

Nueva
Antropología **21**

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

**EDUCACION POPULAR EN
AMERICA LATINA**

GILBERTO GUEVARA NIEBLA, La descentralización de la educación pública * **ADRIANA PUIGGROS**, Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana * **CARLOS M. VILAS**, La producción de lo nuevo y la reproducción de lo viejo * **SILVIA GOMEZ TAGLE**, Educación popular y clase obrera * **MIGUEL DE LA CRUZ**, La educación y la guerra en El Salvador * **SUSANA LAPSENSON**, La música como instrumento pedagógico para la liberación * **CECILIA MARTNER P.**, Autoritarismo y alternativas democráticas en la educación superior chilena * **Documentos, Reseñas Bibliográficas**



NUEVA ANTROPOLOGIA

VOL. VI, NUM. 21

MEXICO, JUNIO 1983

Sumario

EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

Editorial. 3

La descentralización de la educación pública. *Gilberto Guevara Niebla*, 5

Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Adriana Puiggrós*, 15

La producción de lo nuevo y la reproducción de lo viejo. *Carlos M. Vilas*, 41

Educación popular y clase obrera. *Silvia Gómez Tagle*, 63

La educación y la guerra en El Salvador. *Miguel de la Cruz*, 83

La música como instrumento pedagógico para la liberación. *Susana Lapsenson*, 95

Autoritarismo y alternativas democráticas en la educación superior chilena. *Cecilia Martner P.* 109

DOCUMENTOS

Relatos de Chepito. 127

Los trabajadores de la educación frente a la austeridad y las demandas educativas populares. 131

El indigenismo y la educación indígena: una bibliografía básica. 137

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

Bronislaw Malinowski and Julio de la Fuente. *Malinowski in Mexico. The economics of a Mexican market system.* Patricia Arias y Verónica Veerkamp, 147

Editorial

Para las fuerzas democráticas latinoamericanas resulta fundamental la reflexión sobre el papel que han tenido la educación y la cultura en la configuración de la hegemonía de las clases dominantes. Estas reflexiones pueden permitir, tanto la definición de campos estratégicos para las luchas por la reconquista de espacios democráticos, como es el caso de muchos países del área, como la problematización de aspectos que, desde esta perspectiva es urgente estudiar con mayor detenimiento, o bien con el fin de forjar modelos educativos que correspondan a un nuevo modelo de sociedad.

En México, una de las huellas más profundas que dejó la presencia de las masas en la Revolución fue la transformación del sentido elitista de la educación y la cultura que había prevalecido en el porfiriato. Sólo así puede explicarse la intervención del Estado en la educación y la posibilidad de desarrollar tendencias democráticas y progresistas en el seno de las instituciones de educación y de cultura oficiales. Profesores y estudiantes han sostenido una lucha permanente para darle un contenido popular a la educación, desde los maestros rurales que emprendieron las primeras jornadas para la alfabetización bajo el signo de la educación socialista en el período de Cárdenas, hasta el movimiento estudiantil de 1968 que significó un rompimiento con el autoritarismo en la transmisión del conocimiento y abrió el paso a la crítica del sistema. El movimiento que actualmente encabeza la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), para la democratización y renovación de uno de los sindicatos más importantes del país, viene a recoger esa larga tradición de lucha en el magisterio, no sólo por reivindicaciones salariales, incuestionablemente justas, sino también por impulsar el sentido popular de la educación que llega a las masas trabajadoras.

Hace ya casi una década que los movimientos para lograr la sindicación de los trabajadores universitarios, académicos o administrativos, han ocupado un lugar destacado en las luchas laborales y se han colocado a la cabeza del movimiento obrero, junto a otros sectores destacados de la insurgencia sindical.

Hoy, que la política económica adoptada por el Estado está dejando caer sobre las masas trabajadoras el peso de la crisis, haciendo peligrar las opciones democráticas y nacionalistas, hoy que el gobierno parece estar mucho más preocupado en satisfacer las demandas del Fondo Monetario Internacional y de la gran burguesía, que las del propio movimiento obrero oficial, provocando una ruptura quizás irreparable con sus bases sociales más sólidas, la lucha de los sindicatos universitarios y de la CNTE, al lado de los sectores más avanzados del movimiento obrero dentro y fuera del Congreso del Trabajo, ha tenido una significación que rebasa las demandas reivindicativas para incidir en los elementos definitorios del proyecto para el futuro de la nación.

No se trata únicamente de opciones radicales como las que se plantean en última instancia entre capitalismo o socialismo, sino de opciones a corto plazo, dentro del mismo sistema, pero que suponen por un lado, el deslizamiento de las bases sociales del Estado mexicano hacia la derecha con el consecuente predominio de los intereses del capital monopólico y extranjero y la dificultad de preservar los espacios democráticos que darían cabida a la protesta de las fuerzas sociales excluidas del proyecto; o sea, de todas las fuerzas sociales nacionales populares y aún burguesas, a quienes se tendría que imponer el sacrificio de un proyecto de desarrollo totalmente excluyente; y por otro lado, la llamada "salida democrática a la crisis" que de alguna manera (porque hay infinidad de proyectos y planteamientos) supone seguir en lo político por el camino de la Reforma Política y de democratización de las instituciones oficiales, y que en lo económico tendría que encontrar caminos inéditos para resolver la crisis sin tener ya los recursos del endeudamiento externo y del petróleo, y sin embargo, manteniendo la dinámica de la economía a través del gasto público, de una política de pleno empleo, redistributiva del ingreso, de la progresiva nacionalización de los sectores productivos estratégicos, etc.

La inflexibilidad que ha manifestado este gobierno frente a las manifestaciones masivas de los sindicatos independientes o frente a las protestas de los líderes del movimiento obrero oficial, al mismo tiempo que se enfatiza la decisión de sostener el clima de libertades democráticas, no es signo de fortaleza, sino de contradicción. No es congruente una política económica antipopular con un proyecto de democratización progresiva de la sociedad; ni es congruente un programa reiteradamente nacionalista como el expresado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) con el sometimiento a medidas administrativas dictadas desde el exterior; pero estas contradicciones presentes en el Estado mexicano dejan todavía invaluable espacios de lucha para las clases dominadas, uno de ellos, el de la educación y la cultura, como el mismo PND afirma, será estratégico para definir las opciones en los modelos de desarrollo para el futuro inmediato.

La descentralización de la educación pública

Gilberto Guevara Niebla*

INTRODUCCION

La cuestión de la descentralización se ha convertido en los últimos meses en un tema central de debate, hecho que ha sido motivado, en buena parte, por los planteamientos que hizo el presidente De la Madrid en su discurso de toma de posesión, el 10. de diciembre de 1982.

“Impulsaremos, dijo De la Madrid, la descentralización de la vida nacional. Es imposible concebir la vitalidad de la república sin la cabal

participación de las entidades federativas en la definición y ejecución de las tareas que exige el desarrollo nacional. Lucharemos contra el centralismo que agobia e inhibe energía y acciones profundas”.¹

El presidente anunció la intención de su gobierno de descentralizar la educación (preescolar, primaria, secundaria y normal) y los servicios de salud, al mismo tiempo que prometió una reforma al artículo 115 constitucional a fin de dotar de recursos financieros propios al municipio. “Llegó el mo-

* Especialista en sociología de la educación. Coordinador de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma Metropolitana — Plantel Xochimilco.

¹ *Discurso de Miguel de la Madrid al asumir la presidencia de México. Unomásuno, 2 de diciembre de 1982.*

mento, dijo, de establecer las condiciones para que los estados y municipios dependan menos de las participaciones federales y más de su esfuerzo fiscal propio... incitaremos a las autoridades fiscales de todo el país para diseñar juntos un nuevo esquema de distribución de competencias en la materia”.

Tales declaraciones suscitaron un debate que, por ausencia de mayores especificaciones sobre los planes de gobierno, se ha mantenido desde entonces en un plano abstracto y general. Sin embargo, el mero anuncio de las intenciones gubernamentales en lo que a *educación* se refiere tuvo amplias repercusiones políticas: los dirigentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se han opuesto abiertamente al proyecto gubernamental argumentando que la descentralización encierra un designio oculto para desintegrar su organización. Su oposición a los planes de gobierno se puso en evidencia con motivo del XII Congreso ordinario del sindicato, a principios de febrero, cuando los dirigentes sindicales acusaron directamente al titular de la SEP, Jesús Reyes Heróles, de estimular divergencias en el seno del magisterio. El gobierno accedió, finalmente, a integrar una comisión bilateral SEP-SNTE para elaborar el proyecto, asegurando que la descentralización no se daría súbitamente, sino a través de un proceso paulatino y con la participación de los maestros. Empero, la belige-

rancia sindical se ha mantenido hasta ahora y no ha habido nuevos pronunciamientos oficiales sobre el plan de descentralización.

LA DESCENTRALIZACION, ¿TENDENCIA HISTORICA?

La descentralización, con diversas variantes, es un tema que ha adquirido actualidad en el mundo capitalista de occidente en la última década y ha constituido una suerte de respuesta instrumentada por los estados nacionales para enfrentar las contradicciones resultantes del ciclo de expansión económica que se inició en la postguerra. En países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania e Italia formas descentralizadas de gestión de diversos servicios públicos se han afianzado; en otros, como en Francia y España, la descentralización se ha convertido en un tema político de amplias implicaciones. Las fuerzas democráticas del mundo capitalista avanzado han visto en la descentralización y redistribución del poder político, administrativo, económico y cultural una vía para garantizar la profundización de la democracia. Descentralizar significa, desde su óptica, garantizar una mayor participación ciudadana en la gestión directa de los asuntos de Estado y generar poderes locales que contrarresten o equilibren la fuerza de los poderes centrales. La descentralización es contemplada, en

fin, por algunas fuerzas de izquierda como una tendencia histórica que paulatinamente habrá de realizar el sueño anarquista y comunista de extinción del Estado.

Sin embargo, el tema de la descentralización adquiere otra dimensión en el contexto de los países atrasados que integran el llamado Tercer Mundo. Aquí, la concentración de poder en el Estado fue contemplada como un medio inevitable para enfrentar las tareas del desarrollo nacional. "Si el poder político del Estado moderno es, por naturaleza, centralizador, imperativos de orden cultural y técnico tienden, por el contrario, a reforzar ese carácter en los países subdesarrollados. Es con el recurso de una estructura centralizada y unitaria que el aparato del Estado busca resolver los problemas delicados de la integración nacional y del desarrollo económico".² En casi todos los casos, las luchas de liberación nacional de los países del Tercer Mundo condujeron a la creación de modelos nacionales en los cuales un Estado centralizado y autoritario fungía como elemento rector del proceso de desarrollo y, a la larga, desembocaba en la gestación de una burocracia central que con el tiempo alentó intereses particulares y que fue identificada, por algunos, como

una "clase política". Sin embargo, implicaciones técnicas y socio políticas que el desarrollo económico, ha tenido en estos países, sobretodo en años recientes, han convertido el tema de la *descentralización* en un asunto público de primer orden.

DESCENTRALIZACION O DESCONCENTRACION

La tendencia descentralizadora ha tomado diversas formas según el contexto nacional y, con cierta frecuencia, bajo la noción de descentralización se oculta un proyecto de desconcentración del Estado. Es el caso de la reforma que se lanzó hace algunos años en Francia (reforma de las colectividades locales de 1980) que formalmente se proponía transferir nuevas responsabilidades a las comunidades dejando en sus manos muchos de los gastos que implicaba la educación pública (becas, salud, escolar, transportes, construcción de escuelas, etc.). La reforma se lanzó bajo la consigna de "descentralización", pero en realidad lo único que se descentralizaba eran las responsabilidades financieras pues las localidades, aunque veían aumentadas sus responsabilidades, no contaron con un financiamiento suplementario para cumplirlas satisfactoriamente y, en cambio, la reforma amplió los poderes tutoriales de los departamentos sobre las comunas. Hubo, pues, una transferencia efectiva de

² Yves Prats, *Déscentralisation et développement*, Editions Cujas, 1973, p. 10.

responsabilidades hacia las comunas, pero se mantuvo un control *centralizado* sobre los servicios de manera que se limitó acentuadamente el poder de la comuna para decidir autónomamente. Las fuerzas políticas de oposición calificaron al plan gubernamental de "desconcentración tecnocrática" y apuntaron que su sentido principal era el de transferir a las comunidades el "trabajo sucio" de administrar la austeridad: éstas estaban obligadas forzosamente a escoger entre disminuir el gasto en educación o aumentar los impuestos y pagos de los contribuyentes a fin de mantener el nivel normal de gasto educativo.³

En realidad, la descentralización es sólo un medio para racionalizar el ejercicio del poder central y en el cual no están comprometidas las formas reales de gestión del poder estatal. "La desconcentración racionaliza el sistema administrativo permitiendo a los funcionarios implantados localmente tener en cuenta los factores locales para la puesta en marcha de decisiones elaboradas en la cumbre".⁴

Para ejemplificar con una situación nuestra: debemos calificar correctamente de desconcentración la medida tomada por la SEP de nom-

brar delegados de educación por cada estado de la República. Los delegados encarnan a nivel estatal el poder del centro y fueron nombrados para elevar la eficiencia en la aplicación de la política central.

DESCENTRALIZACION Y PODER POLITICO

La descentralización involucra el problema más amplio de la gestación del Estado y tiende a modificar la relación entre administradores y administrados, entre sociedad civil y sociedad política. En el sentido teórico del término, la descentralización favorece un control más directo de las comunidades sobre las decisiones administrativas a nivel local y con ello tiende a superar por lo menos en ese nivel, una de las grandes limitaciones atribuidas a los sistemas democráticos tradicionales en donde los procesos electorales sirven para legitimar políticas de gobierno que después se aplican en ausencia de todo control popular. Desde esta perspectiva, la descentralización se revela como un recurso democratizador.

En la práctica, sin embargo, el resultado de la descentralización depende de las formas específicas que adquiere el poder local: en unos casos, la descentralización contribuye a consolidar formas *democráticas* de poder local en las cuales se garantiza la participación regular de la pobla-

³ *¿Décentralisation ou deconcentration technocratique? L'école et la nation*, numero de janvier, 1982.

⁴ Yves Prats, *op. cit.* p. 6.

ción en la toma de decisiones (a través de asambleas, consejos, etc.); en otros, la descentralización se asienta en formas más o menos *burocráticas* de poder local, es decir, en estructuras convencionales de poder en donde no hay control directo y permanente del pueblo en la toma de decisiones. Una medida descentralizadora puede eventualmente favorecer la consolidación de formas caciquiles de dominación como suelen darse en países atrasados.

DESCENTRALIZACION Y UNIDAD NACIONAL

Una descentralización extrema, es de suponerse, puede tener efectos contraproducentes en la medida en que puede llegar a comprometer la unidad nacional. La atomización exagerada de los servicios públicos debilitaría la fuerza que la nación posee para contrarrestar los efectos de la dependencia y obstaculizaría la toma de conciencia sobre los problemas generales. Pero la centralización extrema también compromete la unidad nacional. Habrá que distinguir —como lo hacía Gramsci para el caso de Italia— la unidad que deriva de la existencia de un Estado nacional de la unidad forjada desde la base misma de la sociedad, a partir de una conciencia unitaria de la población. Los estados nacionales altamente centralizados comprometen la unidad nacional, si entendemos a ésta

como unidad popular, puesto que a nivel regional o local se experimenta una subadministración y un permanente divorcio entre los administrados y los administradores. La centralización extrema conlleva siempre problemas de ineficacia y de hostilidad popular a nivel de las localidades.

La *descentralización*, puede favorecer la participación democrática de la población y la solución de problemas reales de la administración estatal. Pero la *centralización* es siempre indispensable para garantizar la unidad de la nación, para elevar la eficiencia de la planeación, para compensar las desigualdades regionales, para elevar la eficacia de la acción política contra las formas de dependencia y reforzar la autonomía nacional.

MEXICO, PAIS CENTRALIZADO

Indiscutiblemente, el caso de México es el caso de un país altamente centralizado en su administración estatal y en donde las expresiones de la sociedad civil son muy opacadas por la omnipresencia autoritaria del poder público. El Estado surgido de la Revolución Mexicana concentró enormes poderes en las instancias centrales y a través de eso pudo emprender un programa de realizaciones sociales de carácter modernizador y contener, hasta cierto

punto, las presiones imperialistas. Las formas centralizadas del poder contaron con un amplio apoyo popular en particular en la década de los treinta en que se realizaron una serie de reformas de alto contenido social, pero esta situación comenzó a cambiar desde el sexenio de Avila Camacho (1940-46) cuando se puso en práctica un modelo de desarrollo que se articulaba en torno al principio de favorecer la expansión de la empresa privada, principalmente la industrial, y que abría las puertas, casi sin discriminación, al capital extranjero. Bajo este esquema de desarrollo, las masas populares se vieron forzadas a emprender la defensa de las conquistas que había logrado, pero sin cuestionar la forma centralizada del Estado. En un primer momento, la lucha popular influyó para acentuar la centralización y burocratización del poder político y no fue sino hasta 1968 que estalló en el país una movilización social --de estudiantes, maestros e intelectuales-- que explícitamente cuestionó las formas expresas del poder político reivindicando una *democratización política* que favoreciera la participación directa del pueblo en la gestión del Estado. Desde entonces, la demanda de *democratización* se ha extendido y afirmado entre sectores crecientes de la población.

Uno de los aspectos más importantes de la lucha popular por la democracia ha sido el relativo al

reforzamiento y democratización de los municipios. De hecho, la demanda de "municipio libre" es una antigua demanda popular, que tuvo enorme fuerza durante la revolución de 1910-1920 y que ha vuelto a cobrar actualidad en las últimas dos décadas. Cierto, no ha habido en México un movimiento político que explícitamente se proponga descentralizar al país, pero tácitamente ese ha sido el sentido de las innumerables revueltas municipales que han estallado en los últimos años y en las cuales se revela el rechazo popular a la influencia opresiva de las instancias centrales del poder estatal y la protesta contra las condiciones de miseria en que se mantiene al municipio.

LIMITES Y PROBLEMAS DE LA DESCENTRALIZACION EDUCATIVA

Un rápido examen del sistema educativo mexicano nos permite advertir su carácter altamente centralizado y el conjunto de problemas administrativos y desigualdades que este centralismo provoca. Tradicionalmente, el desarrollo de la educación ha sido orientado desde instancias centrales (por políticas definidas en el centro) y cada vez menos ese desarrollo se vincula a necesidades y exigencias de carácter local. De hecho, la *federalización* de la educación se convirtió en una auténtica

centralización en la medida en que no fue acompañada con la creación de instancias estatales que aseguraran un funcionamiento efectivamente *federal*.

