



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**“Dos propuestas educativas con
sectores marginados:
Brasil y Nicaragua”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA
P R E S E N T A :
EURIDICE SOSA PEINADO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. TERESA YUREN CAMARENA

México, D.F.

2001

289925



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta 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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

Introducción	3
Capítulo uno: Freire, un dialogo entre su contexto y su propuesta	
1. América Latina : hacia la consolidación del capitalismo dependiente.....	10
2. Brasil : una década de gobiernos populistas.....	22
3. La Pedagogía del Oprimido: una propuesta de educación popular	37
Capítulo dos: Nicaragua sandinista, una propuesta en la que el pueblo educa al pueblo	
1. Nicaragua: historia de una revolución	61
2. Nuevos asentamientos rurales: una forma de organización social inédita ...	84
3. La propuesta educativa de la Normal Manuel Ruiz: historia de una innovación.....	99
Capítulo tres: encuentro y diferenciad entre dos experiencias	
1. Dos propuestas de educación popular: similitudes y diferencias.....	115
2. Una aproximación al trabajo educativo con sectores marginales.....	125
Conclusiones.....	143
Bibliografía.....	148

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se realizó con la finalidad de conocer los contextos internacional, nacional y regional en los cuales se llevaron a cabo dos experiencias educativas latinoamericanas, mismas que, se ubican en momentos históricos y países diferentes. La primera en la década de los sesenta, en Brasil, y la segunda en los ochenta, en Nicaragua. Estas propuestas educativas fueron puestas en marcha en contextos internacionales distintos y con circunstancias nacionales y regionales particulares.

Sin embargo, a pesar de que ambas experiencias se realizaron en espacios y tiempos diferentes, las dos tienen principios y puntos de vista comunes en sus planteamientos educativos, lo que hizo interesante realizar la presente indagación para conocer: ¿cómo operan principios educativos comunes en contextos diferentes?.

Por lo anterior, parti de la afirmación expresada por los educadores nicaragüenses de la Normal Experimental Manuel Ruiz, de reivindicarse como herederos de Paulo Freire y de su planteamiento de Educación Popular; este antecedente me permitió tener un punto de partida para comparar las similitudes y diferencias en el contexto y la operación de ambas experiencias.

Un rasgo que comparten las propuestas educativas es que ambas fueron desarrolladas privilegiando la participación de grupos de campesinos, que vivían procesos de marginalidad y muchos de ellos eran migrantes agrícolas.

Otro rasgo común importante, es el hecho de que en los contextos nacional y regional de las dos experiencias existía una intensa polémica en torno a la definición del rumbo del proyecto económico y político nacional, y para lograr tal definición uno de los puntos del

debate era la realización y orientación de una reforma agraria. Esta discusión involucraba en ambas experiencias a la población campesina empobrecida, participante de las experiencias educativas mencionadas.

Así, por las diferencias habidas en las condiciones de realización de ambas experiencias educativas y por las similitudes compartidas en torno a propósitos educativos y al tipo de población con la cual se realizaron las experiencias pedagógicas, me pareció relevante y pertinente el estudio de cada una de las propuestas y la comparación de ambas en sus similitudes y diferencias.

El fin del análisis fue contextualizar las dos propuestas educativas con sectores campesinos que vivieron procesos de marginalidad en América Latina, para poder recuperar enseñanzas con referencia a la riqueza, misma que se establece en la relación entre un contexto particular y la formulación de una propuesta educativa

Por lo anterior me propuse como objetivo general de indagación, correspondientes a la realización de la presente tesis:

Realizar una lectura y la reconstrucción del contexto económico y político en el cual se llevaron a cabo las dos experiencias educativas y, a la luz de dicha contextualización, analizar los fundamentos educativos de Freire en Brasil a principios de la década de los 60 y los de la Normal Manuel Ruiz en Nicaragua, en la década de los 1980, y en lo particular..

- a) Analizar los contextos internacional, nacional y regional de las experiencias educativas de Freire en Brasil y de la Normal Manuel Ruiz en Nicaragua en las décadas mencionadas.

- b) Establecer, a partir de los contextos en que se desarrollaron ambas propuestas de educación popular, los elementos que favorecieron o dificultaron la producción de esas innovaciones educativas.
- c) Reconocer la caracterización de los procesos de marginalidad que realizaron los educadores de ambas propuestas.
- d) Distinguir los conceptos clave sobre los cuales los autores de las dos experiencias sustentan su práctica educativa.
- e) Enlistar las similitudes y diferencias, a partir de la lectura y reconstrucción de ambas experiencias, tanto de los elementos de contextualización como de los ejes de su propuesta educativa.

De esta manera, las hipótesis y los referentes metodológicos que sostuve previamente a la realización de la presente tesis y durante el trabajo investigativo fueron los siguientes:

- 1) En los diferentes contextos internacional, nacional y regional existen determinadas condiciones que dan lugar a las posibilidades e imposibilidades de desarrollar innovaciones educativas. La propia lectura de los educadores de estas condiciones es uno de los factores que influyen, en que éstos puedan elaborar propuestas relevantes, pertinentes y coherentes a los núcleos de población, para los cuales fueron pensadas.
- 2) Un planteamiento de innovación educativa puede convertirse en movimiento de reforma educativa, impulsado por una amplia movilización social, en tanto los educadores logren realizar una lectura de su propio contexto, la cual les permita

afiliarse o incorporarse a un movimiento de reforma social, como fue el caso de los procesos de reforma agraria registrados en ambas experiencias.

3) En cada coyuntura histórica existen representantes en el ámbito educativo que expresan, singularmente en su práctica, las tendencias de los movimientos de reforma social e innovación educativa. En las prácticas y los discursos de estos sujetos, se prefigura la orientación de las innovaciones educativas.

4) Las relaciones entre movimientos sociales y educadores permiten reconstruir con mayor claridad una síntesis de la dialéctica entre las acciones y los pensamientos individual y colectivo.

5) Los procesos de marginalidad social existentes en América Latina han sido conceptualizados, de la posguerra a nuestros días, de muy diferente manera. A pesar de que hay coincidencia en los rasgos con los cuales se caracteriza a la población que vive procesos de marginalidad, se formula un abanico de lecturas que van desde las caracterizaciones de lo que es la pobreza, lo marginal, hasta los sectores populares, los excluidos y los inviables. Sin embargo, las diferencias conceptuales entre estas caracterizaciones no siempre son explícitas.

6) Por lo anterior, es necesario reconocer el contenido conceptual que cada experiencia educativa formula respecto de los procesos de marginalidad social para evitar lecturas de sitios comunes, sin contenido y confusas.

7) En términos metodológicos, la indagación y exposición del presente trabajo se organizó a partir de desarrollar la reconstrucción de cada propuesta pedagógica y de su contexto a manera de un estudio de caso. Para tal fin, retomé elementos de la historiografía y, particularmente, de la microhistoria.

8) Para la reconstrucción del contexto de ambas propuestas educativas, el marco de análisis estuvo constituido por los desarrollos de la teoría de la dependencia, particularmente los planteados por Ruy Mauro Marini.

9) En términos del análisis conceptual de las experiencias educativas realizado, metodológicamente fueron de gran relevancia para mí, los criterios aportados por Doctor Hugo Zemelman respecto al "uso crítico de la teoría; ya que me auxilié de diversas aproximaciones teóricas para pensar lo histórico, sociológico, político y pedagógico de ambas propuestas educativas, así como de sus puntos de encuentro y diferencias

A fin de realizar la exposición de la reconstrucción de las condiciones en que se desarrolló y surgió cada una de las propuestas educativas, en estudio, se desarrollan el contenido de este trabajo en tres capítulos. Los apartados que integran cada uno los he organizado de lo general a lo particular, de la siguiente manera:

En el primer capítulo, analizo el contexto en el cual surgió y desarrolló la propuesta educativa brasileña de Paulo Freire, así como la propuesta misma, este capítulo está integrado por tres apartados. Primero abordo las características del desarrollo dependiente latinoamericano en tres momentos, que van desde la ubicación del sistema colonial y el desarrollo del capitalismo dependiente en nuestro continente, hasta el periodo comprendido por las guerras mundiales y la posguerra. Con ello pretendo presentar el contexto internacional en el que se ubica el desarrollo socioeconómico y político brasileño y nicaragüense correspondiente a la segunda mitad del siglo XX.

Analizado el contexto internacional, en un segundo apartado abordo la situación nacional, de los países cuya propuesta educativa estudiamos en lo referente al

populismo brasileño, ya que en ese proyecto político-educativo se inscribió la propuesta de Freire. Asimismo, enfatizo la actuación de las organizaciones campesinas y de las masas marginales urbanas, porque fueron los sectores que mayoritariamente se incorporaron a tal propuesta. En esta situación económica y política emergió la propuesta freiriana, conocida como la Pedagogía del Oprimido, que analizaré en el tercer apartado de este primer capítulo.

En el segundo, analizo el contexto en que surgió y se realizó la propuesta educativa nicaragüense de la Normal Manuel Ruiz, así como la propuesta misma. Éste capítulo, que consta de tres apartados, se refiere a la experiencia educativa generada por la fundación de los nuevos poblados rurales en las Segovias, región ubicada en el norte de Nicaragua. Esta experiencia fue sistematizada en la Escuela Normal Experimental de Jalapa de Nueva Segovia. En un primer apartado ubico de manera general, el momento histórico de la revolución popular sandinista, su proyecto de gobierno y, en particular, dos de los ejes de dicho proyecto: la reforma agraria y la propuesta de educación popular, ya que, a mi juicio, son dos de los elementos clave que me posibilitaron la reconstrucción de la experiencia educativa que presento en. En un segundo apartado describo el proceso de creación de los nuevos poblados rurales, inscrito en el desarrollo de la reforma agraria que se impulsó en Nicaragua a partir de la Revolución Popular Sandinista, como respuesta a la guerra de agresión imperialista. Presento también las posibilidades y limitaciones a partir de las cuales se desarrollaron estos nuevos poblados. En el tercer apartado estudio, por un lado, las prácticas de educación popular que surgieron para dar respuesta, en este ámbito, a las necesidades de los campesinos desplazados por la guerra. Por otro lado, describo, de manera sucinta, la forma como se instrumentó esta

propuesta educativa y, para finalizar, presento la sistematización y elaboración que iniciaron de dicha propuesta los maestros que la construyeron.

Para concluir, el tercer capítulo se refiere a las similitudes y diferencias más significativas que hay entre las dos propuestas, así como los elementos que aportó, a mi parecer, la realización de la presente investigación, para pensar las experiencias educativas con sectores marginados. El capítulo está dividido en dos partes, en la primera realizo un análisis comparativo de ambas propuestas educativas y, en el segundo, estudio las posibilidades de recuperar algunos de los ejes de estas propuestas para generar experiencias educativas en México con sectores marginados urbanos. Finalmente, expongo de manera breve, mis conclusiones.

1 Freire, un diálogo entre su contexto y su propuesta

1.1 América Latina: Hacia la consolidación del capitalismo dependiente.

Los contextos históricos sociales y políticos en los que se desarrollaron las experiencias educativas brasileña y nicaragüense, fueron producto de las condiciones del desarrollo del capitalismo dependiente latinoamericano, situación económica que surge al finalizar la segunda guerra. A continuación será descrita la situación económica y social al finalizar la segunda guerra mundial atendiendo a sus características generales.

El capitalismo dependiente latinoamericano, que se ha desarrollado desde la posguerra a la fecha, tuvo como antecedente importante las formas de inserción de las economías latinoamericanas al sistema colonial, así como el papel que jugaron éstas en el despliegue industrial y las modificaciones que realizaron en su estructura económica a principios del este siglo XX, los países latinoamericanos.

Las tendencias del desarrollo latinoamericano presentes en el siglo pasado, tuvieron como raíz la incorporación de nuestros países a la órbita del mercado capitalista mundial a través del sistema colonial, teniendo su mayor expansión a principios del siglo XX. Tal expansión fue producto de la fase de plena industrialización de las economías más desarrolladas, también llamadas centrales, ubicadas en Europa y Estados Unidos. Esta industrialización conllevó la diversificación del mercado mundial tanto en la producción de materias primas como en el intercambio de bienes manufacturados.

Por ejemplo, nuevas regiones tanto de África como Asia, se incorporaron a la economía mundial por ser colonias de los países imperialistas o centrales. A partir de dicha

integración, tales colonias diversificaron los mercados tradicionales de producción de materias primas, al convertirse en productores de las materias que producían algunos, de los países latinoamericanos. La economía de América Latina, caracterizada como monoexportadora, también se vio afectada por la creación de productos sintéticos que modificaron y reorientaron la oferta y demanda del mercado mundial de materias primas. Tales cambios se manifestaron de manera dramática en la crisis económica mundial de 1929

Estas nuevas condiciones tuvieron su impacto específico en cada país de América Latina porque afectaron, de manera directa, al sector agroexportador, mismo que había sido el puntal del desarrollo económico de estas naciones por ser el sector más dinámico. La diversificación de los mercados y la existencia de una mayor oferta de productos se manifestó en la baja de los precios de las materias primas que, sin embargo, no correspondió a la disminución de los precios de los productos manufacturados. Por lo tanto, para mantener el consumo de bienes industrializados en países latinoamericanos dependientes o periféricos, se requirió vender mayores cantidades de materias primas, y como consecuencia de esto las condiciones de intercambio se desarrollaron cada vez de manera más desigual

Esta desigualdad en el intercambio de la economía mundial capitalista, tuvo impacto en el desarrollo de los distintos sectores productivos de nuestras respectivas economías, ya que obligó a los países latinoamericanos a descuidar la inversión en su incipiente industrialización, con el propósito de resarcirse de las desventajas del intercambio desigual en el comercio internacional. La burguesía agroexportadora subordinó,

entonces, tal industrialización a la reestructuración del sector agroexportador a fin de tener mejores condiciones para competir en el mercado mundial.

Algunos de los países latinoamericanos impulsaron, a finales del siglo XIX y principios del XX, una primera fase de industrialización. La realizaron a partir del desarrollo de la producción artesanal y de una incipiente producción manufacturera, orientada en la elaboración de bienes de consumo básico como los de la industria textil. Algunos países se expandieron a tal grado que les permitió consolidar un mercado interno dinámico y autosuficiente. Tales fueron los casos de Brasil, México, Argentina Chile y Venezuela; esta condición de desarrollo intermedio, fue un antecedente importante para poder entender, después, el contexto en el que se producen los planteamientos de Paulo Freire, en Brasil.

La manifestación de las disputas entre los intereses de la oligarquía agroexportadora y la naciente burguesía industrial, se plasmó en la alternancia de gobiernos latinoamericanos conservadores, representados por los primeros, y liberales, que representaban a los segundos. Estos procesos políticos, documentados tanto en la historiografía como en la literatura latinoamericana, no condujeron a contradicciones tales al interior del bloque dominante que produjeran una inestabilidad que pusiera en riesgo en nuestros países el dominio burgués

Como consecuencia, el desarrollo económico y social de América Latina estuvo determinado por su forma de incorporación al mercado mundial. Esta situación determinó que la consolidación del capitalismo latinoamericano del siglo XX, se realizara dentro de la órbita del desarrollo del capitalismo monopolio encabezado por los estadounidenses.

Por lo tanto, el avance económico de América Latina, no se llevó a cabo, al inicio del siglo XX a partir del esquema de "reproducción clásica" que se dio en los países industrializados o centrales. Más bien se incorporó a los ritmos del esquema de desarrollo del imperialismo norteamericano.

En la primera mitad del siglo xx, la historia mundial estuvo marcada por las dos guerras mundiales. La primera tuvo como motivación la reordenación, entre las diferentes potencias imperialistas, de la expansión colonial Sin embargo, dicho reparto no expresó un acuerdo estable, por el contrario, la situación se agravó a medida que pasaba el tiempo, hasta que en 1929 la crisis se manifestó a través de grandes desequilibrios de la economía mundial. Así se desató el segundo conflicto bélico mundial que dejó como resultado nuevos polos hegemónicos.

En este periodo, como ya se mencionó, surgieron contradicciones entre los liderazgos políticos de las economías latinoamericanas que pretendían reinsertarse al mercado mundial Esto tuvo como consecuencia que hubieran disputas entre las oligarquías latinoamericanas en su afán por lograr la asignación de nuevos papeles dentro de la división internacional del trabajo

Justamente, en este proceso de reincorporación al mercado mundial, cada país latinoamericano logró una nueva forma de inserción en la economía mundial, lo cual dependió de los niveles de desarrollo de cada uno. Cabe señalar que la mayoría de estos países se insertaron en el mercado internacional por la vía de la sustitución de importaciones agrícolas y el cambio de su producción por las materias primas agrícolas que eran demandadas en el comercio internacional y que, por lo tanto, se compraban a mejores precios que los productos agrícolas tradicionales. Así se introdujo, sobre todo en

los países centroamericanos, el cultivo intensivo de productos como: el algodón, café, frutales, entre otros. Tal es el caso de Nicaragua, que es estudiado detalladamente en el capítulo 2.

Es importante señalar también que los países llamados de desarrollo intermedio, como Brasil, México, Argentina, Chile y Venezuela, además de reorientar su producción agroexportadora, alentaron el desarrollo industrial nacional debido a que en ese momento llevaban a cabo la fase inicial de su industrialización.

En el caso particular de estos países, la presencia de la burguesía industrial en la economía nacional se hizo más activa y beligerante, ya que pudo mantener su jerarquía productiva en las ramas de bienes de consumo básico. Su perspectiva era, entonces, desarrollar la producción orientada hacia la industria pesada con el propósito de contar con su propio sector de bienes de capital (máquinas que producen máquinas)

La clase burguesa de estos países exploró tales posibilidades durante el periodo de interguerras mundiales, a sabiendas de que la posibilidad de realizar un desarrollo de esa naturaleza requería la creación de una industria liviana y su impulso acelerado que permitiera la producción de los bienes de capital.

Este proceso de transformaciones estructurales requería ser impulsado políticamente y, por lo tanto, surgieron en la región gobiernos nacionalistas y populistas que expresaron la necesidad de lograr un desarrollo capitalista autónomo basado en la industrialización de todas las esferas posibles de la producción. Este proyecto se pretendía impulsar bajo el supuesto de que a partir de él se lograría obtener un mayor beneficio social que el que hasta entonces habían tenido todos los sectores. Alrededor de este fin se establecieron alianzas entre la burguesía industrial, los sectores urbanos marginales,

sectores medios y, en general, todos los trabajadores asalariados. El sector agroexportador fue prácticamente, el único opositor de los gobiernos populistas, aunque de importancia ya que este sector no deseaba que mediante la reorientación económica se le asignaran recursos que le permitieran reorientarse de acuerdo con las demandas de la economía mundial.

Las políticas nacionales populistas se sustentaron en la reactivación del mercado interno, que consideraron la clave para lograr el desarrollo industrial en virtud de que permitiría redistribuir el ingreso y realizar reformas sociales que elevaran sensiblemente los niveles de bienestar de la población. Sin embargo, las reformas estatales tuvieron un corto periodo de vida ya que enfrentaron las condiciones generadas después de la segunda guerra mundial, adversas para las mencionadas políticas. Entender esta oleada de gobiernos populistas, es fundamental para tener una visión clara del contexto en el cual fundamentó Freire, su propuesta de la Pedagogía de los Oprimidos, que desarrollaré en el último apartado de este capítulo.

La nueva división internacional del trabajo que se generó en esa época, conllevó al asedio del capital estadounidense hacia diversos países de América Latina, mismo que se expresó tanto en el traslado de plantas industriales obsoletas de Estados Unidos a algunos países de la región como en el tránsito de capitales por la vía de la deuda externa o inversión directa. Estos elementos fueron decisivos, porque se sumaron a las presiones del sector agroexportador que impidieron que los gobiernos populistas lograran, en corto tiempo, producir bienes de capital. Con ello, fue imposible lograr el objetivo de una industrialización autónoma de los países latinoamericanos, y abortó el

proyecto nacionalista; éstos se vieron obligados a renegociar las condiciones de reintegración a la órbita de la hegemonía estadounidense, indiscutible ganador.¹

Por lo tanto, el inicio de esta segunda fase de industrialización en América Latina estuvo marcado por las limitaciones propias del proceso de acumulación capitalista, generadas por las condiciones de dependencia descritas. Tales limitaciones se originaron en que las ventajas comparativas en los precios de la fuerza de trabajo de los asalariados latinoamericanos del campo y la ciudad, es decir, los bajos montos en la obtención de fuerza de trabajo, compensaron los niveles de ganancia alcanzados por los inversionistas sin necesidad de modernizar la planta productiva en nuestros países. Esto les permitió mantener precios competitivos en el mercado mundial. Tal tendencia se acentuó en la segunda fase de la industrialización, de tal manera que el monto de los salarios medios se encontraba por debajo del precio necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo en condiciones sociales mínimas. Así, se generaron mecanismos de superexplotación de los trabajadores latinoamericanos, situación que de ser excepcional pasó a ser el eje alrededor del cual se desarrolló a partir la acumulación capitalista dependiente de los países de América Latina. La generalización de estas condiciones desestimó la producción de bienes de consumo básicos para la mayoría de la población, lo cual contrajo el mercado interno y propició la orientación de la producción de bienes de consumo de lujo destinando al mercado internacional. Ya que para compensar la disminución de las ganancias por los precios bajos, del mercado internacional, con mecanismos de superexplotación de la fuerza de trabajo, al recibir un pago por debajo de su valor esta mano de obra no participa en el mercado interno como compradores dinámicos y se

¹ Marini, Ruy Mauro. Subdesarrollo y R-evolución. México, Era, 1974, p. 30.

antienen los límites del consumo, o aun por debajo del consumo necesario para mantenerse en condiciones saludables y dignas.

En síntesis, el inicio de la década de los 50 se caracterizó por la apertura de un nuevo periodo en el que las relaciones económico-sociales de los países latinoamericanos estuvieron bajo un constante asedio del capital norteamericano, a fin de obligarlos a reorientar su economía. Así, se le presentó a la burguesía nacional el siguiente mecanismo compensatorio: "ante la dificultad para su capacidad de importación por las exportaciones tradicionales [se genera] la inversión directa asociada a las empresas locales del inversionista extranjero con el mismo rendimiento de ganancias y maquinaria obsoleta, que el equipo más moderno en países centrales y el precio menor de la mano de obra, abre la generación de la plusvalía extraordinaria."² De tal forma, la actitud económica de la burguesía latinoamericana evolucionó del desarrollo autónomo a la integración efectiva a los capitales imperialistas, lo cual dio lugar a una dependencia más radical

Este mecanismo de asociación de capitales representó un nuevo periodo para Latinoamérica respecto a su proceso de integración en la economía mundial, no sólo como una expresión de la desnacionalización de la burguesía local, sino en cuanto a su participación como socios minoritarios de un nuevo modelo de desarrollo dependiente.

Esta reorientación del esquema económico tuvo su expresión política más radical con el surgimiento de las dictaduras militares, que representaron el aspecto tecnocrático de dicho proyecto con una doble tarea. Por un lado, tuvieron que promover los ajustes

² Marini, Ruy Mauro. Dialéctica de la Dependencia. México, Era, 1964, capítulo Uno.

estructurales necesarios para realizar la integración productiva de las economías latinoamericanas al capital estadounidense. Por otro debieron contener y reprimir los movimientos sociales que surgieron como respuesta ante los violentos cambios habidos en las condiciones del desarrollo del capitalismo.

La reconversión económica generó un periodo de transición social difícil para los pueblos de América Latina, ya que los costos de esta reconversión impactaron negativamente en las condiciones de vida, al financiarse, significativamente, por medio del recorte del gasto económico en los rubros de bienestar social y salarios esta nueva etapa de industrialización. Así, se intensificaron los niveles de explotación de los trabajadores del campo y de las ciudades; las condiciones más críticas se evidenciaron en el área rural, donde se amplió nuevamente la jornada laboral y se diversificó, al mismo tiempo que se tecnificó, el trabajo asalariado. Estas condiciones fueron favorecidas, fundamentalmente, por el hecho de que las necesidades propias de la tecnificación del campo implicaron nuevos procesos de concentración de la propiedad de la tierra y requirieron, por lo tanto, que los finqueros agroexportadores despojaran a los pequeños productores de sus áreas agrícolas.

La concentración de la tierra en propiedades latifundistas agudizó tanto el proceso de proletarianización de los campesinos, como provocó su migración hacia las nuevas fronteras agrícolas³ y/o su traslado, temporal o definitivo, a las ciudades industriales que, por contraste con el campo, se convirtieron en los espejismos de progreso y bienestar.

En las ciudades principales, la vieja estructura artesanal y la planta industrial de la primera fase de maquinización se encontraban en un proceso de disolución para dar

Marín, Ruy Mauro. Subdesarrollo y Revolución, México, ERA, 1974, p 45

paso a la implantación de nuevas instalaciones con mayor nivel tecnológico. De esta manera, se empezó a imponer otra escala de producción a partir de la cual la población empleada en la vieja industria empezó a quedarse sin trabajo. Esto tuvo como resultado el crecimiento descomunal del ejército industrial de reserva, formado tanto por la propia población urbana como por la masa de campesinos que llegó a las ciudades huyendo de la crisis económica que se padecía en el campo.

Con el crecimiento de la población urbana la mayoría de los nuevos habitantes de las ciudades quedaron en condiciones marginales, sin opción de contar con un empleo estable ni de tener acceso a los servicios y niveles de bienestar social que disfrutaban los demás trabajadores asalariados. Como consecuencia, más de un tercio de la población de las ciudades latinoamericanas se vio obligado a vivir en condiciones subproletarias. A esta situación se sumó la proletarización de las clases medias que, radicalizadas parcialmente, desplegaron diversos movimientos reivindicativos a partir de definir plataformas en las que coincidió el resto de los movimientos sociales.

El acceso a la educación fue una de las principales demandas de la mayoría de las poblaciones latinoamericanas excluida del bienestar social; la educación representó uno de los campos en que se expresaron diversas propuestas que intentaron contribuir a superar la marginación.

La situación educativa de la mayoría de la población es alarmante en este periodo, y nula la inversión en este renglón en los sectores populares; muestra de ello son las condiciones en las que se encontraba la educación de adultos después de todos estos procesos de los procesos de ajuste económicos producidos por la reorientación en el

atrón de acumulación del capitalismo latinoamericano, y que resumen muy
tinadamente Carlos Alberto Torres, al plantear:

En términos generales, la educación de adultos durante las primeras fases del proceso
e sustitución de importaciones en América Latina tuvo un papel secundario y marginal
or no corresponder a demandas derivadas del modelo de acumulación y por carecer de
tilidad para un modelo político de dominación –con excepción de los regímenes
opulistas-”⁴

Esta condición de la educación de adultos en América Latina es resumida en los
siguientes datos:

En 1965 sólo 7 países latinoamericanos contaban con un plan de capacitación y
nicamente 8 con un plan de alfabetización. En este año el gasto en educación
extraescolar –que incluye no sólo la educación de adultos-, en América Latina inferior al
% del gasto total de educación”⁵

Por lo cual, coincido plenamente con la conclusión expuesta por Carlos Alberto Torres
respecto de la relación entre el modelo de acumulación capitalista latinoamericano y la
educación de adultos, cuando afirma:

Las alianzas de clases derivadas del modelo de acumulación sustitutivo de importaciones
mplicaron un estilo de desarrollo educativo excluyente de la educación de adultos. Las
razones que concurrieron a esto fueron históricas, de financiamiento, de teoría educativa
políticas. En términos generales, entonces, es posible afirmar que uno de los efectos
educativos de dicho esquema de alianzas de clase, implicó el crecimiento vegetativo de

Torres Carlos Alberto (coordinador). Alianzas de clase y educación de
adultos en América Latina : hipótesis para una investigación en Ensayos sobre
a educación de los adultos en América Latina . México, Centro de Estudios
educativos, 1984, p. 207.

esta modalidad educativa frente al crecimiento dinámico de los otros niveles. Sin embargo, en ciertas coyunturas históricas de América Latina.. a un cambio de modelo de acumulación de capital o en el régimen político correspondió un cambio en las políticas educativas y la educación de adultos pasó a jugar un papel muy importante⁶ de esta manera, las dos propuestas educativas que nos ocupan y que serán desarrolladas en los siguientes apartados, corresponden a coyunturas específicas excepcionales, en las cuales existieron cambios en las políticas educativas de Brasil y Nicaragua, producto de cambios de gobierno, cuyas intenciones explícitas fueron reorientar su proyecto económico para beneficiar las condiciones de vida de la mayoría de su población.

Veamos a continuación cuáles fueron las condiciones excepcionales, en las cuales cada una de las propuestas educativas mencionadas se desarrollaron.

