTICO
CONOCER= SINTETIZAR (DIALOGAR)

59. TOMANDO EN CUENTA LO HISTORICO NACE LA DIALECTICA:

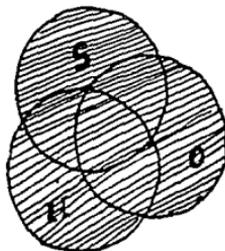
ESCLAVISMO - ANTIESCLAVISMO
TESIS - ANTITESIS
SINTESIS - FEUDALISMO

FEUDALISMO - ANTIFEUDALISMO
TESIS - ANTITESIS
SINTESIS - CAPITALISMO

CAPITALISMO - ANTICAPITALISMO
TESIS - ANTITESIS

SINTESIS
SOCIALISMO, ETC.

60. EQUILIBRIO DE LOS 3 ELEMENTOS DE LA REALIDAD.

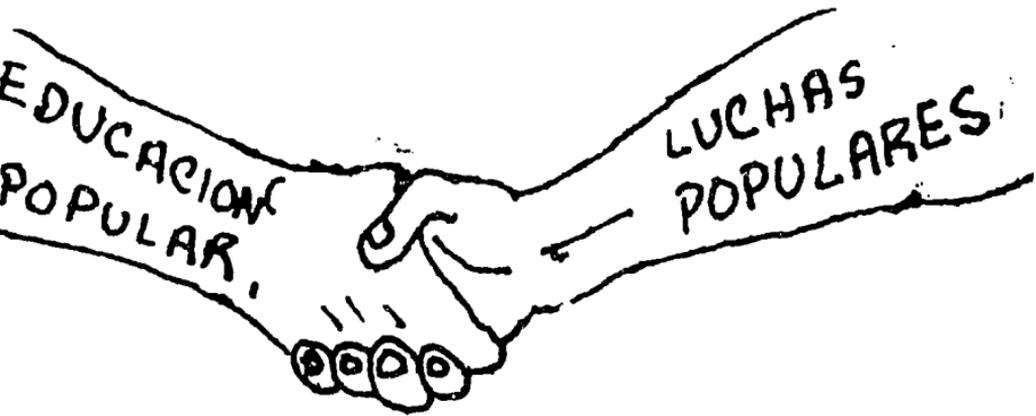


DIALECTICA



62. NO HAY DUDA QUE EN EL CAMPO DE LA EDUCACION POPULAR EN LA A.L. LA CONTRIBUCION DE PAULO FREIRE PEDAGOGO BRASILEÑO HA SIDO Y ES, MUY IM PORTANTE. SU METODO, HECHO ORIGINALMENTE PARA LA ALFABETIZACION DE CAMPESINOS ADULTOS HA SERVIDO DE BASE PARA CREAR DIFERENTES METODOLOGIAS, ESPECIALMENTE ENRIQUECIDAS CON LA PARTICIPACION DE MARXISTAS DE DIFERENTES PAISES. GRACIAS A ESTO EL IDEALISMO QUE PARECIA LATIR EN LAS PROPOSICIONES DE FREIRE SE HA TRANSFORMADO RADICALMENTE. ASI LA CONCIENTIZACION EQUIVALE A LA ACCION ORGANIZADA DEL PUEBLO PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD SOCIO-ECONOMICA EN LA QUE VIVE.





64. UNA EDUCACION POPULAR ES EN REALIDAD UNA ALIANZA CON LAS CLASES POPULARES QUE LUCHAN POR SU LIBERACION. NO HAY QUE OLVIDAR QUE CUANDO HAY UN CONFLICTO ENTRE -- OPRESORES Y OPRIMIDOS, LA NEUTRALIDAD ES EN REALIDAD UNA COMPLICIDAD CON LOS OPRESORES.

ANEXO 10

LECCION 24 ^{lupe} se aflige y no acusa su marido que le pego

Aunque la Constitución política de México diga en su artículo IV: "el varón y la mujer son iguales ante la ley...", en la vida real no es así. Las mujeres son tratadas como si fueran siempre menores de edad.

Primero, mientras viven con sus padres les obedecen a ellos, especialmente a los hombres de la familia, sean hermanos, tíos y hasta primos. Después cuando salen de casa, obedecen al marido.

Así que la mujer nunca tiene libertad ni certeza civil que le permita decidir por sí misma.

La mujer es igual que los niños sufre de violencia en el hogar. Una violencia que casi nunca se dice porque de vergüenza.

En los vecinos, en los amigos, en los parientes que conocen de la familia tratan que recibe el ama de casa o los niños, hacen algo al respecto, pues se piensa que no deben hablar en lo que no les importa o que es algo privado.

Las mujeres golpeadas muy rara vez lo denuncian a las autoridades, incluso criminalmente. La mujer golpeada nunca va a denunciar porque de que se denuncie, ¿por qué lo hace?

Los motivos varían según la circunstancia, pero generalmente son dos:
 . por miedo a la represalia
 . o que el marido tiene el derecho a hacerlo.

La violencia en el hogar no es sólo cuando una persona es golpeada, es violencia también las amenazas, insultos, maltrato o intimidación.

También es violencia el no permitir a las niñas desarrollar sus cualidades al igual que los niños, como estudiar; el que la esposa tenga que "pedir permiso" para hacer cualquier cosa, principalmente para salir a la calle.

Otra cosa que impide que la mujer sea tratada como igual a los hombres es que ella no es independiente económicamente, o sea que el que lleva el dinero es para el hombre.