Pero, aunque un cierto grado de descentralización sea visto como necesario, no son claros los caminos para lograrlo. Un argumento poderoso que se ha esgrimido para criticar los propósitos descentralizadores de De la Madrid es que estos propósitos sólo abarcan a algunos servicios (salud y educación) y que hasta ahora no se han manifestado intenciones serias de emprender reformas estructurales de fondo que conduzcan, por ejemplo, a una recomposición territorial del sistema productivo. Desde esta perspectiva, la descentralización propuesta aparece como un proyecto parcial y de viabilidad no evidente.

Junto a eso, se ha señalado el carácter burocrático que pretende dársele al proceso descentralizador y las restricciones que se han impuesto al debate público sobre el problema y a la circulación de información. La SEP no ha estimulado la discusión sistemática y abierta de la descentralización. Se ha creado, es cierto, una comisión SEP-SNTE pero se ignora cual ha sido el desarrollo de sus actividades. En el caso de educación, el Foro de Consulta para la planeación se convirtió en la práctica en un ejercicio político en el que participó casi exclusivamente el mundo oficial y en donde

no se le dio suficiente relieve a la cuestión de la descentralización (por lo demás, el Foro fue un acto aislado, no se crearon estructuras que garantizaran la consulta popular permanente). Desde esta perspectiva, la descentralización se revela como una intención oficial que se está madurando entre círculos de burócratas y expertos a espaldas de la sociedad. Este estilo político, desde luego, está lejos de corresponder con los principios que sustentarían un efectivo funcionamiento democrático.

La misma comisión SEP-SNTE ha sido vista como una fórmula antidemocrática y corporativista, que tiende a acentuar los vínculos entre la oficialidad educativa y las cúpulas sindicales, pero no a favorecer el debate abierto y continuo de los problemas que se discuten. El presidente declaró, que la reforma descentralizadora no se haría sin consultar la voluntad del magisterio (encarnada formalmente en los dirigentes "charros") pero, es evidente, que los problemas educativos no sólo incumben a los maestros sino que son problemas *de la nación* y, por lo mismo, incumben a toda la población. La reforma educativa que se plantea encierra una definición sobre el futuro nacional que debe motivar la discusión más amplia posible y, en particular, se debe garantizar en esa discusión la participación activa de los trabajadores a través de sus organizaciones correspondientes.

Finalmente, se ha expresado la preocupación de que la descentralización planteada por el gobierno no sea sino una coartada político administrativa dirigida a disminuir la carga financiera que representan educación y salud dentro del presupuesto federal y derivar esa carga hacia los gobiernos estatales y municipales. Desde este ángulo, la descentralización sería una medida funcional con la política de austeridad que ha impuesto el gobierno de De la Madrid y perdería su sentido autónomo.

CRISIS EDUCATIVA Y DESCENTRALIZACION

Resulta importante, sin embargo, enfatizar que la centralización no es sino *un aspecto* dentro de un conjunto abigarrado de problemas que enfrenta actualmente la educación nacional. Ninguna acción administrativa, por sí misma, sería suficiente para enfrentar la crisis por la que atraviesa el sistema educativo, crisis que se expresa en el fracaso de la escuela para capacitar productivamente a la población, para crear en el pueblo una conciencia solidaria y una ética de responsabilidad y servicio, para capacitar políticamente a la ciudadanía, para crear una sólida conciencia nacional y contrarrestar el impacto desnacionalizador de los *media*, para impulsar una ciencia y una tecnología

nacionales, etc., etc. El crecimiento escolar y la ampliación de la matrícula no han impedido que la escuela siga funcionando en la sociedad como un instrumento reproductor de las desigualdades sociales y que la educación se haya adecuado paulatinamente a las condiciones de la dependencia abandonando todo papel activo y dinamizador de un cambio en la orientación global de nuestro desarrollo. El proyecto educativo centralizado y liberal que otrora impulsara Torres Bodet se encuentra en crisis y ha perdido todo su antiguo potencial para reunir y poner en acción la voluntad colectiva de las masas magisteriales y para conquistar las simpatías de la población. Para salir de esa crisis la educación nacional requiere algo más que medidas administrativas, requiere una profunda reforma (o "revolución" si se quiere) que modifique sustancialmente su papel dentro de la sociedad y la convierta en una palanca efectiva en la construcción de una sociedad efectivamente democrática e independiente.

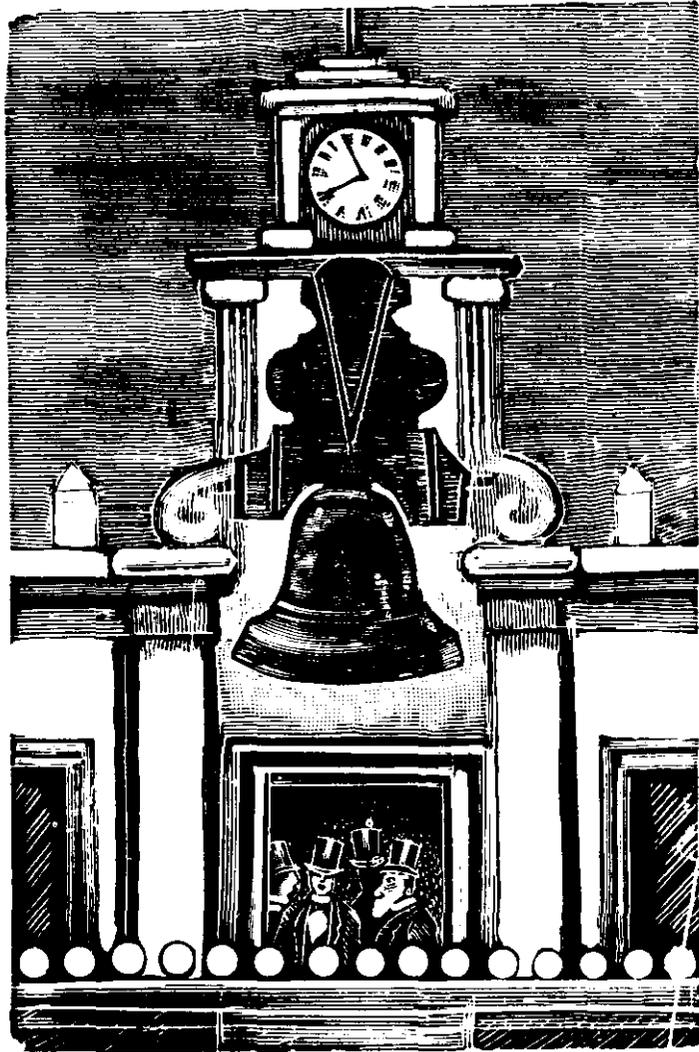
NECESIDAD DE UN PLAN ALTERNATIVO

Desde luego, la descentralización puede ser el principio de este conjunto de reformas necesarias, pero para que lo sea positivamente ella necesita ser un producto de la voluntad consciente de las masas y

no el resultado falaz de decisiones burocráticas. Pero tampoco resulta inteligente, la postura adoptada por algunos grupos de maestros quienes *antes* de que se defina el contenido real del proyecto oficial de descentralización ya han decidido rechazarlo. Semejante actitud no sólo revela un prejuicio dogmático sino que, además, representa la forma más débil de intervención en el debate político sobre el problema. Hay otros más —militantes de las fracciones más atrasadas de la izquierda— que están persuadidos del sentido democratizador que tendría una real descentralización educativa, pero que se oponen a ella porque

suponen que con ello aumentaría la influencia del PAN y de la Iglesia. (¿Debemos inferir de esto que sólo es legítimo luchar por la democracia sólo cuando esté asegurado el triunfo inmediato de la izquierda?). En realidad lo que se requiere, con urgencia, es que las fuerzas democráticas de México se apresuren a lanzar un proyecto alternativo de reforma democrática de la educación nacional, un proyecto que sirva para organizar a todos los niveles la intervención política de las masas y que contemple como uno de sus aspectos centrales una propuesta de descentralización democrática de la educación nacional.





Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana

Adriana Puiggrós*

Cuando se discute sobre la cuestión de la educación popular aparecen siempre posiciones divergentes, que algunas ocasiones atienden a problemas distintos y otras provienen de visiones políticas también diferentes. La controversia que mencionamos se vincula con muchas otras: las características del capitalismo latinoamericano, el papel del Estado, la definición de las mediaciones revolucionarias, el papel de los intelectuales, la cuestión del populismo. Vamos a desarrollar algunos argumentos polémicos,

con el objetivo de destacar aquellos aspectos en discusión que consideramos nodales.

INSTRUCCION PUBLICA Y EDUCACION POPULAR

Desde la época colonial existió en América Latina una acepción de "educación popular", *dirigida* a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; también este último sector social contaba con un tipo de educación destinado especialmente a ellas. Durante cuatrocientos años, desde las misiones jesuíticas hasta los modernos programas de desarrollo de la comunidad, la educación de los oprimidos

* Pedagoga profesora de tiempo completo y candidata al doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ha sido un elemento decisivo para poder gobernar con base en el consenso y para garantizar la reproducción social.

En la línea de ascendencia directa del pensamiento pedagógico hegemónico en nuestra época independiente, la "educación popular" reconoce en la Ilustración francesa y española las bases de su desenvolvimiento. Pero esa influencia fue contradictoria, como lo era la pedagogía de Rousseau. De ella se desprendían dos caminos: por una parte, una educación cuyos sujetos fueran los pueblos latinoamericanos y, por otra, una educación dirigida a ellos por el estado oligárquico-liberal. La primera tenía como condición la transformación del discurso pedagógico burgués aprendido por nuestros intelectuales en Europa; la segunda implicaba un cierre de ese discurso, constituirlo en modelo y aplicarlo. El "Discurso sobre la educación popular"¹ del marqués Pedro de Campomanes, escrito en España en 1775, define claramente una tendencia capitalista, modernizante, progresista, que se propone adaptar y reciclar a las clases populares españolas a los cambios económicos, políticos y sociales. Campomanes sentó como principio previo a toda modernización del sistema de enseñanza la distinción entre nobles y

plebeyos, en tanto "las demás clases vienen a templarse a beneficio de las artes".² Sin embargo, esta capacidad de cambio de las clases populares, mediante la educación, debía ser limitada por la religión (aprendizaje de los preceptos divinos y la moral) y por la política (principios de orden público para todos los ciudadanos e íntima vinculación entre una policía gremial y la educación popular). La educación también transformaría a la economía. La pedagogía se expresa como método de enseñanza, como organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y como organización político-académica. Con excepción de la división inicial de la sociedad (salvando a la nobleza), la educación puede producir diversas modificaciones a las categorías sociales, según su forma de articulación con ellas, y la educación misma cambiaría cuando se produjeran "nuevas combinaciones de objetos".³ En el trabajo de Campomanes está claramente presente la unidad entre instrucción y economía, que es una unidad política (hecho de violencia, control de los gremios por parte del Estado, policía gremial presente en el proceso de educación popular). La enseñanza de la escritura tenía que estar ligada al desarrollo de la producción moderna; de lo contrario se vincularía al aprendizaje de

¹ Marqués de Campomanes. *Discurso sobre educación popular*. Aguilar M., Madrid, 1978.

² *Ibidem*, p. 66.

³ *Ibidem*, p. 63.

saberes inútiles. Pero también debía tomar en cuenta a la religión, la cual —una vez adquiridas la lectura y la escritura— se asimilaría por un proceso de autoaprendizaje. La educación popular, encargada de “templar” al pueblo, debía coadyuvar en la tarea de ubicarlo en un nuevo y preciso lugar. El pueblo era *destinatario* del discurso pedagógico popular. Decía Campomanes:

“He terminado el discurso con el mejor deseo de ser útil a una clase tan numerosa e importante como los artesanos. . . Ea, pues honrados artistas, procurad por medio de costumbres templadas y modales decentes, evitar los castigos y las penas que trae una vida licenciosa o desarreglada, dedicándoos a procurar a vuestras familias la comodidad y las ventajas, que quepan en vuestro estado. . . Si delinquis contra las leyes o faltáis a vuestras obligaciones en el oficio que profesáis cualquiera os puede acusar delante del Juez y ejercitar éste el rigor de las leyes y ordenanzas contra vuestros desarreglos y ociosidad. Sólo una vida ocupada e irreprochable es la que os podrá mantener en sosiego y en el aprecio común de las gentes”.⁴

Campomanes definió la educación en un sentido moderno y superó la subordinación escolástica de la

⁴ Ibidem, p. 248.

totalidad de la práctica educativa a la práctica religiosa y de la pedagogía a la filosofía, así como la preconstitución del sujeto social a nivel del dogma. Era una enseñanza del maestro Rousseau, quien había destrozado el carácter pretendidamente universal y eterno de la pedagogía escolástica, reconociendo diversas dimensiones de la palabra “educación”: la educación de las instituciones públicas (“Esos risibles establecimientos que llamamos colegios”),⁵ “la educación del mundo” (ambas formas consideradas por el autor como “trabajo perdido”), y la educación “doméstica o de la naturaleza”. Desde el punto de vista de su objeto, el proceso pedagógico puede ser “educación, institución o instrucción”. La pedagogía se vincula a la política, se confunde con ella o la sustituye (“La República de Platón no es una obra política. . . sino el más excelente tratado de educación que se haya escrito”);⁶ es posible diferenciarla de la filosofía (“están tan mal nuestras cabezas como las formó el tutor de la naturaleza, que nos las modelan las parteras por fuera y los filósofos por dentro”).⁷ Rousseau postuló la unidad de la pedagogía, pero como unidad de lo diverso (nodriza, ayo, maestro en un mismo

⁵ Rosseau J.J. Emilio. UNAM. México, p. 7.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, p. 11.

nombre). Para Rousseau el concepto, "pedagogía, una sola ciencia", sintetiza todos los tipos de enseñanza. Esa ciencia es la de las obligaciones del hombre, pero también es la de su libertad.⁸ Esa ciencia es única (el Contrato Social) y la educación debe asegurar que el alumno halle sus preceptos. La pedagogía, pues, encuentra en el discurso rousseaiano unicidad en la política, de manera tal que la contradicción entre libertad y orden social queda instalada en ella. La vinculación que el autor establece entre desigualdad, poder y violencia se manifiesta en el sentido señalado por Derrida: Rousseau da cuenta del lazo que existe entre el poder de la escritura y el ejercicio de la violencia. Su descubrimiento de la desigualdad social pone a la vista el sistema de diferencias, en el cual la educación sería "un nombre propio", una "apelación única reservada a la presencia de un ser único".⁹ A su vez la aparición de un sistema de diferencias, cuya ley es la desigualdad, hace posible en el pensamiento rousseaiano la construcción de un nuevo sistema de diferencias individuales, pero que revisten los mismos derechos sociales. Este juego entre diferencias e igualdad redundará en la multiplicidad de sentidos que tiene en

Rousseau la palabra "educación". Multiplicidad y no ambigüedad.

Es en el sentido de la igualdad social que Simón Rodríguez interpretó el discurso pedagógico rousseaiano. El maestro de Bolívar —quien con justicia puede ser considerado como el primer educador popular de América Latina— mantuvo disidencias sustanciales con los pedagogos liberales latinoamericanos, transmisores de la propuesta que ejemplificamos con Campomanes. Esa diferencia es sustancial: destaca la presencia de perspectivas educacionales disidentes en el origen de nuestros sistemas nacionales de educación. La perspectiva de Simón Rodríguez plantea la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretende construir una pedagogía verdaderamente democrática, que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana. Por el contrario, los políticos-pedagogos, intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales optarían por identificar educación popular con "instrucción pública". Esta idea respondía a un juicio previo: en nuestros países el progreso tendría como condición el triunfo de la civilización contra la barbarie. Domingo Faustino Sarmiento, arquetipo del "instructor público" tuvo una verdadera pasión por la educación primaria, considerándola un medio para la modificación de las costumbres para "civilizar", para templar el "alma salvaje" del mestizo y del

⁸ Ibidem, p. 25.

⁹ Derrida, J. *De la Gramatología*. Siglo XXI. México, 1978. p. 142.

indio. El discurso sobre la instrucción pública del siglo XIX latinoamericano, que tuvo en Sarmiento a uno de sus fundadores, llegó con Gabino Barreda a su completo esclarecimiento. Con Barreda el positivismo expresó su concepto de educación popular como una forma de ordenar el papel de las clases populares en el progreso de la sociedad. En la concepción liberal positivista, la escuela es intelectualista y expresa a las burguesías dependientes e improductivas, tanto en el plano económico como cultural.

Hemos dicho que Simón Rodríguez elaboró un discurso diferente. En él, la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo un lugar de transmisión de conocimientos, un taller y un espacio para el trabajo y la creación. Lo importante no era la enseñanza, sino la educación. Pero, cuidado, para Simón Rodríguez no se trata de la enseñanza en el sentido lancasteriano. Decía, al respecto: "No vayan a creer en esa morralla, almacenes de muchachos enseñándose unos a otros a gritar, y los maestros mandando la maniobra". No era eso lo que él se proponía; no era "un hatajo de muchachos repitiendo a voz en cuello frases de memoria". Una escuela debía ser un taller donde se educara "un hombre distinto, con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer".¹⁰ La cuestión pedagógica no era tan sólo que los jóvenes conocieran sus deberes: ante

todo debían conocer sus derechos. La sociabilidad es el objetivo de la educación y se trata de hacer, mediante ella, menos penosa la vida; socializar no es lo mismo que "civilizar". Por eso Rodríguez no utiliza el concepto de instrucción pública con la carga europeizante: América Latina no debe imitar servilmente, sino ser original.¹¹ En lugar de pensar en los medos, los persas, los egipcios, solamente... pensemos también en los indios, los negros, los mestizos.¹² Extravagante, enredoso, incumplidor del orden, fue considerado Simón Rodríguez por los políticos de su época. Ellos intuyeron en esa educación que el pedagogo desarrollaba en escuelas de marginales, huérfanos y desarraigados, un criterio subversivo sobre la educación popular.