Op. cit. p. 209.

Ibidem p. 214.

2 BRASIL: UNA DÉCADA DE GOBIERNOS POPULISTAS

Las condiciones sociales, económicas y políticas internacionales y regionales descritas anteriormente en el apartado anterior, se expresaron de manera concreta en cada uno de los países latinoamericanos. Tal es el caso de Brasil, país en el que se desarrolló, también, un proyecto populista con rasgos particulares. Es necesaria la reconstrucción de este proyecto porque es el marco nacional en el cual se desplegó la propuesta educativa de Paulo Freire.

La emergencia educativa que expresó Freire y que teorizó como "la pedagogía del oprimido", se sustentó en un amplio movimiento educativo y popular que surgió en Brasil al inicio de la década de los 60. Dicho movimiento se desarrolló a partir de la Campaña Nacional de Alfabetización que se realizó tanto en las áreas rurales como urbanas bajo la dirección del propio Freire, en el contexto de un gobierno populista.

Como lo expresa Torres: "... El caso brasileño (1960-1964), donde surge la pedagogía del oprimido o pedagogía de la liberación de Paulo Freire, es por demás ilustrativo: existe una estrecha correlación entre un régimen populista y el impulso a la alfabetización como mecanismo para incrementar la masa de votantes. Por ejemplo, hacia inicios de la década de los 60, el nordeste de Brasil contaba con 15 millones de analfabetos sobre una población de 25 millones de habitantes "¹

Del dato anterior podemos derivar que, en el momento de la campaña coordinada por Freire, de cada 10 nordesteños brasileños 6 no sabían escribir ni leer, lo cual coloca a la

¹ Torres, Carlos Alberto (coordinador). Alianzas de clase y educación de adultos en América Latina: hipótesis para una investigación en ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, 1982, p.212.

mayoría de la población en una situación de analfabetismo generalizado; ello es un indicador de la magnitud de la problemática educativa de esta región de Brasil, de cara a la cual Paulo Freire estructuró su propuesta.

Desarrollada, como ya se dijo, en los primeros años de la década de los 60, la propuesta educativa freiriana, tuvo como antecedente el trabajo de extensión universitaria que él mismo coordinó en el nordeste brasileño, específicamente en la Universidad de Rife, con las comunidades cristianas cuya población estaba integrada por campesinos cuyo nivel de pobreza se había incrementado.

Las propuestas educativas que antecedieron a la de Freire, así como la del propio pedagogo, no fueron ajenas a las condiciones socioeconómicas y políticas que prevalecían en el nordeste brasileño. Por el contrario, se relacionaron muy estrechamente con los movimientos de campesinos y de cristianos de base, razón por la cual es de vital interés exponerlos. Así será posible reconstruir el contexto nacional en el que se gestó y desplegó la propuesta freiriana.

La gestación y el desarrollo de la mencionada propuesta tuvieron lugar en el marco de los gobiernos populistas y, en especial, en el de Joao Goulart (septiembre de 1961 a agosto 1964), ya que durante su gobierno se dio cauce a la Campaña Nacional de alfabetización que coordinó Paulo Freire.

Para tener una caracterización de los elementos centrales que estructuraron el gobierno populista de Goulart, realicemos un breve recorrido por sus antecedentes históricos, a fin de ubicar las particularidades de dicho contexto. El populismo brasileño que se desarrolló en la década de los 50, tuvo como referente la llamada revolución de 1930 o de los "nuevos elementos". Esta insurrección popular la encabezó el caudillo Getulio Vargas para

mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de las fincas exportadoras de café y azúcar. La difícil situación que enfrentaron los trabajadores de fincas fue producto del cambio de condiciones que se originaron en el momento que la oligarquía perdió la posibilidad de vender la producción de café y azúcar en los mercados internacionales, como resultado de la crisis económica mundial de 1929.

La revolución culminó con la toma del poder por parte de Vargas, en 1930, quien estableció una dictadura militar que duró hasta 1936 y en 1937, fue nombrado presidente constitucional, cargo que mantuvo hasta 1945. Éste se considera el primer periodo dictatorial brasileño del presente siglo, cuyo sustento fue el respaldo de los sectores populares. Tal respaldo fue consecuencia de las iniciativas progresistas plasmadas por este régimen en una nueva constitución, que tuvo carácter liberal. Algunas de las iniciativas más importantes fueron las de priorizar las condiciones para el desarrollo de la industria, particularmente la rama siderúrgica, y desplegar la urbanización. Por eso, a esta etapa se le denomina "Estado Nuevo".

En octubre de 1945 otro movimiento militar puso fin a la dictadura de Vargas y, tras un breve gobierno provisional, se eligió (en 1946) a Eurico Gaspar Dutra como presidente constitucional de la llamada Tercera República. Este periodo se ubicó en las condiciones internacionales que se generaron durante la posguerra y que describimos en el apartado anterior.

Efectivamente, como ya expuse, al término de la segunda guerra mundial se realizó la reestructuración del capitalismo latinoamericano se realizó con el propósito de reinsertarse en la nueva división internacional del trabajo. También afirmé que la sociedad brasileña, se consideró en el marco latinoamericano, como una economía de desarrollo

remedio, producto del proceso de industrialización inicial de las primeras décadas del siglo xx, proceso que sentó las bases para impulsar, posteriormente, una nueva fase de maquinización en las principales áreas urbanas del país.

De la manera anterior, se desplegó un nuevo esquema de desarrollo industrial bajo la dirección de la tecnocracia militar. La máxima expresión de ese esquema tuvo lugar en la década de los 60 y se le llamó "el milagro brasileño". En los años 50, sin embargo, existieron los intereses contrarios de la burguesía industrial, que era la beligerante en ese entonces, con los de la oligarquía agroexportadora, que pugnaba por recuperar la dirección de la economía nacional. Como consecuencia, se mantuvo un equilibrio muy frágil al interior del bloque dominante desde el término de la segunda guerra mundial hasta el golpe militar de 1964.

Simultáneamente y a partir de la década de los 40, se reestructuró el sector agroexportador con el propósito de reorientar su producción para sustituir los cultivos tradicionales (caña de azúcar y café) por otros. Tal reorientación los obligó a tecnificar, aumentar más su producción agrícola; su resultado fue que la propiedad de la tierra se concentró, en mayor medida, en la oligarquía, y se despojó de más tierra a los campesinos, quienes, en este proceso se proletarizaron para asegurar su sobrevivencia; es decir, pasaron de pequeños propietarios a ser jornaleros agrícolas.

En tal situación económica y política que se vivió en Brasil a partir de la posguerra, se promovió el descontento de los sectores populares que financiaron la reestructuración del esquema de desarrollo. Dicho financiamiento se produjo fundamentalmente con base en la intensificación de la explotación por múltiples vías, que fueron desde la disminución real de los salarios hasta la prolongación de la jornada laboral sin la retribución económica correspondiente. Tales mecanismos se instrumentaron tanto contra los trabajadores del

campo como contra los de la ciudad, y tuvieron como consecuencia la disminución drástica de sus niveles de consumo y bienestar.

La situación mencionada originó reclamos de las masas campesinas y urbanas hacia la política gubernamental que culminaron en las elecciones de 1950, en las que Gertulio Vargas resultó ganador. Su triunfo se debió, por un lado, a su fuerte arraigo en la mayoría de la población por el apoyo que brindó a este sector en sus primeros 15 años de gobierno, antecedentes que hacían creer a los sectores populares que el desarrollo industrial que Vargas impulsaría habría de representar beneficios para la mayoría de la población. Por otro lado, Vargas llegó al gobierno a partir de explicitar su apoyo a la pujante burguesía industrial, que lo asumía como su representante.

El proyecto nacionalista que Vargas sustentó se tradujo en múltiples medidas progresistas que trataron de elevar, en lo inmediato, los niveles de vida de la población. Su prioridad fue reactivar el mercado interno y algunas de las medidas que instrumentó para ello fue: la creación del Banco de Desarrollo Económico y la aplicación del desarrollo del Plan Salte (programa de inversión social) y un plan de construcción de carreteras y ampliar las redes de electrificación, así como la realización de una política laboral abierta. Esta política respaldaba al sector obrero y se tradujo en incrementos salariales del 100% y en una escala móvil de salarios (a cada incremento inflacionario le corresponde un ajuste salarial)³ Tales medidas fueron muy relevantes después de siete años de salarios congelados, pero afectaron directamente al sector agroexportador que ya de por sí se encontraba en una situación muy difícil, porque la disminución de los precios internacionales del café ni siquiera aseguraba la recuperación de su inversión. Su

³ Marint Ruy Mauro. Subdesarrollo y Revolución. México, Era, 1979 (capítulo 2).

única salida fue, entonces, presionar al Estado para que subsidiara la exportación de productos agrícolas y así compensar la pérdida de divisas en el mercado internacional por la vía de la balanza comercial. Acceder a estas exigencias significaba, sin embargo, desproveer a la burguesía industrial, que necesitaba que el Estado también subsidiara la importación de materias primas y maquinaria para elevar la escala y el ritmo de la industrialización.

Esta disputa, trasladada al plano financiero y crediticio, se resolvió con la promulgación del Decreto de Instrucción 113 que fue el precedente del actual Banco Central. Tal decreto permitió, por la vía de opciones crediticias, la recepción de divisas provenientes de capital transnacional, lo cual le permitió a la economía brasileña recuperarse, aunque fuera temporalmente. Pero, de manera paradójica, también originó el incremento desproporcionado de su deuda externa, cuyo monto es, en la actualidad la segunda más grande del mundo.

A pesar de estas medidas económicas que Vargas instrumentó en favor de la oligarquía agroexportadora, ésta continuó oponiéndose a las decisiones populistas del jefe de Estado y trató de contener el despliegue de su gobierno. Lo presionó para que aplicara medidas que frenaran las acciones mencionadas y logró que se promulgara la Ley de Seguridad Nacional y se prorrogara la colaboración milita que proporcionaba el gobierno estadounidense al ejército brasileño. Una década después, estas presiones se le revirtieron a la propia oligarquía porque fue el marco jurídico que se utilizó por el gobierno golpista para autolegitimarse.

Las tensiones y el fin del gobierno inconcluso de Vargas culminaron en agosto de 1954, con su suicidio. Vargas culpó a los grupos nacionales aliados a los intereses imperialistas de haber sido artífices de esta situación extrema que vivía el país ,como consta en su

carta testamento, en la cual escribió lo siguiente: "... Las fuerzas y los intereses contra mi pueblo se desencadenaron contra mí...".¹

Después del suicidio de Vargas, el vicepresidente Café Filho tomó el mando conjuntamente con un gabinete de composición que incluía la representación de los sectores burgueses en pugna. En noviembre de 1955 tuvo lugar un primer golpe militar fallido que obligó a que se adelantaran las elecciones. En 1956 resultó electo Juscelino Kubitschek.

Este nuevo gobierno puso en marcha mecanismos de inversión que captaron capital transnacional con el propósito de subsidiar a los sectores básicos de la economía. Con estas dos medidas se inició una tregua entre las fracciones burguesas que dejaron de disputarse la definición del proyecto nacional. Esta aparente estabilidad política y este aparente auge económico permitió la construcción de una nueva capital: Brasilia también ejemplo de ello fue el inicio de un periodo de concentración en la posesión de la tierra agrícola por parte del sector agroexportador -él más afectado por la reestructuración económica de la posguerra-. Como resultado, el 26% de los propietarios poseían más del 50% de la tierra apta para el cultivo y 10% de la tierra quedó en manos de 74% de los campesinos. El 40% restante estaba en manos del Estado o no se incluía entre la tierra productiva.

En tal situación, las condiciones de la mayoría de las familias campesinas estaban en el límite de la sobrevivencia y, en muchos casos, la renta e hipoteca del suelo fue su única posibilidad para obtener dinero. Ante ello, demandaron la instrumentación de una reforma agraria, la cual fue convirtiéndose en una necesidad imperiosa para resolver su crítica

¹ *Guía del tercer mundo*, México, CESTEM, p. 45.

la crisis económico-social.

El primero de estos tres gobiernos inició con la elección del presidente Janio Quadros. Su periodo coincidió con la crisis agraria, la cual se expresó, entre otras decisiones, con la expulsión del campesinado de las áreas rurales a las urbanas, el cual se sumó a la población marginal ya existente en las ciudades industriales. Una de las primeras dificultades que enfrentó Quadros fue un movimiento campesino surgido en 1958 en Galilea, Pernambuco (en el noreste brasileño). Esta primera liga campesina se organizó bajo el liderazgo de Francisco Julia en torno a la demanda de "una reforma agraria radical". El movimiento cuajó en el Congreso Nacional Campesino de Belo Horizonte (1961) y se convirtió en un frente muy importante que tras organizar a las masas campesinas, logró, en 1962, que se promulgara la legislación laboral del trabajo asalariado agrícola.

Simultáneamente a esta respuesta organizada del campesinado brasileño, así como del continuo tránsito de sus lugares de origen a las áreas urbanas y viceversa, se generaron mecanismos de comunicación entre los habitantes del campo y de la ciudad. A partir de dichos mecanismos los campesinos supusieron que los centros industriales les brindarían mayor oferta de trabajo y mejores condiciones de vida. Sin embargo, la migración masiva de esta población saturó la oferta de empleo y, consecuentemente, se acentuó la tendencia a deprimir el salario medio.

Esta crisis económica favoreció la organización de la naciente clase obrera, producto del segundo proceso de industrialización. Entonces, a partir de 1959 se inició un movimiento sindical integrado, principalmente, por los trabajadores de las empresas estatales y paraestatales, cuya demanda hacia el gobierno fue que instrumentara medidas concretas que les permitieran elevar sus condiciones de vida.

Sin embargo, la organización y la capacidad de movilización de los sectores obrero y campesino no se desarrolló solamente alrededor de las demandas reivindicativas, sino también, surgió una demanda política que consistía en exigir la participación de esos sectores en la definición del proyecto de desarrollo del país. Así, definir este proyecto resultó una tarea cada vez más compleja no sólo por los conflictos interburgueses, sino también por las expresiones populares, cuyos intereses eran contradictorios.

En medio de esta situación asume Quadros la presidencia, respaldado por los sectores populares. Durante su efímero periodo gubernamental logró actuar con autonomía no sólo respecto de sus opositores, sino también de sus partidarios. Recuperó, así, el papel que tradicionalmente le había correspondido al Estado, el de árbitro. Tal función lo metió en un callejón sin salida en tanto no cumplió con sus promesas electorales de realizar reformas estructurales en beneficio de la mayoría de la población y, en cambio, instrumentó políticas que favorecieron a los capitalistas brasileños. Un ejemplo de ello es que la principal reforma que llevó a cabo en el sistema monetario consistió en crear mecanismos para promover una intensa actividad en el ámbito del comercio exterior.

Dejar al arbitrio de las fuerzas del mercado la fijación de las tasas de cambio y reducir la participación estatal en la vida económica, circunscribiéndola a la fijación de impuestos para orientar y estimular la inversión, se definían como uno de los propósitos *sine qua non* para desarrollar una vida económica sana, ya que la inversión descendía más rápido que los montos que se tenían que pagar por las importaciones. Esto significaba un déficit económico permanente.

Su política económica evidenció a Quadros como aliado de los sectores agroexportador e industrial. Frente a esta situación, los sectores de la izquierda se sintieron traicionados y engañados, por lo cual reaccionaron contra él y boicotearon su gestión.

Mientras se desarrollaba esta fuerte disputa, el sector transnacional aprovechó las grandes ventajas que le representó la reforma cambiaria, sobre todo por el auge del sector, vinculado al mercado internacional por la vía de la exportación.

Además de la reforma cambiaria, Quadros priorizó la renegociación de la deuda, externa para lo cual decidió solicitar nuevos créditos a países de los que aún no era deudor. La necesidad de extender el crédito tuvo como consecuencia que abriera un abanico de relaciones económicas aun con naciones socialistas. Esto explica la instrumentación de una política exterior muy amplia, porque en plena guerra fría incluía proyectos sociales tan disímiles y hasta contradictorios. Un ejemplo de ello fue la apertura de relaciones con la URSS, China y Cuba, al mismo tiempo que participaba en la Conferencia de Punta del Este (Uruguay), de la cual surgió la Alianza para el Progreso, impuesta por el gobierno norteamericano hacia América Latina como una propuesta de desarrollo intervencionista. La apertura de la política exterior propiciada por Quadros, sobre todo hacia el bloque socialista, creó la imagen de una economía fuerte y capaz de crecer hacia fuera. Esto atenuó el impacto negativo de su política económica interior. Mas pese a tales esfuerzos, ninguno de los sectores de derecha e izquierda, incluyendo las fuerzas armadas, respaldaron sus decisiones. La impopularidad de las medidas económicas de Quadros y el acoso que los militares ejercieron sobre él lo obligaron a renunciar en agosto de 1961.

Goulart, quien entonces era el vicepresidente, asumió el gobierno transitoriamente, bajo la promesa de que instituiría un parlamento electo. Promesa que, entre otras, le valió el respaldo popular. Por su parte, la burguesía también lo apoyó con la esperanza de que contuviera el movimiento de masas. que entonces estaba en pleno desarrollo.

Sin embargo, en los hechos Goulart mantuvo la política exterior de Quadros y las luchas de los movimientos sociales adquirieron tal autonomía y se radicalizaron a tal grado que

Goulart perdió su control totalmente. Como consecuencia, se vio en la necesidad de articular un discurso que como los demás gobiernos populistas preconizaba la defensa de los intereses generales de la sociedad brasileña. Propósito que concretaría, según él, a partir del desarrollo pleno de la industria cuyo resultado sería beneficiar por igual al conjunto de la sociedad. A partir de este discurso, Goulart instrumentó un plan de desarrollo en el que se definieron los mecanismos para reactivar el crecimiento económico y promover la estabilidad monetaria.

Paralelamente a la instrumentación de dicho plan proliferaron las organizaciones y corrientes políticas que se agruparon en dos grandes tendencias, la reformista y la radical. Cada una influyó de manera distinta en el gobierno, a partir de sus críticas y acciones. Por ejemplo, el partido comunista brasileño se alió estrechamente con Goulart. Como consecuencia, el primero recibió fuertes críticas de los comunistas radicales. Por su parte, la derecha supuso que a partir de esta alianza Goulart encabezaría un proyecto nacional popular, y que sus intereses peligraban a tal grado que su reacción no se dejó esperar y constituyó milicias anticomunistas. La formación de éstas fue financiada por algunos de los gobernadores brasileños e, indirectamente, por los estadounidenses a través del sector empresarial transnacional.

Así, se inició una lucha ideológica sin cuartel. Por un lado, se radicalizaron, paulatinamente, los sectores populares. Por otro los núcleos de la derecha, en los que se incluía la jerarquía eclesial, iniciaron una campaña de desprestigio dirigida tanto al gobierno de Goulart como a los sectores comunistas, cuyo resultado fue la definición de la clase media en contra de las políticas gubernamentales. La derecha argumentó que la crisis económico-social que vivía su país, era responsabilidad de quienes permitían "un gobierno de izquierda", que era lo que para ellos representaba Goulart. La Iglesia

Católica, en colaboración con la derecha convocó a realizar una cruzada no sólo religiosa sino que incluyeron mítines para protestar contra las medidas que instrumentaba Goulart. Así, lograron realizar concentraciones de masas urbanas que fueron cada vez más grandes y más frecuentes. Este clima propició que, por segunda vez desde los años 30, se manifestaran abiertamente núcleos fascistas al interior de los contingentes supuestamente religiosos.

Como medida defensiva ante esta situación, Goulart se vio obligado a radicalizarse hacia la izquierda y a mostrar públicamente su respaldo a las demandas populares. Su alianza se cristalizó en varios decretos, por ejemplo, en marzo de 1963 se congeló el alquiler de casas habitación, se nacionalizaron las refinerías y expropiaron los terrenos laterales de las carreteras. Pero el colmo fue el estallamiento de la huelga metalúrgica en Río de Janeiro y la insubordinación de los marinos de la misma ciudad. Las tensiones entre Goulart y la burguesía crecieron a tal punto que, el 2 de abril de 1964, se vio obligado a renunciar bajo el argumento de evitar un posible derramamiento de sangre.

La renuncia de Goulart dio paso a que las fuerzas militares asumieran el gobierno porque ellos eran el único sector capaz, según el bloque dominante, de reordenar la sociedad brasileña. Por lo tanto, en torno a ellas se agruparon los sectores de derecha para actuar contra las organizaciones populares que a pesar de la dimisión de Goulart no se aterrorizaron.

En abril de 1964 se sostuvieron luchas callejeras entre ambos bandos radicalizados, y la fuerza ejercida por el nuevo gobierno militar resolvió la disputa en lo inmediato. El control de la situación nacional se mantuvo a partir del golpe de Estado del general Castelo Branco, cuyo principal objetivo fue lograr la adecuación de los "intereses nacionales" a la política hegemónica estadounidense. Esta política se tradujo en una nueva división

internacional del trabajo y en la integración plena de la economía brasileña al orden económico mundial establecido, como ya se ha mencionado, a partir de la posguerra. Por lo tanto, la primera tarea que enfrentó el gobierno militar fue contener y disolver el movimiento popular que se oponía a este nuevo esquema de desarrollo.

De esta manera sintética hemos hecho el recorrido histórico para exponer los antecedentes económicos, políticos y sociales que configuran el contexto en el cual se generó la propuesta educativa de Paulo Freire, inserta en esta cruenta lucha por la hegemonía del proyecto de nación brasileña. Ahora pasaremos a analizar la generación y los planteamientos del educador brasileño dentro de este contexto.

Para pasar a analizar la propuesta de Paulo Freire, es conveniente ver algunos de los pocos datos disponibles relacionados con la particular situación educativa que el educador brasileño enfrentó.

En 1964, año del golpe militar, se tiene el dato de que a partir de la campaña de alfabetización coordinada por Freire en Pernambuco hubo un incremento importante en el número de personas que aprendieron a leer y escribir: de 800 mil electores alfabetizados que había subió el número a 1 300 mil después de la Campaña de Alfabetización, aumentando en un 162% la población alfabetizada. Lo anterior evidencia la magnitud del rezago educativo y de la eficiencia y eficacia lograda en la operación de la propuesta freiriana. Al respecto, en el estado de Sergipe se incorporaron "80 000 nuevos electores de los 90 000 existentes" ⁴.

Al respecto, desarrollaré en el siguiente apartado algunas de las claves que pueden explicar los principios sobre los que se estructuró la propuesta freiriana para dar

⁴ Torres Carlos Alberto. *Op. cit.*, p. 212.

respuestas al contexto educativo, social, económico y político que vivían en el nordeste brasileño y en el resto del país, tan eficaces y pertinentes considerando el contexto en el que vivía el educador brasileño, de manera tal que logró los resultados mencionados en un solo año, justamente el año del golpe militar.

1.3 LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN POPULAR

El contexto nacional donde se desarrolló el populismo brasileño, expuesto en el apartado anterior, es el marco global en el que se inscribió la migración de los campesinos norteros a los centros industriales del sur brasileño, la cual se realizó de manera diferenciada. Los campesinos migrantes pueden agruparse en tres grandes bloques, de acuerdo con sus formas de inserción en las condiciones urbanas. El primer bloque estuvo formado por las familias campesinas que se trasladaron a la ciudad y tuvieron poco éxito; consecuentemente, optaron por regresar a sus lugares de origen. La mayoría pasó de pequeños productores a jornaleros agrícolas. El segundo bloque se integró por las familias que migraban de la ciudad al campo y viceversa, lo que dependía de los ciclos agrícolas. Así, su estancia en la ciudad era temporal y obedecía a la oferta de empleo o a su posibilidad de obtener ingresos, a partir de insertarse en los mecanismos de la economía informal. El tercer bloque se arraigó en las zonas urbanas y, con sus propios recursos, se asentó en las orillas de las ciudades, que se denominaron marginales.

Las posibilidades y limitaciones que tuvieron los campesinos migrantes, para asentarse definitiva o transitoriamente en las ciudades, o para regresar a su lugar de origen, no dependieron, solamente, de la oferta de empleo. Otro factor fundamental para contar con un empleo estable era su dominio de la lectoescritura. A este respecto, los datos siguientes son muy ilustrativos, porque presentan la grave situación de analfabetismo que existía en el país a principios de la década de los 60. Un grupo de investigadores sostuvieron que: "... 700 000 adolescentes de ambos sexos que llegaron a los 14 años en edad legal de trabajar aún son analfabetas y

otros 500 000 jóvenes de 18 años también eran analfabetas al adquirir la ciudadanía, [...] 1 millón cien mil jóvenes alcanzan anualmente estas edades, incapacitados para incorporarse a la nación como ciudadanos [...] ser analfabeta hace 20 o 40 años era una deficiencia grave[...] pero la sociedad brasileña cambió de calidad, hoy no se basa en la tradición oral, se requiere de elementos más avanzados que en lo mínimo requieren la técnica para leer, escribir y hacer cuentas. Sin el dominio de esta técnica un hombre está condenado a sobrevivir en condiciones de extrema penuria"¹

Esta situación de analfabetismo se expresaba particularmente, de manera brutal, en el norte de Brasil, en la provincia de Pernambuco, en donde como ya se expuso en el capítulo anterior 6 de cada 10 adultos eran analfabetos. De esta provincia, una gran parte de campesinos que emigraron a las ciudades se vieron obligados a regresar, principalmente, por ser analfabetos. Ribeiro lo señala así en uno de sus discursos: "cerca del 90% de los nordestianos que van a Sao Paulo y regresan al noreste, no regresan porque llueva en Cabrobo, vuelven porque son analfabetos... Por otro lado, más del 90% de los que se quedan en Sao Paulo por más de dos años son alfabetizados..."²

Las formas de migración mencionadas, revelan la dinámica de relación de intercambio masivo entre el campo y la ciudad que se dio en este periodo teniendo como protagonista la población campesina. Asimismo, evidencian la recreación y constitución de las formas culturales apropiadas por las familias campesinas migrantes. La migración campesina que logró organizarse en los márgenes de las

¹ Contreras Mario (recopilador) *La educación en Brasil*. México, SEP- El Caballito, 1985, p. 97

² *Ibidem*, p. 142-143.

ciudades creó nuevas formas de vida que algunos de los sociólogos urbanos tipifican, para el caso latinoamericano, como suburbana. Las formas de vida suburbana se caracterizan, en su cotidianidad, por incorporar los elementos de la cultura que trasladan de su lugar de origen a los correspondientes a áreas urbanas en las que viven.

Estas nuevas zonas urbanas son conocidas en Brasil como "fabelas" y, en otros países latinoamericanos, como villas miseria, ciudades perdidas o asentamientos irregulares. Se caracterizan, según la tipificación gubernamental, por no ser zonas urbanizadas y carecer de servicios e infraestructura. En ellas se concentra la mayor densidad poblacional de las ciudades latinoamericanas. El proceso de constitución de estos asentamientos se inicia con la construcción provisional de viviendas en terrenos cuya posesión por parte de los migrantes es ilegal, como es el caso de los llamados "paracaidistas" en México. Así, los pobladores de estas zonas inician ante el gobierno un largo proceso de gestión administrativa, con el propósito de regularizar sus estándares de vida (predio, abasto, servicios de salud y educación, así como dotación de agua y luz). En este proceso de gestión la comunidad aporta la mano de obra de las principales tareas de urbanización. La función del gobierno se reduce a sancionar los trámites para que dicha regularización sea posible.

En los contextos nacional e internacional descritos se desarrolló la propuesta freiriana. Sus antecedentes, en lo que se refiere a la situación social brasileña, son los movimientos cristiano y campesino que se desplegaron en la región noreste de Brasil como efecto de la migración campesina descrita. En esta región se ubica la

Universidad de Rife, el centro académico donde Freire inició diversas experiencias alternativas de extensión universitaria.

El educador expone: "... trabajando en el departamento de servicio social ... reanudé mi diálogo con el pueblo. Esto tuvo lugar en el movimiento de cultura popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Rife; me correspondió ser el primer director"³

Como ya se mencionó, la reestructuración económica del país impactó en gran medida la región del noreste brasileño, porque ahí se ubicaba parte de las fincas agroexportadoras. Por lo tanto, la reestructuración de la vida económica y social en las zonas rurales de esta región fue más profunda y, como consecuencia, la migración se desarrolló masivamente. Sin embargo, el retorno de los migrantes también fue masivo debido, fundamentalmente, al analfabetismo. Lo anterior, se corrobora en el texto *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*, en el cual Freire con otros educadores reconstruye algunos elementos de su experiencia y expone:

"... Su movimiento empezó en 1962 en el nordeste, la región más pobre de Brasil; 15 millones de analfabetos sobre 25 millones de habitantes en ese momento"⁴

Estas necesidades, concretas de los campesinos hicieron que Freire reconociera la alfabetización como una necesidad de supervivencia para tal población. Así, su

³ Freire Paulo *Fundamentos revolucionarios de la Pedagogía Popular*. Argentina, 904 Editor, 1978, p 11.