Muchas mujeres se sienten mantenidas porque no aportan dinero para el gasto familiar o aportan poco, y todo el trabajo que hacen en la casa no lo consideran valioso porque así se lo han hecho crear.

Para evitar que la violencia que surge en el hogar, la mujer debe estar convencida de que es un ser humano igual que el hombre, con los mismos derechos.

Una actitud similar no ayuda en nada. La apreciación hay que cultivarla con valentía. Al principio se tiene miedo, pero los hombres reducen su fuerza a veces favorablemente cuando ven a una mujer valiente y fuerte. Esto no significa tener que pelear y siempre a todos los niveles.

Las mujeres debemos tener presente que:

- . ninguna persona tiene el derecho de golpear a otra.
- . en la situación es muy violenta, es mejor marcharnos de ahí.
- . la violencia no desaparece sola, muchas veces aumenta.
- . hay que decidirse a pedir ayuda, llamar a un amigo, vecino o persona de confianza.
- . hay que organizarse con otras mujeres para ayudarse mutuamente.
- . hay que saber que existen derechos legales, conocerlos y usarlos.

PREGUNTAS DE REFLEXION:

- 1) En una familia ¿quién ejerce la autoridad? ¿por qué?
- 2) ¿Por qué los maridos pegan a sus esposas? ¿Qué sienten ellas?
- 3) ¿Es correcto que las mujeres tengan que pedir permiso para salir de su casa?
- 4) ¿Qué podemos hacer las mujeres ante la violencia contra nosotras y nuestros hijos?

ANEXO 11

92. LA IMAGEN, FOTO O DIBUJO, SIRVE PARA AYUDAR A LA GENTE A HABLAR, A EMPEZAR A DECIR SU PALABRA, A ROMPER LO QUE - FREIRE LLAMA LA CULTURA DEL SILENCIO.

SI LES PREGUNTA:
¿QUE ES ESTO O QUE VEN AQUI?



¿QUE VEN AQUI?



93. LA IMAGEN DEBE REVELAR UNO DE LOS PROBLEMAS; RELACIONADOS CON LOS DE LA SALUD. QUE SE DETECTARON DURANTE EL TRABAJO, POR EJEMPLO: AGUA, BASURA, LUZ, LENTES, DRENAGE, ETC.

¿Y POR QUE NO TIENEN FOCO?

ES QUE NO HAN METIDO LA LUZ A LA COLONIA



94. DESPUES DE QUE TODOS CONTESTAN ESA PRIMERA PREGUNTA, EL COORDINADOR COMENTA EL PROBLEMA, CAUSAS, CONSECUENCIAS, ¿COMO PREVENIRLO O ENFRENTARLO?

95. EN LA TERCERA PARTE SE HACE OTRA PREGUNTA AL GRUPO:
¿QUE HACER PARA RESOLVER EL PROBLEMA?

¿Y QUE HAN PENSADO HACER PARA QUE TENGAN LUZ?



97. LA MISMA TECNICA, LOS 3 PASOS, IMAGEN COMENTARIO Y PREGUNTA SE UTILIZAN EN OTROS INSTRUMENTOS, FILMINAS, AUDIOVISUALES, ROTAFOLIOS, ETC.



96. LAS RESPUESTAS DE LA GENTE SE ANOTAN SE ORDENAN Y SE EMPIEZA A TRABAJAR EN LAS QUE SON MAS VIABLES. SE FORMAN COMISIONES DE TRABAJO CON GENTE DEL EQUIPO Y DE LA COMUNIDAD.



102. Y ES ESTO LO QUE SE BUSCA CON LA -
METODOLOGIA PROPUESTA: LOGRAR UNA-
VERDADERA COMUNICACION CON LA GENTE
DE LA COMUNIDAD LOS PERMANENTE E IN
TERNACIONALMENTE INCOMUNICADOS.



ANEXO 12

La Pantomima

II.- DESARROLLO:

¿Que es?



EXACTO, NADA MÁS QUE EL MENSAJE SE TRANSMITE CON EL MOVIMIENTO DEL CUERPO Y LOS GESTOS DE LA CARA.

I.- OBJETIVO

Permite representar situaciones y analizar las reacciones que frente a ellas se tienen.

La pantomima se caracteriza por representar las reacciones de las personas frente a diferentes situaciones o hechos de nuestra vida real.

Ejemplos:



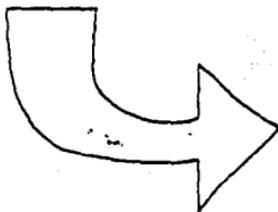
AGRESIVIDAD



ENFERMEDAD



COMO HACEMOS UNA PANTOMIMA?



Seguimos los mismos pasos que en el sociodrama y el juego de roles:
Escogemos el tema
Conversamos sobre el tema
Hacemos la historia o argumento.

En este paso debemos poner mucho cuidado en escoger las actitudes o reacciones que puedan transmitir mejor el mensaje. Luego, debemos ensayar un poco y utilizar expresiones conocidas por todos para hacer más claro lo que queremos decir. Es bueno exagerar algunos gestos o movimientos.