Al concluir el siglo XIX latinoamericano, el concepto "civilizador" de "instrucción pública" reinaba en los programas educativos de todos los gobiernos oligárquico-liberales, y el sistema escolar basaba sus aspectos más importantes en el modelo napoleónico, pero se desarrollaba en forma harto desigual en los diferentes países latinoamericanos. Pese a esa desigualdad (en inversión de

¹⁰ Usiar Pietri A. *La isla de Robinson*. Seix Barral, Caracas, 1981. p. 163, 167.

¹¹ *Ibidem*, p. 208.

¹² *Ibidem*, p. 267.

recursos, extensión de la red escolar, cantidad y calidad de los maestros, distribución del sistema de enseñanza entre la población), la legislación educativa dominante fue liberal y los grupos ilustrados confiaron en la acción civilizadora de la escuela y estimularon permanentemente su penetración en los sectores oprimidos, articulando los proyectos educativos con las políticas tendientes a la construcción de la hegemonía oligárquico liberal. La educación general, común, laica, obligatoria y estatal fue considerada sinónimo de educación popular. En la pedagogía dominante hasta la segunda guerra mundial, el concepto de sistema escolar fue considerado sinónimo de sistema educativo, lo cual demuestra la enorme influencia del racionalismo iluminista sobre la educación latinoamericana. Muchos procesos que transcurrían fuera de él, por medio de los cuales se socializaban grandes masas de población, fueron descalificados e ignorados. Por esa razón, la historia de nuestra educación sólo registra como "pedagógicas" aquellas relaciones que se produjeron dentro del sistema educativo dominante, en el interior del discurso pedagógico hegemónico, sin entender que precisamente ese carácter hegemónico surgía de la incorporación-subordinación de las demandas educativas populares a la lógica educativa dominante. La instrucción pública es la respuesta de las clases dominantes —europei-

zantes y antilatinoamericanas— a las interpelaciones provenientes de las masas indígenas y mestizas que lucharon en los ejércitos de la Independencia, y que fueron luego subordinadas al poder central: las que protagonizaron la revolución mexicana de 1910, la insurrección salvadoreña de 1932, las que serían expresadas por el irigoyenismo, el peronismo, el trabalhismo y otros grandes movimientos populares democráticos.

En una investigación realizada en la UNAM¹³ se han recopilado numerosas experiencias educacionales que intentaron discutir, proponer opciones o combatir la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas, grupos de tendencia democrático-popular, libertarios, racionalistas influidos por las ideas de Ferrer Guardia, realizaron toda clase de micro-experiencias en sectores obreros, campesinos, indígenas, dentro y fuera de las instituciones educativas. La información sobre esas tentativas se encuentra dispersa y es negada en los textos y las cátedras. Sin embargo, el material que hemos podido revisar nos permite hacer la siguiente hipótesis: desde el comienzo de su des-

¹³ Se trata de la investigación titulada "Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa", que se está realizando en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

arrollo el sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas (anarquismo, izquierda, movimientos populares, etc.), y otras se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, en el sentido gramsciano, tendientes a ubicar a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social. Esta otra cara de la educación popular no debe ser interpretada como un fenómeno marginal ni coyuntural. El hecho de que se trate de microexperiencias o de grandes experiencias inacabadas no lo transforma en una serie de elementos desconectados y ocasionales. Pero los vínculos, el hilo conductor de una interpretación adecuada de estas tentativas, pertenecen a un orden lógico diferente al que caracteriza la historia educativa oficial. Se trata, sobre todo, de las dificultades, del permanente luchar por el logro de la continuidad de procesos educativos nuevos en el interior de las instituciones y en el conjunto de los procesos sociales. Su historia está vinculada —aunque no es la misma— con la historia de las luchas populares latinoamericanas. Es una discusión desconectada, intermitente, entre expresiones diversas de las ne-

cesidades de las clases oprimidas, de las mujeres, de los indígenas, de la juventud, de los intelectuales que portan ideas transformadoras.

El elemento de equivalencia que posibilita la condensación de las interpelaciones pedagógicas que contienen todas esas luchas es la oposición a la pedagogía opresiva y represiva. La presencia de aquellas interpelaciones pedagógicas es suficientemente fuerte como para que —fuera de una pedagogía positivista— sea inconcebible intentar una interpretación que las considere un fenómeno marginal, y que no tenga en cuenta que surgen como oposición o alternativa a la educación dominante.

No ha sido ésta, sin embargo, la actitud asumida por la pedagogía latinoamericana de izquierda en todas las circunstancias. En los orígenes de esta tendencia, podemos distinguir tres líneas, presentes hasta nuestros días. La primera de ellas, cruzada por el positivismo, es la que representó Aníbal Ponce. La segunda se vinculó con la III Internacional y optó por el estímulo al modelo socialista educativo clásico; entre sus antecedentes se encuentran Julio Antonio Mella y Farabundo Martí. La tercera, el gran intento de construcción de una pedagogía marxista latinoamericana, tiene como eje el pensamiento de José Carlos Mariátegui. Las tres tendencias tienen en su origen un elemento común: el discurso pedagógico de la Reforma

Universitaria, discurso plagado de contradicciones, pero, sin duda, el primer intento de alcance latinoamericano de oponer nuevas ideas pedagógicas a la pedagogía dominante. Recibieron también el aporte de los grandes intelectuales de las primeras décadas de este siglo, desde Manuel Ugarte y José Ingenieros, hasta Vasconcelos —entre muchos otros—, así como el impacto de las revoluciones soviética y mexicana. La vinculación que cada uno de ellos estableció con su país y con América Latina, con el marxismo como teoría y práctica (orgánica con la III Internacional, en el caso de Mella y Farabundo Martí; cercana al Partido Comunista Argentino, en el caso de Ponce; como militante aprista y socialista, y viviendo el clima de la izquierda italiana de la década del 20 en el caso de Mariátegui), y la diversa realidad nacional que les tocó vivir, son algunas de las condiciones de producción de pedagogías también diversas.

Aníbal Ponce fue un tenaz defensor de la "instrucción pública". Discípulo predilecto de Ingenieros, heredó del maestro el positivismo organicista y, a diferencia del espiritualismo que desarrolló aquél, buscó la respuesta a sus preocupaciones sociales en una lectura doctrinaria del marxismo, muy emparentada con Kaustky y el mecanicismo economicista de la II Internacional. Incorporó el modelo durkheimiano, combinado con algunas categorías marxis-

tas básicas, para estructurar su famosa "Educación y lucha de clases", que constituye aún la historia de la educación de tendencia marxista más leída por los educadores latinoamericanos.¹⁴ Ese trabajo se caracteriza por el evolucionismo; la oposición entre una pedagogía burguesa (idéntica en toda su historia, desde Comenio hasta Montessori), falsa, elaborada maquiavélicamente por la burguesía para engañar a la clase obrera y, frente a ella, una pedagogía proletaria, científica; la búsqueda de tipos universales; el reduccionismo economicista (los procesos educativos son un reflejo lineal del modo de producción dominante, en cada momento), y la carencia de todo intento de interpretación de los discursos o las prácticas pedagógicas fuera de aquellos lineamientos. También siguiendo la herencia de Ingenieros, Ponce fue acentuadamente racista y se adhirió a las propuestas antiindigenistas y antipopulares de Sarmiento. Por esa razón, jamás pudo considerar a los latinoamericanos como sujetos del proceso político educacional y solamente pudo ubicarlos como objetos de la instrucción pública.¹⁵ Para Ponce, la educa-

¹⁴ Ponce, A. *Educación y lucha de clases*. Editores mexicanos unidos, México, 1978.

¹⁵ Ponce, A. *El viento en el mundo*. Horizonte, Chile, 1968. p. 14.

ción popular solamente era concebible en términos de difusión doctrinaria, con el mismo sentimiento europeístico que guió a los primeros socialistas argentinos.¹⁶

Aún en la actualidad, algunos pedagogos rezagados siguen considerando la instrucción pública como sinónimo de educación popular. En ese sentido es significativo el hecho de que desde esa posición se adopte la definición durkheimiana de educación, insistiéndose en el carácter de destinatario del pueblo. Un ejemplo de ello es la siguiente frase :

“La historia de la educación popular es la historia de la educación del pueblo, es decir, que todas las formas de transmisión del conocimiento de una generación a otra que se desarrollaron en las sociedades y tuvieron como destinatario a las clases populares, en contraposición a las que tuvieron como destinatario a grupos reducidos o a élites. . .¹⁷

El mismo texto identifica educación popular, “educación general institucional para toda la población infantil” y educación primaria. La autora intenta ampliar el concepto cuando hace referencia a la educación general y a las políticas estatales

¹⁶ González Casanova P. “Los primeros marxistas de América Latina”, en *Sábado*, suplemento del *Unomásuno*, México, 14-3-1981.

contemporáneas hacia la escuela de masas y en el sentido de la denominada “educación no formal”. Es decir, la educación popular es aquella que desde el sistema estatal de educación (formal y no formal) se destina a los sectores oprimidos. Solamente en un caso la autora detecta otro tipo de educación popular, que se presentó durante la colonia, y tenía por objetivo concientizar para la independencia. Es la suya una posición racionalista que da prioridad a la difusión de la cultura dominante mediante la escuela y los medios no formales, y desconoce los elementos muchas veces “irracionales”, o mejor dicho, que portan un tipo de racionalidad diversa a la racionalidad liberal-antinacional. El elemento de mayor importancia que critico en esta ocasión, es la persistencia de concebir al pueblo como destinatario, lo cual implica entender al sistema educativo como un aparato ideológico del Estado. Utilizando este último concepto elaborado por Althuse el sistema educativo de cualquier país latinoamericano es, como lo

¹⁷ Puiggrós Rodolfo. *Las izquierdas y el problema nacional*. Ediciones Alvarez, Buenos Aires, 1971 (2a. edición). Braslavsky, C. “Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica”, en *Cuadernos de investigación educativa*. DIE, CIEA, IPN, México, 1982.

plantea Tomás Vasconi, una adaptación de la escuela capitalista de Francia.¹⁸ El sistema educativo es imaginado como un espacio sin contradicciones, en cuyo interior se ejecuta la interpelación de los individuos para sujetarlos a la ideología dominante. La adscripción a la "instrucción pública" por parte de la izquierda significa la adopción de aquel modelo teórico, la aceptación de la función reproductiva como la única posible para la educación, y la negación de esta última como un campo de lucha ideológica y política. De tal forma, la educación no es un espacio habilitado para la creación político-cultural sino para la reproducción ideológica o la difusión doctrinaria. Se legitima así considerar a la educación popular como un proceso de sustitución doctrinaria.

En el mismo sentido debe ubicarse el trabajo de Vanilda Paiva, que analizaremos más adelante.¹⁹ La autora identifica al populismo ruso con el populismo latinoamericano, ubicando en esta última categoría a la "pedagogía de liberación".

¹⁸ Vasconi, T. *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México, 1978. Baudelet y Establet. *La escuela capitalista*. Siglo XXI, México 1980.

¹⁹ Paiva, V. "Anotações para un estudio sobre populismo e educação no Brasil". *Cuadernos de educación*. DIE, CIEA, IPN, México, 1982.

Esta última, según Paiva es tendencial y a veces abiertamente irracionalista.²⁰ Se niega a reconocer el papel político-pedagógico que aquella pedagogía jugó y aún juega en Brasil, en toda América Latina y, particularmente, en el proceso nicaragüense; el papel político que conlleva la emergencia de esa "irracionalidad" tanto tiempo reprimida (claro está que desde esta posición, el trabahismo sería sólo una expresión irracional, desviada del sujeto político previsto por los manuales de marxismo).

PRIMERAS DISCUSIONES SOBRE MARXISMO, NACIONALISMO POPULAR Y EDUCACION

En la década de 1920, la relación entre la dirección y las masas, el problema de la vanguardia, la relación entre espontaneidad y conciencia y, sobre todo, el papel que deberían jugar la doctrina marxista y la experiencia educativa soviética, fueron materia de debate y dieron lugar a divisiones importantes en la izquierda latinoamericana. La posición de la III Internacional fue decididamente dogmática. El modelo político-pedagógico desarrollado por Lenin en el *Qué hacer* —que responde a

²⁰ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México, 1978.

las condiciones de la realidad rusa de 1902— fue elevado a categoría de modelo universal, al cual deberían ajustarse las experiencias político-pedagógicas específicas. Al extrapolarse, desde sus propias condiciones de producción a condiciones de producción totalmente diferentes, las ideas político-pedagógicas leninistas se redujeron a la difusión doctrinaria entre las masas (supuestamente) desposeídas de ideas capaces de constituirse en una concepción revolucionaria. El partido-vanguardia ocupó el lugar del educador, depositario del Saber. Desde aquel modelo se consideraron las expresiones pedagógicas populares que tomaron formas diferentes como equiparables al modelo ruso de populismo. Se consideró también que la única clase capaz de cumplir con una función transformadora de la sociedad era el proletariado, descalificándose explícitamente a los campesinos indígenas. Este fue uno de los temas del famoso debate entre Julio Antonio Mella y Víctor Raúl Haya de la Torre. La cuestión nacional, el problema indígena, la relación con la III Internacional, la vinculación entre los intelectuales y las masas, son aspectos de ese debate que poseen un hondo sentido político-pedagógico. La lucha de Farabundo Martí por comprender la realidad salvadoreña, con los instrumentos teóricos que le proporcionaba el recortado marxismo difundido en América Latina en su época, así como su búsqueda de

formas de vinculación profunda con el pueblo salvadoreño, tienen consecuencias trascendentes para la discusión sobre la educación popular latinoamericana.²¹ En ese sentido, deben estudiarse las experiencias de universidades populares que surgieron de la Reforma Universitaria: las universidades populares González Prada, en el Perú; la Universidad Popular José Martí, de Cuba; la Universidad Popular de San Salvador, y la de Ilopango, ambas en El Salvador; las universidades populares chilenas, entre otras. Pese a estar cruzadas por el debate político-pedagógico de la izquierda, al que estamos haciendo referencia, todas estas experiencias tuvieron en común el hecho de haber constituido espacios en los cuales se intentó una vinculación entre los intelectuales y las masas mediante

²¹ Farabundo Martí y Miguel Mármol —un obrero salvadoreño militante comunista como Martí— realizaron una tarea político-pedagógica que debe reconstruirse por la importancia que tuvo desde el punto de vista ideológico en el movimiento social de El Salvador que culminó con la masacre de 1932. Los centros culturales obreros, la Universidad Popular de San Salvador y la Universidad Popular de Ilopango, fueron lugares de difusión cultural y política en los cuales obreros e intelectuales intentaron comprender juntos la opresiva situación nacional.

formas organizativas democráticas que llegaron algunas veces a establecer una educación autogestionaria.

En la misma década de 1920 —lapso en el que se originaron casi todos los debates acerca de la educación popular latinoamericana— se desarrolló también una vertiente pedagógica popular, democrática y nacionalista, pero no marxista. La constituyen propuestas educativas tan dispares como la reforma educativa irigoyenista, en la Argentina, la propuesta del APRA en el Perú y la extraordinaria experiencia de Sandino en Nicaragua. Pese a la diversidad de condiciones económicas, sociales y políticas que sobredeterminan estas experiencias, su carácter antiimperialista y democrático, así como la búsqueda que emprenden de formas educativas surgidas de las características e interpelaciones de sus propios pueblos (hecho especialmente acentuado en el caso nicaragüense), representan un impacto en la pedagogía popular latinoamericana de la época. Sandino llegó a desarrollar un programa de alfabetización, de educación primaria y de adultos y de capacitación técnica (en oficios y militar), que funcionó como un verdadero sistema educativo contrahegemónico.

Fue José Carlos Mariátegui, el político y pedagogo peruano, quien con mayor claridad intentó dar cuenta de ambas vertientes, por medio de la elaboración de una pedagogía nacional, popular y latinoamericana-

nista, desde un marco teórico marxista. Mariátegui estaba preocupado por la creación de un “socialismo peruano” y una pedagogía que sintetizara los discursos populares surgidos de la centenaria raíz indígena, de la clase obrera limeña, de la intelectualidad con una concepción nacional emergente de los maestros. La gran tarea político-pedagógica —la educación popular— consistía para el Amauta en la vinculación de la voluntad nacional popular con la lucha de clases. Entre el sentido común y el socialismo como proyecto compartido por grandes sectores sociales, Mariátegui ubicó la tarea del intelectual-maestro, quien se reconstituyó en el curso de su vinculación con las clases populares peruanas. Este vínculo es específico, adquiere características peculiares en cada situación nacional; las contradicciones raciales, generacionales, sexistas, la cuestión sindical, las luchas reivindicativas, ocupan en el esquema mariateguista un lugar propio, pero siempre articulándose a un eje central: la lucha de clases. Las luchas educacionales, las luchas sindicales de los maestros, las luchas estudiantiles, la defensa de las instituciones culturales populares, tienen un enorme valor político y concurren a la lucha general por la transformación de la sociedad. El movimiento de los maestros peruanos se inspiraba correctamente, según Mariátegui, en una ideología ampliamente internacional (Dewey, Lunacharsky, Inge-

nieros, Unamuno), y recibía su impulso del proceso histórico nacional peruano. Mariátegui fue anti-educacionista en dos sentidos: se opuso al educacionismo indigenista²² que negaba las raíces económico-sociales del problema del indio y del campesino, y se opuso a un modelo pedagógico en el que el pueblo sólo tuviera el papel de "destinatario", aunque quien emitiera el mensaje político fuera un partido de izquierda. El peruano no resolvió todos los problemas que llegó a plantear, entre ellos la articulación entre la espontaneidad y la conciencia y el problema de las determinaciones de lo social. Son, sin embargo, *los temas de Mariátegui* —y no todas sus respuestas— un índice aún actual de los debates necesarios en el seno de la pedagogía popular latinoamericana.²³

En la década de 1930, dos hechos deben destacarse en el escena-

rio de la educación popular latinoamericana. Uno de ellos fue la experiencia de Warisata en el altiplano boliviano. El otro la polémica sobre la educación socialista en México. Respecto a la primera, pese a que no hemos hallado hasta el momento datos sobre una relación directa entre Elizardo Pérez, fundador y director de Warisata, y Mariátegui se trata de una realización pedagógica fundamental que bien podría estar basada en las ideas del peruano. El modelo de Warisata combinaba el ayllú inca con los principios educativos socialistas (escuela-taller, educación integral y politécnica, educación política) y desarrolló una forma político-organizativa profundamente democrática que rescataba la tradición de la comunidad indígena.²⁴ Esta experiencia tuvo diez años de labor continua y su influencia sobre la educación indígena latinoamericana fue notable. Desde México, el presidente Lázaro Cárdenas estimuló económicamente a Warisata y la consideró de gran importancia para la educación popular; en varios países del continente se iniciaron experiencias semejantes y en el

²² Educacionismo designa a la corriente pedagógica que considera que la carencia de educación es la fuente de los problemas económicos, sociales y políticos, y que la extensión de la instrucción es garantía de la evolución y el progreso social (Carmona, F. y otros. *Reforma educativa y apertura democrática*. Nuestro Tiempo. México, 1972, p. 105 y Pérez Rocha M. "Educacionismo" (notas para discusión) DIE, CIEA, IPN, México, 1976.