⁴ Freire. *Op. cit.* p 14

trabajo de extensión universitaria tuvo como propósito ofrecer educación a los campesinos migrantes; en primer lugar, a analfabetos que no lograron radicarse en las ciudades por esta razón, y posteriormente amplió sus acciones para incluir a los otros dos grupos de migrantes.

El inicio del trabajo educativo de Freire en el nordeste brasileño data, entonces, de 1950 y formó parte del movimiento educativo cristiano de esa época, que se afilió a los gobiernos populistas en el poder desde ese año hasta el golpe militar perpetrado en 1964.

El educador brasileño da su testimonio al respecto:

"El movimiento de educación popular fue una de las numerosas formas de movilización de masas adoptadas en Brasil... en doce meses se crearon más de 13 000 sindicatos rurales; las grandes huelgas de trabajadores agrícolas de Pernambuco en 1951 –la primera agrupó a 85 000 huelguistas y la segunda a 230 000- pueden dar una idea de su importancia".

Dicho movimiento estuvo a cargo, fundamentalmente, de sectores católicos. Se le consideró de gran relevancia por dos motivos. El primero, fue que desplegó acciones operativas para favorecer el desarrollo de las comunidades rurales del nordeste brasileño, las cuales se integraron en un programa denominado "Operación Nordeste" y, el segundo fue que creó la red de escuelas radiofónicas "REMAC", que era una propuesta educativa dirigida a la población rural.

El movimiento educativo cristiano fue tan relevante para los gobiernos populistas que en, 1960, el presidente brasileño Kubitchek reconoció públicamente su importancia y afirmó que hubiera sido imposible llevar a cabo "La planeación regional sin la participación propia de la fuerza de la iglesia, y si no hubiera ayudado al gobierno a

articular y organizar los elementos oficiales y privados..."⁵

Sin embargo, esta comunión de intereses entre la iglesia y el Estado no permaneció inalterable al paso de los años. En efecto, en un sector de la iglesia católica se fue gestando una perspectiva propia sobre la situación latinoamericana, contraria al proyecto de desarrollo del capitalismo salvaje instrumentado en América Latina. La separación entre tal sector eclesiástico y el Estado fue cada vez mayor, y culminó con el rompimiento total entre ellos a partir de las políticas dictatoriales, impulsadas por los militares en el poder.

Una década después este sector de la iglesia brasileña, que permaneció al lado de la población campesina empobrecida y de los sectores urbano - marginales, se fortaleció a tal grado que le fue posible expresar públicamente su concepción acerca del desarrollo capitalista. Así quedó expuesto cuando en la reunión del episcopado brasileño realizada en julio de 1970, los obispos declararon lo siguiente: "... es necesario vencer la raíz del capitalismo, él es un mal mayor, el pecado acumulado... el árbol que produce esos frutos que ya conocemos: el hambre, la enfermedad, la muerte de la mayoría. Por eso es necesaria la propiedad de los medios de producción (de las fábricas, de la tierra, del comercio, de los bancos); la mayoría trabaja para enriquecer a unos pocos . especialmente unos pocos son o se convierten paulatinamente en los dueños de la tierra, al mismo tiempo la mayoría se quedará cada vez con menos oportunidades de empleo"⁶ .

⁵ *Ibidem.* p. 97

⁶ *Idem.*

Este sector de la iglesia generó un desarrollo ético-político sobre los planteos religiosos de la iglesia católica tradicional y, de esta manera, se originó la "teología de la liberación", misma que se expresó en el movimiento de las comunidades eclesiales de base, las cuales participaron activamente con el movimiento campesino organizado, incluso como dirigentes. Una de las tareas que se plantearon como fundamentales para realizar la actividad social y organizativa que tenían prevista, fue hacerse cargo de la educación de las familias campesinas. Dicha teología fue una aportación del movimiento cristiano brasileño a otros cristianos latinoamericanos. Uno de los integrantes más importantes de ese movimiento, quien expresó sus concepciones en el ámbito educativo, fue precisamente Paulo Freire. Elaboró e instrumentó propuestas educativas durante 14 años de trabajo sistemático, procurando siempre que respondieran a las necesidades de los campesinos del nordeste brasileño.

Por eso, las propuestas de Freire, se han considerado como una expresión influida y representativa del planteamiento educativo alimentado en la teología de la liberación para favorecer a los pobres de Brasil. La experiencia acumulada de Freire, aunada a su capacidad política y a su conocimiento de lo educativo, permite entender por qué el gobierno de Goulart, el último de los presidentes populistas de ese país, lo nombró coordinador de la Campaña Nacional de Alfabetización. Entre junio de 1963 y marzo de 1964, Freire organizó la primera fase de la campaña con la impartición de cursos de capacitación a promotores culturales, es decir, a los alfabetizadores. Estos cursos tuvieron el propósito de los promotores conocieran y se apropiaran de la propuesta freiriana. El educador suponía que sólo a partir de ello era posible que los alfabetizadores la reencauzaran en función de las características culturales de los

lugares donde la aplicaran.

En casi todas las capitales brasileñas se inscribió una gran cantidad de promotores, solamente en el Departamento de Guraba el número fue de 6 mil.

Una vez realizada la capacitación, se procedió a formar círculos de cultura cuya primera tarea era reunir a los analfabetos de su zona e iniciar el proceso educativo. Cada círculo de cultura podía trabajar hasta con un máximo de 30 personas. Así, las acciones de alfabetización se multiplicaron por miles. Por ejemplo, en el nivel nacional, en vísperas del golpe militar, "se preveía la inauguración de 2000 círculos de cultura que se encontrarían capacitando en el mismo año, para atender aproximadamente a 200 000 analfabetas, a razón de 30 por círculo, abarcando cada curso una duración no mayor de dos meses..."⁷

Este proceso intensivo instrumentado para alfabetizar a la población brasileña que lo requiriera, fue completamente desarticulado y desprestigiado a partir del golpe militar de Castelo Branco (1964). La desarticulación se realizó mediante la correlación de la campaña y persecución de los equipos técnicos que la organizaban en los niveles regional y nacional. El desprestigio se sostuvo con el argumento de que era imposible que los analfabetos se hubieran apropiado realmente de la lectoescritura en el tiempo tan corto (2 meses) que duraba la campaña, y sin que la hubieran desarrollado educadores profesionales. El desprestigio y la persecución fueron tan brutales, que quienes participaron como alfabetizadores o alfabetizados se vieron obligados a negarlo públicamente.

La cancelación de dicha campaña tuvo como resultado que el índice de

⁷ Freire Paulo La educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI, p. 10.

analfabetismo siguiera creciendo. Frente a esta situación, la dictadura se vio obligada a crear una institución denominada: el Movimiento Brasileño de Alfabetización.⁸

Junto con los equipos técnicos, Freire, como coordinador de la Campaña Nacional de Alfabetización, encabezó la lista de educadores perseguidos por la dictadura militar, principalmente por su afiliación como funcionario del gobierno populista de Goulart. También enfrentó la represión selectiva que vivió el movimiento popular en general y el cristiano en particular, especialmente en el núcleo de sacerdotes simpatizantes con el planteamiento de la teología de la liberación. Ante el acoso que la dictadura sostenía hacia los proyectos de Freire y la represión vivida, logró exiliarse en Estados Unidos, donde residió hasta 1969, año en que regresó a América Latina. Durante sus años de exilio, el educador brasileño sistematizó su propuesta educativa y fue en el mencionado año de 1969 cuando se publicó su primer libro: La educación como práctica de la libertad. En 1970 publicó La Pedagogía del Oprimido. Ambos son textos muy importantes por ser documentos fundadores, que explicitan las ideas básicas y las formulaciones teóricas sobre la problemática educativa, a partir de las cuales Freire, sustentó su propuesta. Además de ello, dichos textos tuvieron tal divulgación que han sido los más utilizados por los educadores latinoamericanos, quienes los consideran punto de referencia para desarrollar otras experiencias de educación popular en América Latina. Esto también

⁸ CEE Experiencias de educación de adultos en América Latina. México, CEE, 1982, p. 485-516.

los ha puesto en el centro de los debates metodológicos que han realizado los educadores del continente en lo que se refiere a la educación popular. De ahí la importancia de recuperar ambos textos como punto de partida para analizar la propuesta educativa de Freire.

En ellos enfatiza dos elementos fundamentales en el análisis de su propuesta. El primero, se refiere a la caracterización del proyecto de desarrollo del capitalismo brasileño en el momento que se realiza la reestructuración de la segunda fase de industrialización. Como resultado de dicha caracterización, Freire definió a su país como una sociedad en transición que pasó de ser autoritaria y cerrada, además de estar dominada por la oligarquía agroexportadora, a ser "democrática y abierta", gobernada por una amplia alianza nacional populista en la que participaron de manera sobresaliente los sectores populares. Por lo tanto, los fines y principios alrededor de los cuales constituye su propuesta se ubicaron en la necesidad de contribuir a realizar dicha transición que, desde el punto de vista de Freire, implicaba incluir nuevos contenidos educativos y constituir nuevas formas de relación entre el educador y el educando durante el proceso.

Esta postura obedece a uno de los supuestos de los que parte Freire: que el hecho educativo es, fundamentalmente, una producción social. Para el pedagogo brasileño, la educación es uno de los elementos que contribuyen, de manera muy importante, a definir el camino que sigue el desarrollo de la humanidad. Este desarrollo tiende, según él, a la evolución gradual de la sociedad, es decir, pasa de un estadio inferior a uno superior. En el momento de transición de la sociedad en la que vive Freire, para él el estadio superior la democracia plena. Pensaba que lo pleno, obedecía a la participación de los sectores populares en la constitución y

realización del proyecto de desarrollo. Una sociedad de esta naturaleza tendría que caracterizarse, entonces, por satisfacer ampliamente las necesidades de toda la población en los diferentes ámbitos de la vida (social, económico, político y cultural). Este tipo de desarrollo social, según Freire, combatiría la miseria y el atraso económico, social y cultural, por lo cual el educador no podría abstraerse de dicho proceso y, en consecuencia tendría que definir su postura para actuar de manera acorde. Así lo expresa en su libro La Educación como Práctica de la Libertad. cuando dice: "El Brasil vivía exactamente este paso de una época a otra. De ahí que no fuera posible para el educador discutir el tema específico, desligado de la totalidad del nuevo clima cultural que se iniciaba, no podrá obrar de manera aislada por eso la educación en este tránsito adquiriría mayor importancia"⁹

Freire alertó a sus compatriotas de las consecuencias de propiciar el desarrollo capitalista dependiente, cuando afirmó que: "La sociedad crece teniendo como centro de decisiones de su economía fuera de ella, por eso mismo está guiada por el mercado externo. Es explotadora de las materias primas, crece hacia afuera, es depredadora, la sociedad refleja en su economía, en su cultura, alienada, objeto y no sujeto de la misma. Sin pueblo. Antidialógico, sin pueblo: Dificulta la movilidad social ascendente, no tiene vida urbana y si la tiene es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo aún hoy persistentes, es atrasada ésta y guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse a él."¹⁰

⁹ Freire Paulo. Op. cit. p. 37

¹⁰ Ibidem p.39

Aunque el educador brasileño estaba de acuerdo con la industrialización, criticó duramente este modelo porque excluía de sus beneficios a la mayoría de la población e impedía su participación en la construcción del modelo. Además denunció los costos que esto tendría, por ello afirmó: "Esta sociedad se destruyó. La hendidura surgió de la ruptura de las fuerzas que mantenían el equilibrio de esta sociedad cerrada. Las alteraciones económicas, más fuertes en este siglo, y que comenzaron incipientemente en el siglo pasado, con los primeros signos de industrialización, fueron los principales factores de la destrucción de nuestra sociedad. Si bien aún no llegamos a ser una sociedad prominentemente abierta, ya no éramos una sociedad totalmente cerrada. Éramos una sociedad en apertura, preponderantemente en los centros urbanos y aún cerrada en los rurales, que corría el riesgo, dados los posibles retrocesos como el actual golpe de Estado, de un retorno catastrófico a la sociedad cerrada ¹¹."

Si se toma en cuenta que Freire escribió los dos textos mencionados cinco o seis años después del golpe militar de Castelo Branco, es inexplicable que no se haya percatado de que la transición social que vivía Brasil, contrariamente a lo que el proponía, no se caracterizaba por su apertura y democracia. En efecto, en la sociedad brasileña sí se estaba, como decía Freire, efectuando un proceso de transición, ya que la industrialización obligó a la oligarquía terrateniente agroexportadora a modificar sus medios de explotación, semif feudales, para instaurar otras acordes con los mecanismos del capitalismo, caracterizados por ser más

¹¹ Ibidem p 40

voraces que los anteriores. De esta manera, la oligarquía pasó a un segundo plano en las relaciones de dominación porque se sometió a la lógica del capital industrial y financiero. Una vez consolidado tal sometimiento, la sociedad brasileña se desarrolló ya no bajo la hegemonía de la oligarquía agroexportadora, sino de la burguesía industrial. La transición consistió, entonces, en el paso de un modelo de desarrollo agroexportador a otro agroindustrial, cuyo resultado fue una mayor dependencia de Brasil, hacia los capitales extranjeros. Un desarrollo capitalista y además dependiente, nunca podría ofrecer, como bien suponía Freire, la constitución de una vida democrática plena ni mucho menos, la masificación de los beneficios de la vida urbana.

Esta caracterización de la sociedad brasileña no puede considerarse solamente como una síntesis individual de Paulo Freire. En ella se expresan por un lado, algunas de las ideas que el educador brasileño compartía con parte de las conclusiones que sustentaba el movimiento campesino radicalizado, vinculado con las comunidades eclesiales de base a las cuales pertenecía el pedagogo y, por otro lado, algunas de las posturas que sustentaban los gobiernos populistas de esa época. Como consecuencia, en los escritos de Freire se pueden, también, reconocer en algunos casos y en ciertas conclusiones los planteamientos que sustentaban dichas comunidades, así como los de los gobiernos populistas. Las coincidencias más importantes, entre Freire y las comunidades eclesiales están en suponer que la sociedad brasileña evolucionaría ascendentemente hacia la democracia. Y entre sus coincidencias con los gobiernos populistas, está la de que era fundamental evitar la instrumentación del esquema de desarrollo propuesto por

los estadounidenses. A partir de este supuesto, se hacía necesario desarrollar un esquema nacional autónomo, con un definido carácter social. Sólo a partir de estos criterios, es posible explicarse por qué Freire se sumó al frente nacionalista que dio soporte a los gobiernos populistas.

Una década después, las propuestas educativas impulsadas por las comunidades de base fueron denominadas por los educadores brasileños: "pedagogía del populismo católico", en la cual Freire fue ubicado como uno de sus precursores. Posteriormente, durante el periodo dictatorial, esta corriente pedagógica realizó continuamente acciones en diversos espacios de la vida social del país, hasta surgir con gran fuerza, en las universidades, a finales de la década de los 60. Uno de los educadores representativos, de dicha corriente fue Viera Pinto, quien la enriqueció grandemente al introducir algunas de las formulaciones teóricas provenientes del existencialismo cristiano,¹² mismas que también influyeron en los planteamientos freirianos. Éste fue precisamente el momento, en el que Freire elaboraba sus textos. Una de las principales preocupaciones del pedagogo se centró en determinar las características del sujeto que fuera capaz de jugar un papel de constructor de la sociedad democrática. Por lo tanto, la educación debería contribuir a la formación de la persona que tuviera esas características. Algunas de ellas las define de la siguiente manera: "La radicalización que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica. Crítica y amorosa, humilde y comunicativa. El hombre radical en su opción no niega el

¹² Paiva Vanra. Notas sobre un Estudio México Extemporaneos p 155-198

derecho de otro a optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio."¹³

Entonces, para Freire, el sujeto de la transformación democrática debería constituirse a partir de nuevos valores, uno de los cuales es la crítica hacia la sociedad y hacia sí mismo en lo que respecta al papel que juega en ella. A partir de la crítica, Freire supone que será posible que el sujeto realice acciones radicales en defensa de sus condiciones de vida y de su propia cultura, y en contra del avance de formas alienantes de la industrialización.

A partir de estos planteamientos, se puede ubicar al educador brasileño como un humanista cristiano, que considera muy importante que los sujetos intervengan en los procesos sociales, pero no a partir de la disputa clasista o interclasista que se formuló en las propuestas marxistas, ni a partir de una simple visión del bien hacer.

Las diversas experiencias educativas que Freire tuvo a través de su trabajo durante el periodo que los gobiernos populistas estuvieron al frente del país, las denominó "concientización popular", porque no se trataba de educar en el sentido tradicional, sino de concientizar. Sin embargo, en este proceso de concientización, no se trataba de que el movimiento campesino, radicalizado, se confrontara con la fracción nacionalista, entonces en el gobierno, ni de que le disputara la hegemonía. Se

¹³ Freire Paulo Op. Cit. p 41

trataba de que se afiliara a él. La radicalización de los contingentes campesinos pauperizados la concebía solamente, como luchas sindicales y gremiales que les permitieran mejorar sus condiciones de vida.

Por ello, no es extraño que Freire propusiera la democracia social como uno de los principios fundamentales, a partir de los cuales habría que desarrollar la educación.

El educador proponía, entonces, que la constitución de los sujetos sociales activos se realizara alrededor de un eje: formar sujetos capaces de contribuir a la constitución de la democracia. Esto lo llevó a diferenciar dos categorías: masa y pueblo. Define a la población como masa cuando su voluntad permanece manipulada y enajenada. A partir de la diferente óptica del sujeto radical, sujeto activo del pueblo, con el sectario, que es un sujeto que promueve la alienación del pueblo en masa, expresado en el siguiente párrafo: "El radical, por el contrario, rechaza el activismo y somete siempre su acción a la reflexión. El sectario sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como único hacedor, como su propietario; difieren porque, mientras que uno pretende detenerla, el otro pretende anticiparla. Si la historia es obra suya, si le pertenece, puede, uno de ellos, detenerla cuando quiera, y el otro, si es que le parece, anticiparla. De ahí que se identifiquen en la imposición de sus convicciones, en la reducción del pueblo a masa. El pueblo no cuenta ni pesa para el sectario, salvo como apoyo a sus fines..."¹⁴

Para Freire, las acciones que hacen los sectarios con el propósito de manipular a las masas intentan reducir o nulificar el papel protagónico del pueblo. Según él, tanto el sectario de derecha como el de izquierda nulifican las transformaciones de las

¹⁴ Ibidem. p 43

masas impiden que se conviertan en sujetos activos con propósitos propios y, para ello, recurren a la manipulación y a la demagogia como mecanismos de dominación. Freire se contrapone a esta postura al plantear que: "Para el radical, que no puede ser un centrista o un derechista, no se detiene ni anticipa a la historia sin que corra el riesgo del castigo. No es un mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida que es crítico y capta sus contradicciones. No es tampoco su propietario. Reconoce, entonces, que si no puede detener, ni anticipar, puede y debe, como sujeto, ayudar y acelerar las transformaciones."¹⁵

El autor de La pedagogía del oprimido consideró que para que el pueblo no sea una categoría vacía de contenido, debe hacerse referencia a sectores concretos de la población, organizados y radicalizados. Por ello, insistió, en que las soluciones debían generarse con el pueblo, así lo señala cuando dice: "Soluciones, repito, con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él.... el encuentro de ese pueblo que ya emerge en los centros urbanos y lo está intentando en los rurales, y ayudarlo a insertarse críticamente en el proceso. Y este pasaje, absolutamente indispensable para la humanización del hombre brasileño, no podrá hacerse mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza, sino con la educación, que por ser educación, habría de ser valiente ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición. Una educación que les facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder,

¹⁵ Ibidem p.43

en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción. Educación que tomase en consideración los varios grados de poder de captación de que está posibilitado el hombre brasileño, factor de importancia fundamental para su humanización. De ahí la preocupación que siempre tuvimos de analizar estos grados de comprensión de la realidad en su condicionamiento histórico-cultural. "¹⁶

La diferencia que Freire explicita entre el pueblo y la masa es el fundamento a partir del cual se desplegaron, posteriormente, las propuestas de educación popular en América Latina. En ellas se reconoce tanto la diversidad de prácticas educativas, como un propósito común que las estructura a todas. Así, los educadores pretenden favorecer el tránsito de la población alienada, es decir, de masa-objeto a una población que actúe como sujeto, en otras palabras al pueblo. De ahí que lo popular no denomine simplemente la reunión de un gran número de experiencias, sino también alude a este propósito específico.

Desde la perspectiva del educador brasileño, el tránsito de masa a pueblo es posible solamente mediante la constitución de la conciencia crítica, por lo tanto, se convierte este tránsito en uno de los elementos resolutivos de los procesos de cambio social. Un primer nivel de conciencia es que se basa en la ingenuidad, en la inmediatez, en la intuición y la espontaneidad. Posteriormente, se pasa a lo que denominó "la transitividad crítica", es decir, la configuración crítica del sujeto, momento en el que es profundamente responsable de su actuación social y está desprovisto de lo mágico. Es un sujeto capaz de comprobar y descubrir los "conocimientos y de estar dispuesto a revisiones por despojarse al máximo de las preconcepciones para el

¹⁶ Ibidem, p 51

análisis y comprensión de los problemas.. por la práctica del diálogo y no la polémica... (Freire postula también)... que el tránsito no se dará de manera automática sino sólo por los efectos del trabajo crítico educativo...".¹⁷

Al referirse a la constitución de la criticidad, insistió en que el desarrollo económico de Brasil, además de limitar el despliegue del proceso democratizador, podría favorecer las formas de alienación modernas de la civilización urbano-industrial. Tales formas están relacionadas principalmente con los fenómenos degradantes, como son la masificación de muchas de las actividades humanas.

Destacó también que los mayores obstáculos para construir una sociedad democrática son las determinaciones históricas heredadas de la sociedad cerrada en la cual fue educado el pueblo brasileño. Esto se debe, según él, a su nula experiencia en el ejercicio de la democracia, lo cual podría poner en riesgo cualquier tránsito a la sociedad abierta porque podría conjurar la generación de nuevas formas de organización social.

El único elemento que para Freire garantizaría el despliegue de la democracia era el surgimiento de una nueva cultura popular, acorde con el proyecto de sociedad abierta, porque una cultura de esta naturaleza generaría nuevas formas de pensar la realidad social y de actuar sobre ella, orientadas a lograr su transformación democrática. En ese momento reconoció dos proyectos de sociedad y, como consecuencia, aceptó la necesidad de caracterizar a los actores sociales de acuerdo a sus intereses, como se puede verificar en La pedagogía del oprimido. Asumió,

¹⁷ Ibidem p 52-58

también, que estos intereses eran contrarios y formuló su confrontación a partir de una concepción que denominó dialéctica. Así, empezó a hablar de la contradicción entre opresores y oprimidos. Sus elaboraciones al respecto las realizó a partir de la recuperación de algunos elementos teóricos propuestos por Gramsci y Lucaks,¹⁸ así como por algunos filósofos humanistas contemporáneos, que le permitieron pensar en la sociedad brasileña y en el papel de sus protagonistas.

El desarrollo de su dialéctica de la opresión, no se adscribió a la sociología marxista latinoamericana, que estaba en boga en ese periodo y cuyas conclusiones se expresaron en la teoría de la dependencia. Por el contrario, tal concepción dialéctica se inscribió, desde mi punto de vista, en una explicación dual de la sociedad brasileña a partir de una serie de conceptos dicotómicos, entre los que se encuentran principalmente: sociedad abierta-sociedad cerrada, opresores-oprimidos, procesos de alienación-procesos de concientización. Freire suponía que la resolución de estas dicotomías dependía de la exclusión de una de ellas y no, como plantea el marxismo, del surgimiento de nuevas contradicciones. Por eso, creía factible el tránsito de la situación de opresión que en ese momento prevalecía en Brasil, a una nueva etapa de desarrollo, en la cual la pobreza y la opresión, resabios de tal sociedad, desaparecerían por completo. Postura que proviene del pensamiento existencialista cristiano más que de la dialéctica, a mi juicio.

Para Freire, resolver estas dicotomías a favor de los oprimidos significó para Freire, introducir la acción educativa como un elemento determinante para generar condiciones de cambio, orientadas a construir una sociedad democrática. Por esta

¹⁸ Freire Paulo La Pedagogía del Oprimido : México, Siglo XXI p 29-69.

razón, el pedagogo brasileño consideraba la educación, como uno de los ejes a partir de los cuales se desarrollaría el proceso de liberación de los oprimidos, que consistiría, fundamentalmente, en disputarse la hegemonía del proyecto social. Según Freire, la educación contribuiría a que la masa lograra romper los mecanismos ideológicos de dominación, para transitar hacia la constitución de una conciencia crítica. Así lo explicita con las siguientes palabras: "cuando los oprimidos descubran nitidamente al opresor y se comprometan en la lucha organizada para su liberación, empiecen a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser sólo un mero hecho intelectual a fin de que sea praxis...¹⁹".

Por ello, para realizar la tarea educativa liberadora, Freire parte de realizar una crítica al sistema escolar porque refuerza los mecanismos culturales de opresión y mantiene las formas de cultura alienada, a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional (bancaria, acumuladora de información). Como consecuencia, el pedagogo enfatiza, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe limitarse exclusivamente a la adquisición de contenidos, que es el punto de partida de tal enciclopedismo.

Aunado a su reflexión sobre las categorías mencionadas, el educador brasileño empezó a reconocer la necesidad de recuperar el trabajo de los círculos de cultura que desarrolló en la Universidad de Rife, porque la realización de ellos estuvo orientada a constituir esa conciencia crítica, tan importante para él. En efecto, éstos

¹⁹ op. cit p.61

eran núcleos en los que se reunían los participantes para reflexionar sobre los temas que les interesaban y que, generalmente, se referían a situaciones sociales, políticas e históricas de actualidad en Brasil. Mediante este proceso de reflexión se recuperaban los saberes de los participantes, a partir de la problematización²⁰ de dichos temas. Tal proceso favorecía, desde su punto de vista, el análisis crítico de los participantes y la recuperación de su propia cultura.

Como consecuencia, sustentó su trabajo educativo, concretamente su propuesta de alfabetización, en el análisis crítico de las representaciones ideológicas como punto de partida, las que favorecerían la lectura de la realidad desde el punto de vista del sujeto que la realiza y a partir de sus intereses. Mediante este proceso, el adulto adquiriría la lectoescritura a la vez que sería capaz de leer su contexto histórico. De esta manera, el hacer y saber de los adultos se ubicaba en el contexto en el cual se desarrollaba.

Entonces, durante la apropiación del lenguaje oral y escrito el adulto también recuperaría críticamente su saber cultural y, así la letra se convertiría en una expresión de nuevos saberes que darían contenido a su interpretación del mundo.

A fin de propiciar la lectura de la realidad, Freire utilizó como recurso "el diálogo", porque por medio de él propiciaría la destitución de algunos de los saberes de los adultos para construir otros. Tal diálogo era posible porque el pedagogo brasileño suponía que el saber no era propiedad de unos pocos, sino que "nadie enseña, todos aprendemos... que tampoco nadie se educa solo; ... que los hombres se

²⁰ Ibidem p 124

educan entre sí, mediatizados por el mundo...²¹

Para instrumentar su propuesta, Freire inició un proceso de trabajo con los educandos que le permitió definir temas generadores, mismos que expresó a partir de imágenes, es decir, de escenas que mostraban a los adultos situaciones de su contexto cultural, cotidiano, y que debido a ello les eran significativas. Esto tenía como propósito que esos grupos de adultos, reunidos en los círculos culturales y orientados por los alfabetizadores, redescubrieran la significación de la imagen en su propio contexto, a la vez que aprendieran contenidos educativos, pertenecientes a sus marcos culturales. Tal redescubrimiento y aprendizaje sólo era posible, según Freire, si se mantenía la reflexión cotidiana de los adultos respecto a los contenidos mencionados.

Como consecuencia, en la propuesta de Freire, el tránsito de la oralidad a la escritura no se efectúa solamente a partir de un conocimiento memorístico de los símbolos, por parte de los adultos. Es indispensable, además, ubicar este conocimiento en su propio desarrollo cultural para facilitarles el paso de la imagen a la palabra

El desarrollo de un proceso de esta naturaleza presupone que no es posible repetir la propuesta de manera masiva e indiscriminada como si fuera un recetario. Por lo tanto, las imágenes y los temas generadores no deberían ser los mismos en cada círculo. Era necesario que éstos surgieran del entorno específico de los participantes. Los contenidos remiten, entonces, a las familias silábicas y,

²¹ Freire Paulo *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, p. 17 y 18

posteriormente, a las palabras, frases y oraciones que contienen significado para los educandos.