EJEMPLOS:

• REIRSE para expresar alegría



• TEMBLAR para expresar frío



• ABANICARSE para expresar calor



I. UTILIZACION:

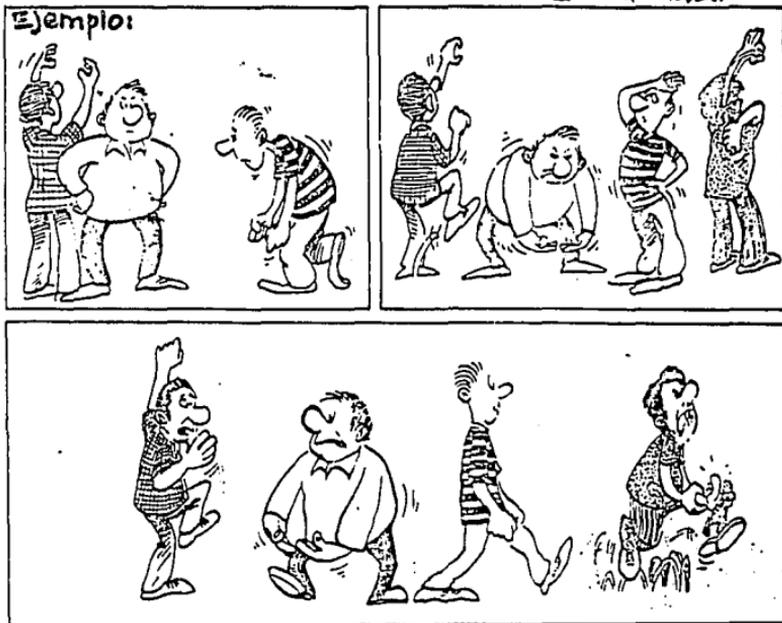
Al igual que el sociodrama o el juego de roles la podemos usar:

- 1.- Para empezar a estudiar un tema (diagnóstico)
- 2.- Para ver una parte de un tema.
- 3.- Al terminar de estudiar un tema (como conclusión o síntesis).

Siendo una técnica sin palabras tiene la limitación de no expresar las ideas de los personajes

PERO ES MUY UTIL PARA PRESENTAR HECHOS, SITUACIONES O ACTITUDES.

Ejemplo:



RECOMENDACIONES:

Es conveniente usar la pantomima cuando hay mucho ruido y es difícil que las voces sean escuchadas por todos. La pantomima, por ser muda, va a exigir que el público se concentre más en la actuación.

Es muy útil para personas que nunca han hecho pantomima, hacer como ejercicio algunos juegos antes, como la técnica "cuerpos expresivos" (Ver pág. 1-19)

ANEXO 13

JURADO 13

OBJETIVO:
ANALIZAR Y SUSTENTAR
DETERMINADO PROBLEMA

MATERIALES:

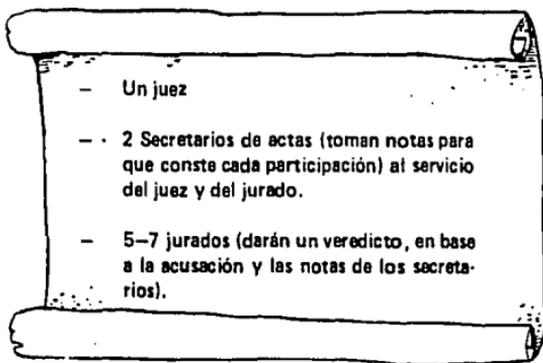
Cartones o papeles

DESARROLLO:

El "Jurado 13" utiliza los mismos roles que un jurado tradicional: el juez, el jurado, testigos, fiscal, defensor, y el acusado; y tiene la misma mecánica que un juicio.



- 1- Sobre un determinado tema se preparará una "Acta de Acusación" donde se plantea qué y por qué se está enjuiciando el acusado. El acusado es el problema que se va a tratar.
- 2- Una vez elaborada el acta de acusación (ya sea por los coordinadores o por un grupo de participantes), se reparten los siguientes papeles entre los participantes:



El resto de los participantes se divide en dos grupos, uno que defiende a la acusado y el otro que estará en su contra.

El número de jurados, testigos, de fiscales o de defensa puede variar según el número de participantes.

6- Se inicia el juicio:

- a.- El Juez leerá el Acta de Acusación y el Reglamento de uso de la palabra.

Acta de acusación

Considerando que el hombre es el que impide un desarrollo completo de la mujer en nuestra sociedad, él es el culpable del Machismo. Fundamentos esta acusación en los siguientes hechos:

- 1- En la mayoría de los hogares el hombre es el que manda, la mujer tiene un papel secundario.
- 2- El hombre tiene derecho de llegar o no a su casa cuando quiere; a la mujer se le castiga si lo hace.
- 3- A la mujer se le tiene para atender a los hijos y la casa, y se considera que eso no es trabajo.
- 4- No tiene derechos porque no es la que lleva el dinero al hogar; el hombre dispone de todo porque él es el que da el dinero.
- 5- El hombre incurre en una serie de actos como el beber, andar con mujeres, irse con los amigos, etc., sin ser acusado de irresponsable, la mujer si incurre en uno de esos actos es castigada y acusada por todos.

Por lo tanto, pedimos se juzgue al acusado en base a lo expuesto y se de un veredicto final.



REGLAMENTO

Tanto el Fiscal como la Defensa tendrán 10 minutos para la primera exposición, y 5 minutos para la segunda, puede usar menos tiempo pero no más.

Primero hablará el Fiscal, después la Defensa.

El interrogatorio a los testigos se hará alternadamente. Dispondrán de 3 minutos para interrogar a cada uno de sus propios testigos y tres minutos para interrogar a los testigos de la otra parte.