²³ Mariátegui. *Temas de educación*. Amauta, Lima, 1978 y *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*. Casa de las Américas, La Habana, 1976.

²⁴ Elizardo Pérez. "Warisata" (en fotocopia).

Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro, México, en 1940, se adoptó oficialmente la propuesta de Warisata. Por su parte Elizardo Pérez incorporó elementos de la pedagogía socialista mexicana a la comunidad educativa popular boliviana. En cuanto al proyecto de la educación socialista, desarrollada en México desde 1933 hasta comienzos de la década siguiente, produjo polémicas que constituyen uno de los puntos nodales de la discusión sobre la educación popular. En momentos centrales de esta polémica²⁵ se delinearon cuatro tendencias: la identificación de educación popular y revolucionaria con educación laica y anticlerical, que proponía el estímulo de la educación pública estatal y estaba emparentada con la idea de "instrucción pública" sostenida por los grupos progresistas; la educación racionalista, que en algunos casos se confundía con la posición anterior y en otros estaba influida por las ideas del pedagogo español Ferrer Guardia que tenía gravitación entre los maestros mexicanos desde tiempos de la revolución; esta educación racionalista cobraba

en México el significado de educación democrática, popular y anticlerical. En tercer lugar debe ubicarse la adhesión a una "pedagogía socialista", entendiéndose por ello la aplicación en México del modelo educativo soviético. Finalmente, la idea de una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos con las características y necesidades mexicanas. En el fondo de este debate se encuentran los problemas que recorren hasta ahora las versiones de la izquierda en cuanto a educación popular. Estos son, la relación entre los modelos socialistas instalados y los proyectos socialistas nacionales, la relación entre proyectos de transformación y movimientos populares-democráticos, las formas específicas de manifestarse las expresiones político-culturales nacionales y los múltiples proyectos políticos educativos populares, en relación con los modelos educativos clásicos planteados por los educadores (liberal, socialista, anarquista, etc.), la cuestión del vínculo entre los intelectuales y las masas, y lo que hemos llamado "temas de Mariátegui".

²⁵ Nos referimos a las ideas pedagógicas del socialismo yucateco; al debate Caso-Lombardo; a la discusión en la Convención del PNR de Querétaro (1933); a la discusión en las cámaras legislativas (1934), y a la Primera Conferencia Pedagógica Comunista (1938).

En las décadas de 1940 y 1950, es decir, durante los años cercanos a la segunda guerra mundial, se realizaron numerosas reformas educativas que respondían a las interpelaciones de las grandes mayorías nacionales de aquellos países en los cuales, generalmente originados en

grandes movimientos de masas, se habían instalado gobiernos antiimperialistas, nacionalistas y democratizantes. Nos referimos al trabalhismo brasileiro, al Frente Popular chileno de Aguirre Cerda, al peronismo, al MNR boliviano, al gobierno de Arbenz en Guatemala. Estos movimientos, que produjeron discursos pedagógicos amplios, dirigidos a la transformación del sistema educativo, en términos de elevar a nivel de discurso pedagógico estatal las interpellaciones de diversas clases y grupos sociales oprimidos, sin ser expresión de una sola clase social, tendieron a acentuar el carácter democrático popular de las políticas educacionales, antagonizando con el modelo educativo liberal-oligárquico. En el caso del cardenismo, consideramos que la “educación socialista” que se llevó a la práctica fue la mayor profundización alcanzada por este tipo de pedagogías. Lo hemos separado, sin embargo, porque nos interesó el aspecto teórico político del debate que está vinculado con casi todas las posiciones que hasta ahora hemos presentado, en relación a la educación popular latinoamericana. Precisamente esa múltiple vinculación de la educación socialista del cardenismo pone en evidencia el elemento común de lo que estamos denominando “educación popular”, esto es, la intención antiimperialista, democrática y participativa, expresada mediante propuestas educativas muy diversas.

Las grandes reformas y los proyectos educativos de los estados “populistas” —que preferimos llamar nacionalistas populares— significaron la elevación a nivel de discurso pedagógico estatal de las interpellaciones de maestros, obreros, campesinos, grupos indígenas, pequeña burguesía y mujeres.

El discurso pedagógico peronista se construyó mediante la homogeneización de interpellaciones diversas en torno a ejes antagónicos con la pedagogía liberal oligárquica. Se realizó una operación antagónica a aquella típica de la instrucción pública. En lugar de bajar a nivel de las clases populares un discurso homogeneizador, se elaboró desde el Estado un discurso que daba respuesta a las demandas educacionales populares y que incluía elementos importantísimos de la simbología popular. Perón, especialmente durante su primer gobierno (1946-1952), intentó articular contradicciones educacionales de origen clasista con contradicciones de origen no clasista en el discurso pedagógico, sobre el eje común de ser contradicciones que expresaban situaciones de opresión social.²⁶ El discurso feminista de

²⁶ Durante el primero y segundo gobiernos peronistas (1946-1955) se realizó una labor de democratización y nacionalización del sistema educativo mediante la extensión del sistema escolar, la reforma de los contenidos, becas

Eva Perón tuvo un papel político educacional de enorme importancia y millones de mujeres argentinas comprendieron simultáneamente su carácter de obreras y de mujeres oprimidas.

El cardenismo, por su parte, no se expresó mediante un discurso pedagógico homogéneo, sino a través de varios discursos que compiten por hegemonizar la propuesta estatal de educación popular, sin que se alcance una síntesis entre ellos. Por esa razón es difícil hablar de una pedagogía cardenista y es preferible analizar los diversos proyectos y tendencias y las vinculaciones y articulaciones entre ellos. Sin embargo, la posición de los diputados del PNR (Partido Nacional Revolucionario) en el debate realizado en las

cámaras legislativas en 1934, así como las grandes realizaciones del sexenio, nos permiten postular que en el cardenismo se planteó la construcción desde el Estado de una pedagogía nacionalista popular. Probablemente una peculiaridad de la pedagogía cardenista fue la participación de los maestros rurales, quienes se sintieron realmente expresados por ella. Este hecho posibilitó que alcanzara mayores niveles de participación popular en su ejecución y en su defensa.

PARADIGMAS, IRRACIONALISMO O CREACION EN LA EDUCACION POPULAR : POLEMICA ACTUAL

Los proyectos educativos nacionalistas populares casi siempre carecieron de una teorización que posibilitara su análisis y su crítica, así como de propuestas transformadoras en el aspecto político, académico y didáctico. El vínculo tradicional entre maestro y alumno, en el interior del aula quedó casi siempre intacto, planteando la enorme paradoja de la existencia de un proceso de democratización que posibilitaba el acceso de los sectores oprimidos al sistema educacional, pero sin grandes cambios en la modalidad de participación en el interior del sistema. Durante el gobierno nacionalista popular brasilero de João Goulard, que fue derrocado por un golpe militar

para hijos de trabajadores, construcción del sistema de educación técnica, alfabetización, educación primaria y secundaria y capacitación laboral para adultos, educación de la mujer, sistema de protección de la infancia desvalida, e importante extensión de la educación física. Eliminó los aranceles en la Universidad, dictó la Ley Guardo, que determinaba la incompatibilidad entre la docencia universitaria y mantener relaciones laborales con empresas extranjeras. En el tercer gobierno peronista (1973-1976) se profundizaron estas medidas, en particular durante el período 1973-1974.

en 1964, el pedagogo Paulo Freire realizó un avance trascendental en ese sentido.

Desde la posición pedagógica que consiste en la adopción de paradigmas y su aplicación a la realidad concreta, el pensamiento educativo de Freire y su propuesta metodológica sólo pueden estudiarse por analogía con aquellos paradigmas. La exaltación de los elementos culturales nacionales y populares, la búsqueda del país real y el rechazo de la imitación, el rechazo de la manipulación, la importancia otorgada a la transformación del vínculo educativo tradicional en un vínculo democrático (proceso de educación mutua entre educador y educando), la aversión a la transmisión mecánica de conocimientos por parte de los intelectuales —incluso los de izquierda— al pueblo, que propone la pedagogía de liberación son comparados con los planteamientos del populismo ruso; como resultado de semejante análisis se llega a construir un “tipo” de educación denominada “populista”, que reúne caracteres que estarían presentes en el caso brasileño de la década del 60, de la misma forma que en el caso ruso de principios de siglo, siendo aplicables también a otros casos de populismo latinoamericano.

Vanilda Paiva opone la pedagogía de liberación —moralista y utópica, según ella— a la teoría de la vanguardia. Supone que la crítica a la teoría de la vanguardia deriva

necesariamente en el rechazo de toda forma organizativa permanente y de toda forma de representatividad y dirección. Niega así, simultáneamente, el enorme valor que desde hace veinte años ha tenido en América Latina la tarea de la pedagogía de la liberación, para articular los procesos educativos populares con procesos políticos más amplios y la posibilidad de alternativas al planteo vanguardista clásico. Paiva opone también una falsa conciencia (“conciencia invertida de la realidad”²⁷). la teoría (el marxismo como doctrina) y critica la búsqueda de articulaciones entre teoría e ideología, que justificarían el vínculo educativo como un vínculo de intercambio entre los intelectuales y las masas, es decir, un vínculo político pedagógico en el sentido gramsciano. Es ésta una moderna versión del racionalismo pedagógico de izquierda, que concibe al pueblo latinoamericano tal como lo hicieran los liberales: vacío de conceptos para transformar la realidad, incapaz de desarrollarse más allá de su entorno teórico-práctico inmediato sin que se le inyecten modelos de pensamiento “científicos”, inhabilitado para la construcción de modelos políticos propios. Así, la educación popular, para no ser tachada de irracionalista, moralista, utópica y falsamente revolucionaria, debe ser “científica”, es

²⁷ Paiva, V. *op cit*, p. 184.

decir, adoptar los postulados del marxismo-leninismo clásico en forma taxonómica, rechazar aquello que provenga del "folklore" popular y difundir la doctrina.

Nos remitimos a la situación actual de la educación popular en América Latina. En ningún país, en ninguna experiencia nacionalista popular o socialista, el proceso de transformación educativa se ha iniciado mediante la aplicación lisa y llana del paradigma clásico. Incluso en Cuba, donde la influencia soviética actual sobre el modelo educativo vigente es innegable, el momento de la gran transformación educativa fue posible porque se estableció una vinculación nacional y específica entre los intelectuales y las masas. Al analizar el sistema educativo cubano es necesario tomar en cuenta que a partir de la revolución de 1959 debió cumplir con las tareas educativas nacionales democráticas, que en otros países latinoamericanos habían sido llevadas a cabo en el marco del capitalismo dependiente. Este es el caso de Argentina, donde la oligarquía liberal construyó un eficiente sistema escolar, erradicó el analfabetismo y formó al ciudadano. Pero la peculiaridad cubana consistió en la simultaneidad del proceso educativo nacional democrático y el proceso educativo de transición al socialismo. El sistema educativo que se construyó implica sin duda un modelo estatista, centralizado y escolarizante, y debe discutirse como una de las

opciones que se presentan a los procesos democrático-populares, pero no como la única posible. Calificarlo como ejemplar o como modelo implica desconocer no solamente las peculiaridades con las cuales debe enfrentarse cada proceso concreto de transformación nacional y social, sino el propio proceso cubano y, sobre todo, significa cerrarse el camino para el desarrollo de modelos educativos socialistas nacionales que, desde condiciones de producción diferentes (en un sentido político, económico y cultural), avancen hacia formas educativas autogestionarias.

Desde el punto de vista teórico, intentar la derivación de programas educativos para la etapa de lucha nacional y social o para la etapa de transición, desde modelos universales, equivale a considerar la pertinencia de un concepto general y universal de Estado, de Estado de transición y de Estado socialista. Más aún: significa otorgar a la teoría un valor operacional directo, que no es otra cosa que un resabio del viejo empirismo positivista, que no reconoce la ruptura epistemológica y política que existe entre la teoría y la práctica.

La pedagogía de izquierda en América Latina ha tendido a buscar puntos de contacto del discurso pedagógico popular, mediante la elaboración de modelos, soluciones universales o propuestas aplicables a cualquier proceso. Esta tendencia ha

sido rota en la última década por los discursos educativos populares que nacieron vinculados a las luchas contra las dictaduras militares,²⁸ al proceso de liberación centroamericano y al cristianismo revolucionario. La caducidad del foquismo como modelo de vinculación entre las masas y los intelectuales, así como la insuficiencia de los partidos de izquierda clásicos, implican la búsqueda de nuevas formas políticas y, por lo tanto, político-pedagógicas. En ese sentido, nuevamente, las dos soluciones posibles son, o bien recurrir a la reformulación de viejos paradigmas, o bien poner los ojos sobre la realidad, analizando los gérmenes de

discursos pedagógicos transformadores que producen las clases y grupos oprimidos dentro y fuera de las instituciones educativas. Es necesario comprender la lucha que se desarrolla en el interior de los procesos educativos y descubrir su lógica y sus articulaciones con el conjunto de las luchas sociales.

Al postular la necesidad de analizar la "lógica propia de los procesos educativos", no quiero utilizar la categoría "autonomía relativa" de esos procesos, pues remite a un esquema de instancias relativamente estancas que no comparto.²⁹ No existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente "desde fuera", por causas que se gestan "en otra parte", sean éstas económicas, políticas o ideológicas, y que justifiquen tal concepto. Considero, en cambio, que el proceso educativo, como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir, que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas, se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Pero esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presen-

²⁸ En Chile se ha extendido una red de centros de estudios que revisten el carácter de verdaderas universidades populares; en Argentina proliferan los centros partidarios de estudios políticos, económicos y sociales; en Guatemala se ha desarrollado un sistema de educación popular vinculado a los grupos revolucionarios, que se ocupan de la alfabetización y educación general y política de los indígenas; en El Salvador podemos hablar ya de un verdadero sistema educativo contrahegemónico. Pese a la diversidad de situaciones y perspectivas inmediatas, en todos estos países se desarrollan experiencias educativas de oposición a la educación impuesta por el gobierno dictatorial.

²⁹ Sobre este tema me extendí en "La sociología de la educación en Baudelot y Establet" en González Rivero y Torres (recopiladores), *Sociología de la Educación*, CEE, México, 1981.

cia interna en el proceso educativo. Son el material con el cual se elaboran el discurso y la práctica pedagógicos. Las demandas sociales sobre lo educativo (teórico y programático) provienen de las clases y de otros sectores sociales (sexos, generaciones, razas, grupos religiosos) en lucha, cuya existencia es político-económica y no meramente económica. Por ejemplo, los cuadros técnicos que la burguesía requiere que el sistema educativo capacite no representan una necesidad puramente económica: todo cuadro técnico cumple una función política. La doble capacitación es demandada por la burguesía al sistema educativo y ambas son, constitutivas de un mismo sujeto en cada una de las prácticas laborales que de él se requieren. En su vinculación con la educación, al menos, lo económico y lo político son indisolubles. Por otra parte, es necesario destacar que aquello que ocurre en los procesos educativos no es lo mismo, ni es el reflejo momento a momento, ni es la copia, ni tiene la misma lógica que lo que ocurre en otros procesos. Esto último no quiere decir que lo típico de los mencionados procesos "se quede fuera" del proceso educativo, sino que lo económico, lo político, lo ideológico, en tanto que se han transformado en elementos constitutivos de lo educativo, entran en una lógica específica. Todo lo dicho en el último párrafo fundamenta que postule que un proyecto de

transformación económica y política de la sociedad no refleja automáticamente propuestas educativas, sino que presenta demandas que la pedagogía debe resolver con sus propios medios teóricos y técnicos. También postulo que el cambio en la estructura económica y política de la sociedad no garantiza por sí mismo el cambio cultural y político educacional. Los educadores populares —es decir, aquellos comprometidos con la transformación nacional y social— deben estar vinculados a proyectos políticos, pero es necesario que desarrollen propuestas pedagógicas y que creen nuevas concepciones político-educativas, no que simplemente las deduzcan.

La pedagogía popular latinoamericana está aún en proceso de gestación. Ya sabemos que el camino para su construcción parte de las numerosas experiencias que al respecto tiene el pueblo latinoamericano. La revolución educativa nicaragüense es un excelente ejemplo de la necesidad y de la posibilidad de sintetizar y superar las experiencias anteriores —de Sandino a Paulo Freire y a la reforma educativa cubana—, pero en una síntesis nueva. También es un ejemplo de la inexistencia de paradigmas capaces de operar adecuadamente en la realidad educacional pre y postrevolucionaria. El modelo educativo nicaragüense no está aún resuelto. Las medidas encaminadas a modernizar, nacionalizar y democratizar el sistema educativo formal

y los procesos educativos que tienen como protagonistas a las organizaciones populares, producen efectos no siempre sincrónicos, las fuerzas sociales comprometidas en ambas áreas actúan de manera diversa; el vínculo político-educativo difiere en uno y otro caso. Empero, esta falta de sincronía no es negativa: manifiesta la tolerancia al conflicto en la nueva sociedad nicaragüense.

Es necesario ser concientes de una contradicción: en Nicaragua, como en Cuba en 1960, existe la necesidad política, ideológica, social y económica de ejecutar planes educativos nacionalistas democráticos que garanticen el cumplimiento de metas educacionales para toda la población. De esta tarea solamente puede hacerse cargo el Estado e implica necesariamente cierto grado de coerción (imposición de textos, contenidos mínimos e incluso formas organizativas y metodológicas). Esa tarea fue la que también llevaron a cabo, en diversos grados de extensión, los gobiernos nacionalistas populares clásicos de otros países latinoamericanos. Sin embargo, no es necesario que la forma educativa estatal-homogeneizante ocupe todo el espacio educacional y se instale como paradigma educativo. En Nicaragua la experiencia educativa encabezada por los organismos populares y de tipo no formal está resultando riquísima y tiene un fuerte peso sobre el conjunto del sistema educativo. En Nicaragua dos caminos se

abren en el futuro: intentar la homogeneización pedagógica basándose en un modelo único, o bien dejar el proceso abierto dentro de límites tolerables para los intereses populares. En otras palabras, tolerar las diferencias y posibilitar la existencia de procesos educativos en permanente transformación, la discusión, las críticas y las propuestas diversas.