En este proceso vivencial, ubicó Freire la producción social del conocimiento, así como la constitución y realización de valores, que eran concebidos por él como la síntesis de un hacer práctico, a partir del cual podría constituirse una nueva cultura popular.

De esta forma he procurado sintetizar algunas de las ideas principales de Paulo Freire que giran en torno de su propuesta educativa, a partir de la cual realiza una lectura de la realidad para su transformación, teniendo siempre como punto de partida el contexto de la sociedad brasileña.

2. NICARAGUA SANDINISTA: UNA PROPUESTA DONDE EL PUEBLO EDUCA AL PUEBLO.

2.1 Nicaragua : historia de una revolución.

Al inicio de la década de los 70, el patrón de expansión y acumulación impuesto por los estadounidenses al desarrollo de la economía mundial en general, y latinoamericana en particular, dio las primeras muestras de agotamiento.

Dicho patrón de expansión y acumulación consistía en organizar la producción mundial en función de su mercado interno y teniendo por vertiente fundamental las empresas transnacionales. Sus límites se evidenciaron en el momento que el mercado interno estadounidense se saturó y se presentó una crisis de sobreproducción en ramas tan importantes como la petrolera y la automotriz. Uno de los resultados más relevantes de dicha crisis se manifestó en la pérdida del liderazgo económico mundial por parte del capitalismo norteamericano y, por lo tanto, en la pérdida parcial del control político y militar sobre América Latina.

En síntesis, a principios de la década de los 70 lo que se vivió fue la pérdida de la hegemonía norteamericana en el mundo en general, y en la región latinoamericana en particular.

Al mismo tiempo, los grandes capitales europeo y japonés resolvieron buscar un nuevo equilibrio mundial para contrarrestar los efectos de la crisis económica internacional. Este nuevo equilibrio se lograría, según ellos, mediante una nueva división internacional del trabajo que obligara a Estados Unidos a reconocer nuevos liderazgos en algunas de las ramas productivas más importantes, como la electrónica y la informática o en las ramas tradicionales como la industria automotriz.

Este cambio en la perspectiva de las potencias de Europa y Japón, hizo que estas

naciones diversificaran sus actividades económicas hacia las zonas de tradicional influencia del capital estadounidense, como América Latina. Así revivieron sus viejas expectativas de lograr una influencia económica en esta región, a partir de sus políticas de crédito e inversión dirigidas, principalmente, al cono sur del continente.

Simultáneamente, también en los países latinoamericanos se presentaron signos que evidenciaban el agotamiento del esquema de acumulación capitalista impuesto por Estados Unidos. Sus límites se manifestaron dramáticamente en los altos costos sociales, producto de la enorme concentración de capitales en muy pocas manos, que tuvieron como consecuencia el brutal empobrecimiento de la mayoría de la población.

En esta situación la crisis económica norteamericana produjo efectos que deterioraron, cada vez más, los niveles de bienestar de su población y de sus países de influencia.

Ante esta situación, la nación estadounidense se vio obligada a recurrir a nuevos mecanismos financieros que le permitieran recuperarse de la crisis, uno de ellos fue la transferencia de ganancias de los países dependientes a Estados Unidos. Tal transferencia se realizó por medio de dos mecanismos: el traslado de las ganancias de las empresas a la casa matriz de cada transnacional sin restricción alguna, y el pago del servicio de la deuda externa. El monto de estos pagos e incrementos los determinaron las instituciones financieras mundiales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Con el monto captado a partir de las empresas transnacionales, los norteamericanos financiaron parte de la reestructuración de su industria, inyectaron recursos a su sistema financiero y respaldaron las actividades políticas y militares en gran parte del mundo. Actividades que tenían el fin de recobrar su hegemonía.

Además de poner en peligro su hegemonía económica, los estadounidenses también

pusieron en peligro su liderazgo político mundial. Al mismo tiempo internamente se creó una crisis de credibilidad del pueblo norteamericano hacia las políticas estatales. Esta crisis se presentó porque el pueblo norteamericano no estuvo dispuesto a pagar, en carne propia, los costos de que los Estados Unidos se erigiera como gendarme del mundo. Esta pérdida de consenso interno se agravó a partir de la guerra de Vietnam, porque la resistencia popular de este país logró que la invasión estadounidense tuviera un costo mayor para éstos que para los vietnamitas. Costo que se refiere no sólo al aspecto económico, sino al alto índice de mortalidad de *marines* norteamericanos.

Aunado a lo anterior, el proceso de Watergate reforzó la crisis de credibilidad del pueblo estadounidense hacia los partidos políticos: republicano y demócrata; dicha crisis de credibilidad culminó con la renuncia a la presidencia del republicano Richard Nixon y la elección a la presidencia del demócrata James Carter.

Con su llegada al poder, Carter propuso un nuevo esquema mundial de desarrollo. El propósito de este nuevo esquema era lograr la distensión mundial, producto de la guerra fría y, a partir de ello, construir nuevas formas de relaciones políticas y económicas mundiales. Para lograr estos dos objetivos, Carter realizó múltiples iniciativas, la doctrina "trilateral" fue una de las más importantes porque proponía compartir su hegemonía con las potencias europeas y Japón. A partir de ello se logró una nueva repartición pacífica de los mercados y un equilibrio económico y político en sus zonas de influencia. El desarrollo de las relaciones bilaterales con los distintos gobiernos del campo socialista, por ejemplo con China, fue otra de sus iniciativas.

Esta apertura política, aunada a la aparente flexibilidad económica de los estadounidenses, tuvo como efecto, casi inmediato, el inicio de la distensión mundial.

Una de las consecuencias de dicha distensión se manifestó en América Latina en que los

pueblos de la región tuvieron la posibilidad de realizar acciones, orientadas a asegurar el retorno a la democracia. Este proceso culminó en 1980, año en que se desarrollaron acciones que hoy se conocen como "el tránsito a las democracias viables".

Sin embargo, en el ámbito económico los efectos fueron distintos porque la flexibilidad que preconizaron los estadounidenses en este campo, nunca fue tal. En efecto, la capitalización de su país la llevaron a cabo hasta las consecuencias que hoy conocemos, entre las cuales se encuentran la polarización de las clases sociales de la mayoría de los pueblos del mundo en general, y de los latinoamericanos, que en este contexto ocupan un lugar primordial. Los resultados económicos más dramáticos de la instrumentación de esta política estadounidense se manifestaron en Centro América y el Caribe, por lo que se refiere a la región latinoamericana.

En el caso de Nicaragua, específicamente, se llegó a una situación económica límite porque los estadounidenses le impusieron, con mayor rigidez que a otros países, su esquema de desarrollo. Tal rigidez se manifestó en toda su magnitud a partir de la década de los 50. Por ejemplo, tal como ya se ha descrito la reestructuración económica de los países dependientes obligó a realizar un reordenamiento de criterios respecto a inversiones. Tal es el caso de las fincas algodoneras, que surgieron con el propósito de responder a la demanda de Estados Unidos de crear nuevos cultivos para satisfacer las necesidades del mercado internacional. Así, se sustituyó la agroexportación de los cultivos tradicionales nicaragüenses (café, caña de azúcar y plátano) por el algodón. La sustitución fue obligada, como ya se ha dicho, por la tendencia general de la baja de precios, principalmente en el caso del café.

La creación de esta producción agrícola implicó un proceso violento de expulsión de los pequeños productores campesinos asentados en la costa del Pacífico hacia la zona

montañosa de Nicaragua. Tal despojo se realizó mediante muy variados mecanismos que fueron desde el desposeimiento descarado de la tierra hasta la "recuperación" de la misma por el vencimiento de créditos hipotecarios, otorgados a los campesinos para que los invirtieran en su producción agrícola. Esto permitió concentrar las superficies planas, que eran las más preciadas porque eran las más aptas para implantar mecanismos intensivos de producción y no de temporal. Tales mecanismos posibilitaban una recuperación de la inversión de manera segura e inmediata. Dicho proceso de reestructuración económica y de despojo de la tierra a los campesinos fue posible debido a la existencia de una dictadura, la de Anastasio Somoza, que ante las primeras manifestaciones de inconformidad resolvió usar la fuerza para reprimir cualquier reclamo. Por ello, no fue extraño que muchas de estas fincas quedaran en manos de la familia Somoza y sus allegados.

El despojo tuvo como resultado el desplazamiento de la mayoría de las familias campesinas a las zonas montañosas de este país, formadas por Las Segovias. Las Segovias tienen una amplia región en donde aún es posible desmontar bosques para convertirlos en tierra agrícola útil que posibilite la producción para la autosubsistencia de familias campesinas. A las áreas desmontadas para tal fin se les conoce como fronteras agrícolas. De esta manera, las familias desplazadas se convirtieron en pequeños productores durante la época de siembras y en jornaleros agrícolas durante la de cosecha. Así, desarrollaron su propio ciclo de sobrevivencia.

La minoría de familias campesinas desplazadas, las más perseguidas, emigró a la Costa Atlántica porque ahí no existía un control tan férreo de la dictadura como en la zona del Pacífico. Algunos de estos migrantes se asentaron en puertos de esa costa: Bluefields, Puerto Cabezas y las Minas de Nueva Rosita, otros fundaron el puerto Río San Juan, al

sur del país. Por lo tanto, los campesinos que llegaron a la Costa Atlántica tuvieron que convivir con los indígenas que ya poblaban el lugar. Éstos pertenecían a las etnias de miskitos, sumos y ramas, principalmente, los cuales estaban asentados de manera muy dispersa y su esquema de organización se caracterizaba por ser tribales seminómadas.

A pesar de que más de la mitad del territorio nicaragüense corresponde a la Costa Atlántica, esta región es la que tiene menor densidad de población, pues cuenta con menos del 20% de la población del país. Tal situación se debió a que la mayor parte del territorio, aún en la década de los 80, permaneció como selva casi virgen cuyas condiciones eran muy parecidas a las de la amazónica.

La condición selvática de la Costa Atlántica, en la que han vivido los indígenas desde la época de la colonia, tuvo como resultado que éstos establecieran relaciones con la comunidad inglesa, principalmente proveniente de la piratería europea que operaba en el Caribe. Además, se relacionaron con los mestizos y ladinos del Caribe y no con los pobladores de su propio país. Prueba de ello son las lenguas mestizas que prevalecen en la región. El creoll, por ejemplo, se formó a partir de una mezcla del inglés y el español. En esta situación concreta y en el marco de la política económica y social estadounidense, instrumentada mundialmente, surgieron y se desarrollaron nuevas formas de relaciones internacionales así como entre ambos países, a partir de las cuales se abrió una nueva etapa. En ésta el movimiento social que se desarrolló en Nicaragua tuvo mayores posibilidades de realizar sus objetivos, evidencia de lo cual fue el triunfo de la revolución nicaragüense.

Dicha revolución tuvo como antecedentes varios movimientos militares y sociales que datan desde principios de este siglo. El primero de ellos fue la lucha libertaria que encabezó Augusto César Sandino en 1927, en contra de la invasión estadounidense a

este país centroamericano. Esta lucha es uno de los antecedentes históricos más importantes del presente siglo porque marcó la vida contemporánea del pueblo nicaragüense y, especialmente, de la población que actualmente vive en la región de Las Segovias, cuyo proyecto educativo analizaré en los siguientes apartados. La base social que integró la lucha de resistencia de 1927 fue, principalmente, el campesinado empobrecido al extremo de que no le quedó otra opción que el levantamiento armado. El ejército libertario que comandaba Sandino estaba formado por más de tres mil hombres y su cuartel general se ubicó en el Cerro del Chipote, situado en el corazón de las montañas segovianas.

Esta lucha libertaria fue aplastada por los *marines* estadounidenses, que se valieron del genocidio para arrasar con las comunidades campesinas, mismas que ofrecieron una mínima resistencia. Durante este proceso Sandino fue emboscado y asesinado en 1934 por órdenes de Anastasio Somoza padre.

A partir de este hecho los gobiernos subsiguientes formaron su propio ejército: "la guardia nacional", con el propósito de sustituir a los *marines*, que apenas habían abandonado el país. Este cuerpo militar les permitió mantener el control social a partir de la instauración cotidiana del terror que no toleró, ni siquiera, el surgimiento de nuevos movimientos sociales importantes.

La década de los 30 marcó un hito en la historia del pueblo nicaragüense porque, después del golpe militar encabezado por Anastasio Somoza padre, se estableció la tan conocida dictadura de la "Dinastía Somoza": mucha sangre derramada y cuarenta años de lucha fueron necesarios para destituirla.

Durante más de los 40 años que transcurrieron desde 1933, la brutal represión fue capaz de desarticular los movimientos sociales, apenas emergían, pero nunca logró aniquilarlos.

En efecto, a partir de 1930 las oleadas de represión contra la población campesina se intensificaron en la región de Las Segovias, porque en esta zona surgió el levantamiento armado que comandó Sandino, a quien se le impuso la imagen de bandolero. La represión y la propaganda contra Sandino tenían como propósito borrar la memoria histórica de la masa campesina segoviana. Sin embargo esto no fue posible, prueba de ello es que al iniciar la década de los 60 algunos de los participantes del movimiento campesino, constituyeron diversos grupos armados como única forma de organización para asegurar su sobrevivencia y la de la población. En el año de 1960 confluyeron algunos de estos grupos para formar una organización político-militar que se denominó Frente Sandinista para la Liberación Nacional (*FSLN*).

El accionar político y militar del Frente se desarrolló a partir de la recuperación crítica del programa de Sandino y de los principios libertarios, heredados por la tradición marxista latinoamericana.

El Frente Sandinista se caracterizó, al igual que el resto de grupos foquistas latinoamericanos que emergieron también en los años 60, por ser grupos guerrilleros que se asentaron en zonas cuya población campesina vivía en condiciones de mayor pobreza. Tales grupos suponían que podrían encabezar una insurrección a la cual se sumaría el pueblo espontáneamente.

A diferencia de los demás grupos foquistas latinoamericanos, el Frente Sandinista se interesó por vincularse estrecha y permanentemente con la población campesina. Múltiples testimonios documentan que desde su fundación y hasta 1969 el Frente se puede considerar una organización más de corte militar que político. En este primer periodo de la vida del Frente, su acción se desarrolló bajo la suposición de que los campesinos eran sus aliados fundamentales, pero esta alianza la concebían de una

manera tan simple que solamente los involucraban en acciones orientadas a apoyar logísticamente a la guerrilla. Tal concepción equivocada tuvo como resultado que, poco a poco, el cerco que les tendieron los militares los aislara y, posteriormente, la denominada ofensiva sobre Pancasán casi logró aniquilarlos. Ésta fue una ofensiva decisiva, ya que la base social del frente provenía principalmente de las Segovias, donde se ubica la zona de Pancasán, además de que en esa área se asentaron los campamentos guerrilleros.

A partir del análisis crítico que realizaron los sandinistas de tal experiencia, se percataron de que los campesinos no eran sus aliados fundamentales en el sentido que los habían concebido, sino que ellos tendrían que ser los protagonistas de la revolución. Además, se dieron cuenta de que este sector no era el único relevante en un proceso de transformación social como el que pretendían realizar, sino que era primordial incorporar a los estudiantes, los cristianos, artesanos y pequeños propietarios. Es decir, la población urbana y rural empobrecida tendría que jugar un papel muy importante en el derrocamiento de la dictadura y en la construcción de un nuevo proyecto social.

Entonces, el Frente Sandinista se convirtió en un grupo cuya función principal fue la de orientar el movimiento revolucionario. A partir de este momento se puede considerar un segundo periodo del Frente, cuya función fue realmente la de una organización político-militar. Su tarea principal fue, por lo tanto, impulsar los distintos movimientos sociales de tal manera y a tal grado que, en 1979, lograron conducir la insurrección popular que culminó con la toma del poder por parte del Frente y la huida del último de los Somoza.

En la zona del Atlántico, que representa más de la mitad del territorio nicaragüense y cuya actividad económica más importante se reducía al comercio y la minería, el Frente no tuvo una presencia relevante. Esto se debió a la dificultad que se presentaba para involucrar en un proyecto político-militar a los núcleos dispersos de la población costeña,

cuya diferencia cultural con la población del Pacífico era enorme. Aunado a lo anterior, los múltiples dialectos que se habla en dicha región hacían sumamente difícil la comunicación. Las condiciones geográficas dificultaron aún más la penetración del Frente, ya que la región atlántica es selvática. Todo lo anterior impidió no sólo el arraigo del Frente en esa zona, sino también que la población costeña se identificara con el proyecto sandinista.

En cambio, el Frente se arraigó en la zona del Pacífico, que era la más desarrollada económicamente porque en ella confluían las fincas algodoneras (León y Chinandega) y las cafetaleras (Las Segovías y Matagalpa), así como el comercio y la industria (Managua). Esto le permitió definir un programa de gobierno que recuperaba las demandas de la mayoría de los sectores sociales.

Dichas demandas fueron incluidas en el programa de gobierno del Frente. En él proponían la construcción de una sociedad en la que tuviera sentido la dignidad y la democracia, propósito que sería posible, según ellos, si se tuvieran las armas y se mantuviera una conciencia insurrecta contra el pasado, así como la disposición para crear las condiciones del futuro.¹

La construcción de ese futuro en el que la dignidad y la democracia fueron los principios rectores, significaba para los sandinistas cambiar la orientación que la oligarquía y la burguesía le imprimían a la sociedad por otra que representara mejor los intereses de la

¹ FSLN, Programa Histórico, Nicaragua, Prensa y Propaganda del FSLN, Nicaragua, FSLN, 1982 y Nuñez Orlando La insurrección de la conciencia, Nicaragua, Universidad Centroamericana, 1988, p. 209.

mayoría de la población.

De esta manera, los sandinistas consideraron que era necesario propiciar el deseo del pueblo de participar e intervenir en los asuntos de la economía y de la sociedad.² Nada de esto sería posible, según ellos, sin eliminar antes tanto la dominación política del somocismo como del imperialismo y si no se insertaban en un modelo de relaciones más justo y más fraterno.

En síntesis, se puede afirmar que el perfil político del proyecto sandinista se caracterizó por un contenido que promovía prácticas democráticas antisomocistas y antimperialistas.

A fin de realizar los principios, objetivos y líneas de acción definidas en su proyecto, los sandinistas aprovecharon al máximo la organización campesina que se venía desplegando desde principios de la década de los 70 y la de los sectores urbanos, cuyo auge se manifestó después de 1975.³ Así, el Frente encabezó la insurrección popular que se aceleró por las oleadas represivas desarrolladas por la férrea dictadura somocista.

Durante esta insurrección, el Frente fue capaz de combinar las estrategias realizadas en las dos experiencias revolucionarias clásicas de este siglo, la china y la soviética.

Los chinos, por ejemplo, tomaron el poder a partir de una estrategia de guerra popular prolongada que se inició en las zonas rurales y que, durante 10 años, se expandió a tal grado que cuando el ejército popular chino sitió los centros urbanos ya tenía bajo su control gran parte del país. De esta manera, el triunfo de la revolución estaba asegurado.

En cambio, los soviéticos organizaron insurrecciones en sus centros de operaciones, que

Nuñez Orlando, *Op. cit.* p.79-100.

² Ortega Humberto. 50 Años de Lucha Sandinista. Cuba. Editorial de Ciencias Sociales 1980 p.30-33

eran las principales ciudades rusas y, en ese campo de batalla, derrotaron al ejército zarista. A partir de este hecho avanzaron hacia el resto del país para incorporar a la revolución al pueblo de las zonas rurales.

El Frente Sandinista, por su parte, organizó la insurrección tanto en el campo como en las ciudades. Aunque los centros urbanos se distinguieron por realizar una mayor actividad de propaganda revolucionaria hacia la población, las ofensivas nacionales, incluso la ofensiva final, encabezadas por el Frente, se iniciaron en la zona rural ubicada en Las Segovias. Esto no fue casualidad, sino una consecuencia histórica ya que Las Segovias fue la cuna de los movimientos revolucionarios y de la represión, además de padecer pobreza. Por lo tanto, nadie más que ellos podían tener mejores iniciativas para llevar al éxito una insurrección, aunque el campo de batalla en donde se definió el triunfo fue en las ciudades.

La huida de Somoza, el 17 de julio de 1979, y la toma de la ciudad de Managua, el 19 de julio del mismo año, fueron los dos acontecimientos que evidenciaron el triunfo indiscutible de la revolución nicaragüense. Ante esto se constituyó un gobierno provisional que formó una Junta de Gobierno integrada por representantes de las distintas fuerzas sociales. Sin embargo, en los primeros meses de gobierno renunció, paulatinamente, la mayoría de los representantes hasta quedar el Frente Sandinista como única fuerza que, ante esta situación, se vio obligado a asumir el gobierno.

Una vez instalado como fuerza hegemónica del proceso social nicaragüense, el Frente realizó una serie de transformaciones políticas y económicas, cuyas consecuencias fueron: la pérdida de poder estatal por parte de la oligarquía somocista y el inicio de la desarticulación del esquema de desarrollo estadounidense. Dicho proceso de desarticulación se desarrolló en dos etapas, la primera se realizó durante un periodo de

paz que duró desde el triunfo de la revolución hasta 1983. La segunda se inició a mediados de 1983, debido a la guerra de baja intensidad¹ propiciada por los estadounidenses, y finalizó en febrero de 1990.

Durante la primera etapa, una de las prioridades del naciente proceso revolucionario fue la instrumentación de transformaciones sociales, económicas y políticas que modificaron notable y positivamente la vida urbana y, principalmente, el campo. Entre dichas transformaciones los sandinistas pusieron en primer lugar el desarrollo de la reforma agraria y de una política de bienestar social como medidas indispensables para cambiar económica y políticamente la sociedad nicaragüense. Ésta se había caracterizado, en el ámbito económico, por el escaso impulso de las fuerzas productivas⁵ y por la casi nula producción industrial capitalista. En tales condiciones, la reforma agraria pretendía impulsar el despliegue de las empresas estatales y la constitución de cooperativas bajo el supuesto de que las formas de organización colectivas permitirían desarrollar una tecnología que diera lugar a la intensificación de su producción agrícola.

Para lograr dicho propósito, se promulgó un primer decreto de expropiación que se puso en marcha durante los dos primeros años de la revolución, respaldado por dos acciones: la nacionalización de la banca y la reestructuración de las políticas de crédito. Ambas medidas tuvieron como propósito financiar a la mayoría de los pequeños y medianos

¹ Concepto de estrategia militar acuñado por el Pentágono, posterior al balance de la derrota que sufrieron en Vietnam; se proponen, para derrocar gobiernos contrarios a sus intereses, realizar hostigamientos en todos los ámbitos de la vida social con la menor participación de fuerzas estadounidenses.

productores. La instrumentación de dicho decreto modificó, en los hechos, la estructura de propiedad de la tierra en el campo nicaragüense ya que, por un lado, a partir de la expropiación de las propiedades de la familia Somoza, más del 40% de las propiedades del país, formaron lo que se conoció como áreas de propiedad del pueblo (APP) cuya administración quedó, en un principio, a cargo del Estado. Por otro lado, esta reestructuración fue la condición de posibilidad para que algunos de los pequeños propietarios conservaran su parcela y, a partir de ello, desarrollaran lo que se conoció con el nombre de Movimiento Cooperativo Campesino Nicaragüense.

Como consecuencia se conformaron, a ritmo acelerado, cooperativas que en su mayoría solicitaban, colectivamente, créditos y servicios que les permitieran producir. A este tipo de cooperativas se le denominó Cooperativas de Crédito y Servicios (CCS), que se podrían transformar en Cooperativas Agrícolas Sandinistas (CAS). Su forma de organización era la más avanzada, porque desaparecía la organización parcelaria y eran capaces de administrar adecuadamente el crédito otorgado para producir eficiente y eficazmente. Una vez consolidadas las Cooperativas Agrícolas Sandinistas, el gobierno les cedía la administración de las Áreas de Propiedad del Pueblo.

Ambos tipos de cooperativas se articularon en un frente social nacional de productores del campo, inscritos en el proyecto sandinista denominado: Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos¹⁰. Esta forma de organización agraria les permitió a los sandinistas realizar un esquema de integración efectivo, porque en su política de

¹⁰ CIERRA *La Democracia Participativa en Nicaragua*. Nicaragua, Educa, 1988, p. 50-54.

desarrollo incluían las diferentes formas de propiedad y de producción agrícolas con las que hasta ese momento se contaba en el país.

La reforma agraria impacta la estructura de la propiedad de la siguiente manera: "La expropiación recayó sobre más de la mitad de la propiedad burguesa, tanto nacional como internacional, tanto en el ámbito de la agricultura, como de la industria, el comercio y el transporte. El latifundio terrateniente, los enclaves norteamericanos, las agroindustrias claves, los grandes comerciantes mayoristas quedaron reducidos o subordinados a las políticas económicas de la revolución."⁷

En lo que se refiere a la política de bienestar social, realizada por los sandinistas durante la primera etapa de la revolución, cabe mencionar que una de sus acciones iniciales consistió en reorientar el gasto con el propósito de elevar las condiciones de vida de las mayorías. El gobierno consideró la educación, la salud, el abasto y la vivienda como los principales rubros que debería atender dicha política. Por lo tanto, las dos acciones que desarrollaron inmediatamente después del triunfo fueron: la Cruzada Nacional de Alfabetización y la Primera Jornada Nacional de Salud, a la vez que subsidiaron la producción, la importación y el consumo de los bienes alimenticios básicos que la población nicaragüense necesitaba para subsistir.

Sin embargo, las transformaciones que el gobierno sandinista había logrado a partir de grandes esfuerzos, se vieron truncadas por la agresión estadounidense. Con este hecho se inició la segunda etapa. En efecto, de 1984 a 1990 cambiaron las prioridades la reforma agraria y la política de bienestar social, además de ser reestructuradas, dejaron de ser los puntos prioritarios. Lo fundamental entonces, fue la defensa del país de la agresión estadounidense y, por lo tanto, todas las acciones que realizaron el Frente y la

NUÑEZ, Orlando, Op. cit., p.86.

populación civil estuvieron signadas por la guerra.

En este marco, a partir de 1986, la reorientación de la reforma agraria dio paso a la individualización de la pequeña propiedad, porque ésta fue la única manera de que los sandinistas pudieran asegurar que cada familia tuviera una parcela que le posibilitara su sobrevivencia en plena guerra. Es decir, cada familia tuvo que asumir la responsabilidad de atender su parcela sin apoyo gubernamental, ya que no era posible subsidiar y financiar los proyectos colectivos pues la mayor parte del presupuesto tuvo que destinarse a la guerra, que a partir de 1984 presentó características inéditas para los nicaragüenses. Tal situación obligó a los sandinistas a reorientar el gasto público, para dedicar el 60% del mismo al presupuesto militar.

Por su parte, los estadounidenses se vieron obligados a financiar la formación de un ejército mercenario contrarrevolucionario capaz de sostener una guerra de baja intensidad y, al mismo tiempo, erigirse en los estrategas de dicho ejército.

Esta guerra tuvo efectos devastadores en los ámbitos social, económico y político de la vida nicaragüense. Entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- En tanto el campo de operación de las bandas contrarrevolucionarias fueron las áreas rurales, los campesinos y los jornaleros agrícolas se vieron obligados a abandonar sus tierras para ocuparse de la defensa del país o asentarse en otros lugares a fin de ponerse a salvo de la guerra.
- Los campesinos desplazados hacia las ciudades se incorporaron a la economía informal porque ésta era la única posibilidad de supervivencia. Esta situación

propició el mercado negro⁹ y consecuentemente el Estado perdió, poco a poco,

el control de las operaciones mercantiles, cuyo efecto fue una crisis económica que se volvió cada vez más brutal; crisis que vivió Nicaragua durante los siete años subsiguientes.

- La migración de los campesinos desplazados por la guerra afectó mayoritariamente las condiciones sociales y económicas¹ de las ciudades, principalmente a causa de la sobrepoblación. Managua fue uno de los casos más graves por el acelerado incremento de su población (30% de todo el país).

- Además de afectar la producción al propiciar el desplazamiento de los campesinos, la guerra también tuvo un impacto negativo en la infraestructura (almacenes, maquinaria, sistema de riego, etcétera.) con la que contaba la producción agrícola. Ésta fue destruida múltiples veces y para reemplazarla se requería que los sandinistas inyectaran importantes cantidades de recursos financieros y accedieran a los mercados internacionales. Esto último no fue posible, debido a la carencia de fondos y al férreo bloqueo internacional que el gobierno estadounidense impuso a los nicaragüenses.