Luego que todos los testigos hayan sido interrogados se darán 5 minutos de receso, para que cada una de las partes preparen su argumentación final y 5 minutos para que la expongan.

Una vez expuestas las argumentaciones finales, el jurado dispondrá de 10 minutos para deliberar y llegar a un veredicto (a encontrar culpable o inocente al acusado y en base a qué sustentan su posición).

El juez decidirá si acepta o no las protestas que ocasionalmente presenten el Fiscal o el Defensor.

Cualquier otra variación, en el tiempo, en los recesos, en tiempo adicionales serán decididos por el juez.

El veredicto será leído por uno del jurado.

El juez hará un resumen del juicio, de los elementos centrales, retomará la decisión del jurado y en base a ella dictará sentencia.



- b.- Después de dado "el veredicto" se pasa a una discusión plenaria sobre lo debatido para relacionarlo con la realidad y precisar conclusiones.

UTILIZACION:

- Es conveniente utilizar esta técnica para profundizar en un tema que se ha venido tratando, permite consolidar los conceptos que se han venido trabajando.
- Sirve para evaluar el manejo del tema por parte del conjunto del grupo.



OJO
CON
ESTO



RECOMENDACIONES:

- Debe prepararse de antemano todo lo necesario tomando en cuenta el grupo, su nivel y el tiempo disponible.
- Es conveniente utilizar los diferentes materiales que sobre el tema se han trabajado en sesiones anteriores.
- Se pueden realizar varias sesiones, donde se dan intermedios o días de receso, que se dedican para buscar más información y preparar con más cuidado las respuestas y las pruebas a partir de cómo se va dando la discusión.
- Las personas que coordinan pueden tener previstos, folletos, libros, audiovisuales, testimonios o visitas a barrios o comunidades que permitan un proceso de investigación y estudio sobre el tema.
- El coordinador debe estar muy atento, para anotar aspectos importantes de la discusión, para retomarlos en la reflexión final, o para apoyar al juez si las discusiones se salen del tema.

ANEXO 14



I. OBJETIVOS:

- Conocer los pasos de un proceso de investigación y ejercitarse en su aplicación.
- Iniciar una reflexión sobre qué es una investigación participativa.

II. MATERIALES:

- Un espacio bastante amplio (jardín, parque, local grande)
- Un mínimo de 24 participantes
- 20 sobres
- 56 hojas de papel tamaño carta
- 56 tarjetas
- Una bolsa de caramelos u otros objetos que sirvan como "tesoro escondido" (que se pueda compartir entre todos).

III. DESARROLLO:

Se trata de una competencia entre dos equipos, con el objeto de encontrar un "tesoro". Para ello, cada equipo deberá seguir una ruta establecida de antemano que conduce a él. Esta ruta tiene 10 paradas (que son los pasos de un proceso de investigación).

En cada parada, los equipos se encontrarán con tareas a realizar y pistas para llegar al siguiente paso. Pero tendrán que escoger cuál de las tareas es la correcta entre tres alternativas. Si lo hacen, encontrarán la pista para avanzar. Si se equivocan, tendrán que regresar a realizar la correcta y perderán tiempo, dándole ventaja al otro equipo.

A lo largo del recorrido, que puede durar de 4 a 8 horas, los equipos tendrán que hacer realmente un proceso de investigación, aunque de manera sencilla, descubriendo en la práctica cuáles son los pasos correctos en una investigación.

IV. PREPARACION:

Debe hacerse con bastante detalle y requiere de varias horas de trabajo. Consiste en lo siguiente:

A) Diseñar las tareas a realizar (pasos de la investigación)

Hay que preparar dos juegos de 28 hojas de papel cada uno, distribuidas como sigue:

- 10 hojas conteniendo indicaciones sobre los pasos de la investigación a realizar.
- 18 hojas conteniendo indicaciones que no corresponden a los pasos correctos de una investigación.

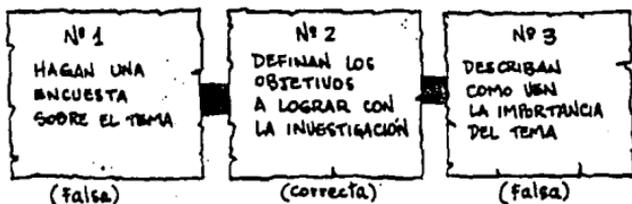
EJEMPLO:
GUÍA DE LOS PASOS
DE LA INVESTIGACIÓN

HOJAS A ELABORAR:

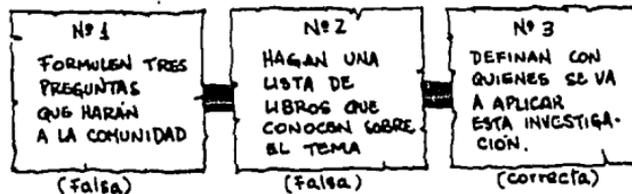
EL TEMA A INVESTIGAR SERÁ:
"PROBLEMATICA DE SALUD
EN LA COMUNIDAD".