La presencia de la contradicción homogeneización-diversificación creativa, en la etapa popular-democrática, comienza a ser admitida, pero aún parece impensable la presencia de esa misma contradicción en el curso de la lucha anterior al acceso al poder por parte de los sectores populares. La homogeneidad es una cualidad considerada inherente a toda organización revolucionaria, lo cual se opone a las características de los movimientos nacionalistas populares, donde predomina la diversidad ideológica, política y social. En el caso de estos últimos, su amplitud —ventajosa sobre la estrechez de otros modelos— es a la vez su insuficiencia. Tienen una capacidad de la cual carecen totalmente las autodenominadas vanguardias y los partidos de izquierda clásicos. Esta es la de construir un discurso, con sus derivaciones programáticas y operativas, mediante la articulación de interpelaciones diversas de las clases y grupos sociales oprimidos concretos. Pero la pluralidad política interna tiene dificultades para encontrar ca-

minos orgánicos. En el caso de los partidos de izquierda clásicos y las vanguardias existen una doctrina y un estatuto políticos convenidos *a priori* que funcionan como eje pedagógico y criterio de normalización. En el caso de los movimientos nacionalistas populares los criterios de homogeneización casi nunca son previos, sino que surgen como expresión del sector que logra la hegemonía en la lucha interna. Pero la dificultad, en uno y otro casos, para construir un discurso relativamente abierto, que dé cuenta de la diversidad de interpelaciones que provienen de los grupos oprimidos y al mismo tiempo se constituya en eje organizativo, nos habla de altos niveles de autoritarismo y de grandes dificultades para establecer vínculos democráticos.

Al considerar que el anterior panorama constituye las condiciones de producción de los proyectos educativos populares puede comprenderse la enorme dificultad que tienen para combinar elementos que integren una voluntad nacional-popular común y otros que presenten las diferencias, en el plano educativo. El grupo andino, reunido en torno a CELADEC,³⁰ se ha preocupado

últimamente por esta problemática. En el documento que citamos, la relación entre educación popular, organizaciones de masas, frentes específicos y dirección política es el tema central. Entre otras cosas, plantean que el educador popular y el político se encuentran en un mismo terreno, es decir, la realidad compleja de la sociedad y del saber popular, terreno constituido por el conocimiento que tienen las masas de las contradicciones por ellas vividas que, por muy confuso e influido por la ideología dominante que pueda estar, "es un elemento fundamental en el desarrollo de una alternativa que puede resolver los problemas básicos de las mayorías y lograr así el consenso activo y necesario para su concreción".³¹ Agrega el documento de CELADEC que la teoría revolucionaria instalada *a priori* por un sector no reemplaza el saber popular y que en países donde no se ha terminado aún de construir el "instrumento revolucionario que es el programa... es aún más importante evitar el dogmatismo y el sistema bancario en la educación popular. Es por eso más necesario desarrollar la tarea de educación popular en trabajos de frentes, dejando espacios amplios a la especificidad". Estas afirmaciones de las autoras del documento plantean de

³⁰ CELADEC. "Educación popular: fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina". Lima, 1980 (en fotocopia).

³¹ *Ibidem.*

otra manera las contradicciones que venimos examinando. Todo programa educativo tiene un contenido político y, tenga o no una adscripción partidaria, si se trata de educación popular debe tener como finalidad compartir las tareas de conocimiento, recreación y transformación de la realidad. Se trata de socializar el Saber, de cambiar la relación Saber-Poder, de democratizarla. Esto conlleva la tarea de articular los elementos disgregados de conciencia y de conocimientos, para construir una nueva concepción del mundo que resulte en la "autoidentidad cultural y política de las clases y sectores dominados".³² Para ello es necesario superar la antinomia espontaneidad-conciencia, que encierra una concepción pedagógica iluminista. No existen la espontaneidad pura ni la conciencia pura. Considerar la espontaneidad pura del pueblo latinoamericano equivale a considerarlo vacío de cultura, de conocimientos políticos, incapaz de racionalizar su experiencia. Es suponer que el pueblo posee "datos puros", que se educó en la naturaleza y no en la cultura. Pretender la pertinencia de una conciencia vacía de espontaneidad conlleva necesariamente a caer en el idealismo. El problema de los programas político-pedagógicos populares no es, entonces, el de sumar experiencia y

conciencia, sino el de articular elementos teórico-prácticos diversos, en parte compatibles y en parte divergentes.

La vieja idea de Estado-instrumento implica imaginar al Saber social concentrado en aparatos ocupados totalmente por la ideología dominante. La totalidad de la cultura pertenece a la clase dominante y solamente el proletariado, mediante el asalto al poder, logrará poseerla. Esta concepción es complementaria de la idea de un sujeto revolucionario simple, conformado de acuerdo con características ideales, con el cual es imposible identificar al original y complejo sujeto que en América Latina ha producido los grandes movimientos y transformaciones sociales. Desde una noción de Estado que, sin llegar a la disolución y dispersión que postula Foucault, dé cuenta de la compleja red política, ideológica y hasta económica³³ que lo caracteriza ya en casi todos los países latinoamericanos, nos encontraremos con que la educación es un campo de lucha que se extiende por toda la red social y que participa del conjunto de contradicciones que caracterizan la formación social. El sujeto de la educación popular no puede ser concebido como un elemento externo a ese Estado, sino

³² Ibidem.

³³ Poulantzas, N. *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI, México, 1980.

como un activo participante, mediante su consenso o su disidencia. La tarea de la educación popular es contribuir a cambiar el sentido de las redes construidas por ese Estado, volcar la voluntad, los conocimientos y las prácticas de las clases y sectores oprimidos y de los intelectuales, a favor de la transformación social.

La tarea que se presenta a la educación popular tiene aspectos teóricos y aspectos prácticos. Es necesario revisar nuestra historia de la educación, pues ella contiene el pasado educacional de nuestros pueblos y su versión oficial esconde innumerables luchas por la educación popular, y experiencias de enorme valor actual. Este problema ha sido planteado atinadamente por Iván Núñez y el grupo Vector de Chile. Núñez dice al respecto :

“La historiografía tradicional tiene, a nuestro juicio, dos sesgos principales que justifican la tarea de superarla. Por una parte, estima a la educación como una función sistemática e institucionalizada en la escuela y en la universidad. Por otra parte, tiende a aislar la educación del funcionamiento real de la correspondiente formación histórica. Hoy sabemos, con mayor claridad, que la educación es un proceso complejísimo que no se resuelve sólo dentro de las aulas y muros escolares. Sabemos que los pueblos —protagonistas básicos de la historia— aprenden más fuera de la institución

especializada de enseñanza que en su interior. Distinguimos mejor que antes la existencia de una educación informal y otra no formal. No basta con saber cómo se educaron las minorías ilustradas, ni con reconocer el tipo de educación al que las grandes masas no tuvieron acceso. Es tiempo de investigar qué y cómo aprendían los grupos subalternos de la sociedad. Es tiempo de averiguar cuales procesos educativos —fuera de la escuela— contribuían a la formación de los llamados sectores “cultos” de nuestro pasado colonial o decimonónico... Sabemos también que, en determinadas condiciones, en el propio aparato educacional instituido surgen tendencias encontradas, que apuntan hacia el mantenimiento o hacia la transformación de las relaciones sociales. Dichas tendencias no pueden explicarse sólo en términos pedagógicos, por cuanto recogen el juego del funcionamiento conflictivo de la escindida sociedad de su tiempo. Poco de esto se encontrará en la historiografía tradicional”.³⁴

Es necesario también discutir temas conflictivos como los proyectos educativos nacionalistas-populares. Al respecto son particularmente inte-

³⁴ Núñez, Iván. “Investigación histórica en educación”, en *Hacia una investigación socio-educacional*. Vector, Santiago de Chile, s/f.

resantes los trabajos de Gilberto Guevara Niebla acerca de la educación durante el cardenismo. Es necesario recopilar, sistematizar y debatir las experiencias educativas populares realizadas durante los últimos veinte años. El análisis, el debate y la crítica no deben excluir a Cuba y a Nicaragua: sólo así su

experiencia resultará un aporte para otras situaciones específicas. Pero, sobre todo, es necesario continuar y profundizar los procesos educativos populares que están en marcha, sistematizar las diversas concepciones y abrir un amplio debate entre ellas.





La producción de lo nuevo y la reproducción de lo viejo*

Carlos M. Vilas**

1. INTRODUCCION

Inmediatamente después del triunfo sobre la dictadura, el FSLN se propuso realizar audaces transformacio-

nes en el campo educativo, incorporando a él a las clases populares. La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) redujo la tasa nacional de analfabetismo de 50.4 a 12.9 por ciento en sólo cinco meses, y en ella se alfabetizó a medio millón de adultos. Paralelamente hubo un fuerte incremento de la matrícula escolar; de 1978-1979 a 1980-1981 la inscripción total creció 66 por ciento, pero en algunos niveles particularmente abandonados por la dictadura —educación de adultos sobre todo, pero también educación preescolar y especial— el salto fue espectacular. El crecimiento tan rápido de la matrícula en todos los niveles ha repercutido en las tasas de escolaridad; la situación actual dista aún de ser la

* Una versión previa de este documento fue presentada en el Seminario sobre educación popular en América Latina (México: DIE/IPN, agosto 30-septiembre 3, 1982) y en el 44 International Congress of Americanists (Manchester, septiembre 6-10, 1982). El autor agradece a Adriana Puiggrós y a los compañeros participantes en ambas reuniones sus comentarios y sugerencias.

** Sociólogo. Asesor del ministerio de Trabajo de Nicaragua y profesor de la Universidad Centroamericana.

ideal, pero el avance ha sido sustancial, sobre todo en la educación primaria: de 64.8 por ciento en 1978, a 80 en 1980.¹ Coincidentemente, el presupuesto de gastos del sector educativo, que en 1978 representaba sólo 1.32 por ciento del PIB, saltó a 4.13 en 1980 y a 4.25 en 1982; este año significó 12.2 por ciento del total de gastos presupuestados por el Gobierno de Reconstrucción Nacional.

Las cifras anteriores son reveladoras por su magnitud y por el corto tiempo que tomó su crecimiento, pero informan solamente de una parte de la nueva educación nicaragüense. La ampliación de la matrícula ha sido acelerada y masiva. Pero tan importante como esto es la gran diferencia que existe entre el anterior sistema educativo y el actual. La apertura del sistema educativo no ha consistido en distribuir "más de lo mismo", sino en poner a disposición del pueblo, a través de su participación activa, "más de *otra cosa*".

Este documento presenta una reflexión sobre algunos aspectos de esta dimensión de la educación en la revolución popular sandinista. Es un texto escrito desde la perspectiva de la ciencia política y enfoca a

la nueva educación como parte de un proyecto político popular, democrático y antimperialista. La educación, por lo tanto, es analizada aquí no tanto desde un punto de vista técnico-pedagógico sino, sobre todo, entendiéndola como una dimensión específica de ese proceso más amplio, cargado de tensiones y contradicciones, de profundas transformaciones revolucionarias.

2. DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Los cambios que el sistema educativo ha experimentado en tres años de proceso revolucionario son tan relevantes como el incremento cuantitativo de la población incorporada a él. Más aún, ese incremento no habría sido posible sin aquellas transformaciones. No se aumenta de un año a otro la inscripción total en casi 340 000 personas —alrededor de 12 por ciento de la población total del país—, ni se multiplica por 10 la educación de adultos (también de un año para otro), ni se alfabetiza en solo cinco meses a casi medio millón de adultos, en un país con problemas graves de integración física, si el propio sistema educativo no sufre de manera decidida y muy rápida, modificaciones profundas. Algunas de estas transformaciones están más avanzadas que otras, algunas han suscitado más resistencia que otras. Empero, todas tienen algo en común: contri-

¹ La inscripción de la educación de adultos pasó de 10 436 a 143 392 en ese período; la educación especial de 355 a 1 810, y la de educación preescolar, de 9 00 a 30 488.

buyen a otorgar un nuevo contenido y una nueva fisonomía al sistema educativo de la nueva Nicaragua.

En primer lugar, la transformación del sistema educativo nicaragüense es un capítulo de un proceso más amplio de profundos cambios revolucionarios. El desarrollo de la nueva educación se inscribe en la dimensión democrático-popular de dicho proceso, de acuerdo con la caracterización de la *democracia* efectuada por la dirección nacional del FSLN, precisamente al terminar la Cruzada Nacional de Alfabetización, el 23 de agosto de 1980:

Para el frente Sandinista la democracia (...) significa participación del pueblo en los asuntos políticos, económicos, sociales y culturales. Mientras más tome parte el pueblo en esta materia será más democrático. (...) democracia significa participación de los trabajadores en la dirección de las fábricas, haciendas, cooperativas y centros culturales. En síntesis, democracia es intervención de las masas en todos los aspectos de la vida social.²

La participación efectiva y organizada de las clases populares en la conducción del Estado y en la dirección de la economía, y el aprovechamiento popular de los avances de la ciencia y de la técnica, no son posibles en medio de la ignorancia. El oscurantismo y el atraso cultural fueron, por una parte, la dimensión ideológica de una sociedad cuya repro-

ducción se basaba en la explotación social y en la opresión política de las masas y, por otra, elementos adicionales de reproducción. La educación burguesa somocista fue la forma que asumió en el terreno ideológico ese modo de reproducción de la sociedad capitalista dependiente. La revolución popular sandinista, que reconoce en el campesinado, la clase obrera y el semiproletariado a sus fuerzas motrices, asumió como elemento prioritario la liberación de las masas populares respecto de la ignorancia.

Para que ello fuera posible se hizo necesario liquidar a la dictadura y a la dominación imperialista. Pero la eliminación de la dictadura y de la dominación imperialista por las armas sandinistas difícilmente podría consolidarse sin la emancipación del pueblo de Sandino de las cadenas de la ignorancia.

La educación en la revolución popular sandinista ya no es un mecanismo de *reproducción* de la sociedad capitalista dependiente; por el contrario, se ha convertido en una dimensión del proceso de *liberación de las grandes mayorías populares, de las condiciones materiales e ideoló-*

² Comunicado oficial de la Dirección Nacional del FSLN sobre el proceso electoral. Cf. MED/DEI, *Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, San José, Costa Rica: DEI, 1981.

gicas en que se reproducían como clases explotadas y exprimidas. Y no es todavía un mecanismo de reproducción, en la medida en que la nueva sociedad forma parte aún del horizonte de la construcción revolucionaria, y dentro del proceso de construcción queda aún mucho por ser destruido y eliminado.

El desarrollo de la nueva educación, concebida e impulsada como un medio para emancipar al proletariado, al campesinado y a las demás fuerzas populares, de la ignorancia y del atraso, y de ayudarlas a avanzar en la comprensión del mundo para transformarlo, se presenta, en consecuencia, como un espacio de enfrentamiento y conflicto entre las fuerzas motrices de la revolución y su vanguardia, y los viejos portadores del antiguo orden social.

El encuadramiento de la nueva educación nicaragüense en un proceso auténticamente revolucionario marca un contraste agudo con otros procesos de reforma educativa en América Latina. En éstos la adhesión definitiva a la configuración capitalista dependiente de la estructura económica y sociopolítica —sin perjuicio de las modificaciones y modernizaciones introducidas—, desplazó hacia el terreno educativo y, en general, cultural e ideológico, las demandas populares de transformaciones sociales, limitándolas a la reducida capacidad de respuesta y autonomía de unas reformas educativas sin correlato ni apoyo en la base material de la sociedad, ni en

la correlación de fuerzas predominantes en el campo político-estatal. Las reformas educativas aparecen así, en el marco de estos procesos de modernización desarrollista, como un proyecto de las fracciones reformistas del bloque dominante de presentar una opción que contribuya a disminuir las tensiones generadas por la insatisfacción y las luchas populares, y no como expresión de un proyecto alternativo de clase. Se trata, por lo menos, de un cuadro de tensiones entre estos dos proyectos antitéticos, donde la mediación de un Estado que es en definitiva producto y expresión de las clases dominantes —en un bloque de fuerzas a lo sumo hegemónico por sus fracciones modernizantes y reformistas— garantiza la subordinación final —dinámica si se quiere, o transformista, pero no por ello menos real— a un esquema de poder que se reproduce sobre la base del mantenimiento de las clases populares como clases económicamente explotadas y políticamente subordinadas.

En segundo lugar, el paso acelerado de una educación de élites a una educación de masas, de una educación para la reproducción de un orden social injusto y opresor a una educación para la creación de un orden social liberador, es un salto cualitativo no sólo por sus objetivos opuestos sino por las condiciones organizativas, metodológicas, etc., que deben ser satisfechas por el conjunto de la sociedad para que el nuevo horizonte pueda ser alcanzado.

En este sentido, debe destacarse la importancia que ha tenido la participación directa de las organizaciones de masas en la nueva educación nicaragüense.

En el esquema pedagógico tradicional el proceso educativo se compone, básicamente de dos agentes: el maestro —de hecho, un aparato del Estado— y el alumno. Podrá discutirse el tipo de relación que se establece entre ellos —unidireccional-vertical, bidireccional-horizontal, pasiva, participativa—, pero ellos dos son los participantes privilegiados de la relación educativa. A lo sumo, en el ámbito de la educación básica se acepta la presencia de los padres del alumno. Empero, aparte de ser más simbólica que efectiva, se reduce fundamentalmente a cuestiones disciplinarias y obedece en definitiva a la concepción del hijo-alumno como propiedad privada de sus padres, y a la propia incapacidad del *educando* —por su edad, su “rebeldía”, su escaso desarrollo, su “inmadurez”— para adoptar cierto tipo de decisiones: estudiar mucho y *portarse bien*. Es innegable que en algunas ocasiones se ha planteado la cuestión de la relación entre el ámbito predominante de la educación —la escuela— y la *comunidad*, pero la mayor parte de las veces ésta tiende a aparecer como una referencia *externa* al proceso educativo y en un papel eminentemente pasivo.³

La nueva educación nicaragüense está rompiendo con este esquema y abre paso a la participación de las or-

ganizaciones de masas, tanto en la educación no formal como en la educación formal. En desigual medida y alcance la *Juventud Sandinista 19 de Julio* (JS19J), los *Comités de Defensa Sandinista* (CDS), la *Asociación de Trabajadores del Campo* (ATC), la *Central Sandinista de Trabajadores* (CST), la *Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua* (ANDEN) y la *Asociación de Mujeres Nicaragüenses “Luisa Amanda Espinosa”* (AMNLAE), están convirtiéndose en agentes directos muy importantes de la nueva educación.