Dado que los sandinistas nunca previeron la prolongación ni el impacto devastador de la guerra, se vieron en la necesidad de reajustar su proyecto económico y realizar una contrarreforma económica radical durante 1988. Esta contrarreforma se sustentó en una

⁹ Mercado negro, es decir, mercado paralelo al margen de los controles estatales impositivos, desarrollado por las actividades de la llamada economía informal. Su efecto en la planificación económica del Estado es desestabilizador por el poder que tiene "el mercado negro" en la fijación de los precios de las mercancías.

política de "choque" que finalmente evitó el colapso definitivo de la economía nicaragüense; se suspendieron los subsidios a la canasta básica, se disminuyó la inversión estatal, se fortalecieron los mecanismos de competencia mercantil como reguladores del mercado y se ajustaron los precios y salarios de acuerdo a las leyes del capitalismo. Estas medidas y sus efectos no son desconocidos para los latinoamericanos, ya que fueron impuestas a los pueblos de América Latina por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en la década de los 80. Su propósito fue regular la crisis económica internacional y financiar la capitalización estadounidense. Sin embargo, los costos sociales de la contrarreforma nicaragüense fueron aún más dramáticos que en los demás países latinoamericanos debido a la situación de guerra por la que estaban pasando y porque, a diferencia de ellos, no recibieron ayuda financiera de los mencionados organismos internacionales.

Los costos sociales y políticos de la contrarreforma económica se manifestaron en los resultados de las siguientes elecciones a la presidencia de la república. Efectivamente, en febrero de 1990 los sandinistas perdieron el gobierno frente a la coalición encabezada por Violeta Chamorro. En tanto una parte importante de esta coalición es la expresión política de la contrarrevolución armada, con la llegada al poder de estos sectores se cerró el periodo de las transformaciones sociales nicaragüenses. iniciado el 19 de julio de 1979.

En el complejo panorama de la sociedad nicaragüense descrito, se enmarcaron distintas propuestas regionales que contribuyeron a la construcción del proyecto nacional sandinista durante la guerra. Tales propuestas se desarrollaron a partir de las especificidades históricas, económicas y culturales de cada región. Las regiones fueron resultado de la división política y administrativa que se llevó a cabo después del triunfo revolucionario.

Las Segovias se ubicaron como la Región I. Ahí se realizó la experiencia educativa de la Normal Experimental de Jalapa, la cual analizaré en el siguiente apartado. La relevancia de este estudio radica en que en dicha normal se organizó e instrumentó uno de los proyectos regionales educativos más importantes para la política educativa sandinista. Por ello, en el próximo apartado describiré las condiciones en que se desarrolló la Región I, en torno a la reforma agraria y, específicamente, a la política de creación de nuevos poblados rurales. Además, expondré el proceso de constitución de los asentamientos rurales de la Región I y, particular de manera, de los del Valle de Jalapa, donde se ubica la Normal Experimental Manuel Ruiz, para, por último, analizar la experiencia educativa que se desarrolló en dicha normal.

El antecedente educativo más importante de la experiencia de la Normal Manuel Ruiz, fue la realización de la Cruzada Nacional de Alfabetización en 1980, que se convirtió en el primer gran logro de la Revolución Sandinista, con amplio reconocimiento internacional. Al hacer el ministro de educación, Fernando Cardenal un balance de los primeros diez años de la Revolución Sandinista, reconocía que: "al triunfo de la Revolución había por lo menos 60% de analfabetas ... y el analfabetismo se logró reducir al 12.9 %, no se eliminó totalmente debido a la agresión militar..."¹⁰

En dicho balance, el ministro de Educación expuso un sintético panorama de la situación educativa en el somocismo: "En la época del Somocismo existía una despreocupación en cuanto a la educación popular; de hecho se puede decir que la única que existía era la de los colegios privados, cuyas matrículas eran bajas y a sus aulas asistían los que después

¹⁰ Rodríguez y Rodríguez. Fuego esperanzas. México, Universidad de Guadalajara, 1989, p. 203 y 205.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

serían los cuadros que reproducirían el sistema... el preescolar se daba solamente en algunos centros privados para una élite. En la educación especial sólo se atendían a 150 niños y no existía ninguna para adultos. Los textos y los programas eran elaborados por extranjeros...”¹¹

Después de 10 años de Revolución Sandinista, entre algunos de los logros del sistema educativo resalta el ministro Cardenal los siguientes, que permiten hacer un balance cuantitativo de algunos éxitos educativos del sandinismo: “El gobierno ha doblado en estos años, el número de estudiantes que cubría el antiguo sistema educacional. Ahora hay 90 mil niños en escuelas preescolar; 2 mil de educación especial, 14 escuelas normales y 170 mil adultos integrados a la educación... Ya pasamos a un millón de estudiantes a pesar de ser un país agredido .. podemos decir con orgullo que casi un tercio de la población es estudiante;... hemos transformado los textos y los programas,... creo un avance sustancial porque ahora surgen de la propia realidad nicaragüense...”¹²

En este marco de acciones educativas, el antecedente más relevante de la experiencia de la Normal Manuel Ruiz, en el cambio educativo que se produjo en Nicaragua y particularmente en las zonas rurales, fue la Cruzada Nacional de Alfabetización. En especial cabe señalar que la metodología utilizada en el nivel nacional, es un punto de partida fundamental para pensar la experiencia de la normal Manuel Ruiz desde la óptica de sus educadores; al respecto, desarrollaré en el próximo apartado cuál es la influencia que ellos reconocen, para pensar su propuesta.

¹¹ *Op. cit.*, p. 203.

¹² *Ibidem* p. 205

Finalmente, señalo que recuperar la Cruzada Nacional de Alfabetización es motivo de otra investigación, por lo que a continuación solo resaltaré tres de los rasgos que pueden ayudar a explicar la experiencia de la Normal Manuel Ruiz y que detallo sintéticamente:

- A) Principios. La Cruzada Nacional de Alfabetización parte del reconocimiento de que: "El nivel educativo no es algo ajeno a la Revolución, que, esencialmente, es educadora. Por consiguiente, la alfabetización, en su contenido, metodología y organización debe ser la continuación, la consolidación de la Revolución Popular Sandinista."¹³. Esta orientación del proceso educativo como parte del proceso revolucionario es un principio compartido ampliamente con los educadores de la Normal Manuel Ruiz, en el sentido de que el proyecto de dicha normal era parte, desde el punto de vista de los educadores segovianos, de las estrategias del proyecto de gobierno de la revolución sandinista en la región de Las Segovias, así que en escala regional concebían tal correspondencia.
- B) Método. "El primer paso realizado por la Coordinación Nacional fue el de estudiar las experiencias de alfabetización que se habían efectuado en países hermanos tales como Cuba, Guinea-Bissau y Cabo Verde, etcétera. Y consultar a diversos expertos en la materia tales como el profesor Paulo Freire... El método que se utilizará en la Cruzada Nacional de Alfabetización se inspira, en parte, en métodos anteriores, tales como el de Paulo Freire, la experiencia metodológica de la República de Cuba y otras similares..."¹⁴ El vínculo metodológico entre el

Lacayo Francisco. *La alfabetización: un proceso prioritario en Nicaragua*. En Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina Coordinado por Carlos Alberto Torres. México, Centro de Estudios Educativos, 1982, p. 558.

¹⁴ *Op. Cit* p. 560.

pensamiento de Paulo Freire, el desarrollo de sus ideas base para la Cruzada Nacional de Alfabetización y la realización de la experiencia de la Normal Manuel Ruiz es un hecho explícito, cuyos puntos de encuentro y desencuentro analizaré en los próximos apartados.

- C) Sujetos. Los educadores de la Cruzada Nacional de Alfabetización, surgieron del propio pueblo nicaragüense en un número de 180 mil alfabetizadores, de los cuales 8 mil se desempeñaron como capacitadores¹⁵. Sin esta incorporación masiva no se podría explicar el éxito de la cruzada, ya que en las zonas urbanas los alfabetizadores eran: "voluntarios que, en sus horas no productivas, alfabetizarán en las zonas urbanas: amas de casa, trabajadores, empleados del Estado y todos aquellos que deseando alfabetizarse no pueden desplazarse tiempo completo" en las áreas rurales "los alfabetizadores pueden desplazarse por varios meses, a tiempo completo, a las regiones del campo y montaña para realizar la tarea de alfabetización...estará compuesto fundamentalmente por voluntarios de las escuelas secundarias, universitarios y maestros"¹⁶.

Finalmente, los elementos expuestos en este apartado dan cuenta del contexto nacional antecedente a la experiencia de la Normal Manuel Ruiz, estos elementos dan una primera explicación de las condiciones que hicieron posible la innovación educativa de la normal mencionada; sin embargo, es necesario pasar a conocer en lo particular cuál es el contexto regional en el cual desarrollaron su experiencia los

¹⁵ *Op. cit.* p. 567.

¹⁶ *Ibidem* p. 564.

educadores nicaragüenses, de lo que se da cuenta en el siguiente apartado.

2.2 Nuevos asentamientos rurales: una forma de organización social inédita.

Como mencioné en el apartado anterior, la reforma agraria fue uno de los ejes estructuradores de la Revolución Popular Sandinista. Dicha reforma adquirió contenidos particulares de acuerdo a las especificidades de cada una de las diez regiones político-administrativas en que se dividió Nicaragua después del triunfo revolucionario. Siete de estas regiones se ubican en la zona del Pacífico y tres en la del Atlántico. Una de las siete regiones del Pacífico, denominada Región I Las Segovias, se integró con tres departamentos: Estelí, Madriz y Nueva Segovia y por sus características geográficas e históricas se dividió en dos macrorregiones: una es la zona seca, la otra, la zona montañosa. La primera colinda, hacia el oeste, con los departamentos de León y Chinandega, en los cuales se encontraban las principales fincas algodoneras agroexportadoras. La zona seca se caracteriza por ser semidesértica, a excepción de los valles de Limay, Pueblo Nuevo y San Luis, cuyas características climatológicas son las mismas del clima húmedo tropical. Dichos valles son, entonces, extensos vergeles en los que la producción agrícola es muy importante y debido a ello los niveles de bienestar de la población originaria eran elevados. El resto de la población de la zona seca era extremadamente pobre¹ principalmente la del municipio de Cuzmapán y la de las ciudades de Somoto y Mozonte, que se ubican en la frontera con Honduras'. Era tal la pobreza era tal en esta zona que la única posibilidad de trabajo de los campesinos fue engrosar las filas de la guardia nacional de Somoza, ya que no existía ninguna otra alternativa que incorporara a la población joven a la producción agrícola.

¹ CIERA *La zona seca: "Las Segovias"*. Nicaragua, 1994, capítulo 1

Idem.

La segunda macrorregión es la zona montañosa conocida como Las Segovias, nombre que se le dio a la Región I. Esta zona empieza al sur del municipio de Estelí y termina en el norte, justamente en el Valle de Jalapa, ubicado en la frontera con Honduras.

En esa macrorregión, al igual que en los departamentos de Matagalpa y Jinotega, correspondientes incluyeron en la Región VI, se ubicaban las principales fincas agroexportadoras de café y ganado. Además, incluía algunos de los principales valles del país destinados a la producción agrícola intensiva de granos básicos como son: Estelí, Jalapa, El Coco, La Vigía.

En esta zona priorizó el gobierno sandinista la instrumentación de la reforma agraria. No lo hizo en la zona seca porque sus condiciones físicas y geográficas requerían una inversión que el Estado no podía atender inmediatamente después de la insurrección. Además, no era factible obtener resultados inmediatos que posibilitaran el desarrollo de la producción intensiva para el abastecimiento de la población y la exportación. Por lo tanto, invertir en esta zona no redundaría en un impacto favorable e inmediato a la economía del país, que necesita de manera urgente la realización de las transformaciones sociales, económicas y políticas que el Frente había propuesto al inicio de su gestión.

Como consecuencia, de lo anterior, en la primera etapa de la revolución (1979-1983) se realizó la reforma agraria en la zona montañosa porque sus valles eran aptos para llevar a cabo una producción agrícola intensiva, mismas que se organizó a partir de la formación de empresas estatales que respaldaron con infraestructura y la tecnificación del campo. Por lo tanto, esta zona del país se convirtió en uno de los polos más importantes de desarrollo agrícola.

Este esquema de instrumentación de la reforma agraria se sustentaba, entonces, en la

formación de polos de desarrollo cuya condición de posibilidad no se restringía al cambio de la tenencia de la tierra sino procuraba, principalmente el impulso de nuevas formas de producción, tendentes a la organización colectiva del trabajo agrícola. Para lograr tal propósito fue necesario que el Estado sandinista reconociera los ritmos de producción propios de cada región y, con base en ello, instrumentara la reforma paulatinamente. Esta concepción, así como el reconocimiento de los vicios constituidos durante siglos de un desarrollo caracterizado por la dependencia económica hacia suponer a los sandinistas que realizar la reforma agraria significaría un proceso muy largo.

Varios son los ejemplos que se pueden mencionar acerca del proceso de instrumentación de la reforma. El primero de ellos son las formas de colaboración que se instrumentaron entre los campesinos que pertenecían al movimiento cooperativo. Un primer nivel de colaboración entre ellos se ubicó en el momento en el que las comunidades campesinas empezaron a compartir lo que se denomina "surco muerto", que es la producción individualizada. Dicha colaboración significó que tales comunidades se apoyaban en las épocas de siembra y cosecha. Algunas de estas comunidades, mediante el trabajo colectivo, fortalecieron tanto sus vínculos de cooperación que decidieron constituirse en Cooperativas Agrícolas Sandinista. El segundo ejemplo es la organización de los jornaleros agrícolas que trabajaban en las empresas estatales, los cuales dejaron de ser solamente trabajadores asalariados para convertirse en administradores de las

¹ El marco de comparación fue lo realizado en Cuba respecto al proceso de cooperativización agrícola generalizado 20 años después del triunfo revolucionario, ya que en la primera fase de la revolución cubana la prioridad en el desarrollo agrícola fueron las empresas estatales.

cooperativas agrícolas en que se convirtieron dichas empresas.

Esta transformación del campo nicaragüense, particularmente del campo segoviano, y que pretendía realizarse paulatinamente fue acelerada de manera violenta con la irrupción de la guerra contrarrevolucionaria. En efecto, el Frente Sandinista se vio en la imperiosa necesidad de realizar una reorganización territorial inmediata a fin de asegurar la sobrevivencia de la población civil. Ésta se garantizaría, según los sandinista, a partir de instrumentar acciones que permitieran su defensa, les brindaran opciones productivas para su subsistencia y evitaran, en lo posible, la migración de la población a las áreas urbanas, principalmente a Managua, que ya para entonces concentraba el 30% de la población del país, obiamente en un espacio extremadamente reducido y con condiciones de vida muy precarias.

Jalapa fue uno de los valles en los que se instrumentó la reforma agraria, por lo tanto se convirtió en uno de los polos de desarrollo agrícola que se vio fuertemente afectado por la guerra contrarrevolucionaria. Además de lo anterior, la contrarrevolución operaba teniendo por base las instalaciones militares estadounidenses ubicadas en el territorio hondureño que, hacia el sur, colinda con Nicaragua.

En 1983, el plan de la contrarrevolución consistía en tomar parte del territorio nicaragüense para constituir ahí un gobierno provisional que solicitara la intervención estadounidense a fin de derrocar al gobierno sandinista. Por lo tanto, la ubicación estratégica del municipio de Jalapa, que colinda hacia el este, el norte y el oeste con territorio hondureño hacía que dicho municipio fuera objetivo para el asentamiento de la contrarrevolución. Con el propósito de lograr tal fin, ésta se vio obligada a intensificar la guerra a partir de desarrollar simultáneamente bombardeos, incursiones terrestres, operativos militares y hostigamientos constantes. Esta situación, que se convirtió en una

forma de vida permanente para los nicaragüenses desde 1983, impacta fuertemente las condiciones de la población civil del Valle de Jalapa, que para asegurar su sobrevivencia se desplazó hacia las cabeceras urbanas. Ahí se les atendió inmediatamente, el gobierno sandinista y la iglesia católica de la Región I les proporcionaron alojamiento provisional.

Sin embargo, la prolongación del conflicto bélico puso en situación difícil a los desplazados de guerra, ya que, en particular en la ciudad de Jalapa (cabecera del municipio del mismo nombre), no existían las condiciones para ofrecerles empleo y servicios que les aseguraran una opción de vida digna.

El desplazamiento de la población que vivía en el Valle de Jalapa, como una situación completamente imprevista causó grandes dificultades a los sandinistas por su imposibilidad de ofrecerles inmediatamente condiciones que les permitieran vivir dignamente. Su problema principal era, entonces, ¿qué hacer con tantas familias campesinas desplazadas?

En una situación de guerra los sandinistas no podían tomar una decisión que, por dar una solución inmediata, les generara otros problemas. No se trataba, entonces, de que los campesinos se convirtieran en población urbana en un país cuyo desarrollo económico se sustenta en la agricultura. Tampoco se trataba de cancelar súbitamente el proceso de reforma agraria que se había instrumentado con gran éxito hasta entonces. Por lo tanto, se trataba de ofrecerles una opción de desarrollo en el campo que asegurara su sobrevivencia, a partir de consolidar su relación con las familias campesinas desplazadas. Esta difícil situación los obligó a recuperar la experiencia de la Costa Atlántica, porque ésta era el antecedente inmediato relacionado con el desplazamiento de la población campesina y provocado por la guerra contrarrevolucionaria, cuya solución les acarreó

enormes problemas.

Efectivamente, las comunidades indígenas de la Costa Atlántica asentadas en el norte del país en la Ribera del Río Coco, línea fronteriza con Honduras, fueron afectadas por la guerra debido a una de las primeras ofensivas contrarrevolucionarias que se realizaron previamente a la del Valle de Jalapa. Esta ofensiva tuvo como consecuencia que el ejército sandinista se diera a la tarea de poner a salvo a las comunidades indígenas ribereñas. Para ello las trasladó, sin su consentimiento, a los nuevos asentamientos rurales que tal ejército había construido en el territorio central de la propia Costa Atlántica. La resistencia de estas comunidades a asentarse en otros lugares se debió a que los indígenas no tenían un sentido de pertenencia por concepto de República surgido del proyecto revolucionario. A esto se sumaron las diferencias culturales, analizadas en el apartado anterior.

El traslado forzoso tuvo como resultado un impacto negativo, porque los indígenas no se incorporaron a las actividades productivas como una forma de protesta, lo que obligó a los sandinistas a regresarlos a sus lugares de origen. Además, muchos de ellos huyeron y, para colmo, algunos se unieron a las bandas contrarrevolucionarias o formaron nuevas bandas

Todo esto tuvo como consecuencia que las propias comunidades indígenas se dividieran porque unos se integraron al proyecto revolucionario, otros permanecieron indiferentes, y algunos más actuaron contra él. El conflicto se extendió tanto que se creía interminable, hasta que en 1985 los sandinistas reconocieron la cultura y la forma de gobierno de las comunidades indígenas, a partir de lo cual el Frente proclamó el derecho de los indígenas de la Costa Atlántica a organizarse autónomamente. Con este reconocimiento se inició un proceso de reconciliación que posibilitó la constitución de nuevas formas de relación

entre ellos.

La anterior experiencia les enseñó a los sandinistas que el proceso de reasentamiento de las familias desplazadas por la guerra no podía realizarse al margen de la voluntad de estos grupos, aun cuando permanecer en su lugar de origen pusiera en peligro su vida. Esto obligó al Frente a reflexionar, principalmente, sobre los mecanismos de participación y decisión que tendría que instrumentar a fin de que las propias familias campesinas discutieran, conjuntamente con él, las propuestas que les permitieran reubicarlos para ponerlos a salvo. Por lo tanto, su reto era generar un nuevo esquema de reasentamiento campesino acorde con las necesidades, posibilidades y deseos de la población, particularmente en el caso del Valle de Jalapa, que en ese momento constituía como se ha dicho, un problema crítico debido al accionar militar contrarrevolucionario.

Esta situación obligó al gobierno sandinista a construir un proyecto de desarrollo nacional suficientemente flexible que permitiera incorporar la heterogeneidad que caracterizaba a las distintas comunidades campesinas. El Valle de Jalapa se convirtió, entonces, en el primer lugar donde se desarrolló este nuevo esquema de reasentamiento y, a partir de sus resultados, se aplicó paulatinamente en otras regiones.

Dicho esquema de reasentamiento consistió fundamentalmente en la creación de poblados rurales cuyos objetivos eran favorecer las condiciones para que las propias comunidades constituyeran, aceleradamente, proyectos productivos de desarrollo altamente eficientes. Es decir, se trataba de que a partir del desenvolvimiento de tales proyectos se produjeran excedentes suficientes para asegurar la sobrevivencia, en mejores condiciones, de dichas comunidades, a la vez que se pretendía lograr que estos pobladores se organizaran para su autodefensa.

En lo que se refiere a la constitución de proyectos productivos, el gobierno regional, en

coordinación con el conjunto de las instancias estatales, creó los nuevos poblados rurales que se ubicaron en torno a las principales cabeceras municipales para formar cordones alrededor de ellas. Cada comunidad reasentada se organizó como cooperativa agrícola de producción colectiva (Cooperativa Agrícola Sandinista, CAS), para lo cual el Frente Sandinista les entregó en posesión las mejores tierras de la zona que, además, contaban con la infraestructura necesaria para lograr esa alta eficiencia requerida en la producción.

Por lo que respecta a la organización de la autodefensa, el gobierno regional intentó transformar el esquema de ubicación de vivienda de las comunidades campesinas. La distancia entre las viviendas campesinas era, en general, de 500 a 1000 metros, este alejamiento las hacía más vulnerables a los ataques de la contrarrevolución. Para evitar tal peligro, el gobierno sandinista planeó e instrumentó el reasentamiento de la población desplazada a la manera de las colonias urbanas, en las cuales la vivienda se concentra en un espacio más reducido que en el campo (entre cada vivienda urbana existe una distancia de 5 a 20 metros, aproximadamente).

La forma de vida tradicional de los campesinos es un rasgo cultural difícil de modificar en corto tiempo. Sin embargo, se pudo realizar debido a la intensificación de la guerra que les evidenció que si no formaban núcleos de población de mayor densidad no tendrían ninguna posibilidad de sobrevivir, porque no podrían organizar su propia autodefensa.

Una vez reasentadas las familias campesinas surgieron otras necesidades. Aunque producción y autodefensa siguieron siendo las prioridades, el abasto, la salud, la educación y la vivienda fueron necesidades imprescindibles de satisfacer para lograr la sobrevivencia de esta población, sobre todo de los infantes. Para allegarse estos servicios, las comunidades campesinas reasentadas tuvieron que constituir nuevas

relaciones con las instancias gubernamentales. Este hecho marcó un hito en la historia de los nicaragüenses, porque nunca antes había existido atención estatal en las zonas campesinas.

La operación de dicho esquema de reasentamiento se llevó a cabo a partir del segundo semestre de 1983. Durante la llamada primera fase emergente se conformaron cinco nuevos poblados en el Valle de Jalapa. Al extremo norte se fundaron dos de ellos, denominados Escambray y Teotecacinte, ubicados a pocos metros de la frontera con Honduras y al sur de la ciudad de Jalapa, en los costados de la carretera panamericana, se fundaron los otros tres: Santa Cruz, La Estancia y La Mia.

Con la intención de desarrollar nuevos asentamientos rurales en toda la Región I y, principalmente, en las zonas donde la guerra era más intensa, es decir, en las franjas de penetración de las bandas contrarrevolucionarias, durante el primer semestre de 1984 se realizó el Programa Regional de Nuevos Poblados Rurales. Como resultado, se crearon 35 asentamientos en el resto de la región que obedecieron, en términos generales, al esquema que se aplicó en el Valle de Jalapa. Sin embargo, los criterios a partir del cual se constituyó cada uno de estos asentamientos se diferenciaron de los demás por las especificidades del lugar y de la población, así como por sus posibilidades y ritmos de desarrollo. El segundo semestre del mismo año de 1984 se caracterizó porque las actividades de agresión que realizaron los contrarrevolucionarios se orientaron hacia los nuevos poblados rurales, convirtiéndose en los principales objetivos de la guerra. Como consecuencia, algunos de ellos fueron destruidos más de tres veces en este corto periodo, reconstruidos por su importancia estratégica.

Hacia finales del mencionado año, para el Frente era claro que la masificación era la única opción de supervivencia de los nuevos asentamientos campesinos, porque el

Ejército Sandinista no estaba en posibilidades de brindar protección, en todo momento, a cada familia campesina que vivía alejada de las demás. Por lo tanto, se trataba no sólo de que las cooperativas⁴ que formaron los núcleos originales permanecieran en los asentamientos rurales, sino de reagrupar a la mayoría de la población campesina dispersa en torno a estas cooperativas. A fin de lograr su permanencia y reagrupación se les ofreció la misma opción que a la población que integraba las Cooperativas Agrícolas Sandinistas: su incorporación productiva y organizativa para la autodefensa. De esta manera, la autodefensa no recayó, solamente, en las pequeñas poblaciones que formaban las cooperativas, sino en la mayoría de la población de la región.

En este contexto, el año de 1985 se caracterizó por una gran movilización del campesinado segoviano porque más de 20 mil familias se trasladaron de sus lugares de origen a los nuevos asentamientos rurales, razón por la cual en la mayoría de ellos se cuadruplicó la población. Tal fue la movilidad en el Valle de Jalapa que además de incrementarse la población de los asentamientos que ya existían, fue necesario crear uno más al sur del Valle, el cual se denominó Aranjuez.

Uno de los datos que revela el esfuerzo que tuvo que realizar el Frente para sostener la masificación de los asentamientos rurales, es que la construcción del pie de casa de cada familia campesina requirió toda la importación de láminas de zinc y de costales de cemento con que el gobierno contaba para ese año. Como resultado, durante 1985 el mercado libre no contó con ninguno de estos dos insumos.

La masificación aceleró y modificó el desarrollo de diversos procesos que favorecieron la consolidación de los asentamientos. Sin embargo, para los propósitos del presente trabajo sólo analizaré, sucintamente, los aspectos globales de los procesos que considero

¹ Núñez Orlando *Las transformaciones en Nicaragua*. EDUCA, 1988, Capítulo 2.

fundamentales, como son la producción, el bienestar social y la defensa.

En lo que se refiere a la producción, el incremento de la población de los asentamientos y la diversificación productiva empezó a evidenciar la necesidad de que a cada familia campesina se le ampliara su propiedad agrícola. Tal requerimiento presentaba grandes dificultades en su instrumentación, porque para la asignación de tierra el Frente debía contar con criterios claros que evitaran problemas posteriores entreéste y las comunidades.

El Frente Sandinista optó, entonces, discutir con los representantes de las comunidades presentadas el plan de desarrollo comunitario para los siguientes cinco años. Como consecuencia, en cada asentamiento, se dieron distintas formas de integración productiva¹ además de que las metas y rubros de producción agrícola de cada comunidad fueron diferentes. Aquí surgió, otra vez y más claramente que nunca, la heterogeneidad a partir de la cual el gobierno tendría que actuar y constituir su proyecto de desarrollo nacional. Por lo tanto, la segunda dotación de tierras e infraestructura se realizó de acuerdo a las necesidades de desarrollo de cada poblado rural y a los compromisos que cada uno de ellos adquirió con el gobierno. Los compromisos contraídos por cada asentamiento quedaron registrados en los primeros planes quinquenales que se elaboraron en cada una de las regiones.

Simultáneamente a la elaboración e instrumentación de los planes quinquenales de cada región, el Frente Sandinista, con la participación de las comunidades campesinas, se dio a la tarea de estructurar las formas de gobierno que se desarrollarían en cada asentamiento. Dichas formas de gobierno también tuvieron que estar signadas por la

¹ IDUM.

heterogeneidad, ya que cada asentamiento organizaba su vida social y económica de manera distinta y, además, la población de cada uno de ellos tenía su propio referente cultural que no necesariamente era compartido con las demás comunidades. Por lo tanto su organización política, expresada en una forma de gobierno, también tendría que ser diferente en sus contenidos y prácticas, aunque se le denominara igual en todos los asentamientos: Junta Comunitaria. Su función principal era la de organizar la vida económica y social de los poblados rurales.