1. Definir el tema

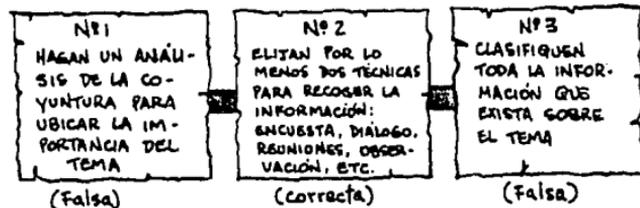
2. Definir objetivos



3. Definir los sujetos de la investigación



ii. Selección de las técnicas



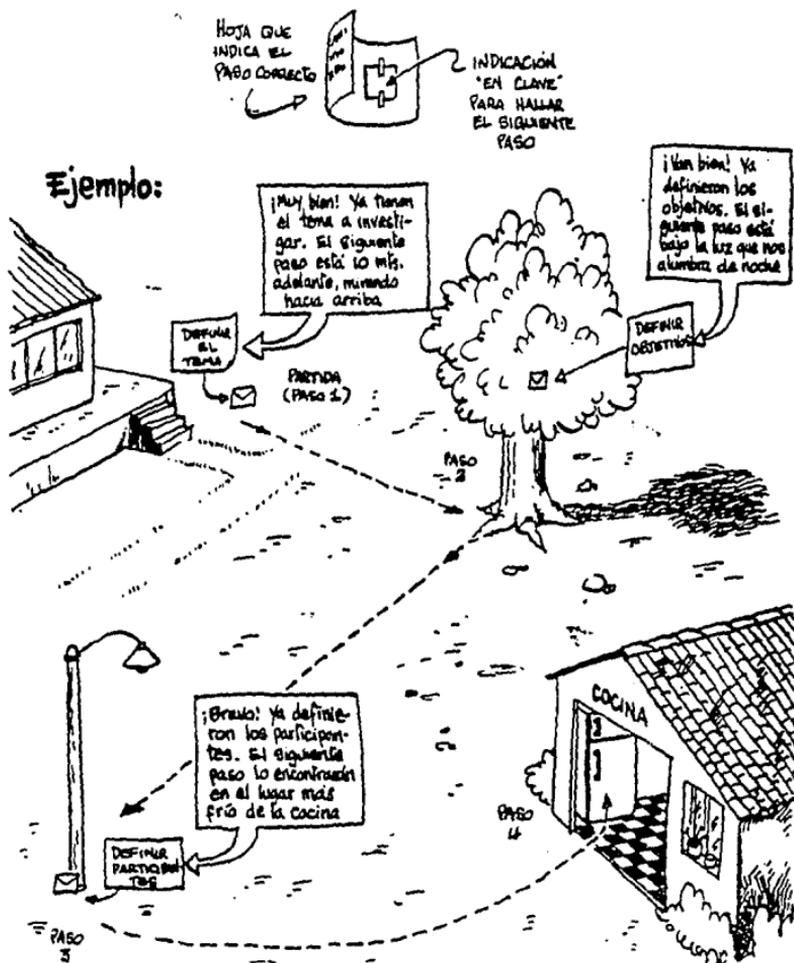
5. Recoger la información	<p>Nº 1 RECOJAN LA INFORMACIÓN APLICANDO AL MENOS 2 TÉCNICAS SELECCIONADAS.</p> <p>(correcta)</p>	<p>Nº 2 PREGUNTAR A LA COMUNIDAD: EDAD, TRABAJO, SEXO, NUMERO DE HIJOS, Y CLASIFIQUEN ESTO EN UN CUADRO</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 3 DISCUTAN SOBRE CUAL ES LA MEJOR TÉCNICA DE LAS QUE ESCOGIERON</p> <p>(falsa)</p>
6. Ordenar la información	<p>Nº 1 OBTENGAN UNA CONCLUSIÓN CLARA DE LOS DATOS RECOGIDOS</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 2 CLASIFIQUEN Y ORDENEN LA INFORMACIÓN OBTENIDA</p> <p>(correcta)</p>	<p>Nº 3 EVALÚEN LAS TÉCNICAS UTILIZADAS Y ELIJAN OTRAS DOS</p> <p>(falsa)</p>
7. Análisis e interpretación	<p>Nº 1 HAGAN UN ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETENLOS</p> <p>(correcta)</p>	<p>Nº 2 HAGAN UN BREVE PLAN DE TRABAJO PARA RESOLVER AL MENOS UNO DE LOS PROBLEMAS</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 3 REDACTEN EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN.</p> <p>(falsa)</p>
8. Dar a conocer los resultados a la comunidad.	<p>Nº 1 REDACTEN EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 2 REVISEN LOS OBJETIVOS QUE SE PLANTEARON Y SI SE HAN CUMPLIDO O NO</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 3 ELIJAN UN MEDIO CREATIVO PARA COMPARTIR LO INVESTIGADO CON LA COMUNIDAD Y COMPARTÍLO</p> <p>(correcta)</p>
9. Alternativas de solución y plan de acciones	<p>Nº 1 ENTREGUEN LOS RESULTADOS AL COORDINADOR</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 2 PASEN EN LIMPIO LAS OBSERVACIONES QUE DIO LA COMUNIDAD EN EL PASO ANTERIOR</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 3 ENCUENTREN CON LA COMUNIDAD ALGUNAS ALTERNATIVAS PARA ENFRENTAR LOS PROBLEMAS Y ELABORAR UN BREVE PLAN DE ACTIVIDADES.</p> <p>(correcta)</p>
10. Evaluación de la investigación	<p>Nº 1 DEFINAN AHORA QUE OTRO TEMA SERA IMPORTANTE INVESTIGAR.</p> <p>(falsa)</p>	<p>Nº 2 EVALÚEN CON LA COMUNIDAD EL PROCESO, LOGROS Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN</p> <p>(correcta)</p>	<p>Nº 3 CONSULTEN CON EL COORDINADOR SI HICIERON TODOS LOS PASOS CORRECTAMENTE.</p> <p>(falsa)</p>

B) Diseñar el recorrido que conduce al "tesoro"

Una vez elaborados los dos juegos de hojas, hay que diseñar el "camino" que lleva al tesoro. Esto hay que hacerlo recorriendo el terreno.