Las organizaciones de masas se involucran no sólo en la etapa de la ejecución de la política educativa y en la realización efectiva del proceso educativo, sino también en la *definición*. No se trata simplemente de democratizar los tramos finales del proceso educativo, ni de paliar con la participación del pueblo en la faz ejecutiva las limitaciones de recursos, sino de llevar progresivamente la tota-

³ Un análisis crítico de este esquema cae fuera del objetivo de este documento, Cf. al respecto nuestros artículos en *Barricada*, especialmente “La Consulta Nacional y la democracia sandinista” (22-11-80); “La libertad de educación en la revolución” (22 y 23-12-80); “Educación capitalista vs educación sandinista” (16-1-81); “Los fetiches de la educación capitalista” (21-2-81); “Los padres, las clases y la educación” (2-4-81).

lidad del proceso educativo al seno de las clases populares. La dualidad Estado definidor de la política educativa-población ejecutora de la política educativa, si bien entraña un avance respecto de la concepción tradicional, no expresa adecuadamente la realidad de la Nicaragua revolucionaria, ya que aquí es el pueblo, enrolado en sus organizaciones de masas, quien orienta las definiciones y las modalidades fundamentales del proceso educativo.

La *comunidad*, como entidad abstracta y externa al proceso educativo, deja paso al pueblo, como entidad concreta, para diseñar la nueva educación a partir de sus condiciones materiales de vida y de su participación efectiva en el proceso revolucionario. El delegar la ejecución de algunos aspectos de la política educativa para cubrir la falta de recursos disponibles por el Estado, o las quejas de los sectores directamente involucrados, son superadas por la apertura de todos los tramos y dimensiones del proceso educativo a la participación masiva y organizada del conjunto de las clases populares. Al igual que en otros ámbitos del proceso revolucionario sandinista —la defensa, la reconstrucción, la política social— la educación experimenta un movimiento de “desestatización” paulatina, a medida que las organizaciones de masas asumen una participación efectiva en sus diferentes aspectos. La sociedad toda se convierte en sujeto activo del proceso educativo, y en la medida que se trata de un proce-

so educativo orientado por las propias clases populares, la educación se convierte progresivamente en un gigantesco proceso de autoeducación.

Tal vez el mejor testimonio de la participación creciente de las masas en un proceso educativo de nuevo tipo lo constituyen la Cruzada Nacional de Educación y la Educación Popular de Adultos. De un total aproximado de 80 000 alfabetizadores, solamente unos 7 000 eran maestros de profesión. El resto estaba formado por estudiantes de segunda enseñanza y universitarios (55 000), empleados públicos, amas de casa de barrios populares, obreros, etc.⁴ En el caso de la Educación Popular de Adultos el panorama es similar: del total de 17 000 maestros populares que había a mediados de 1981, 70 por ciento eran analfabetas antes del 19 de julio de 1979. De cada 10 maestros populares 7 son *recién alfabetizados* y, por lo tanto, pertenecen a los sectores más explotados y oprimidos del país, y son los que se incorporaron de manera más decidida al proceso revolucionario. Otra característica del maestro popular consiste en que sus tareas como docente no las desarrolla de manera profesional y al margen de las

⁴ Cf. una buena síntesis de los aspectos principales de la CNA, en V. Miller, “The Nicaraguan Literacy Crusade”, T. Walker (ed.), *Nicaragua in Revolution*, New York: Praeger, 1982, págs. 241-258.

demás dimensiones de su vida cotidiana, sino integradas a ellas.⁵ En el mismo sentido, señalemos que al finalizar el primer semestre de 1981, de un total de 14 175 CEP en funcionamiento, más de 84 por ciento se situaban en las zonas rurales, de donde provenía igualmente 81 por ciento de la matrícula de la Educación Popular de Adultos.

Parece claro que un proceso educativo impulsado por las propias masas es un proceso de nuevo tipo. No sólo porque cambia la figura del maestro profesional por un maestro popular que es, él mismo, parte de la realidad en la que opera la nueva educación, o porque el proceso educativo se lleva a cabo al margen de la tradicional institución escolar, sino porque

es necesario realizar transformaciones no menos importantes en los métodos, los contenidos y los ámbitos físicos de la enseñanza. Para que las masas vivan como propio el proceso educativo, la separación entre éste y las modalidades concretas de su vida cotidiana —su inserción en las actividades de la producción, la defensa, el debate político-ideológico, etc.— debe ser superada. No se trata solamente de la cuestión escolar: *no por desescolarizada una educación deviene automáticamente en educación popular*. Se trata de diseñar un sistema educativo en el que las clases populares sean el sujeto activo y directo del proceso educativo. La experiencia de Nicaragua, con sus alcances y sus limitaciones, demuestra que esto sólo es posible en el marco de un proceso revolucionario impulsado por las propias clases populares.

⁵ “Los maestros populares son las clases que emergen y a través de su educación (que es autoeducación) se adueñan de la realidad y la transforman. Es por el origen de clase del maestro popular y por las características y naturaleza de la práctica educativa al interior de los colectivos de educación popular, que cualquier contenido educativo que no tenga nada que ver con sus prácticas sociales cotidianas, es abortado, deshechado y tirado al lugar de las cosas estériles e inútiles”. M. de Castillo Urbina, “La educación como poder, crisis sin solución en la transición revolucionaria: El caso de Nicaragua, 1978-81”, *Estado y clases sociales en Nicaragua*, Managua: ANICS/CIERA, 1982, págs. 246-247.

3. LA CONSULTA NACIONAL DE EDUCACION

La participación activa y organizada de las clases populares en la ejecución de las diferentes facetas y expresiones de la nueva educación adquiere una dimensión particularmente evidente en la CNE.⁶

⁶ Lo que sigue se basa sobre todo en MED *Consulta Nacional para obtener criterios que ayuden a definir los fines y objetivos de la educación nicaragüense. Informe preliminar*, Managua: MED, 1981.

A comienzos de 1981 el ministerio de Educación efectuó entre todas las organizaciones de masas, partidos políticos, asociaciones de padres de familia, organismos sindicales, entidades empresariales, etc., una amplia consulta sobre los fines y objetivos de la nueva educación, las formas educativas que deberían impulsarse, sus contenidos y las características que deberían reunir el "hombre nuevo" y la "sociedad nueva". En medio de una intensa

lucha ideológica y del rechazo de las organizaciones de la burguesía y los ataques contrarrevolucionarios, algo más de 50 000 personas, organizadas en 30 organizaciones de masas, partidos políticos incorporados a la revolución, sindicatos, y otras organizaciones revolucionarias, democráticas y progresistas, participaron en todo el territorio nacional, durante dos semanas, en una intensa discusión colectiva sobre dichas cuestiones.⁷

⁷ Cada organización, partido, asociación, etc., organizó a sus miembros en grupos de 10 personas. La discusión tuvo como guía un cuestionario de 55 preguntas, en su gran mayoría abiertas. Las respuestas no eran individuales sino colectivas. Un coordinador designado por el grupo redactó las conclusiones del debate para cada pregunta. En cada organización los grupos de discusión funcionaron a nivel municipal (pero hubo participantes, como la Conferencia Episcopal de Nicaragua, la Cámara Nicaragüense de la Construcción, y otras, que respondieron directamente por sus cuerpos directivos). Cada organización efectuó un seminario de coordinadores de grupos municipales, para elaborar la *síntesis municipal* de cada organización, a partir de los documentos preparados por cada grupo. El mismo trabajo se hizo con las síntesis municipales de cada organización dentro de cada departamento (*la síntesis departamental*). Finalmente, cada organización elaboró su propio do-

cumento de *síntesis nacional*. Pero para rescatar la mayor riqueza posible de la información de base, la elaboración del análisis y el informe por el MED se llevó a cabo sobre la base de las síntesis municipales para cada organización. Es importante señalar que el proceso de la consulta dentro de cada organización —la formación de los grupos, su representatividad, el carácter amplio de las discusiones, etc.— fue dejado a la entera responsabilidad de las respectivas organizaciones.

Los CDS son la organización que más participantes aportó a la consulta: 49.8 por ciento, y la que mayor cobertura geográfica alcanzó: 106 municipios. En conjunto las seis organizaciones de masas del FSLN contribuyeron con 74.7 por ciento de los participantes. Pero esto no modificó los resultados, ya que en el análisis final las 30 organizaciones recibieron la misma ponderación, independientemente del peso de su participación poblacional o geográfica efectiva.

La Consulta Nacional significó una extraordinaria experiencia de autoeducación para las organizaciones participantes. Para la gran mayoría de ellas fue la primera vez que tuvieron la posibilidad de discutir libremente sobre cuestiones tradicionalmente consideradas de naturaleza "técnica" y, por lo tanto, ajenas a la opinión de los sectores mayoritarios de la población. La riqueza de la información que se recogió y la fundamentación de las críticas, recomendaciones, demandas, caracterizaciones, etc., demuestran el carácter prejuicioso de aquellas consideraciones tradicionales y prueban que, cuando existen las condiciones propicias, no hay cuestiones que no puedan ser tratadas desde cierta perspectiva y en cierto nivel, por quienes carecen de las capacidades formales. En este sentido el desarrollo de la Consulta Nacional puede ser evaluado

como un capítulo muy importante del proceso de desarrollo de la democratización sustantiva de la sociedad nicaragüense, y como testimonio y producto de la esencia popular de dicho proceso.⁸

Una proporción importante de las respuestas —sobre todo en lo que se refiere a las demandas planteadas por los participantes en la Consulta, a la identificación de los obstáculos existentes para que las recomendaciones formuladas por los grupos se lleven a la práctica, a la evaluación de las medidas educativas impulsadas por la Revolución, y a la caracterización de las formas educativas a que recurren las organizaciones involucradas—, tiene relación con el papel que desempeñan, o deberían desempeñar, las organizaciones de masas en el proceso educativo. Los que tomaron parte en la Consulta demandan mayor partici-

⁸ La Consulta aportó al campo de las ciencias sociales innovaciones de gran alcance, particularmente en cuanto al desarrollo de una investigación de campo con un tamaño poblacional pocas veces igualado en experiencias anteriores, y con un presupuesto de gastos sumamente reducido. Esto fue posible por el método empleado, que dirigió el cuestionario de base no a individuos aislados sino a grupos de discusión. De esta manera las personas participaron insertas en su medio social y en sus ámbitos organizativos, en contraste con el método empirista que toma en cuenta al indivi-

duo aislado de sus determinaciones concretas; las respuestas fueron el resultado de intensos y a veces prolongados debates. En vez de reacciones mecánicas o irreflexivas ante preguntas estereotipadas u opciones ficticias, debieron fundamentar sus afirmaciones. Los grupos funcionaron como auténticos colectivos de discusión. El método empleado permitió introducir a las masas en estudios donde generalmente rige como característica fundamental su dimensión reducida. En este sentido la Consulta Nacional puede ser caracterizada como una verdadera encuesta de masas.

pación de las organizaciones de masas en las tareas de la nueva educación, critican sus deficiencias operativas o la renuencia de algunos cuadros a participar más decididamente, reclaman la consolidación de las organizaciones, sugieren medios educativos y modalidades de acción que involucran directamente a estas organizaciones, etc.

De estas respuestas surge la imagen de un proceso educativo en el cual las organizaciones populares tienen un amplio campo de acción; un proceso cuyo desarrollo y consolidación aparecen estrechamente ligados con la participación organizada del pueblo. Estas respuestas no son ajenas a la rica experiencia recogida por la CNA y por la misma participación en la Consulta Nacional: en uno y otro casos los resultados obtenidos se deben sustancialmente al involucramiento dinámico, creativo y sistemático de las organizaciones populares y de masas. Frente a la concepción tradicional de la relación educativa (maestro-alumno, o a lo sumo maestro-alumno-padres), separada además de toda determinación concreta derivada de la sociedad real, se define aquí un nuevo proceso educativo en el que las organizaciones del pueblo asumen un papel protagónico y nutren de contenido real a los protagonistas concretos de la nueva educación.

Este papel del pueblo organizado en la educación es sólo un aspecto de una realidad social más amplia en la cual el pueblo en lucha aparece como

su elemento central y permanente. Esto se advierte claramente en la caracterización mayoritaria de los tres principios básicos de la revolución popular sandinista. La *democracia popular* aparece conceptualizada como la participación organizada del pueblo en el gobierno y en las tareas de la revolución, como construcción y práctica del poder popular.⁹ El *nacionalismo* es visto como defensa de la soberanía nacional y del interés de las mayorías, y como derecho a la autodeterminación de los pueblos. El *antimperialismo* fue caracterizado como rechazo de toda dominación externa, como lucha contra el neocolonialismo y como solidaridad entre los pueblos que luchan por su liberación.

Las recomendaciones mayoritarias sobre diversos aspectos del proceso educativo demuestran similar orientación y énfasis en la participación popular y en la vinculación efectiva de la educación con la realidad de las clases populares y las tareas de la revolu-

⁹ Merece ser destacada la coincidencia entre esta caracterización de la democracia popular y la caracterización efectuada por la Dirección Nacional del FSLN (*supra*, nota 2). Solamente una organización (la Cámara Nicaragüense de la Construcción, única organización empresarial participante, ya que las demás intentaron boicotear la Consulta) mencionó a las elecciones como atributo a la democracia.

ción. La gente reclama, sin dudas, más escuelas (técnicas, agrícolas, industriales, rurales, urbanas), más centros prescolares y de educación de adultos. Pero demanda igualmente la actualización y reestructuración de los programas de estudio, de acuerdo con la realidad nacional y local y con las necesidades del proceso revolucionario, incorporando los valores de la cultura popular. Los métodos y formas de enseñanza deberían incorporar de manera sistemática la participación conjunta de los maestros y los alumnos, la vinculación de la teoría con la práctica y del estudio con el trabajo, y el desarrollo de la capacidad creadora e investigadora de los estudiantes y su visión científica del mundo.

Como se señala en las conclusiones del *Informe preliminar* del ministerio de Educación:

En síntesis, las organizaciones que participaron en la Consulta Nacional demandan, en su mayoría, una nueva educación adaptada a la realidad nacional y al proceso revolucionario, con recursos materiales, económicos y financieros suficientes, y recursos humanos capacitados en pedagogía y esclarecidos política e ideológicamente. Una nueva educación que vincule al estudio con el trabajo y a la teoría con la práctica. Abierta a las nuevas corrientes del pensamiento y que estimule la creatividad y el espíritu científico de los educadores y los estudiantes. Que innove en sus métodos, medios y formas, y se vincule a las organizaciones del pueblo.

Una educación, en fin, que acompañe e impulse al proceso revolucionario; que elimine el egoísmo, el individualismo y el oportunismo, y contribuya a formar al hombre y a la nueva sociedad.¹⁰

4. TENSIONES Y CONTRADICCIONES EN LA NUEVA EDUCACION

Es obvio que el desarrollo de la nueva educación no se lleva a cabo sin tensiones ni contradicciones; algunas de ellas han podido vislumbrarse en los apartados anteriores de este documento. En este apartado destacaremos aquéllas que guardan una relación más directa con nuestra caracterización de la nueva educación como una dimensión de la producción de una nueva sociedad.

4.1 En primer lugar, la contradicción entre la nueva educación, liberadora y productora en su propio ámbito de una sociedad de nuevo tipo, y la educación elitista, reproductora del viejo orden social, que aún perdura como la única forma posible de educación, en algunos sectores de la sociedad. El antagonismo entre la revolución y la contrarrevolución se manifiesta también en el ámbito educativo. No podía ser de otro modo, si se piensa que el sistema educativo fue uno de

¹⁰ *Op cit*, pág. 139.

los recintos donde se defendía el poder de clase de la burguesía, y que la nueva educación no puede implantarse de manera automática, instantánea y simultánea en todos sus aspectos. Tanto más en una etapa de la revolución caracterizada por la economía mixta y el pluralismo político y, por lo tanto, por la subsistencia de algunas fracciones de las viejas clases dominantes. El acotamiento de sus bases materiales de reproducción —la regulación y fiscalización de la actividad económica de estas fracciones por la nacionalización del sistema financiero y del comercio exterior, el desarrollo del área de propiedad del pueblo, el control de precios, el fortalecimiento de las organizaciones sindicales, la efectiva vigencia de la legislación laboral, el control de cambios, etc.—, la consolidación y desarrollo de las organizaciones de masas, el progresivo fortalecimiento del Estado revolucionario y del poder popular, definen a estas fracciones como clases subordinadas. Pero ello no significa que sean clases pasivas y que acepten con resignación una revolución cuyas fuerzas motrices son las clases populares y que se asienta sobre la fuerza organizada del pueblo en armas. Si algo tienen en claro estos grupos remanentes de la burguesía, es que ésta *no es su revolución*, y que cuanto más avanza la revolución, más se aleja de lo que pudo ser, originariamente, el proyecto burgués de enfrentamiento al somocismo.¹¹

A través del diario *La Prensa*, de las radioemisoras privadas, de su presencia en algunos ámbitos de la educación privada, y de su articulación con sectores de la jerarquía eclesiástica católica, la burguesía sobreviviente ha tratado de dificultar el avance de la nueva educación, aunque con resultados exigüos.

La manipulación de los sentimientos religiosos fuertemente arraigados en grandes sectores de las clases populares y de la imagen burguesa del proceso educativo, trató de ser utilizada como ariete contra los progresos de la revolución en este campo. Sobre todo en el período que va desde noviembre de 1980 a marzo de 1981 la educación se convirtió en uno de los ámbitos donde más intensamente se presentó la lucha ideológica de clases.¹² Pero el carácter burdo de la

¹¹ Cf. sobre esto: S. Ramírez Mercado, "Los sobrevivientes del naufragio", y C.M. Vilas, "Las contradicciones de la transición: Clases, nación y Estado en Nicaragua", ambos en *Estado y clases sociales en Nicaragua*, *op cit*, págs. 63-87 y 89-124 respectivamente.