Para definir cada forma de gobierno, el Frente reunió, primero, a los representantes formales de las cooperativas que ya existían en cada asentamiento. Posteriormente, se sumaron a estas reuniones los representantes tradicionales⁶ de cada comunidad. Las juntas comunitarias se formaron por todos los representantes, de tal manera que el número éstos que formaba cada junta variaba de 6 a más de 30. Es decir, en este proyecto Sandinista de gobierno de los pobladores rurales, el número y la jerarquía de los representantes que formaban las juntas comunitarias no correspondían a la concepción de la democracia representativa en la que a un número determinado de personas le corresponde un representante electo, y en la que las jerarquías se definen previamente a la realización de las elecciones.

En Nicaragua, la tipificación de estas nuevas estructuras de gobierno ha sido motivo de recientes investigaciones, mismas que no trataré detallaré en este trabajo por no ser el

⁶ Por representantes tradicionales considero a aquellas autoridades de la comunidad reconocidas de manera amplia independientemente de su manera de elección o incluso de autoimposición, y que representaban en los hechos una estructura definida de consulta y decisión dentro de una comunidad determinada.

la salud de la comunidad, además de no descuidar la autodefensa⁷

Producto de la gestión administrativa realizada por las juntas comunitarias, los organismos estatales y no gubernamentales empezaron a realizar múltiples acciones encaminadas a elevar los niveles de bienestar social de los pobladores rurales.

Como conclusión de lo escrito no se puede negar que los servicios que el gobierno sandinista puso disposición del pueblo nicaraguense eran de vital importancia para mejorar su calidad de vida, sobre todo porque pretendían subsanar un rezago histórico de la población campesina. Un ejemplo de ello es que por primera vez llegó a los pobladores rurales la consulta médica, y los médicos enfrentaron una situación dramática. Para comenzar, la mayoría de los niños alcanzaban el tercer grado de desnutrición y las enfermedades infecciosas estaban a la orden del día, producto de la extrema pobreza en la que habían vivido estos pobladores por décadas.

En tal contexto, tanto las iniciativas desarrolladas por el Estado como los recursos que se destinaron, para mejorar las condiciones de bienestar social eran necesarias, y, de hecho, nunca fueron suficientes debido al enorme deterioro de la calidad de vida de la población reasentada. Sin embargo, los beneficios en lo educativo fueron evidentes porque en cada poblado rural se fundó una escuela primaria y se crearon los círculos de educación de adultos; en el rubro de atención a la niñez puede mencionarse la instalación de los comedores infantiles, además, en los poblados que contaban con mayores recursos se formaron centros de atención infantil, así como puestos de salud y centros de abasto.

MIPIAN Sistematización de la Experiencia s Nuevos Poblados Rurales, Nicaragua, 1984, Mimeo. Apartado sobre la incorporación de la Mujer.

Podría mencionar múltiples ejemplos sobre los cambios logrados en las condiciones de bienestar de las familias campesinas asentadas en el Valle de Jalapa. Sin embargo, por los objetivos propios de la investigación, en el siguiente apartado analizaré, solamente, la forma como se generó y desarrolló la experiencia de educación básica en esa región.

De esta manera, veremos cómo los asentamientos rurales que se establecieron en Nicaragua plantearon una nueva demanda educativa y un nuevo perfil de educandos y educadores participantes de un proyecto educativo regional, como fue el estructurado a partir de la operación experimental de la normal Manuel Ruíz, que a detalle se plantea en el próximo apartado.

2.3 La propuesta educativa de la normal Manuel Ruiz: historia de una innovación.

El proyecto regional educativo que analizaré en este apartado se desarrolló en la Región, conocida, como ya mencioné, con el nombre de Las Segovias. En esta zona se ubica el Valle de Jalapa, perteneciente al municipio cuya cabecera es la ciudad de Jalapa, lugar en el que se fundó la Normal Experimental Manuel Ruiz.

El Valle de Jalapa, como ya se mencionó, fue una de las regiones más afectadas por la agresión contrarrevolucionaria, consecuentemente el gobierno municipal se vio obligado a propiciar las condiciones que posibilitaran la subsistencia de 7 mil familias desplazadas por la guerra. Realizar una tarea de esta naturaleza fue muy difícil, porque la destrucción por parte de la contrarrevolución de cultivos de exportación exportables minó tanto dicha rama que casi no se captaron divisas por esta vía. Tal situación no permitió que la municipalidad estuviera en posibilidades de ofrecer a los desplazados niveles altos de bienestar. Por el contrario sus condiciones de vida se caracterizaron por ser muy precarias. En respuesta a esta grave situación, durante 1984 y 1985 el Frente lanzó una ofensiva política y militar de tal importancia que logró quitarle a la contrarrevolución la base social. Además, hizo uso de la organización militar que había desarrollado la población civil para su autodefensa con el propósito de neutralizar la penetración enemiga al país.

Esta situación de guerra aunada al desplazamiento de la población campesina tuvo en esa zona consecuencias devastadoras en el ámbito educativo, ya que los profesores que laboraban en la Normal Experimental de Jalapa se vieron obligados a realizar sus objetivos educativos en condiciones deplorables durante todo

1986, año en el que la guerra de agresión estaba en su plenitud. Sobre todo a partir del asentamiento de la población campesina desplazada se generaron grandes problemas

educativos, entre los que pueden mencionarse: la falta de maestros, ya que muchos fueron asesinados y esto desestimuló a quienes podían incorporarse a la docencia; la escasez de escuelas y las limitaciones para construir otras o reconstruir las que destruían las bandas contrarrevolucionarias y, consecuentemente, el incremento de la deserción escolar fue uno de los problemas más graves a los que el Frente debía responder inmediatamente.

A pesar de los problemas enunciados, el Frente realizó esfuerzos considerables para subsanar la precaria situación educativa que vivía la población del Valle de Jalapa. Así lo evidencian los datos que se presentan en el cuadro siguiente sobre la evolución de la matrícula durante el periodo comprendido entre 1979 y 1987:

CUADRO 1 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE JALAPA.

Tomado del documento: *Experiencia de la Normal Manuel Ruiz de Jalapa*, publicado por el Ministerio de Educación Nicaragüense, en el año 1989, en la página 12.

Programas	1979	1987
Población total atendida	2 403	11 279
Preescolar	_____	6 853
Primaria	2 260	6 853
Secundaria	143	659
Educ. Adultos	_____	2 846
Educación agropecuaria	_____	187
Educación Normal	_____	186

Como se puede observar, entre 1979 y 1987 la matrícula se incrementó en un 500%, aproximadamente. En lo que respecta a los servicios educativos de primaria y secundaria

que se ofrecieron desde 1979, la matrícula había crecido el 400% y el 500%, respectivamente. Y, se abrieron servicios educativos que en 1979 no se ofrecían a la población, como educación preescolar, de adultos, agropecuaria y normal. Algunos de los criterios cualitativos que explican el crecimiento de la matrícula fueron:

A) La flexibilidad con que se instrumentaron las modalidades educativas que se ofrecieron. Ésta consistía en que la población podía transitar de la modalidad escolarizada a la modalidad a distancia y volver a escolarizarse de acuerdo con sus necesidades, posibilidades y limitaciones. Había flexibilidad también al ofrecer programas educativos intensivos que permitieran a la población compactar sus estudios.

B) La apertura que se operó a partir de este esquema. En este sentido, los horarios que se ofrecieron, así como los tiempos y los espacios en los que el proceso se llevaba a cabo, se adecuaron a las necesidades, posibilidades y limitaciones de los usuarios con el propósito de facilitar su integración al proceso educativo.

C) La heterogeneidad a que dio lugar tal flexibilidad propició, también, la incorporación de la diversidad de intereses de la población rural al proceso educativo.

D) La pertinencia de los contenidos educativos, ya que se logró su vinculación con el contexto económico, social y político que vivía, en ese momento, la mayoría de los pobladores rurales. De esta manera, los planes y programas que se generaron estaban formados por contenidos que contribuían a resolver algunos de los problemas de producción, salud y defensa con los que se cotidianamente enfrentaban las familias campesinas.

Estos cuatro criterios generaron la necesidad de desarrollar un proceso educativo a partir de contenidos, así como de formas innovadoras de relación entre ellos y de generación de estrategias didácticas para impartirlos.

Por lo tanto, cualquier propuesta educativa que se elaborara e instrumentara para atender a la población que vivía en la Región I debía ser adecuada a la situación de guerra. Para ello, fue necesario que la operación de las propuestas educativas se realizara de manera flexible y que los recursos humanos y financieros se optimizaran. En este contexto y a partir de dichos criterios, la efectividad de las propuestas educativas dependía de la adecuada coordinación entre las diversas instituciones gubernamentales, así como entre éstas y las organizaciones campesinas de los poblados rurales.

Realizar una tarea de esta magnitud hubiera sido imposible sin la participación directa de las comunidades campesinas y sin la fundación de la Normal Experimental Manuel Ruiz. Su concepción y sus formas de operación se llevaron a cabo a partir de los criterios que establecidos durante los trabajos de talleres regionales denominados Ricardo Morales Avilés en 1985. El desarrollo de los mencionados talleres se llevaron a cabo en cada una de las regiones del país, con la coordinación del Ministerio de Educación Nicaragüense. Su propósito fue evaluar el desarrollo del proyecto educativo sandinista que había iniciado en 1979, año en que triunfó la revolución. El balance realizado se ubicó en el contexto de la guerra de agresión que se vivía en el país en general, y en Las Segovias en particular. Los requerimientos sociales detectados por medio de dicho balance evidenciaron al frente la necesidad de operar un proyecto educativo en cada región que respondiera tanto a la coyuntura particular de la guerra como a las transformaciones sociales específicas de la vida campesina en cada una de las regiones.

A fin de operar dichos proyectos educativos se propuso realizar las siguientes actividades a) definir lineamientos que permitieran delimitar acciones pertinentes para impulsar el desarrollo económico, social y político de cada región; b) valorar críticamente la experiencia educativa acumulada desde la instrumentación de la Cruzada Nacional de

Alfabetización, iniciada en 1980, y c) a partir de las definiciones y análisis anteriores, definir los contenidos y métodos adecuados para desarrollar el trabajo pedagógico cotidiano, así como los criterios de calidad que se tendrían que utilizar para evaluar determinar dicho trabajo.

Cabe enfatizar que la propuesta educativa que sustentó el desarrollo de la alfabetización, se convirtió en un punto de referencia fundamental porque a partir de ella se planearon, instrumentaron y evaluaron los nuevos proyectos educativos regionales. Esto fue así porque la Cruzada Nacional de Alfabetización arrojó resultados muy exitosos, ya que en un año logró erradicar, prácticamente, el analfabetismo en la población nicaragüense que, desde la colonia, había crecido a tal grado que para 1979 alcanzaba al 70% de la población. Este éxito sólo puede explicarse a partir de dos elementos que estructuraron dicha campaña: la participación y la horizontalidad.

En lo que se refiere a la primera, los brigadistas de la alfabetización mencionaron que la participación del pueblo movilizado organizadamente les permitió apropiarse de su historia y establecer relaciones entre la vida, el trabajo y la educación.¹ La horizontalidad alude a la relación entre educadores y educandos, a partir del desarrollo de nuevas prácticas sociales de educación popular que se concretaron en la posibilidad de que los jóvenes y el mismo pueblo se responsabilizaran de su propio proceso de alfabetización.

Estos dos elementos, además de estructurar dicha cruzada, se convirtieron en los ejes más importantes en torno a los cuales se gestaron las propuestas educativas regionales,

M.D. Memorias de los talleres Ricardo Morales Avilés. Nicaragua MFD 1986.

Jara Oscar. Educación popular: la dimensión educativa de la acción política. Panamá, CEASPA y Alforja. 1981, p.71-p.98

en general, y la de la Normal Experimental de Jalapa, en particular. A partir de dichos ejes, se empezaron a generar, en 1986 las condiciones institucionales para que los profesores que trabajaban en la normal tuvieran posibilidad de realizar los siguientes objetivos: a) elaborar propuestas de educación popular sustentadas en concepciones teórico-metodológicas acordes con la realidad nicaragüense; b) operar dichas propuestas y compararlas tanto en sus concepciones como en las formas de operarlas con las propuestas de educación popular dominante, y c) recuperar las experiencias educativas realizadas en las distintas regiones del país para enriquecer sus propuestas educativas. Sin embargo, por su naturaleza estos objetivos no podían desarrollarse aisladamente y sólo dentro de lo normal. Por lo tanto, para 1987 los profesores de la normal lograron vincular, muy estrechamente, estos objetivos con el *Proyecto Integral del Valle de Jalapa*. La viabilidad de este proyecto residió en que se transformó tanto la organización de la producción como el intercambio. Consecuentemente, se modificó la organización territorial para posibilitar que cada comunidad optimizara los tipos de cultivo a los cuales se dedicaba. Así, su producción dejó de ser de autoconsumo porque al producir excedentes se inició un proceso de intercambio comercial. Además, para asegurar tal intercambio se establecieron mecanismos que lo favorecieron, primeramente, entre las propias comunidades rurales del Valle, y posteriormente, en los niveles del mercado nacional e internacional.

Como consecuencia de los requerimientos que se generaron a partir de estas nuevas formas de organización de la producción y de la comercialización se manifestó, con la mayor fuerza, la necesidad de vincular aún más el proyecto de desarrollo del país con la

educación. Se trataba, entonces, de adecuar las acciones educativas a las necesidades de la defensa y, principalmente, a las de la producción. Esto se tradujo en la definición de objetivos educativos que permitieran: a) elevar los conocimientos de la población rural en el área cooperativa a fin de que les fuera posible administrar las cooperativas adecuadamente para lograr un máximo de eficiencia y eficacia; b) elevar el nivel político e ideológico de la población que les permitiera desarrollar formas de cooperación territorial entre las comunidades rurales, y c) capacitar técnicamente a la población en aspectos agrícolas y administrativos de manera principal.

A este respecto, el Secretario del Ministerio de Educación Nicaragüense señaló que en Jalapa el propósito de la educación era "llevar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela."¹ Esto se lograría, según él, si el gobierno regional desarrollara políticas acordes con las exigencias que la realidad imponía. Una vez clasificadas estas finalidades y con las condiciones institucionales aseguradas, en 1987 el gobierno regional decidió que la normal podía comenzar a funcionar en su carácter experimental. Así se inició la formación de maestros y se brindaron oportunidades profesionales a los maestros en servicio. Carlos Manuel Morales, Ministro Delegado de la Presidencia en la Región I, expresó en su discurso pronunciado en la apertura del proyecto de la normal experimental:

"Cuando hablamos de desarrollo integral, es porque en la medida que introducimos aspectos de desarrollo, paralelamente, impulsamos acciones de naturaleza social y de seguridad nacional. Por eso vamos a iniciar un proyecto piloto en la Escuela Normal,

¹ Aquilera Julio. Intervención en la inauguración del taller de las fuerzas fundamentales del Valle de Jalapa. Nicaragua, MED, febrero, 1988.

formando maestros y niños que tengan incidencias para todo el país, de ahí que nos preguntemos: ¿De qué sirve que introduzcamos tecnología cuando un pueblo se siente limitado por haber alcanzado un segundo grado? ¿Qué nos corresponde hacer frente a un currículum tradicional? ¿Qué maestro necesita en las condiciones económicas, políticas, sociales y de agresión que vive Nicaragua además con este bajo nivel académico?. De ahí que este recurso con el cual contamos, EL MAESTRO debe convertirse en un eje potencial en su comunidad [...] se trata de potenciarlo, que sepa responder con creatividad para dar soluciones a los problemas que son solucionables, transformando la comunidad, transformando la vida... Ahora, ¿por qué escogemos Jalapa? En su carácter social, al imperialismo le interesa ganarse al campesino, el territorio tiene una larga frontera, allí están las principales bases e infraestructura mercenaria y hemos sido los primeros en derrotarlos, todo lo hemos hecho con la amplia participación, esto es en síntesis la mayor experiencia que hemos acumulado..."⁵

En resumen, la educación fue considerada como uno más de los elementos que tendrían que contribuir al proceso de transformación que vivió la sociedad nicaragüense durante la revolución sandinista. Tal proyecto educativo se desarrolló a partir de acciones concertadas entre los profesores de la normal y las comunidades campesinas del Valle de Jalapa. Esta concepción sobre la educación fue determinante para definir las finalidades del proceso educativo que se realizó en la Normal Experimental de Jalapa, así como para darle contenido. A partir de esta concepción se inició esta experiencia educativa, cuyo desarrollo se expresó en tres momentos que, sintéticamente, enunciaré a continuación:

El primer momento se caracterizó por la apropiación de la realidad, por parte de los

⁵ MED. *Experiencia de la Escuela Normal...* p.15

educadores de la normal. Se llevó a cabo de julio de 1987 a febrero de 1988. Durante este periodo se realizó una serie de discusiones y análisis sobre la situación social y política del país y de la Región I, en general, así como del Valle de Jalapa, en particular, porque éste sería su contexto inmediato de actuación educativa. Se recuperaron, también, las diversas propuestas de educación popular y se analizaron las teorías que las sustentaban para, en este marco, ubicar y enriquecer la propuesta nicaragüense y explicitar sus diferencias y coincidencias con las demás propuestas. Por último, se definió la formación docente a partir de las necesidades sociales, vigentes en ese momento en el país.

Éste fue un trabajo intensivo que realizaron, diferencialmente, maestros y representantes de las organizaciones sociales. Los primeros se encargaron, fundamentalmente del ámbito "técnico pedagógico", como ellos lo denominaban y, los segundos, del contexto. Los documentos elaborados por cada uno de ellos fueron analizados en una instancia que crearon para tal efecto y que se denominó Consejo Consultivo. En este consejo participaron tanto los maestros como los representantes de las organizaciones sociales. Entre los documentos más importantes que se elaboraron en este primer momento se encuentran los siguientes: El Proyecto Educativo Integral del Valle de Jalapa, que expresa los resultados de este proceso Investigación Diagnóstica de Jalapa, en el que se formularon los requerimientos que debían contribuir a resolver los programas de estudio, entre los cuales destacaron los siguientes: a) formar maestros capaces de asumir las tareas educativas en sus propias comunidades, es decir, se trataba de arraigar al profesor en la comunidad de la cual era originario; b) nutrir de personal con el nivel educativo necesario al Instituto Agropecuario de Cooperativistas, a fin de que les permitiera continuar estudios de especialización en aspectos productivos. Se trataba también de que

una vez que terminaran sus estudios, regresaran a sus comunidades de origen; c) incorporar a algunos miembros de las cooperativas agrícolas a un proceso de educación básica que les posibilitara contar con los elementos de administración y contabilidad necesarios para realizar su gestión de manera más eficiente y eficaz; d) ampliar el proyecto "Escuela-Campo" a fin de incorporar a la escuela a actividades referidas a la vida productiva y a la salud, y e) erradicar el analfabetismo en el Valle de Jalapa.

También se definió una propuesta de organización académica y administrativa de la normal, los perfiles de egreso de los maestros y el currículum que se ofrecería en la misma

El segundo momento del proyecto educativo se desarrolló entre marzo y julio de 1988. Este lapso se caracterizó por el conflicto que generó, por un lado, la presencia de los elementos educativos tradicionales que no pudieron ser borrados de un plumazo porque estaban arraigados en el discurso y en las prácticas de los profesores, así como en las expectativas de los educadores. Por otro lado, la inclusión de nuevos elementos educativos se enfrentó con la rigidez y el esquematismo que caracteriza lo tradicional, sobre todo en el momento de traducirlo a los nuevos contenidos y a las nuevas prácticas. Debido a estas contradicciones se puede decir que este periodo fue un momento de transición, orientado a instrumentar un nuevo proyecto que finalmente desplazó a la mayoría de los elementos educativos tradicionales. Dichos conflictos, por la forma como se resolvieron, más que obstaculizar el proceso lo enriquecieron. La coordinación entre el equipo de la normal y el Consejo Consultivo se fortaleció, poco a poco, y se aprovecharon las contradicciones sociales generadas al interior del grupo de trabajo para construir el nuevo proyecto educativo, así como los contenidos y las estrategias didácticas correspondientes.

Por lo tanto, en esta fase del proceso se intensificó la elaboración pedagógica. Tal elaboración no fue tarea sencilla de realizar ya que estuvo permeada, permanentemente, por la subjetividad del grupo de maestros que participaron en el proyecto. Es decir, en el discurso los profesores manifestaban que no pretendían impulsar un proceso para transformar la educación, solamente, a partir de su voluntad o de suponer que existían condiciones ideales para desarrollar el proyecto. Con base en estas premisas se realizó un primer intento fallido de elaboración de un nuevo currículum, cuyo resultado fue una propuesta que incluía todos los contenidos anteriores más otros que fueron agregados. Estos nuevos contenidos, además de ser fragmentarios, no eran coherentes con el resto. Su incoherencia consistía en que no era posible enlazar unos contenidos educativos completamente desvinculados de su vida cotidiana con otros que estaban estrechamente relacionados con ella. Ahí, en ese punto, se empezaron a hacer más evidentes las contradicciones entre lo tradicional y lo nuevo. Consecuentemente, se manifestaron los conflictos entre los distintos grupos, así como entre la voluntad y la posibilidad de los protagonistas. Es decir, los maestros querían, en efectivo transformar el currículum, pero en ese momento no tuvieron la posibilidad de hacerlo ya que querían hacer una cosa y, en realidad, les resultó otra. Así, lo que estaba influyendo era más que la voluntad y el saber, su condición de posibilidad que remite, fundamentalmente, a la subjetividad de los maestros.

A partir de esta primera propuesta al Consejo Consultivo le fue posible reflexionar, nuevamente, sobre la estructura y los contenidos de la propuesta pedagógica que requerían. Durante tal proceso les fue posible incorporar algunos elementos clave que les permitieron transitar hacia la innovación que buscaban. En este sentido, se dieron cuenta de que no era posible incluir todos los elementos nuevos que, en ese momento, estaban

jugando un papel en las transformaciones sociales. Se trataba, entonces, de jerarquizarlos para definir aquellos que eran fundamentales. Estos elementos se convirtieron, entonces, en los ejes alrededor de los cuales se organizó el nuevo currículum, y que fueron los siguientes:

- a) La planificación colectiva, que ya para entonces era una práctica cotidiana en los reasentamientos y había resultado muy efectiva para resolver los problemas comunitarios; no había razón para no recuperarla y, de esta manera, contribuir a resolver los problemas educativos.⁶
- b) La investigación que surgió cuando los profesores se dieron cuenta de que aunque querían desarrollar un proyecto educativo que respondiera a las necesidades de los campesinos, no sabían cuáles eran. Así que fue necesario indagar sobre ellas. Aunado a lo anterior, se percataron de que la realidad del campesinado no era estática y, por lo tanto, las necesidades no se podían definir de una vez y para siempre, sino que tendrían que realizar un proceso de investigación permanente que les permitiera enriquecer y transformar el currículum cotidianamente.⁷
- c) La actividad extraescolar surgió a partir de que los maestros se percataron de que los espacios educativos formales no eran suficientes para resolver los problemas que se presentaban en la cotidianidad. Por lo tanto, era necesario aprovechar el gran potencial que podrían tener las actividades extraescolares, que más que clases deberían convertirse en asesorías y en prácticas en las que participaran

⁶ *Ibidem.* p. 37-54.

⁷ *Idem.*

expertos de diversas instituciones, así como de la propia comunidad.⁸

Estos tres elementos dieron lugar a la elaboración de un currículum con nuevas asignaturas y nuevos contenidos.

El tercer momento se caracterizó por la "búsqueda y elaboración colectiva de las propuestas educativas" y se desarrolló entre julio y octubre de 1988. Éste se puede considerar como el momento de despliegue de la propuesta educativa porque la comunidad rural había logrado romper con las concepciones tradicionales para ubicarse en el lugar de las innovaciones.

Tales innovaciones se gestaron y realizaron a partir de modificar las formas de participación de los maestros en el desarrollo comunitario y de los alumnos en el proceso educativo. Como resultado de lo anterior los maestros se involucraron directamente en las actividades comunitarias, los alumnos, insertos en ellas por ser pobladores rurales, se sintieron motivados para desplegar iniciativas educativas relacionadas con su cotidianidad. Las nuevas formas de relación que se constituyeron, poco a poco, entre maestros y alumnos, entre maestros y comunidad, así como entre alumnos y entre educación y comunidad fueron la condición de posibilidad que permitió transformar paulatinamente los contenidos educativos. Dichas modificaciones nunca se consideraron acabadas y, generalmente, siempre fueron significativas porque se nutrían de las experiencias de los docentes y de los pobladores rurales, así como de las necesidades sociales.

Un ejemplo del cambio operado en los contenidos educativos y de su vinculación con la cotidianidad fue la reestructuración que llevaron a cabo los maestros en el área de

⁸ *Ibidem* p. 34-54

ciencias naturales. Ésta se realizó a partir del desarrollo de una investigación que pretendía recuperar, a partir de testimonios, la historia de la constitución de los asentamientos rurales. Durante tal reconstrucción histórica se percataron de la importancia que tenía entre la comunidad la medicina tradicional y de que era posible partir de ella para desarrollar, en la escuela, contenidos vinculados con las relaciones entre el hombre y la naturaleza en general, así como entre las comunidades y su ecosistema en particular. También era posible partir de la medicina tradicional para abordar las relaciones entre salud y enfermedad, así como entre tradición y cultura. Toda esta experiencia no sólo generó en los profesores nuevas prácticas educativas, sino que éstos transitaron por un nuevo camino que, desde mi punto de vista, corresponde al ámbito metodológico, el cual alude, fundamentalmente, al movimiento de la práctica a la teoría y a la recreación de dicha práctica. Finalmente, me parece necesario destacar la importancia que tuvo la evaluación y sistematización que realizaron los maestros como protagonistas del proyecto de la Normal Experimental.

Durante este proceso los maestros definieron su concepción educativa, que es la que en lo personal me interesa destacar. Esta concepción se sustentó en tres elementos que, a mi parecer, son los fundamentales: la participación, la vinculación entre la educación y la realidad y la construcción social del conocimiento.

Aunque los profesores nicaragüenses dieron a la participación el mayor peso, a mi parecer el principio que orientó el proyecto educativo en Jalapa fue la estrecha vinculación entre la educación y la realidad cotidiana de la población rural. A fin de realizar dicha vinculación, una de las vías que se instrumentaron fue la participación de la comunidad (pobladores y profesores), cuyo uso de sus resultados remitió a una forma específica de construcción social del conocimiento. La realidad fue, entonces, el punto de partida para

dar contenido al proceso educativo y el referente permanente con base en el cual se desarrolló este proceso. Recuperar la realidad aludida, para los sandinistas, a recuperar las relaciones concretas que se establecían entre los diversos grupos sociales y las instituciones estatales. Así lo expresaron al decir que: "Esta realidad concreta de la que parte y en la que desemboca la educación popular es, por ejemplo, la realidad de la Reforma Agraria con sus cambios en consonancia con el análisis de la situación, con los procesos productivos allí donde concretamente se están dando es la realidad de la guerra que afecta directamente a las Regiones I, V, VI."⁹

Vincular la educación con la realidad requería la participación de la comunidad porque a partir de ella era posible movilizar de procesos de transformación social. Esta concepción de participación fue desarrollada, primero, durante la insurrección popular y, posteriormente, durante el desarrollo de la Cruzada Nacional de Alfabetización. En tales procesos se asumió al pueblo nicaragüense como protagonista de dicha transformación. Así lo manifestaron los maestros al señalar que la participación era el eje concreto a partir del cual se desarrollaba el proceso de organización y gestión educativa, así como de la definición correspondiente de la metodología más pertinente, a partir de la cual se realizaba todo proceso educativo que va desde su organización y gestión hasta la selección de contenidos, la evaluación del proyecto y su instrumentación. Una de las consecuencias que se derivan de esta concepción de participación es la definición del conocimiento como un proceso social, es decir: "la participación es la definición del proceso de conocimiento como hecho social, como una forma de creación colectiva del conocimiento".¹⁰

⁹ *Ibidem*, p. 5.

¹⁰ *Ibidem*, p. 4.

El conocimiento concebido así adquirió una gran relevancia, sobre todo en su componente técnico-científico, ya que la condición de posibilidad de transformar la sociedad nicaragüense, según los sandinistas, era la modificación de las relaciones de producción con de las fuerzas productivas. Así, los nicaragüenses consideraron que era necesario: "desarrollar los contenidos científicos y técnicos exigidos por la realidad misma y por el proyecto revolucionario y tener una postura crítica frente a la manera como se utilizan las ciencias y la técnica."¹¹

El proceso al cual se refieren como apropiación crítica del conocimiento parte de reconocer lo relevante de la realidad concreta. Es decir, el Frente consideró que la educación debe partir de los contenidos más cercanos, concretos y particulares para articularlos con el contexto general de su realidad y, en ese proceso, desarrollar el saber científico-técnico pertinente a las necesidades que su realidad les demanda.