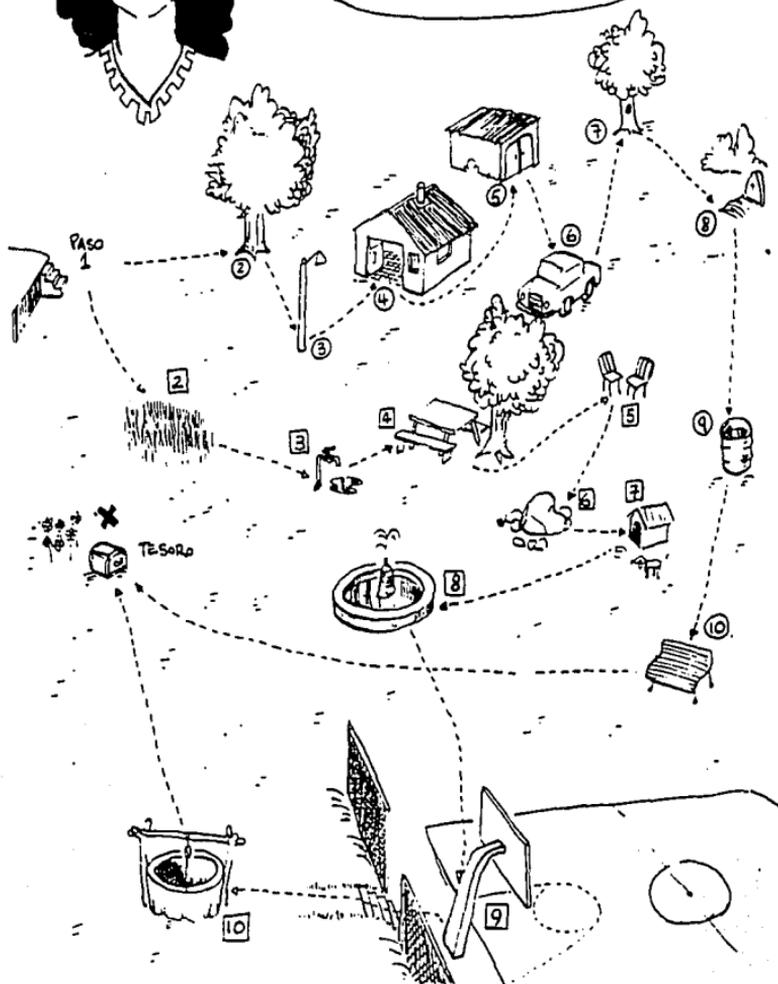
El camino deberá tener once paradas: diez que correspondan a los pasos de la investigación y una que es el lugar donde se encuentra el "tesoro".

Una vez diseñado el camino, se escriben las indicaciones en "clave", en las tarjetas que irán detrás de las hojas que indican los pasos correctos.



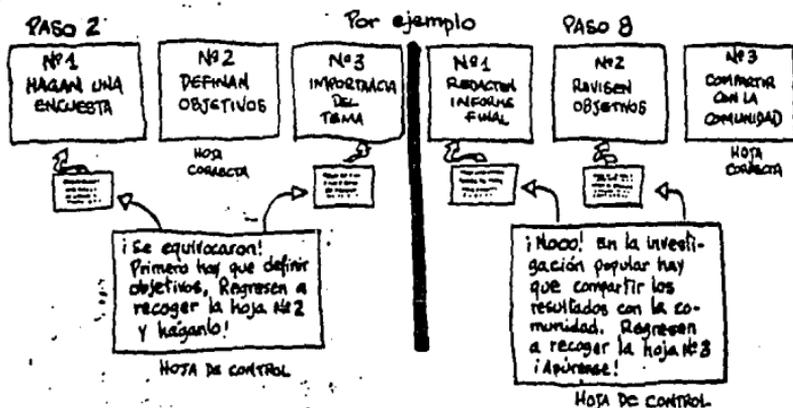


HABRÍA QUE HACER DOS JUEGOS
DE TARJETAS DE INDICACIONES
(UNA PARA CADA EQUIPO).
AMBOS CAMINOS COINCIDIRÁN EN
EL PUNTO DE PARTIDA Y DE
LLEGADA, PERO EN LOS PASOS
DOS AL DIEZ IRÁN SEPARADOS



Redactar las tarjetas de control

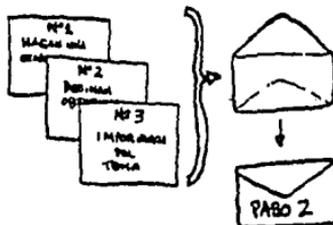
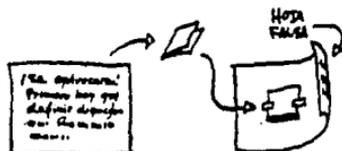
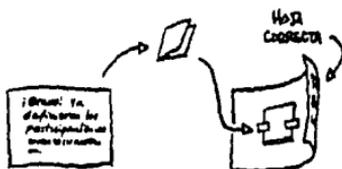
Estas tarjetas irán detrás de las hojas que contienen pasos FALSOS, para que el grupo corrija su decisión si se equivocó.