¹² Este período se caracterizó por un recrudescimiento general de la lucha de clases. Está signado por el intento fracasado de una conspiración armada de la burguesía, por el retiro de sus representantes del Consejo de Estado, por masivas movilizaciones populares en defensa de la revolución, por denuncias obreras contra las maniobras de desca-

campana de la burguesía, su retroceso como clase en todos los frentes y el intenso y efectivo involucramiento de las masas en las tareas de la revolución —no solamente en las tareas de la nueva educación— restaron efectividad a las maniobras de las viejas clases dominantes y las llevaron rápidamente al fracaso.

La estrategia de lucha ideológica de la burguesía, para tener éxito, dependía de que sus mensajes y sus imágenes calaran en el grueso de la población y que ésta se movilizara contra el Estado revolucionario. Con tal fin se dirigió a su público a través de un doble proceso de *reducción* y *articulación*. El primero, apelando al *público* —en sí mismo, un concepto de factura burguesa— en su carácter de *padres* y *cristianos*. El segundo, a través de la articulación de esa imagen del *padre cristiano*, de conformidad con las resonancias más autoritarias de la ideología burguesa. Como resultado de este doble proceso de reducción-articulación, la nueva educación fue caracterizada —o caricaturizada— como un proyecto de corte *totalitario* y *ateo*, encaminado a resquebrajar la familia, minar la autoridad de los

pitalización de sectores empresariales. En el ámbito educativo es el período de reinserción en el sistema formal de los estudiantes que participaron en la CNA, y de lanzamiento de la Consulta Nacional de Educación.

padres y negar las creencias religiosas del pueblo.

Pero al adoptar esta caracterización la burguesía demostró ser, una vez más, víctima de sus propios prejuicios y delirios, y se condenó al fracaso. Porque el *padre* en el que la burguesía nicaragüense piensa es un padre-propietario de sus hijos, proyección doméstica de la imagen burguesa de la autoridad en la empresa y en el Estado, y la *familia* que plantea es el ámbito donde ese padre-propietario-empresario ejerce los atributos de su autoridad. Y el *cristiano* que la burguesía tiene en mente es el ser aislado, ligado a través de una fe individual y pasiva a un Dios severo y dictatorial, autor de un orden social inmutable como reflejo y testimonio del carácter pretendidamente inmutable del orden *celestial*.¹³

Solamente la ceguera histórica y el carácter decadente de sus intereses de clase pueden explicar la fe y la esperanza —ya que no la caridad— que la burguesía y sus representantes intelectuales les pusieron en esos símbolos. El padre-propietario y el cristiano-pasivo no podían tener significado para las clases populares de una sociedad como la nicaragüense, donde por lo menos desde 1977 las jóvenes generaciones se incorporaron masivamente a la lucha del FSLN, donde su parti-

¹³ Cf. sobre esto: O. Silva, "Imagen del hombre, imagen de Dios", *Barricada*, 27 de julio de 1982.

cipación en la insurrección significó el abandono durante meses de sus hogares, y donde muchas veces fue la práctica política de los hijos la que politizó e hizo madurar cívicamente a los padres. Una sociedad que después del triunfo contra la dictadura vio nuevamente a sus jóvenes subir a la montaña y mezclarse con el campesinado, la clase obrera y el semiproletariado, para alfabetizar a las masas, conviviendo y aprendiendo de ellas el rostro brutal del hambre, la miseria, la muerte temprana y la vida ruin. Una sociedad donde los padres hallaron en la rápida y a veces violenta maduración de sus hijos los motivos y los medios para la propia maduración y para el más legítimo orgullo. Una sociedad en la cual la enorme mayoría de las clases populares conocieron la educación porque hubo una revolución.

Al mismo tiempo se trata de una revolución en la que los cristianos participan activamente, en un cristianismo cuestionador y orientado hacia las masas, que aportó a la lucha sandinista militantes, héroes y mártires. Una revolución que garantiza el ejercicio de la fe cristiana y que proclama:

que se puede ser creyente y a la vez revolucionario consecuente y que no hay contradicción insalvable entre ambas cosas. (. . .) Dentro del FSLN militan muchos cristianos y mientras existan revolucionarios cristianos en Nicaragua, habrán cristianos dentro del Frente Sandinista.¹⁴

Esta contradicción se desarrolla en un contexto de explicitación del núcleo de politicidad de todo proyecto educativo, es decir, de su articulación a un proyecto de organización y conducción de la sociedad y, por lo tanto, a una óptica de clase. En una sociedad capitalista estable, ese núcleo constitutivo de politicidad aparece enmascarado como apoliticidad, es decir como única modalidad posible de organización y conducción política y, en consecuencia, como orden normal, natural y obvio de las cosas. Los intereses contingentes y particulares de la burguesía se elevan al rango de constantes inmutables de una historia diluida en la naturaleza. Lo político, como forma específica de dirección clasista de la sociedad, se vive como ideología: permea todas las instancias, dimensiones y estructuras de la vida social, individual y colectiva, informa lo cotidiano como síntesis de múltiples determinaciones y, por eso mismo, se vive *sin sentirse* e incluso *sin saberse*. Los contenidos que el sistema educativo transmite —para no hablar de sus métodos— se basan en una estructura de conceptos, imágenes, ilustraciones y aplicaciones que son

¹⁴ Comunicado oficial de la Dirección Nacional del FSLN sobre la religión; cf. *Barricada*, 7 de octubre de 1980. La vigencia de este comunicado ha sido ratificada recientemente por el FSLN: cf. *Barricada*, 19 de agosto de 1982.

producto de una organización capitalista de la vida social y que sólo tienen sentido en ella.

La agudización de la lucha político-ideológica de clases en la etapa abierta el 19 de julio de 1979 y el avance del proceso revolucionario imponen una explicitación del contenido, la dimensión y los alcances políticos de todos los ámbitos de la sociedad y entre ellos, no podía ser de otro modo, la educación. La identificación de un orden social dado con los intereses de una clase y la reducción de la nación a la medida de una clase dominante, constitutivamente ligada al imperialismo, son cuestionadas por las masas y por el Estado revolucionario, por la práctica de la revolución, y por el nuevo discurso político que le es concomitante. La *de-construcción* del discurso político burgués, la explicitación de sus aherramientamientos de clase, priva a éste de su poder como ideología y lo desenmascara como mentira. En la medida que lo hace notorio, le quita convicción.

Resulta claro por lo tanto que la contradicción entre la vieja educación capitalista y la nueva educación de la revolución *no es* una contradicción entre un proyecto educativo apolítico y otro que está politizado, como plantean las viejas clases dominantes. La contradicción realmente existente se plantea en términos del *tipo de enfoque político* que está presente en uno y otro proyecto educativos. La nueva educación no introduce "la política" donde antes

no la había, sino que remplacea una perspectiva político-axiológica, expresión de un orden político injusto, represivo y sumiso a la dominación foránea, por un enfoque que es producto de un orden político revolucionario, democrático, popular y antimperialista, apoyado en una amplia e intensa participación organizada de las masas. Un rasgo distintivo de la nueva educación nicaragüense es la *explicitación de sus elementos de politicidad*, en oposición a la educación burguesa que vende su producto sin anunciarlo. Como ya se señaló, ello es resultado del modo en que se desenvuelve la lucha social en Nicaragua hoy y de la naturaleza misma de dicha lucha en el terreno ideológico. Vocablos tales como democracia, patriotismo, participación, soberanía... no tienen en sí mismos un contenido político prefijado al margen de las fuerzas que protagonizan la dinámica política de la sociedad. Al contrario, dicho contenido es generado por el modo en que esos vocablos se articulan en el discurso de las fuerzas en conflicto...¹⁵

¹⁵ Cf. E. Laclau, *Politics and Ideology in Marxist Theory*, Londres: New Left Books, 1977; C.M. Vilas, "Hipótesis sobre liberación nacional y liberación social en la etapa actual del imperialismo", *Estudios sociales centroamericanos*, Núm. 27, septiembre-diciembre 1980, págs. 99-117.

Desde esta perspectiva, el conflicto de clases es una lucha por la determinación política del significado de los conceptos. Hay una caracterización burguesa del concepto de *patria* y una articulación *popular-revolucionaria* del mismo; hay una articulación burguesa de la *nación* y una articulación popular-revolucionaria de ella; y así en todos los casos. El sistema educativo deviene, en consecuencia, uno de los escenarios privilegiados de la lucha ideológica de las clases y grupos sociales.

Debe apuntarse, sin embargo, que el enfoque innovador, democrático y revolucionario del conocimiento y de su transmisión, no es producto de la iniciativa esclarecida de un grupo de técnicos bien intencionados que tratan de modificar la mente de los hombres, y a través de ella la organización social desde su inserción profesional en el aparato educativo, en una especie de *neodespotismo ilustrado* tan frecuente en los organismos internacionales. En la Nicaragua de hoy ese enfoque es una de las formas de expresión de una guerra de liberación protagonizada por las clases populares y constituye uno de los componentes de la ideología de su vanguardia. Es, por lo tanto, un enfoque que vive en las masas e integra su perspectiva del mundo, claro está, con desiguales niveles de enraizamiento, desarrollo y explicitación. En este sentido, la tarea pedagógica fundamental consiste en convertir esas vivencias políticas de las masas en con-

tenidos educativos y en métodos de enseñanza; en organizar y sistematizar esos elementos que en principio, ya existen, depurándolos de los lastres burgueses o pequeñoburgueses, que siempre están presentes en toda *cultura popular* —desde que las masas no están separadas de la sociedad burguesa “por una muralla china” (Lenin)—, y en convertirlos en el punto de partida para reflexiones de mayor alcance y de más elevado nivel de abstracción.

4.2. En segundo lugar están las tensiones y los conflictos dentro de la nueva educación. Es decir, se trata de su alcance efectivo, sus modalidades de avance, los desniveles de muchas de sus transformaciones, etc. No son cuestiones que pongan en tela de juicio la existencia y el desarrollo de la nueva educación, pero sí las modalidades concretas de su desenvolvimiento.

Para comenzar, la tensión entre la educación no formal y la educación formal. No hay duda que los éxitos más espectaculares de la nueva educación se hallan en el ámbito no formal: la Cruzada Nacional de Alfabetización y la Educación Popular de Adultos. Pero después de casi dos años de desarrollo de la educación popular, y cuando sus primeros “egresados” apuntan en un horizonte cada día más próximo se presenta la cuestión compleja de la articulación y confluencia del sistema formal y el sistema no formal. Tarea difícil, ya que hasta el

momento uno y otro se desarrollaron sin algún punto efectivo de contacto, con sus propios métodos y contenidos, y sus propios ámbitos de reclutamiento de estudiantes y de maestros. Incluso con sus respectivos y diferentes símbolos y perfiles ideológicos: la alfabetización y la educación popular de adultos como prolongaciones de la lucha insurreccional; la educación formal como prolongación, en un nuevo contexto, de la tradicional educación escolar.

Sin embargo, el hecho de que las transformaciones en el ámbito de la educación formal hayan sido más lentas o menos espectaculares no quiere decir que no hayan existido. Sin duda, las modificaciones son aquí mucho más difíciles y complejas que en el terreno de la educación no formal. No nos referimos a las cuestiones técnicas, sino a un problema político-ideológico. El campo de la educación popular masiva de adultos es un terreno creado por la propia práctica política de la revolución, en un ámbito donde el FSLN se consolidó como vanguardia ya hace tiempo. Otra cosa ocurre en el ámbito de la educación formal, tradicional coto de las viejas clases dominantes y de amplios sectores de la pequeña burguesía, que veían en ella un mecanismo de movilidad social. Tres años de revolución no bastan para eliminar por completo esos resabios ideológicos. Más aún: la lucha por la nueva educación en este ámbito formal expresa de alguna manera la dinámica de esta pe-

queña burguesía "educada" y educadora por mantener su propia posición en la sociedad revolucionaria. Del mismo modo que la reducción de la *educación popular* al ámbito de la *educación no formal* y *de adultos*, y la consiguiente "crítica" o rechazo en abstracto y genérico a la educación escolar, es también en buena medida producto del radicalismo pequeñoburgués y del facilismo e inmediatez que le son inherentes, antes que la resultante de una reflexión revolucionaria.

De aquí, por lo tanto, la importancia de los esfuerzos innovadores en el terreno de la educación formal y el carácter estratégico de la participación en estos esfuerzos de organizaciones como ANDEN y la JS 19 de Julio, ya que el desarrollo de la nueva educación no puede ser encarado como una tarea administrativa de cambio de programas y recomendaciones de nuevas metodologías, ni reducirse a un único subsistema --el subsistema "no formal"-- de la práctica educativa, dejando el subsistema formal-escolar abandonado a su propia dinámica. Es comprensible que sea el ámbito de la educación no formal el que haya suscitado el mayor entusiasmo, no exento, empero, de cierto romanticismo y emotividad; pero parece claro que si un esfuerzo de similar envergadura e imaginación no es emprendido con relación a la educación formal, llegará un momento en que los propios logros y proyecciones de la educación popular no formal experimentarán frenos y limitaciones.

Estrechamente ligado con esto, se representan la cuestión de la formación de los recursos humanos para la nueva educación y la capacitación de los recursos ya formados, aunque en un contexto político y desde un enfoque académico y pedagógico muy distintos. Hasta ahora, se advierte una separación bastante marcada entre la dimensión académico-pedagógica de la formación-capacitación y su dimensión político-ideológica. Los mayores esfuerzos parecen orientados a la primera de estas dimensiones, reforzándose la imagen de externalidad de lo político respecto de lo pedagógico (a lo que muchas veces queda reducido lo educativo), absolutizándose en el nuevo marco de la revolución la imagen desarrollista o tecnocratista de la *calidad educativa* como algo al margen —e incluso en contradicción— del desarrollo político-ideológico de los recursos humanos.¹⁶

Esta separación entre lo “propia-mente” educativo (lo pedagógico) y lo político es una pervivencia de las viejas concepciones de la educación

como algo *técnico* y al margen de la lucha de clases. La situación no puede ser más contrastante en una sociedad en revolución, politizada en todos sus ámbitos y niveles, y donde el conflicto político-ideológico ha adquirido una intensidad notable. En estas condiciones, el nivel de desarrollo político-ideológico de la población estudiantil es generalmente mucho más avanzado y más sólido que el de sus maestros, generándose una contradicción que repercute inmediatamente en la calidad del desempeño “técnico” del propio profesor. Su práctica pedagógica se convierte en algo rutinario, tedioso, sin articulación efectiva con la vida real; el rendimiento del estudiante baja, aumenta el ausentismo, se generalizan las manifestaciones convencionales de la “indisciplina” estudiantil.

La formación-capacitación de los recursos humanos debería hacerse cargo de las transformaciones que se han desarrollado durante tres años de revolución dentro y fuera del sistema educativo, así como del desplazamiento que ha tenido lugar con los “límites” del sistema educativo mismo. No existen patrones de excelencia pedagógica al margen de formas concretas de organización social y de un conjunto de objetivos impulsados por sus

luaba a sí mismo como tal en lo político. Inversamente, 90.4 por ciento se consideraba progresista en lo técnico, mientras que sólo el 58.6 se asumía como tal en el plano político.

¹⁶ Llama la atención, por ejemplo, que en una pequeña investigación exploratoria efectuada a mediados de 1981 en el MED entre profesores de educación media, los participantes se hayan caracterizado en general como más progresistas en lo técnico que en lo político. Solamente 9.6 por ciento se consideraba a sí mismo conservador en lo técnico profesional, mientras que el 41.4 se eva-

fuerzas conductoras, de acuerdo con tareas específicas y con estrategias políticas definidas.

El avance de la revolución no sólo ha introducido transformaciones dentro del ámbito de la educación, sino que también ha alterado los límites convencionales del sistema educativo. En su concepción tradicional, lo educativo, reducido a lo pedagógico se circunscribe al ámbito institucional de la escuela. Se presenta, por lo tanto, separado del ámbito de la producción ("lo económico"), de la reproducción ("lo familiar") y de las prácticas políticas.

La revolución ha roto esta compartimentación ficticia y ha convertido en educativas a todas las dimensiones de la práctica social, individual y colectiva. No es solamente la cuestión de la educación no formal y el rápido desarrollo que ésta ha adquirido con la revolución. Nos referimos a que de hecho todas las tareas de la revolución se transforman en tareas de formación, de capacitación y de adiestramiento de las masas populares. Las sucesivas jornadas populares de salud, las tareas de desarrollo comunal y de saneamiento ambiental, la reconstrucción física de zonas afectadas por desastres naturales, el trabajo voluntario en la agricultura y la construcción, la vigilancia revolucionaria, la defensa. . . configuran un gigantesco, permanente y polifacético proceso de aprendizaje al que el pueblo nicaragüense se ha incorporado entusiasta y masivamente.

Ya no son la escuela, ni los Colectivos de Educación Popular (CEP), el ámbito físico de la nueva educación es la sociedad toda, la revolución en todos sus aspectos. En pocos ámbitos de la transformación educativa revolucionaria, como en éste, se advierte de una manera tan clara y acuciante la necesidad de formación de cuadros educativos de nuevo tipo, y de desarrollo de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje adecuados a esta práctica educativa. Son el barrio, la fábrica, el mercado, el algodónal, los lugares donde el proceso educativo se desenvuelve, a medida que las propias prácticas productivas o reproductivas de esos ámbitos se desenvuelven. El carácter teórico-práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje cambia también el carácter del contenido y de las modalidades de desarrollo. Ya no se trata de dos momentos diferenciados en su contenido y en su ambientación espacial: el momento del *saber* teórico, ambientado en la escuela, la universidad, etc., y el momento de la *aplicación*, situado en la fábrica, la calle, el campo. Se está ahora en presencia —o, más bien, tiende a estarse en presencia— de una unidad dialéctica emplazada en un único ambiente, donde la teoría se desprende de la práctica y donde la práctica se descodifica teóricamente. La nueva pedagogía se convierte en una dimensión de la producción, la defensa, la reconstrucción, del mismo modo y al mismo tiempo que las relaciones de producción, las tareas de la reconstrucción y

la práctica de la defensa se transforman en ámbitos de reflexión pedagógica y de maduración política.

Las tensiones que esta progresiva reconfiguración de "lo educativo" generan sobre el sistema de formación y capacitación de recursos humanos son enormes. El brigadista de salud, el promotor social, el maestro popular, surgidos de la propia comunidad y permaneciendo en ella, en contacto estrecho e ininterrumpido con los participantes del nuevo proceso educativo, son algunas de las respuestas que la revolución está generando en el proceso de búsqueda colectiva de nuevos cuadros para la nueva educación.