De las premisas anteriores se desprende otra que se refiere a que el conocimiento se construye a partir de la práctica, que para ellos no significaba, de ninguna manera, una visión empírica simplista.

Esta caracterización del proceso educativo sandinista me permitió realizar la comparación de las dos propuestas educativas aquí expuestas, la brasileña y la nicaragüense comparación que expongo en seguida.

¹¹ *Ibidem*, p. 6-7.

3. ENCUENTROS Y DIFERENCIAS ENTRE DOS EXPERIENCIAS.

3.1 Dos propuestas de educación popular: similitudes y diferencias.

En este capítulo final desarrollo un primer apartado, relativo a cuáles son las similitudes y diferencias que encontré en estas dos experiencias educativas, así como definir su producto y conocer el contexto y las propias propuestas pedagógicas, un segundo apartado se refiere a los elementos que me aportó la realización de la presente tesis respecto de cómo pensar el trabajo educativo con sectores que viven en México procesos de marginalidad.

El fin del análisis de las convergencias y divergencias es buscar elementos que muestren la singularidad de la producción de cada una de las propuestas, a la vez que establecer puntos de comparación que puedan ser reveladores de la relación que hay entre lo singular y lo general de la producción de una innovación educativa.

Las similitudes, así como las diferencias, las pude reconocer a partir de las siguientes preguntas: ¿quiénes fueron los sujetos que realizaron dichas experiencias educativas?, o, en otras palabras, ¿cuáles fueron los sectores sociales que realizaron las prácticas educativas analizadas?; ¿cuál fue el contenido que le dieron los profesores a sus prácticas educacionales? Es decir, ¿qué reflexiones hicieron los maestros sobre su propia práctica educativa?, y, por último. ¿qué elementos facilitaron u obstaculizaron las innovaciones que pretendían realizar? Dicho en otras palabras, ¿qué elementos favorecieron o entorpecieron la producción de sus nuevos planteamientos?

El análisis de estas preguntas lo expondré de lo general a lo particular:

1. Contexto internacional y nacional.

Una primera coincidencia es el hecho de que los momentos históricos en que se realizaron ambas experiencias educativas, fueron períodos de cambio, en el patrón de

acumulación capitalista y por lo tanto, del modelo de desarrollo dependiente, impuesto por los estadounidenses a los países latinoamericanos, a partir de la segunda guerra mundial.

En el caso brasileño, este período correspondió al momento de implantación de la segunda fase de industrialización, cuyo resultado fue la reestructuración, del país hacia la agroindustria. Tal reestructuración, se realizó con el propósito, de lograr la ubicación de Brasil en el mercado mundial, como un país de desarrollo intermedio. A fin de lograr dicho propósito financiero, se realizó la asociación del capital nacional, tanto industrial como financiero, con el capital transnacional, principalmente estadounidense. Lo anterior permitió consolidar el esquema de desarrollo dependiente brasileño.

Es importante mencionar que en el ámbito político, también existieron expresiones del mencionado proceso de ajuste económico. Durante este proceso de redefinición del esquema económico, surgieron disputas entre la burguesía brasileña, la burguesía industrial se manifestó contrapuesta al sector oligárquico agroexportador, siendo los primeros los que encabezaron la estructuración de gobiernos nacionalistas y populistas, los segundos se convirtieron en su más fuerte oposición.

Para que la burguesía industrial brasileña, sostuviera e hiciera realidad el proyecto populista que impulsara una segunda industrialización a partir de dinamizar su mercado interno, fue necesario que tal proyecto nacionalista populista se sostuviera sobre una base de alianzas muy amplia, en la cual se involucraron activamente sectores populares: campesinos y trabajadores.

Su triunfo, se expresó, en los gobiernos populistas que se mantuvieron en el poder, por 14 años, con un amplio respaldo popular. Su compromiso con el pueblo fue, entonces, la realización de un modelo autónomo, de desarrollo agroindustrial, que lograra beneficiar a

la mayoría de los brasileños. Aunque dicho proceso fue truncado, el proyecto nacional populista brasileño, se expresó en todos los ámbitos de la sociedad, como fue el caso de la propuesta educativa freiriana, la cual expresaba en lo pedagógico una correspondencia, con los propósitos que encabezaron los gobiernos nacionales populistas, de éste periodo.

La Revolución Sandinista, no surgió en el mismo momento histórico que el periodo Populista brasileño. Es decir, no emergió en el momento, de implantación del modelo de desarrollo agroindustrial dependiente en América Latina, sino en el momento en el que tal modelo, se encontraba en crisis, casi treinta años después. El resultado del agotamiento económico, se evidenció en la agudización de las contradicciones, entre los intereses de la administración estadounidense y los de la mayoría del pueblo nicaragüense. Estas contradicciones desencadenaron, una ruptura histórica, expresada en el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, en julio de 1979.

El gobierno revolucionario, pugnó por una propuesta de desarrollo alternativo, al modelo dependiente, que se instrumentara décadas, antes, en este país centroamericano. Se propuso, principalmente, constituir un esquema de desarrollo económico, que propiciara la superación del atraso y de la subordinación económica, política y social que habían vivido los nicaragüenses durante siglos. Así, intentaron definir e implantar un proyecto que reivindicara la autonomía nicaragüense, frente al capital estadounidense. Por tal razón, los sandinistas reconocieron su proyecto como nacionalista¹. El contenido popular, que le adjudicaron al proyecto, se debía a que su construcción y desarrollo la realizaría el pueblo nicaragüense. Esto les permitió, a los sandinistas, desarrollar, por más de diez años,

¹ FSLN. Ideario Sandinista. Nicaragua. DEPEP-FSLN, 1994.

nuevas relaciones sociales.

En el proyecto nacional sandinista, al igual que en el caso brasileño, se desarrollaron propuestas educativas alternativas, que generaron nuevas prácticas, en un momento en el que la crisis política, social y económica llegaba a su punto culminante. Sin embargo, en cada uno de los casos el origen de tal crisis fue distinto.

En la Normal "Manuel Ruiz", el impulso de nuevas prácticas educativas fue producto de las transformaciones que se realizaron en la vida rural nicaragüense. Transformaciones, que fueron propiciadas por el despliegue, de la Reforma Agraria y por las acciones que tuvieron que realizar los campesinos, para enfrentar la guerra de agresión estadounidense

En el caso brasileño, tales prácticas se generaron en una situación de paz social y a partir de la necesidad de dar respuesta a los requerimientos, de los campesinos migrantes para que se insertaran, en las mejores condiciones, al nuevo esquema de desarrollo y para que participaran, plenamente, en la vida social.

En ambos casos las propuestas educativas que surgieron de dos proyectos nacionalistas, con contenidos diferentes. Tales proyectos se orientaron a la construcción, de esquemas de desarrollo económico, social y político alternativos, al modelo hegemónico estadounidense. Así se manifestaron dos propuestas distintas: el populismo y el sandinismo cuyo común denominador fue, que compartieron la elaboración e implantación de proyectos de desarrollo, que pretendían desarticular las complejas relaciones de dependencia entre estos países latinoamericanos y los estadounidenses, a partir de la confluencia en un bloque contrahegemónico, en cada caso conformado mayoritariamente por sectores nacionalistas.

2. - Los sujetos y las reformas sociales.

En ambos casos, los protagonistas principales que impulsaron las propuestas educativas fueron los campesinos migrantes. En el caso brasileño, la migración campesina fue producto, de la reestructuración económica acelerada que se llevó a cabo en el campo. Producto de la reestructuración de la propiedad de la tierra, la migración campesina se convirtió en un fenómeno masivo, por la expulsión de familias campesinas en búsqueda de nuevas opciones productivas y de supervivencia, algunos regresaron a sus lugares de origen porque no lograron arraigarse en los centros urbanos. El retorno de campesinos migrantes sin tierra, tuvo entre otras consecuencias la demanda al gobierno brasileño que se les asignara tierras productivas. Con este fin, se organizaron y demandaron la implantación de una Reforma Agraria, que los beneficiara. En los hechos, ningún gobierno nacional populista realizó tal reforma, sólo se limitaron a legislar, sobre las condiciones de contratación de los trabajadores asalariados del campo. Esta situación tuvo, como consecuencia que se generaran movimientos de resistencia campesinos, para protestar, porque la oligarquía terrateniente brasileña los trató de expulsar al concentrar la propiedad de la tierra. Esta resistencia, a ser expulsados de parte de los campesinos, se manifestó en diversos ámbitos, uno de los cuales fue el educativo que abordaré en el siguiente punto.

En el caso nicaragüense los campesinos empobrecidos, que respaldaron el proyecto revolucionario ya habían vivido, en la década de 1950, una primera oleada de traslado masivo a otras áreas agrícolas. La segunda se generó, a partir del proceso revolucionario debido a la intensificación de la guerra, que obligó a los campesinos a salir de sus lugares de origen. Fue una salida sin retorno pero con el aliciente de formar nuevos poblados rurales. A diferencia de Brasil, esto obligó al gobierno a implantar la Reforma Agraria porque ella, era una condición de posibilidad para sentar las bases de un nuevo modelo

de desarrollo, en el que la mayoría de la población campesina migrante se convirtió en la principal productora agrícola. A partir de esta producción se logró, entonces reorientar el esquema económico nacional, con el propósito, de responder a los intereses de los productores directos que eran los campesinos, de los poblados rurales. En este caso, no se trató de un esquema general que instrumentó el gobierno sandinista directamente, sino que las instancias regionales y locales le dieron un contenido específico de acuerdo a sus necesidades, posibilidades y limitaciones. Sin embargo, tales contenidos específicos no se restringieron solamente al ámbito económico y político sino que repercutieron también en el educativo, como lo mencionaré a continuación.

En lo que se refiere a la educación, las dos propuestas tenían como objetivo contribuir a desarrollar el proyecto nacional, cada una de manera específica. La realizada por la normal " Manuel Ruiz", en la zona de Jalapa tenía como propósito, coadyuvar al desarrollo integral, de esta macroregión, formada por las comunidades reasentadas, a partir de la instrumentación de un proyecto educativo regional.

En el caso brasileño, la propuesta de Freire, tenía por objetivo contribuir a organizar de tal manera a las familias campesinas, que les posibilitara su integración a las distintas instancias de participación social, política y económica.

3. Gestación y desarrollo de las propuestas educativas.

La gestación de ambas propuestas educativas surgió, a partir de la afiliación de los educadores a los proyectos nacionales de desarrollo en sus respectivos países. Dichos proyectos nacionales, se realizaron en momentos históricos particulares y tuvieron un gran impacto en el desenvolvimiento global de las sociedades en las que actuaron tales educadores. Uno de los objetivos que compartieron las dos experiencias fue el de generar nuevas prácticas culturales, que correspondieran al proyecto nacional en el cual se

inscribieron

Ambas experiencias, se generalizaron a partir de la Campaña Nacional de Alfabetización y los principios, que las orientaron fueron la flexibilidad y la correspondencia entre sus planteamientos educativos y las necesidades e intereses de las familias campesinas empobrecidas, que se involucraron en los procesos educativos.

El proceso de generalización de la propuesta brasileña, se desarrolló en un sentido diferente al nicaragüense. En el caso de Brasil la puesta en marcha de la Campaña Nacional fue producto de un proceso de acumulación de experiencias que Freire, había llevado a cabo, por más de catorce años, en el ámbito regional principalmente, en el noreste brasileño. Por lo cual, cuando Goulart, lo nombra como responsable de la Campaña, él ya contaba con una gran cantidad de elementos educativos y de gestión que le permitieron, no sólo presentar una propuesta académica sino instrumentarla. Entonces, durante la generalización de la propuesta de Freire, primero se desarrolló un proceso de acumulación de experiencias particulares y, posteriormente, se dio la generalización.

Por el contrario, en la experiencia nicaragüense las posibilidades de impulsar un nuevo proyecto educativo nacional, partieron de la recuperación previa de las experiencias educativas en América Latina. A partir de ello se estructuraron, los fundamentos que sustentaron la Cruzada Nacional de Alfabetización y por último, se inició su operación. En el caso de Nicaragua, no se contaba con propuestas propias, como en Brasil, por lo tanto, fue necesario que tomaran como punto de partida otras propuestas educativas para con base en ellas, estructurar la Campaña Nacional. De esta manera, los nicaragüenses primero generalizaron el proceso educativo y los resultados de éste les permitieron elaborar sus propias propuestas, cuya aplicación, se realizó de manera particular en cada región. Un ejemplo de ello fue la experiencia educativa realizada en la Normal "Manuel

Ruiz" a partir de 1985, ya que en este momento se impulsaron los proyectos educativos regionales.

En lo que se refiere a los principios y fines que orientaron ambas propuestas, éstos coinciden, ya que los nicaragüenses al verse obligados, a recuperar las experiencias educativas latinoamericanas, encontraron en Freire un pilar fundamental. La razón de esto es que la propuesta Freiriana permitía desarrollar procesos educativos, adecuados a las necesidades sociales, económicas y políticas de los nicaragüenses. Por ejemplo, en ambas experiencias, se consideró al proceso educativo como uno de los productos de las prácticas sociales, de los sujetos que intervenían en él. Como consecuencia, se enfatizaron, los procesos participativos de los protagonistas a partir de su adscripción a proyectos políticos y sociales. Tales proyectos, se orientaron a contribuir a la transformación de las dos sociedades brasileña y nicaragüense, a través de impulsar nuevos procesos de construcción, de la cultura popular.

Sin embargo, la propuesta brasileña, no se realizó tal cual la había desarrollado Freire ya que los momentos históricos y los proyectos de desarrollo eran diferentes. Por lo tanto, los nicaraguenses se vieron obligados a recuperar dichas propuestas críticamente. Así enfatizaron los mismos fines y principios educativos que enunciara Freire, en la década de 1960 y a partir de ellos, definieron sus propios contenidos educativos, acordes con su realidad. Entre estos fines y principios resaltan los siguientes:

Freire consideró, que era posible concretar los procesos de participación a partir del diálogo, porque éste era el ámbito en el que se podía realizar el intercambio y la producción de una nueva cultura, que posibilitara el tránsito del sujeto masa al sujeto pueblo

Sin embargo, para los nicaragüenses, el problema fundamental no era que el sujeto masa

se transformara en sujeto pueblo a partir de la acción externa de un educador y la propia reflexión del educando, sino que el pueblo, al participar en el proceso educativo desde su planeación hasta su operación se modificara a sí mismo sin mediación de un educador externo. Por lo tanto, el diálogo, según los nicaragüenses, era necesario pero no suficiente para lograr dichas transformaciones. De ahí su énfasis, en que el pueblo participara en su propio proceso educativo.

Un segundo elemento a resaltar, se refiere a los procesos de construcción de nuevas prácticas de cultura popular, a partir de las acciones educativas. En la experiencia Freiriana el énfasis, para lograr transformaciones en la cultura popular, se concibió a partir de los cambios, en la conciencia y en las prácticas sociales generadas por los procesos educativos, en los sectores populares. En cambio, en la propuesta nicaragüense, las acciones educativas eran concebidas como parte de las prácticas sociales. La función de estas acciones, era la de acompañar y apuntalar los procesos de transformación social desde la óptica del proyecto sandinista. En esta perspectiva, el eje de las transformaciones culturales era para los sandinistas, la práctica generada por la adscripción de la población al proyecto revolucionario.

Por último, es relevante reconocer el punto de vista de los propios educadores, que participaron en ambas experiencias, con respecto a su función como educadores. Para Freire, el ámbito del educador tenía que referirse casi exclusivamente, a los procesos culturales, porque a partir de ellos era posible según él, contribuir a las transformaciones sociales requeridas por el proyecto político. En el caso de los nicaragüenses, el énfasis, es distinto, ya que el educador, se consideró no sólo como un promotor de las transformaciones culturales que, indirectamente, impactarían en los cambios sociales, económicos y políticos que pretendían los sandinistas; sino también como un sujeto,

partícipe directo, de estos procesos de cambio de una sociedad global. Para los nicaragüenses no existía entonces, un divorcio entre el sujeto masa y el sujeto pueblo, ya que los educadores eran muchas veces, líderes naturales, de los sectores populares. El pueblo era el propio educador del pueblo, porque los docentes que formaban provenían de éste y sobre todo compartían una visión social, encaminada al beneficio de los sectores populares.

3.2 Una aproximación al trabajo educativo con sectores marginales

Producto del proceso de contextualización de ambas experiencias educativas, tanto la de Paulo Freire en Brasil en la década de los 60 como la de Manuel Ruiz en Nicaragua en la de los 80, se derivaron para mí varias conclusiones que orientaron mi intervención educativa en el programa de Práctica Docente y Marginación, en la Universidad Pedagógica Nacional, y en los programas subsecuentes de docencia e investigación a los cuales me he incorporado en esta institución.

Parte de estas conclusiones tiene que ver con los referentes metodológicos del trabajo educativo con sectores que viven procesos de marginalidad; que continuación expondré brevemente estos puntos de partida que se convirtieron en el eje de mis acciones de intervención educativa:

- 1) En el que hacer educativo, al caracterizar a la población con la cual se trabaja como marginada, puede construirse un primer punto de partida para pensar la producción de propuestas educativas. Sin embargo, siempre será necesario para elaborar una propuesta educativa pertinente reconstruir la particularidad del proceso de marginalidad de cada núcleo de educandos con los cuales se trabaje.**

Por lo anterior afirmo que si no se puede reconstruir la particularidad del proceso marginal en que participan los educandos, la lectura de la realidad de la población marginada es muy genérica. Por ejemplo hoy día en México, donde se reconoce por parte de las instancias oficiales la existencia de 70 millones de pobres, 20 de ellos extremadamente pobres, pareciera que vivir un proceso de marginación no es la excepción, sino la norma, a partir de ser una condición generalizada de la

población mexicana padecer algún tipo de marginalidad.

La lectura de la marginalidad en estas condiciones de generalización de la pobreza y sus consecuencias en México y América Latina, expresa en el mejor de los casos características que son compartidas con otros, sin poder dar cuenta del proceso particular de marginalidad que viven los sujetos.

Esta posibilidad de recuperar la particularidad del proceso de marginalidad que viven los sujetos, parte de reconocer la heterogeneidad de procesos de marginalidad que se viven, y este reconocimiento logró convertirlo Paulo Freire en un principio pedagógico, al plantear como método partir del análisis de la realidad de cada núcleo de educandos para organizar los contenidos de la enseñanza.

Esta posibilidad que Freire abrió y recomendó explícitamente es muy reveladora. Por ejemplo, en su método de alfabetización en donde él propone que el educador requiere reconocer su universo vocabular de cada grupo de educandos, y que deben diseñar en conjunto educador y educandos sus propios temas y palabras generadoras. Como producto del análisis de la realidad de los educandos, el educador puede contribuir a ordenar y facilitar el análisis no sólo semántico, sino de contenido y el contexto de cada palabra generadora y el de los temas generados.

De ello se deriva una postura metodológica que se sintetiza a partir de leer la realidad para transformarla, el cual es uno de los principios que ha organizado la educación popular en muy diversas prácticas, y una de ellas fue la de la Normal Manuel Ruiz, que retoma también como eje para estructurar su propuesta educativa la indagación de los procesos de marginalidad particular de la comunidad educativa.

Tanto Freire en Brasil como los maestros de la Normal Manuel Ruiz en Nicaragua, se propusieron desarrollar un trabajo pedagógico a partir de que los educandos realizaran su propio análisis de la realidad y se plantearan permanentemente actualizar la visión de su contexto.

Una vía para recuperar la particularidad de los procesos de marginalidad que está viviendo una población educativa, tal cual lo propuso Freire y retomaron los maestros de la Normal Manuel Ruiz, es recuperar la lectura que los actores del proceso educativo hacen de su propio contexto y, a partir de la lectura de los procesos de marginalidad que viven, poder confrontar esta lectura con diferentes versiones del contexto de los educandos y enriquecer la caracterización de la particularidad de dichos los procesos.

Explorar por este camino representa, a mi parecer, la posibilidad de hacer un continuo recorrido de lo particular a lo general y permite reconstruir cómo los sujetos de un proceso educativo se inscriben en una realidad particular y confrontan en ella, en un ir y venir entre diferentes planos de análisis y de acción microsociales y macrosociales, entre lo regional, nacional y local, este principio es ampliamente compartido por la tradición Inglesa, en la aplicación de investigación acción, en la que el trabajo de indagación educativa es desarrollado caso por caso, a partir de la lectura de los actores de su contexto.

Este criterio, a mi parecer, marcó la experiencia del programa Práctica docente y marginación en diversas escuelas públicas del Distrito Federal, en las delegaciones políticas de Magdalena Contreras, Cuajimalpa, Xochimilco e

Ixtapalapa.¹ En cada centro escolar, las comunidades educativas con las cuales trabajamos eran caracterizadas como marginadas, genéricamente. Sin embargo, la lectura resultante de cada núcleo de educadores y de educandos así como de la comunidad educativa² produjo la particularidad en cuanto a cómo vivían los sujetos los procesos de marginalidad, y esta lectura se convirtió en los hilos para la estructuración de la propuesta educativa.

Un ejemplo revelador de esta posibilidad de recuperar la particularidad de los procesos ocurrió en la escuela Doctor Nabor Carrillo Flores, ubicada en la Delegación Magdalena Contreras; al iniciar con docentes en servicio un curso referido a la comunidad educativa, los maestros decían en una primera caracterización de los padres de familia, que tanto padres como madres eran sujetos irresponsables de su paternidad, que no asumían ninguna obligación en el proceso de crianza de sus hijos.

Por lo anterior, los maestros consideraban a la mayoría de los padres de sus

¹ En las cuatro delegaciones el trabajo se realizó en escuelas públicas diurnas ubicadas de la siguiente manera en la Delegación Magdalena Contreras, las escuelas Doctor. Nabor Carrillo Flores, Gambia, Cuauhtemoc y Adelina Pati; en Cuajimalpa José Pichardo y Manterola, en Xochimilco Rafael Ramírez y en Ixtapalapa, Luis G Urbina.

² Por comunidad educativa entiendo el conjunto de familiares que mantienen un vínculo con la escuela de manera cotidiana, por estar en ese momento inscritos sus hijos o dependientes, de tal manera que con cada generación se renueva la comunidad educativa al egresar e ingresar de estudiantes

alumnos como irresponsables, en especial en el caso de los estudiantes que tenían un retraso tan significativo, en un curso escolar, que los colocaba bajo la amenaza de la reprobación y la expulsión de la escuela por ser repetidores, y ser canalizados a educación especial.

De esta manera, los maestros narraban que con respecto a los niños que presentaban más deficiencias y tenían la amenaza de la reprobación y de la expulsión por ser repetidores, habían intentado poner en práctica metodologías de innovación, como las implementadas por la SEP recientemente, con un enfoque constructivista de la adquisición de la lecto-escritura y logrado desarrollar material adecuado para ellos sin embargo con pocos resultados.

Tuvimos estas sesiones por los meses de enero y febrero, de tal manera faltaban que pocos meses para concluir acabar el ciclo escolar, así que de acuerdo con ellos iniciamos una reflexión sobre los procesos de marginalidad que vivían sus alumnos, sus familias y la escuela.

Para darle contenido a este proceso de reflexión, se realizaron acciones de indagación de parte de los maestros sobre el uso del tiempo libre de los niños, respecto de sus preferencias de ocupación y sobre las expectativas de los estudiantes y familiares en relación con la escuela.

Iniciaron este proceso de reflexión e indagación, con la sistematización de elementos de la historia personal, de los educandos y de algunos elementos de la microhistoria de la colonia, describieron aspectos culturales y socioculturales que para ellos, como docentes, eran inéditos; en particular fue conmovedor su descubrimiento de que a pesar de tener más de 10 años de servicio en la zona, desconocían que la mayoría de sus alumnos, 80% o 90%, eran trabajadores:

muchos eran cargadores en el mercado ubicado a tres cuadras de la escuela, otros ayudaban a sus padres en el comercio informal y algunos estaban en cruceros como limpiaparabrisas. Así, para los niños, según sus testimonios, la escuela era el único espacio de esparcimiento y de mayor libertad con el que contaban, sin responsabilidades desde su punto de vista, ya que algunos de ellos además eran responsables de sus hermanos pequeños. Fue sorprendente para los maestros descubrir cómo algunos de los niños con mayor rezago escolar, como dirían los educadores brasileños, tenían 0 en la escuela y 10 en la vida.

Esta posibilidad de lectura de la marginalidad, a partir del proceso de la contextualización de las historias de vida de los niños y de la reconstrucción de los indicios de las múltiples maneras de vida y de las estructuras familiares de la localidad, a partir de elementos de la vida cotidiana, fue un ejercicio que reestructuró la práctica docente de los profesores que trabajaron con nosotros, en el sentido de poder considerar en la planeación docente las características de marginalidad particular que vivían los niños de su grupo escolar, para poner en el centro de su actividad los elementos del contexto de vida de los niños y considerarlos más que un obstáculo, en una guía para su acción dentro de la escuela.

Así fue como esta vía de indagación de las particularidades de los procesos de marginalidad que vivían los educandos y su lectura de la realidad, permitió a estos docentes ir entrecruzando cómo los maestros leen su realidad desde los procesos de marginalidad que viven, cómo los niños leen su realidad marginal, cómo los padres de familia o tutores leen su marginalidad, y cómo producto de este proceso se desencadenaron espacios, formales e informales, de relación con las

familias de los niños, cuyo contenido fue menos calificativo y más de análisis y colaboración entre los maestros y los padres con relación al desempeño escolar.

Uno de los hechos desconcertantes para los maestros fue descubrir cómo para algunos familiares, cuyos ambientes no eran alfabetizadores, la asistencia de los niños a la escuela era una posibilidad que veían conveniente para que los pequeños se ocuparan y logaran aprender, sobre todo a leer y escribir, pero no se planteaban la estancia de los niños en la escuela como algo indispensable y mucho menos se proponían que concluyeran la primaria, para muchos de ellos, hasta donde llegaran los niños ya sería algo positivo.

Esta posibilidad de plantearse múltiples lecturas de la importancia de la escuela primaria en la vida de los niños fue muy explicativa, por ejemplo, de por que no como docentes suponer contenidos homogéneos a una misma acción; por el contrario, en el aula lo que siempre está presente es la heterogeneidad, la subjetividad de cada educando en su historia personal.

De esta manera, es conveniente realizar una acción que permita reconocer las particularidades de los procesos de marginalidad a partir de la reconstrucción del contexto de vida de los educandos, teniendo como punto de partida la lectura propia de la realidad, con base en las historias familiares y comunitarias.

2) Al referirse a la marginalidad, uno alude a procesos y no a una situación estática, en la cual permanece una población. Así que reconocer cómo los sujetos viven los procesos de marginalidad, nos obliga a situarnos en un momento y espacio dado. Ya que a partir de contextualizar el momento es posible recuperar los indicios de cómo, en una situación específica, se generaron discursos y prácticas

particulares. Entre las diferentes posturas que interpretan los procesos de marginalidad, desde el punto de vista de la población marginal Latinoamérica, en los últimos cincuenta años, podemos resaltar entre otros discursos los que se definen como nacionalistas, contrahegemónicos, contestatarios, socialistas, anarquistas, integracionistas, dando por resultado el encuentro y desencuentro de los discursos y prácticas generadas por los sujetos partícipes desde la heterogeneidad de los procesos de marginalidad y de la diversidad de lecturas realizadas, por los sujetos partícipes.

Hacer la reconstrucción de las experiencias tanto de Paulo Freire como la de la Normal Manuel Ruiz me permitieron reconocer la multiplicidad de lecturas de los procesos de marginalidad y de producción de discursos y prácticas sociales desde muy diversos enfoques, de la marginación. Esta producción tan heterogénea de prácticas y discursos tiene muchos determinantes. Entre algunos que quiero resaltar, está en primer término el reconocimiento de que los procesos de marginalidad siempre dan cuenta de situaciones que están en movimiento. Por lo cual, no se puede tener una lectura única de un proceso de marginalidad, sino son varias las lecturas que se van produciendo; esto nos obliga a precisar para tener la temporalidad y el espacio determinado de producción de discursos y prácticas un encuadre indispensable

Además de la multiplicidad de lecturas, en un mismo momento y espacio son generadas posiciones subjetivas y objetivas de los actores de una coyuntura por la heterogeneidad de lecturas de los sujetos participantes a partir de la multiplicidad. Por ello, tanto el movimiento de los procesos de marginalidad, en su devenir

histórico, como la multiplicidad de lecturas de los sujetos participantes generan permanentemente diversidad de prácticas y discursos. Por lo anterior, no se puede plantear una lectura de la marginalidad sino llevar a cabo **las lecturas de la marginalidad** y, así, uno se puede hacer cargo de reconstruir una lectura de la misma, como fue mi experiencia de indagación, debiéndose tener presente que ese discurso y sus prácticas se generaron en la interlocución con otras lecturas y prácticas, producto de otros sujetos partícipes de procesos de marginalidad

Así, por ejemplo, Freire discutía con otros enfoques universitarios, religiosos, políticos y educativos, al tiempo que producía su discurso y enfocaba su discusión de cara a quienes denominaba los "radicales de izquierda y de derecha", que caracterizaba como productores de discursos dogmáticos cuyo fin era hacer uso de la masa, de sus necesidades e intereses para justificar sus acciones, sin proponerse propiciar un proceso de concientización que permitiera a los educandos dar el paso de una condición de masa a pueblo, capaces de tomar en las manos su destino.