D) Ordenar los sobres y colocarlos en el recorrido

Teniendo ya todos las hojas y tarjetas escritas, se ordenan de la manera siguiente:

- 1) Se colocan las tarjetas de recorrido, dobladas y pegadas con cinta adhesiva, en la parte de atrás de las hojas con los pasos correctos;
- 2) Se colocan las tarjetas de control detrás de las hojas con pasos falsos, igualmente pegadas con cinta.
- 3) Se colocan las tres hojas de cada paso dentro de un sobre y se cierra.





V. IMPLEMENTACION:

Se forman, entre los participantes, dos equipos de 12 personas cada uno.

En cada equipo habrá:

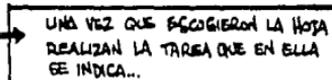
5 "investigadores"

5 miembros de la comunidad en que se "investiga"

2 evaluadores de la investigación --

EJEMPLO





ANEXO 15

discusión de gabinete

OBJETIVO:

Llegar a conclusiones concretas e inmediatas de un problema determinado. Ejercita en la toma de decisiones a partir de hechos concretos.

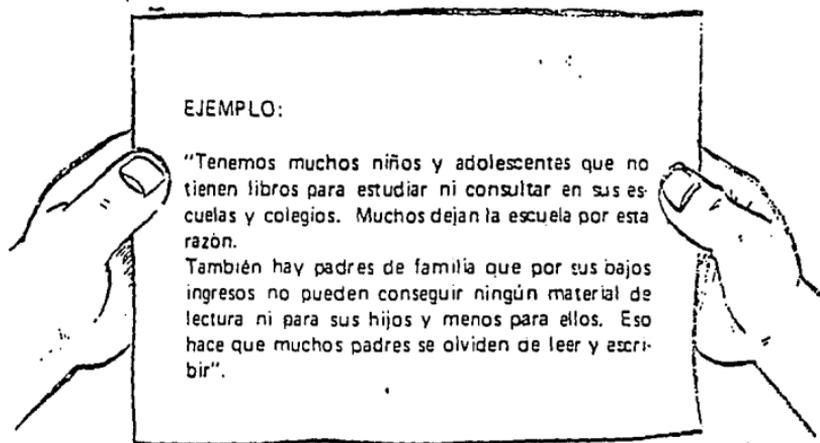
PARTICIPANTES:

El máximo de participantes es de 20 personas.

DESARROLLO:

Esta técnica se basa en representar una reunión al estilo de un grupo directivo o de ministros (gabinete).

- 1- Se prepara de antemano un documento, donde se plantea el problema:



- 2- Se reparte al conjunto de participantes y se da tiempo para que puedan investigar, consultar y analizar. (Puede ser un tiempo corto, por ejemplo de 1/2 hora, o más largo 2-3 horas, dependiendo del tema).
- 3- En la sesión de gabinete un participante designado por el grupo o por el coordinador, será el "presidente" del gabinete, y es el que dirige la sesión. Se debe nombrar un secretario que vaya anotando los acuerdos.

- 4- Para iniciar la sesión, el que está conduciendo la reunión, plantea el problema, expone los distintos aspectos que cree conveniente discutir y da su opinión sobre las posibles soluciones que él ve para el problema.

EJEMPLO:



- 5- Luego el resto de los miembros exponen su opinión sobre el problema y la propuesta de solución hecha por el "presidente" del gabinete.



- 6- Se abre una discusión general, esta debe realizarse tomando en cuenta la información recogida por todos y las opiniones dadas. Las opiniones deben estar sustentadas en la información concreta que se ha recogido. Se fija un tiempo para cada intervención y para la discusión general.



- Agoiado el debate, se pasa a la redacción de los acuerdos y decisiones tomadas, que las anota el secretario.



UTILIZACION:

- Esta técnica es muy útil aplicarla en grupos organizados (cooperativas, sindicatos, grupo comunal, etc.) donde existen juntas directivas, la cual les puede servir como una herramienta de trabajo, en la conducción de su grupo, que permite desarrollar una reflexión y una participación más activa de los miembros directivos.
- Otra forma de aplicar esta técnica es cuando se está trabajando con un grupo, plantear el problema o tema a discutir, dar varios días para que los participantes realicen un proceso de investigación y documentación donde pueden realizar entrevistas a gente de la comunidad, hablar con personalidades, otros dirigentes, etc.
- Puede ser utilizada para iniciar el estudio de un tema o para profundizar en el mismo.

RECOMENDACIONES:

El coordinador debe tener presente, para determinar hasta dónde se puede profundizar el tema o a qué tipo de soluciones se puede proponer alcanzar, los siguientes aspectos:



El objetivo concreto para el cual está utilizando esta técnica.

El tiempo disponible.

El nivel de información que tiene el grupo sobre el tema.

El nivel de decisión que tiene el grupo.