Incluso Freire desarrolla un discurso con el que convoca a los "opresores" a liberarse de su propia acción enajenadora y enajenante, discurso que fue muy criticado por sectores de la izquierda brasileña que no veían punto posible de diálogo con los opresores.

En el mismo sentido, los maestros de la Normal Manuel Ruiz se planteaban una discusión al interior del amplio espectro de alianzas que conformaba el Frente Sandinista, en el que expresaban opiniones desde los empresarios nacionalistas hasta sectores del campesinado radicalizado por las décadas de dictadura de la

familia Somoza, como era el caso de los campesinos migrantes del municipio de Jalapa. Algo similar ocurría en el sector educativo, ya que en su interior coexistían desde los núcleos magisteriales más tradicionales, que veían inalterable la formación de docentes y tenían las normales controladas, hasta los educadores influidos por los resultados de la Campaña Nacional de Alfabetización, quienes proponían avanzar en el diseño de un nuevo modelo educativo nacional que ellos caracterizaban como la educación sandinista.

Así pues, poder dar cuenta de los procesos de marginalidad nos plantea reconocer varios movimientos simultáneos que existen en la producción de los discursos y prácticas, generados desde una perspectiva de la marginación, y, a la vez, aceptar que la producción de discursos y prácticas siempre se da mediante la interlocución con otros sujetos, también participantes del contexto, la coyuntura y el proceso histórico.

3) Las posibilidades de innovación educativa dependen, entre otras cosas, de poder hacer una lectura del contexto de parte de los propios educandos y de los educadores, de tal manera que al momento de elaborar la propuesta educativa esta sea relevante, pertinente y coherente para su propio contexto. Por ello, en los enfoques de educación popular de las dos experiencias analizadas se pretendió elaborar propuestas educativas con la población que vive procesos de marginalidad, y no elaborar propuestas para ellos desde la exterioridad, ni desde ellos ignorando su rol activo ni mucho menos, sobre ellos enajenando su decisión, sino con ellos hacer la producción de la propuesta educativa y de la innovación.

El objetivo de realizar una propuesta educativa pertinente, relevante y eficaz para los sujetos que viven procesos de marginalidad y, al mismo tiempo, lograr que la mencionada propuesta sea innovadora, tiene desde la perspectiva de la educación popular fundada por Paulo Freire un punto de partida la lectura de la propia realidad por parte de los educandos, como elemento estructurado del proceso educativo y de innovación pedagógica.

Por ello, tal cual lo plantea la maestra María Eugenia Toledo Hermosillo en su libro Alfabetizar bajo la guerra, es posible recuperar el análisis del contexto de los educandos para transformar esta lectura en texto organizador de la experiencia educativa, a partir de transformar la lectura del contexto en texto importante del proceso educativo.

Esta posibilidad de convertir el contexto en parte importante del texto educativo, en guión y texto en el aula, es uno de los referentes metodológicos fundamentales que permitieron, al inicio de la década de los 60, que Freire postulara que era posible organizar la alfabetización a partir de los temas y las palabras generadoras, o sea, a partir de los temas y palabras significativos del contexto de los educandos; con ello justamente convirtió el análisis del contexto en eje de la enseñanza, ya que partir del conocimiento y la lectura de la realidad de los educandos permite que ellos puedan recuperar, enunciar, analizar y sintetizar conocimientos, saberes, valores, habilidades y actitudes, para así, a partir de resignificar los contenidos de las palabras, pasar a la escritura.

Esta posibilidad de transformar el contexto en texto educativo es, a mi parecer, una de las claves que permiten la posibilidad de innovar propuestas educativas; al mismo tiempo, es un elemento didáctico pertinente y eficaz para los sujetos

participantes.

Ello es posible, según mi criterio entre otras razones por dos fundamentales:

Primero, al partir de la lectura del contexto de los educandos para organizar los contenidos de la enseñanza, transformando el contexto en texto, lo que se está retomando son elementos de la interpretación del mundo, sus intereses, problematizaciones, todo aquello que es relevante en la vida de los sujetos; en ese sentido, se transforma la propuesta en relevante y eficaz a su interés.

A la vez al convertirse el contexto en texto se abren las posibilidades de innovación educativa, porque se producen propuestas que tienen que ser pensadas ya no como recetas o instructivo, sino que hay que generar una propuesta de cara a un análisis particular, y esta posibilidad abre el camino a la innovación al buscar una respuesta específica a esa coyuntura desde la perspectiva de unos educandos en particular.

Creo que una muestra de ello es la propia experiencia de la Normal Manuel Ruiz, que teniendo como referente los planteamientos de Paulo Freire y la experiencia de la Campaña Nacional de Alfabetización desarrollada por el gobierno sandinista, se aventuraron a producir innovaciones en la formación de docentes a partir de su lectura de la realidad y la transformación de ésta, es decir, a partir de convertir el contexto en texto educativo.

Lo anterior se transforma en uno de los ejes de su propuesta tanto con los docentes como con los niños. Por ejemplo, fue posible desarrollar, teniendo como principio el tema de la medicina herbolaria local, los contenidos referidos a la salud, al cuerpo humano, y sobre la cultura local a partir de indagar, sistematizar y analizar los hábitos y costumbres locales, y realizar una investigación participativa

con los miembros de la comunidad.

De esta manera, teniendo en consideración los temas de interés y necesidades de los educandos, fue posible organizar la educación primaria, y desembocar en la realización innovaciones.

Este criterio se ha convertido en un eje metodológico dentro de la experiencia realizada en el proyecto de Práctica docente y marginación, lo cual nos permitió entre otras cosas realizar una interpretación, de la reforma de los planes y programas de 1993, con docentes en servicio y elaboramos una propuesta de primero a sexto grado en cuanto a integración de contenidos de la escuela primaria, en la que de diferentes maneras y con distintas asignaturas proponemos la transformación del contexto en texto del aula, a partir de la propuesta curricular nacional vigente.

Esta propuesta fue publicada con el título Guía didáctica. como enseñar, paso a paso. De primero a sexto grado, de primaria, por la editorial Santillana; por exceder los motivos del presente trabajo no detallo los múltiples ejemplos, sólo señalo la referencia para indicar la propuesta generada a partir del trabajo en las escuelas primarias públicas ubicadas en zonas caracterizadas como marginales en el poniente, sur y oriente de la ciudad de México. Y cómo, a partir de proponer la lectura del contexto, se puede recorrer la propuesta curricular nacional vigente de los planes y programas de primaria, para convertir en diferentes temas la lectura del contexto en texto en el aula y poder desarrollar los contenidos programáticos desde la perspectiva de los sujetos partícipes del proceso educativo, desde lo que es relevante para la vida de los niños ubicados en escuelas urbano-marginadas.

4) Investigación acción, un posible camino. Leer la realidad para transformarla...

Las posibilidades de indagar y reconocer el proceso de innovación en una experiencia educativa, como es el caso de las propuestas de Paulo Freire y de la Normal Manuel Ruiz, me abrieron la posibilidad de recuperar elementos metodológicos respecto de cómo desarrollar investigación cualitativa cuyo eje fuera la indagación de la práctica de los sujetos, y de manera especial la práctica de los educadores y educandos.

Ello fue posible porque tanto en la elaboración de la propuesta pedagógica de Freire como en la de los maestros de la Normal Manuel Ruiz se plantea como herramienta fundamental la indagación de la realidad de los educandos y educadores para dar contenido a la enseñanza.

Así, para mí, se volvió eje sistemático del análisis la recuperación de elementos metodológicos que permitieran indagar respecto de experiencias con población que vive procesos de marginalidad a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica. Con relación a este hilo metodológico de la investigación, me fueron muy relevantes los siguiente elementos:

a) Cuando Paulo Freire planteó que para la realización de la alfabetización, o de otro contenido educativo era necesario partir de la lectura de la realidad de los educandos, a partir de imágenes que les produjeron significados desató la perspectiva de la educación popular, al afirmar que situarse en el lugar de los sujetos, en su caso conceptualizados como pueblo hacía posible que los propios educandos dieran contenido, organización, evaluación y finalidad al proceso educativos desde la perspectiva de cada grupo.

Ello significó operar el proceso de indagación de la realidad de los educandos en varios sentidos, por ejemplo:

- paso metodológico para la elaboración de la propuesta educativa,
- enunciación de los contenidos y prioridades formativas e informativas,
- momento organizador del proceso educativo, para estructurar tanto espacial como temporalmente el proceso,
- reflexión de las finalidades, los intereses, los propósitos particulares, colectivos y educativos, entre otros,.

Así, la lectura de la realidad de los educandos como paso metodológico apunta a una multiplicidad de resultados para el proceso educativo, ya que, a partir de esta metodología, a la vez que se diagnostica se estaría formulando el currículum y transmitiendo una metodología de indagación, así como propiciando la organización de un debate ético y político e historizando, al mismo tiempo, una práctica educativa.

Creo que ésa fue, una de las mayores virtudes de la propuesta metodológica de Paulo Freire lo cual permitió que ésta fuera desarrollada por sujetos en perspectivas muy diferenciadas o encontradas. Porque este método, que propone organizar la propuesta educativa a partir de la lectura de la realidad de los educandos, tiene muchas bondades; con base en la indagación de la realidad, los mismos sujetos participantes adquieren la posibilidad de organizar el proceso educativo desde muy diferentes perspectivas, atendiendo a los intereses, necesidades, prioridades, finalidades, principios y valores de cada grupo de educación.

Por ello creo que la propuesta de Freire no sólo fue recuperada en campañas nacionales de alfabetización llevadas a cabo en países latinoamericanos y africanos, sino que también en la actualidad es utilizada en los estados del sur de Estados Unidos, con niños de escuelas multiculturales y multilingües en la tarea de alfabetizarlos, o en universidades para promover la investigación y aun en el sector industrial dentro de programas de capacitación, para introducir una perspectiva humanista en el proceso de calificación de la fuerza de trabajo.

b) Esta riqueza de la metodología de Freire fue un referente importante para los maestros de la escuela Manuel Ruiz, ya que la elaboración de la propuesta de formación de docentes partió de la indagación entre los mismos profesores entre y con las comunidades en las cuales se desempeñaban. Como resultado de la indagación entre educandos y educadores ellos formularon los temas generadores, los contenidos específicos, con lo cual no sólo se reformó la propuesta de formación de maestros, sino también la de educación primaria para niños.

Este proceso de indagación tuvo un catalizador que representó un obstáculo al mismo tiempo, ya que la indagación de la realidad de los educadores y educandos de la Normal Manuel Ruiz para construir su propuesta educativa, fue realizada en condiciones de guerra. Esta situación permitió que procesos tales como el análisis del contexto fueran para la comunidad educativa un elemento no sólo de interés, sino de sobrevivencia.

Así, la prioridad de innovar una propuesta de formación de docentes y por ello convertir la Normal Manuel Ruiz en experimental fue producto del propio contexto de guerra. Dar cuenta de este proceso experimental por parte de los propios

docentes y la comunidad participante, fue posible porque la formulación de la propuesta educativa fue concebida como producto de la indagación de la realidad. De ahí que los contenidos, las metodologías, el énfasis curricular, los productos, las evaluaciones, los procesos de capacitación y, en sí, todo el proceso de elaboración de la propuesta educativa y su operación y evaluación tuvo como base el proceso de indagación sobre la acción desarrollada por los maestros de la Normal Manuel Ruiz.

Ello les permitió poder escribir a fin de dar cuenta de su propuesta, tanto en sus aspectos teóricos y metodológicos como prácticos, un documento que tuvo circulación nacional.

Esta posibilidad de dar a conocer, de manera documentada, la generación de su propuesta educativa, habría sido imposible pensarla si sólo se hubieran preocupado por enunciar los procesos de marginalidad que habían vivido y ubicarse en medio de una guerra dentro de una postura argumentada. Lo realmente innovador y revelador de esta propuesta es cómo, además de que fueron protagonistas de un planteamiento, pasaron a ser autores del mismo a través de la indagación de la propia propuesta pedagógica y hacer su formulación escrita.

De esta manera, fue el proceso de indagación de su acción lo que aportó a los maestros de la Normal Manuel Ruiz un "plus" en su elaboración educativa, al poder hacer de la investigación de su acción un eje de su trabajo, lo cual propició tanto la reflexión de la práctica educativa, como también profundizar la aplicación de referentes teóricos y metodológicos de la propuesta.

Cabe resaltar las bondades de este planteamiento. Aun en condiciones críticas

como son las de guerra fue posible en esta experiencia, con todas las urgencias de la sobrevivencia, poder plantear la indagación de un proceso de innovación educativa no sólo como una acción para recuperar la propuesta, sino fundamentalmente como guía para elaborarla.

En este sentido, la investigación de la acción educativa se convirtió en este caso no sólo en un instrumento de conocimiento de la realidad, sino de transformación de la misma.

Conclusiones

A continuación expondré brevemente mis conclusiones a partir de algunas ideas finales en torno a los procesos de marginalidad, de innovación educativa y de investigación acción, que son nuevos puntos de partida para mí.

Con base en lo indagado respecto de las dos propuestas educativas, a continuación señalo tres aspectos, sobre los cuales he llegado a conclusiones en la presente investigación:

A) Con respecto al proceso de Contextualización de ambas experiencias, en sus diferencias y similitudes:

El hecho de que ambas experiencias se afiliaron a un proyecto nacionalista con distinto contenido, para Freire el populismo, para los maestros de la Normal Manuel Ruiz el sandinismo, marca a las dos propuestas como expresiones educativas de dos movimientos nacionalistas latinoamericanos.

Es notoria esta correspondencia con los proyectos nacionalistas de ambas experiencias educativas, al afiliarse particularmente a las necesidades e intereses de las familias de campesinos migrantes, que se convertirían en actores protagónicos de las propias propuestas educativas y del movimiento de reforma social en el cual se inscribieron. Ambas propuestas, a partir de su adscripción militante, fueron expresión de las necesidades, intereses y aspiraciones de los sectores populares, fundamentalmente campesinos.

En ambos casos la realización de campañas nacionales de alfabetización se convirtieron en momentos fundamentales; en el caso de Freire la campaña que él coordinó fue el momento de multiplicación de su

experiencia regional en el nordeste brasileño; en el caso nicaragüense por el contrario la Cruzada Nacional fue el punto de arranque del movimiento educativo regional que dio lugar a la experiencia de la normal Manuel Ruiz. Esto favoreció que, en ambos casos, los educadores lograran convertir en principios pedagógicos la reflexión sobre su contexto y su práctica educativa, logrando transitar de la reflexión de la práctica a la construcción del conocimiento de lo educativo y pasar de ser de actores a autores de sus planteamientos educativos.

B) Con respecto al estudio de los procesos de marginalidad:

Realizar este tipo de estudios nos obligan a hacer referencia a la particularidad, de cómo en un tiempo y espacio determinado se produce un cierto tipo de marginación.

Cada proceso de marginación genera uno o varios discursos, que a su vez interpretan un mismo proceso de marginalidad. Por lo anterior, sin la lectura del contexto y, particularmente, sin la lectura de los propios sujetos de su realidad el análisis de dicho proceso de marginación es limitado.

Por lo anterior, no es posible producir entre los marginados el análisis de los procesos de marginalidad como un discurso de lo homogéneo, sino justamente la riqueza de contextos y de interpretaciones de éstos apunta a la diversidad de interpretaciones de los procesos de marginalidad como punto de partida.

C) En referencia a la innovación educativa:

Ser de interés relevante, una práctica educativa para los sujetos participantes de ésta, es una condición que potencia aunque no resuelve en

todos los casos la producción de innovaciones educativas.

Y en cuanto a metodología de investigación acción:

La posibilidad de leer procesos de investigación acción, así como de realizarlos, permite recuperar de manera compleja los procesos educativos. Porque la propia disposición, el registro e interpretación de la investigación acción da cuenta de la diversidad de elementos de una propuesta educativa, desde su planeación, evaluación, producción didáctica, metodológica, formativa de sujetos y criterios de interpretación de procesos educativos, así que aporta la multidimensionalidad de las propuestas educativas por su propia estructuración del enfoque.

Finalmente respecto de los aspectos que ya no fue posible desarrollar en la presente tesis, aunque considero relevantes para continuar la investigación, están los siguientes:

- Continuar con la reconstrucción de investigaciones de casos referidos a propuestas educativas inscritas con población marginada. Particularmente, considero importante hacer una recuperación de una colección contemporánea de experiencias mexicanas. Un primer avance, fue la publicación en 1995 del texto *Educación y pobreza*, auspiciado por la UNICEF y El Colegio Mexiquense; así también, la publicación de los resultados de investigación de un núcleo de educadoras próximas al Centro de Estudios Educativos, publicado por Paidós en 1999 con el título: *Transformando la Práctica Docente*, sus autoras: Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. Considero que aunque éstos son avances importantes, es necesario profundizar sobre esta línea de investigación.

Profundizar, asimismo, en la línea de indagación de la investigación acción, para pensar procesos de educación en instituciones públicas con sectores que viven procesos de marginalidad y, particularmente ahondar en la concepción de sujeto educativo desde esta perspectiva. De la cual no doy cuenta en la tesis, sino sólo tomo algunos elementos, para explicar las propuestas, sin conceptualizar al respecto.

Para lo anterior, es posible reunir las aportaciones teóricas que han surgido respecto a como pensar al sujeto de la educación, desde la investigación acción, a partir de: a) las aportaciones de la experiencia inglesa: Stenhouse, Carr, Elliott, entre otros; b) desde la pedagogía crítica, con Bourdieu, McLaren y Giroux y; c) finalmente desde el desarrollo de Paulo Freire, en su producción escrita como ministro de Educación del Departamento de Sao Paulo en Brasil, en los años noventa, y su obra final de reflexión al respecto.

Actualmente, estoy desarrollando al respecto un proyecto de investigación para reconstruir la propuesta curricular, su interpretación y operación por parte de maestros y jóvenes, en un caso. Esta propuesta educativa, se desarrolla en una institución pública de educación media superior en México.

Para dilucidar sobre la concepción de sujeto educativo, en la investigación acción, me auxilio, además de las tres vertientes de investigación acción mencionadas, con los puntos de vista de la microhistoria italiana, particularmente los planteamientos de Ginzburg y Levi, y desde la filosofía, a partir de elementos que enriquecen los criterios epistemológicos de la investigación acción, con las aportaciones del filósofo argentino Enrique

Dussel y el sociólogo chileno Hugo Zemelman, así como del educador y del filósofo español Octavio Fullat, además de contrastar la concepción de sujeto educativo con los avances referidos al sujeto del inconsciente realizados por Lacan y algunos de sus seguidores en Latinoamérica.

Bibliografía

- Aguirre, Carlos Antonio. Itinerarios de la historiografía del siglo XX. De los diferentes marxismos a los varios Annales. Cuba, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello. 1999, p. 320.
- Arana, Villas y otros. Políticas de ajuste en Nicaragua; reflexiones sobre sus implicaciones estratégicas. Managua, CRIEYS, Cuadernos de Pensamiento Propio, Núm. 18, 1990, p. 145 .
- Báez, Gladys. Testimonios sobre la Reforma Agraria. Nicaragua, CIERA, 1981, p.112.
- Bambirra, Vania y Theotonio Dos Santos. La dictadura militar y fascismo en Brasil. México, mimeo 12975. p 37.
- _____. Brasil: la evolución histórica y la crisis del milagro económico. México, Nueva Imagen, 1978. p. 180.
- _____. La crisis brasileña. México, Seminario Permanente de América Latina. p 39 (Cuaderno de Coyuntura, número 7.
- _____. Crisis Norteamericana y América Latina. Chile, P.L. 1971. 159 p. (Col. América Nueva.)
- Bastos, Humberto. Educação o desenvolvimento. Brasil, PEPER, 1966, p. 124
- Braddock, Meg. Una estrategia y alternativa de crecimiento para países pequeños y subdesarrollados. COLMEX, México, Centro de Estudios Económicos. Tesis de maestría.
- Bar Din Anne. Los problemas de la población marginada. Cuadernos Americanos. México, UNAM. 1991, p. 127- 137.
- Centro de Educación y Participación popular. Experiencia de la Escuela Normal "Manuel Ruíz" de Jalapa. Nicaragua, Ministerio de Educación, 1989, 55 p.
- CIDOC. Movimiento de Educação de base. Brasil, 1966, (colección Carpetas).
- CIERA. Una interpretación de la Costa Atlántica en: La Mosquita en la Revolución. Nicaragua, CIERA, 1988, 87 p.
- _____. Situación de los asentamientos campesinos. Octubre de 1984, mimeo.
- _____. La mujer en las cooperativas agropecuarias de Nicaragua. 1984, mimeo.

_____. Registro de planes de cooperativa de la Reforma Agraria. 1985, mimeo.

_____. Registro de planes de cooperativa de la Reforma Agraria. 1985 mimeo.

_____. Registro del seminario sobre asentamientos campesinos. Diciembre de 1985, mimeo.

Cruz, Seguira. Memoirs of a contrarrevolutionary. New York, Doubleday, 1989, XVIII.

Cirigliano y Paldao. La educación de adultos en América Latina: hipótesis interpretativa y perspectivas en ensayos sobre la Educación de los adultos en América Latina. México, Centro de estudios Educativos, 1982, p. 321-334.

Dos Santos, Theotonio. Cultura y dependencia en América Latina. Algunos aspectos teóricos y metodológicos. Tokyo, UNU p.15.

_____. Imperialismo y dependencia. México, UNAM, IIE. p. 34.

_____. La crisis del desarrollismo y nueva dependencia. Buenos Aires, Amorrortu, 1972, p. 188.

Elliot John. La investigación-acción en educación. España, Morata, 1994, p.p. 333.

Escobar, Miguel (comp.) Paulo Freire. Educación liberadora. México, SEP./ El caballito, 1985.(Biblioteca Pedagógica, Número 12.) p. 160.

Fischlomit, Estanislau. Principales problemas de la migración nordestiana. Rio de Janeiro, Ministerio de Educación y Cultura, 1965, p. 181.

Fonseca, Carlos. Ideario Político de César Augusto Sandino. Nicaragua, FSLN, Centro de publicaciones, p. 37.

Freire, Paulo. Para onde vai o Brasil? Grandezas e miséria do nosso devesnoimito, Rio de Janeiro, Conquista, 1959, p. 319.

_____. La educación como práctica de la Libertad. México, Siglo XXI, 1976. 151 p.

_____. La pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1978, 201 p.

_____. Fundamentos revolucionarios de la Pedagogía Popular. Argentina, 904 Editor, 1978, p. 110.

_____. Pedagogía de la Esperanza, México, Siglo XXI, 1993, p. 226.

_____. Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI, 1994, p. 141.

_____. Cartas a Cristina. México, Siglo XXI, 1996, p. 198.

_____. Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI, 1997, p. 1997.

FSLN. La CIA, sus objetivos como estrategia de la contrarrevolución. Nicaragua, 1980, p. 32.

González y González, Luis. Microhistoria y ciencias sociales. México, Antología Módulo Histórico de PACAEP, SEP, 1990, p. 37-46.

Gutiérrez, Ma. Teresa. Experiencias educativas revolucionarias: Nicaragua y Guatemala. México, SEP/El caballito, 1986, 156 p.

Jara, Oscar. Los desafíos de la educación popular. Lima, Tarea, 1986.

Kirkpatrick, Jane. El pacto Kennedy y los sandinistas. Washington, Fundación Nacional Cubanoamericana, 1985.

Lacayo Francisco. La alfabetización: Un proyecto prioritario en Nicaragua en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, 1982, p. 555-580.

La Haya International Court of Justice. Case concerning transborder armed action Nicaragua. La Haya, abril, 1989, 5 p.

Latapi, Pablo. (Coordinador). Un siglo de Educación. Volúmen 1 y 2, México, FCE

Lecerda, Carlos. Reforma Agraria, Libertad e propiedad. Brasil, 1963, 31 p.

Lomnitz Larrisa. Cómo sobreviven los marginados. México, Siglo XXI.

Lozano, Lucrecia. De Sandino al triunfo de la revolución. México, Siglo XXI, 1985, p. 343.

Marini, Ruy Mauro. La acumulación capitalista mundial y el subimperialismo. México, UNAM/FCPy S/CELA, 1977. p. 53

_____. Subdesarrollo y revolución. México, Era, 1979. p. 205

_____. Dialéctica de la Dependencia. México, Era, Serie Popular Número. 22, 1973, p. 101.

_____. Seminario crisis y alternativas revolucionarias en América Latina. Managua, Contemporáneos, 1987. p. 86.

MED. La educación en tres años de revolución. Nicaragua, Ministerio de Educación, 1982, p. 124.

Miller, Valery. The Nicaragua Literacy History Crusade Education for Trasformation University of Massachusetts, Tesis of Education, 1983, p. 339.

MIPLAN. Programa económico de austeridad y eficiencia. Nicaragua, 1981, mimeo., p. 180.

Núñez, Orlando. Democracia y revolución en América Latina, ayuda para un debate. México, Nuestro Tiempo, 1988, 262 p.

_____. Transición y lucha de clase en Nicaragua.1979-1986. México, Siglo XXI, 1987, 241 p.

_____. La unidad familiar campesina en el proceso de colectivización .Nicaragua, Ciera, 1983, mimeografiado.

_____. La insurrección de la conciencia. Nicaragua, EDUCA, 1988, p. 209.

Paiva, Vanilda. Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista. Extemporáneos, Col. Latinoamericana. 1982, p. 237

Paley, Edward. El problema de la población del nordeste del Brasil, Sus dimensiones ideológicas. Demografía y Economía, volumen 3, No.3, 1969. p. 279-307.

Puigros, Adriana. La educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. México, Nueva Imagen, 1984.

Reagan, Ronald. Sostenimiento de una política congruente con América Central. Informe Especial p. 124

Richards Craig La reconstrucción nicaragüense y la campaña de alfabetización en ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos.,1982, p. 581- 588.

Rivera, Jorge. Investigación sobre educación en algunos países de América Latina. CIDID. 1991, p. 196.

Rockwell, Elsi. La escuela cotidiana. México, FCE, p. 238.

Rodríguez, Rafael. Cuba en el tránsito al socialismo (1959-1963).

Rodríguez y Rodríguez, Fuego Esperanzas. México, Universidad de Guadalajara,

1989, p. 204–205.

Ruiz, Henry. El papel político del APP en la nueva economía. Nicaragua, FSLN SNPyEP, 1980 25

Serres, Límites y perspectivas de la Revolución Sandinista Nicaragua, CIERA, 1983, borrador de tesis de doctorado, p. 405.

Solana, Fernando. (coordinador). Historia de la Educación en México. México, FCE.

Toledo, Ma. Eugenia. Alfabetizar bajo la guerra. La Educación Popular en el Salvador. México, Aguirre Beltrán, 1990 p. 126.

Torres, Rosa María. Nicaragua. Revolución Popular, educación popular. México, IIEyS, 1985, p. 205.

Torres, Carlos Alberto (comp.). Paulo Freire en América Latina. Ediciones Guernika. (Biblioteca Pedagógica.)

_____. Alianzas de Clases y educación de adultos en América Latina: Hipótesis para una investigación en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, 1982, p. 201– 230.

Varela, González. La Reforma Agraria Sandinista. Nicaragua, INRA, 1980, 54 p.

Vilas, Carlos. The Sandinista Revolution; National Liberation and Transformation in Central America. New York, Monthly Review Center for the Studies of America. 1986, 317 p.

Wheelock, Jaime. Imperialismo y dictadura. Crisis de una formación social. México, Siglo XXI, Sociología y Política, 1975. 206 p.

_____. Marco estratégico de la Reforma Agraria. Nicaragua, DPyEP FSLN, 1981.

_____. Raíces indígenas en la lucha anticolonial. México, Siglo XXI, 1974. 119 p.

_____. El gran desafío. Nicaragua, Nueva Nicaragua, 1983. 123 p.

Zemelman, Hugo. El uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad, México, Universidad de las Naciones Unidas, Colegio de México, 1987, p. 229.