Es conveniente que el coordinador participe en la reunión jugando el papel del "preguntón" para que el grupo realmente fundamente sus opiniones o para plantear elementos importantes que no salgan espontáneamente en la discusión.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA SALLES, Vania y SMITH Marcia, "La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos", en Perfiles Educativos, México, UNAM-CISE, No. 37, julio-sept. 1987, pp. 27-36

ARGUMEDO, Manuel Alberto, "Qué es educación popular", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos, Vol. XV, No. 3, 1985, pp. 127-137

BOURDIEU, Pierre, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en Patricia de Leonardo (comp.), La nueva sociología de la educación, México, Ediciones El Caballito-SEP (Biblioteca Pedagógica), 1986, pp. 103-129

BRAMELD, Theodore, La educación como poder, México, Ed. Trillas, 1967

BRANDAO, Carlos R., "Estructuras sociales de reproducción del saber popular", en Marcela Gajardo (comp.), Teoría y práctica de la educación popular, México, OEA-CREFAL-IDRC (Serie Retablo de Papel No. 15), 1985, pp. 132-166

BUSTILLOS, Graciela y VARGAS, Laura, Técnicas participativas para la educación popular (T.II), México, IMDEC, 1988, s/p.

CASTREJÓN DÍEZ, Jaime, El concepto de universidad, México, Ediciones Océano, 1982

CASTRO, Inés y GUZMÁN B., Graciela, "La práctica escolar y las concepciones sobre educación", en Cero en conducta, México, Año 1, No. 1, sep.-oct. 1985, pp. 41-44

CENTRO DE ESTUDIOS ECUMÉNICOS, Educación popular y cultura popular, México, C.E.E. (Col. Educación y Comunicación Popular No. 2), s/a.

CENTRO DE ESTUDIOS ECUMENICOS. Guía para la sistematización de experiencias del movimiento popular: una propuesta metodológica, México. C.E.E., s/a.

CENTRO DE ESTUDIOS ECUMENICOS. Orientaciones políticas de la educación popular, México, C.E.E. (Col. Educación y Comunicación Popular No. 5). s/a.

CENTRO DE INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS. Manual para el trabajo en la comunidad, México. CIP, s/a.

CERRONI, Umberto. Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura, México, CONACULTA-Alianza Editorial (Col. Los Noventa No.80), 1991.

CESPEDES, Edgar y otros, "Educación popular: momento reflexivo e intersubjetivo de la praxis". en Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo, México, C.N.T.E.- C.E.E.- G.E.F.E., 1983, pp. 141-179

COCHO GIL, Flavio. "Educación e ideología", en Fernando Jiménez Mier y Terán (comp.), Cuaderno de sociología de la educación, México. UNAM-FFyL-FCPyS, 1981-1982, pp. 55-58

DILLAN SOARES. Gláucio Ary, "Desarrollo económico y radicalismo político", en Joseph A. Kahl (ed.), La industrialización en América Latina, México. Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Sociología). 1974, pp. 516-559

DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología, Colombia, Ed. Linotipo, 1979.

FALETO, Enzo. "Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales". en Marcela Gajardo (comp.), Teoría y práctica de la educación popular, México. OEA-CREFAL-IDRC (Serie Retablo de Papel No. 15), 1985, pp. 41-69

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, México. Siglo XXI Editores, 1982.

FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores, 1986.

FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI Editores, 1983.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo, "La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos", en Marcela Gajardo (comp.), Teoría y práctica de la educación popular, México, OEA-CREFAL-IDRC (Serie Retablo de Papel No. 15), 1985, pp. 167-257

GINO, Germani, "Estrategia para estimular la movilidad social", en Joseph A. Kahl (ed.), La industrialización en América Latina, México, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Sociología), 1974, pp. 274-306

GERTH, H. y MILLS, Wriqth, "La esfera educacional", en Fernando Jiménez Mier y Terán (comp.), Cuaderno de sociología de la educación, México, UNAM-FFyL-FCPyS, 1981-1982, pp. 141-143

GUTIERREZ, Francisco, Educación como praxis política, México, Siglo XXI Editores, 1985.

HUTCHINSON, Bertram. "Movilidad y trabajo", en Joseph A. Kahl (ed.), La industrialización en América Latina, México, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Sociología), 1974, pp. 307-336

INSTITUTO MEXICANO PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD, Técnicas participativas para la educación popular (T. I), México, IMDEC, 1983, s/p

JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando, "Educación y modo de producción capitalista", en Fernando Jiménez Mier y Terán. Cuaderno de sociología de la educación, México, UNAM-FFyL-FCPyS, 1981-1982, pp. 20-38

NUÑEZ H., Carlos, Educación para transformar, transformar para educar, México, IMDEC, s/a.

PUIGGROS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen, 1980.

SALAMON, Magdalena, "Análisis de la escuela desde la teoría desde la reproducción/una visión general", en Cero en Conducta, México, año 1, No. 2, nov.-dic., 1985, pp. 31-34

SANTOS RODRIGUEZ, Juana, LUPE. Cartilla de Alfabetización para mujeres de colonias populares, México, EMAS, 1986, s/p

TORRES, Carlos Alberto, "La educación y las teorías del Estado. (Implicaciones en la investigación sobre política educativa)", en Perfiles Educativos, México. UNAM-CISE. No. 1, abril-mayo-junio 1983, pp. 22-28

TORRES, Carlos Alberto, La praxis educativa de Paulo Freire, México, Ediciones Gernika, 1977.

VAN DIJK, Sylvia y DURON, Sandra. Participando una experiencia de educación popular, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1986.

VASCONI, Tomás. "Aportes para una teoría de la educación", en Guillermo Labarca, Tomás Vasconi y otros, La educación Burguesa, México, Ed. Nueva Imagen, 1981, pp. 301-339

VILLALPANDO, José Manuel. Bienes, valores y fines de la educación, México, Ed. Porrúa, 1962.