El desarrollo de estas transformaciones ha estado ligado de manera muy estrecha, ya se ha señalado, a la participación directa, innovadora y crítica de las organizaciones de masas. No es posible desconocer, sin embargo, las tensiones y presiones que ello ha significado para estas organizaciones, ni la existencia de diferentes caracterizaciones de cómo debe llevarse a cabo su participación en las tareas de la nueva educación.

Respecto de lo primero, resulta evidente que las tareas de la nueva educación se han sumado al conjunto de actividades que las organizaciones de masas vienen desempeñando en el proceso revolucionario. Si bien el saldo es altamente positivo, también es cierto que el conjunto de estas tareas produce presiones a veces intensas sobre la capacidad de acción y sobre los recursos de las organizacio-

nes. Esto sucede sobre todo cuando la vida de estas organizaciones es relativamente reciente —con excepción de la organización sindical de los maestros— y el nivel de desarrollo de sus cuadros no es el óptimo.

No por temporales estas limitaciones dejan de ser objetivas. Frecuentemente se hacen notar en cierta tendencia a delegar en los cuadros técnicos de los ministerios respectivos las tareas y actividades de que, a su turno, la administración estatal espera de las organizaciones de masas. Sea por exceso de trabajo, por problemas operativos internos, o por un desarrollo insuficiente de algunos cuadros en comparación con el carácter urgente de las tareas que deben encararse, el hecho es que a veces la participación de las organizaciones de masas es meramente formal, y se reduce a convalidar con su prestigio político y su autoridad moral las orientaciones impulsadas por la administración.

Algunos aspectos del comportamiento del joven Estado revolucionario favorecen estas limitaciones. El peligro del burocratismo ha sido denunciado reiteradamente por la Dirección Nacional del FSLN, pero en algunos ámbitos del Estado el burocratismo tiende a ser identificado con —y reducido a— la lentitud en los trámites, el papeleo, las demoras injustificadas, antes que con la separación de los aparatos del Estado respecto de sus bases sociales. Lo primero es una cuestión administrativa, lo segundo es

un problema político. Otras veces se advierte en el Estado una falta de continuidad en las respuestas a los esfuerzos que se demandan y reciben de las organizaciones de masas, o bien la inversión de recursos escasos por las organizaciones de masas no tiene correlato en el seguimiento que el Estado les presta, o en la información que deberían suplirles.

En realidad esta cuestión se ubica dentro de la problemática más amplia y compleja de la relación entre el Estado revolucionario y las organizaciones de masas, y la posibilidad de autonomía de esas organizaciones respecto de aquél, o bien de su articulación como poleas de transmisión y ejecución de las decisiones adoptadas en el ámbito estatal. Estamos en presencia de una progresiva *desestatización* de la política educativa de la Revolución —en el sentido de un mayor ámbito de participación autónoma de las organizaciones de masas—, o bien, ¿la participación de las organizaciones de masas debe ser caracterizada como una paulatina *conversión de ellos en aparatos* del Estado popular? La participación de las organizaciones de masas es una participación *política*, o bien obedece a criterios de tipo *técnico* u *operativo*: la falta de recursos suficientes como resultado del desbarajuste y el saqueo somocista, las presiones y agresiones del imperialismo norteamericano y de la contrarrevolución.

La posición de este documento se ubica dentro del primer término

de las alternativas, pero ello no significa desconocer que se trata de cuestiones que están en debate, y que el eficientismo, el tecnocratismo y las concepciones aparatistas forman parte de la dinámica interna de toda revolución social, especialmente cuando ella debe hacer frente a agresiones armadas y presiones externas, y el desarrollo de sus organizaciones de masas no es aún pleno.

En cualquier caso está fuera de discusión que es precisamente en el campo de la educación donde se manifiestan con mayor claridad y fuerza los avances de la revolución popular sandinista. Esta constatación, sin embargo, no debería servir para tranquilizar las conciencias inquietas o para enervar la discusión crítica y revolucionaria. Al contrario: en la medida que los logros de la nueva educación nicaragüense se fundamentan principalmente en la participación masiva, activa, crítica y organizada de todo el pueblo, las transformaciones en el campo de la educación ofrecen a los otros ámbitos de la práctica de la construcción revolucionaria una experiencia riquísima. La nueva educación no inventó esa experiencia, sino que la tomó de las enseñanzas de dos décadas de lucha revolucionaria sandinista y supo adaptarla a la nueva etapa y a su nuevo ámbito, haciendo posible con ello, por encima de sus contradicciones y sus tensiones, el avance del proceso revolucionario y la construcción de una nueva sociedad y un hombre nuevo.



Educación popular y clase obrera

Silvia Gómez Tagle*

Hablar de educación popular supone analizar la problemática de la educación desde una perspectiva de clase, ya que en la sociedad contemporánea, "el pueblo", como realidad general y abstracta es impensable, porque la diferenciación social en virtud de su relación con la producción y el poder atraviesa todos los sectores de la población. La educación se ha convertido en un eje fundamental de la organización de la sociedad capitalista que dicta principios de orden, diferenciación social y "normalización", pero tam-

bién en centro generador de conocimientos para una dinámica de cambio y de conflicto.

Algunos estudiosos, particularmente los economistas, han hecho énfasis en la educación como poder motor del crecimiento económico, porque permite garantizar la difusión de cierta cantidad de conocimientos, experiencias y capacidades requeridas para desempeñar una actividad productiva. Estos estudios señalan que si el sistema educativo no cumple esta función, se corre el riesgo de frenar el desarrollo económico.

"Los diversos análisis de la economía de la educación asumen que ésta tiene un impacto directo y unitario sobre el crecimiento económico, independientemente de las

* Antropóloga, investigadora del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

relaciones sociales que caracterizan a toda la estructura social o económica. Ante la ausencia de análisis sobre la naturaleza de la educación, se reconoce que la contribución de ésta al crecimiento económico es natural".¹

La tesis de que existe una relación desarrollo económico-educación, ha sido muy discutida y cuestionada por las dificultades que han surgido en la práctica, sobre todo en los países subdesarrollados, para implementar y aprovechar productivamente (en el sentido capitalista) los programas masivos de educación. Sin embargo, encierra, una verdad fundamental: la educación formal, tal y como la conocemos actualmente, es un hecho histórico específico. En tanto que la socialización es un fenómeno presente en toda cultura, la escuela como institución especializada en donde se imparte un cierto tipo de conocimiento, bajo un programa pre-determinado por el Estado, con un personal docente especializado, etc. es un fenómeno característico del capitalismo y del Estado contemporáneo. Como señala Poulantzas: "Este Estado es el que ha sistematizado, si no descubierto, la gramática y la ortografía, erigiéndolas en redes de poder".²

¹ M. Segré, L. Tanguy y M.F. Sortie "Una nueva ideología de la educación", Labarca Guillermo editor, *Economía política de la educación*, Nueva Imagen, México, 1980, pág. 335.

Estas consideraciones sugieren la necesidad de hacer el análisis de la educación popular en dos planos fundamentales: a) el de la historia cultural de occidente, en la que la escuela aparece como una de las instituciones para la socialización del individuo, pero que no es la única, ni necesariamente la mejor; b) la lucha de clases en cuya dinámica se inscribe todo proceso cultural de la sociedad contemporánea, para adquirir un signo de dominación o de insurrección, de aparato de hegemonía burgués o de elemento a partir del cual las clases dominadas pueden desarrollar una *contrahegemonía*.

Desde luego que estos planos son interdependientes, ya que la educación formal surge históricamente como una institución (o conjunto de instituciones) relacionada con la aparición del Estado-nación y del desarrollo del capitalismo. La educación efectivamente es una fuerza motora indispensable para el desarrollo económico capitalista en múltiples sentidos; desde el más obvio de "producir" una fuerza de trabajo adecuada a las necesidades del consumo del capital, hasta la consolidación de la hegemonía de un bloque histórico que atraviesa a la sociedad civil en muchos aspectos.

Por esto, hablar de "educación popular" obliga a repensar la rela-

² Nicos Poulantzas, *Estado poder y socialismo*, Siglo XXI, México, 1980, pág. 66.

ción pedagógica en sus términos fundamentales, ya que la educación popular solo podría ser concebida como una educación para la liberación de las clases dominadas, una educación que permita la formulación de un proyecto alternativo al de la dominación burguesa y de ninguna manera como una "educación burguesa vulgarizada".

En el contexto del etnocentrismo cultural del siglo XIX europeo, las investigaciones antropológicas representaron un enorme avance al descubrir la profundidad histórica de la cultura como aprendizaje, transformando el pasado prehistórico del hombre en un espacio temporal de muchos miles de años, en el que la historia de occidente no representa sino una mínima parte. Asimismo, se logró distinguir el proceso de evolución genética del ser humano, hasta el homo-sapiens, del proceso de evolución cultural, y se estableció la unidad racial fundamental en todos los seres humanos. Este descubrimiento fue fundamental para reivindicar la capacidad de las clases dominadas de emprender una lucha contra la dominación, que pudiera imponer nuevos modelos sociales. Sobre todo, cuando estas clases dominadas pertenecen a otras etnias, distintas a las de los pueblos conquistadores. Sin embargo, por un lado, la noción de evolución, inclusive en el marxismo, llevó a colocar a la sociedad capitalista europea como centro y cúspide del desarrollo cultural de la humani-

dad, dando por resultado que se hayan menospreciado otras alternativas, inclusive para la construcción del socialismo. Y por el otro, el "relativismo cultural" en los estudios antropológicos revaloró esas otras alternativas, al estudiar la dimensión material de la cultura, enfatizando la relación sociedad-tecnología-medio ambiente, y la valoración de todas las culturas en términos equivalentes, en contraposición con la noción prevaleciente en Europa, y en general en el mundo occidental, de que "cultura" era algo así como un acabado de lujo que recibían únicamente las clases dominantes. Pero si bien es cierto que la antropología ha permitido una profunda crítica del etnocentrismo occidental a través del contraste, en el tiempo y en el espacio, con otras culturas, también ha padecido de ese mismo etnocentrismo y de la identificación de la mayor parte de los antropólogos con la dominación. Sobre todo cuando casi siempre se trata de investigadores participantes de una cultura occidental capitalista (sería interesante estudiar el proceso en países socialistas), éstos han dejado de percibir su posición como intelectuales orgánicos del sistema dominante, y de paso han borrados de su análisis las relaciones coloniales y de dominación imperialista. En resumen, se puede afirmar que las investigaciones de la cultura, tanto desde el punto de vista del evolucionismo, como desde el relativismo cultural, con todas las limita-

ciones imputables a cada una, han abierto un fecundo campo de discusión y de cuestionamiento de la superioridad cultural de occidente, que tiene una repercusión inmediata y actual en la lucha de las clases dominadas, particularmente en países de origen colonial. Asimismo han permitido comprender la amplitud y profundidad de la relación pedagógica, tanto como la necesidad de realizar en ésta transformaciones fundamentales, porque la cultura es por definición, en el sentido antropológico clásico, todo el repertorio de actitudes, ideas, formas de comportamiento, etc., que el ser humano aprende en su relación social y a su vez transforma y retransmite.³

Pero la cultura debe verse también "como instrumento para comprender, reproducir y transformar el sistema social, para elaborar y construir la hegemonía de cada clase".⁴ En esta perspectiva, la cultura de las clases populares son el resultado de una apropiación desigual del acervo cultural, la elaboración propia de sus condiciones de vida y la interacción conflictiva con los sectores hegemónicos. Por esto las culturas subal-

ternas no son solamente "culturas diferentes" sino que son sobre todo culturas a las que "se les impide todo desarrollo autónomo o alternativo, se reordena su producción y su consumo, su estructura social y su lenguaje para adaptarlo al desarrollo capitalista".⁵

Tenemos entonces que, aun cuando el esquema evolucionista que coloca la cultura occidental en la cúspide del desarrollo humano sea en exceso etnocentrista, tampoco es posible hablar de un relativismo cultural absoluto, porque de hecho las diferencias culturales son expresiones de poder y constituyen el terreno de la lucha de clases.

La noción de "cultura" desde una perspectiva antropológica adquiere un significado especial para entender el problema de la educación popular, porque demuestra plenamente que toda la cultura es aprendida y por lo tanto que el proceso de diferenciación social entre dominados-inferiores, dominantes-superiores es reversible, aun cuando esté profundamente arraigado; además de que supone un proceso de aprendizaje mucho más amplio que el que se da en la escuela. También se demuestra que la educación, tal y como se concibe actualmente en occidente en los países capitalistas (y socialistas) no es un hecho natural y necesario, sino una forma esencialmente ligada a un período

³ A.L. Kroeber y Clide Kluckholm, *Culture, a critical review of concepts and definitions*, Vintage Books, New York, 1952.

⁴ Néstor García Canclini, *Las culturas populares en el capitalismo*, Nueva Imagen, México, 1982, pág. 16.

⁵ *Ibid*, pág. 39.

histórico determinado. Recuérdese el magnífico estudio de Margaret Mead sobre la adolescencia (*Coming of age in Samoa*) en el cual demuestra que los conflictos entre las generaciones adultas y los adolescentes, asociados en nuestra cultura a los cambios fisiológicos por los que atraviesan hombres y mujeres a esa edad, son totalmente culturales.⁶

Por esto, la idea de una educación popular y dicho sea de paso, todo proyecto socialista, tiene que pasar por una reconsideración profunda del significado de clase de la educación, esto es, sobre el significado de la educación en el sistema capitalista y en el contexto específico de constitución de la hegemonía y del Estado. Y no perder de vista, que aún en la sociedad occidental contemporánea, en la que la educación formal ocupa un papel preponderante, la relación pedagógica se extiende a múltiples ámbitos, más allá de la escuela y de la universidad. A manera de ejemplo, baste citar los medios masivos de comunicación, la familia, la iglesia, el deporte, el sindicato o el partido político.

Pensar de nuevo la educación desde una perspectiva de las clases dominadas supone reformular la relación entre estructura-superestructura;

ya que si bien en un primer análisis la estructura productiva es determinante de la organización total de la sociedad; en un segundo, es necesario revertir esta relación en el análisis concreto de la formación social con el fin de entender "el grado y las maneras en que una cultura históricamente constituida y determinada, sobredetermina a su turno la forma concreta de desarrollo de los procesos sociales y confiere a la formación social una fisonomía *sui generis*."⁷

En el estudio de la sociedad contemporánea se requiere pasar de lo estructural a lo superestructural en un análisis dialéctico, sin perder de vista las determinaciones fundamentales del modo de producción capitalista, para explicar el papel que tienen las ideologías y otros aspectos superestructurales, en la dominación. Por una parte como ya se mencionó, el problema que subyace en la mayor parte de los trabajos antropológicos no marxistas es que tienen una concepción de la cultura que no explica la inserción de los grupos no occidentales (primitivos) en el contexto histórico-político-económico de la dominación capitalista. Y por otra parte, desde una perspectiva marxista, existe un vacío metodológico y teórico en lo relativo al estudio de la cultura, ya que, como lo seña-

⁶ Margaret Mead, *Coming of age in Samoa: a study of adolescence and sex in primitive societies*, Penguin Books, 1971, (1928, 1a edición).

⁷ Agustín Cueva "Cultura, clase y nación", *Cuadernos Políticos*, Núm. 31, 1982, pág. 83.

lan acertadamente Lutzemberger y Bernardini, "aún reconociendo el condicionamiento objetivo de la estructura, si no existe una ideología revolucionaria, sería imposible la revolución socialista".⁸ Sin embargo, el papel de la ideología, y más en general de la cultura, en el sistema capitalista no ha sido aún suficientemente estudiado.

En las últimas décadas la cultura dominante se ha transformado en su dinámica y en su extensión. La cultura de masas no sólo se origina en los medios electrónicos de comunicación, en la producción de bienes y en la necesidad de crear un mercado de consumo masivo.⁹ Sino que fundamentalmente la cultura de masas responde a la necesidad de dar ejemplos e interpretaciones del mundo a las clases dominadas que aparecen como masas desarticuladas que abandonaron el medio rural para invadir el *habitat* urbano. Es una cultura creada con fines hegemónicos para las clases dominadas y también de autoconsumo para las clases dominantes y que da origen al desarrollo de una industria,

se convierte en mercancía y genera intereses y utilidades para un sector productor, en síntesis aparece una burguesía de la producción cultural y un "proletariado de la cultura".

En países como Estados Unidos esta cultura de masas ha avanzado significativamente para unificar los estilos de vida y ha producido una industria con gran concentración de capital y especialización; en tanto que en países con características diversas de subdesarrollo, esta cultura de masas ha llegado a mezclarse y sobreimponerse a una enorme variedad de culturas populares con rasgos distintivos por su origen precolonial. Sin embargo, el fenómeno de la participación pasiva o activa de las clases dominadas, en la cultura de masas generada desde las clases dominantes, debe tenerse presente en todo análisis de la educación y la cultura popular.¹⁰

La tarea de analizar la cultura y la educación desde esta perspectiva tiene que pasar también por una reflexión sobre el Estado; ya que el Estado capitalista contemporáneo no solamente ejerce la dominación por el uso de la fuerza (que de todos mo-

⁸ Lutzemberger y Bernardi, "Política cultural y lucha de clases, *Cultura, comunicación de masas y lucha de clases*, Nueva Imagen, México, 1978, pág. 39.

⁹ Luigi del Grosso Destreri, "De la cultura popular a la cultura de masas", Lutzemberger et al., *Cultura, comunicación de masas y lucha de clases*, Nueva Imagen, México, 1978, págs. 183-197.

¹⁰ Esta tarea iniciada por Gramsci con enorme lucidez ha quedado inconclusa en la teoría marxista, ver la interesante discusión de la obra de Gramsci en Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México, 1972.

dos es el sustento en última instancia de su poder) sino que también es el organizador de la sociedad y el sustentador de la hegemonía. Un Estado hegemónico, capaz de penetrar la sociedad civil en múltiples formas, que no es simple instrumento de una sola clase social, ha de ser entendido en sus contradicciones, como un espacio en el que se expresan las fuerzas sociales organizadas de las clases dominantes, tanto como de algunas fracciones de las clases dominadas. Me refiero específicamente a fuerzas sociales en tanto que considero que la clase social como tal, producto de una determinación estructural, no necesariamente desarrolla la capacidad de activar políticamente y en la sociedad lo que aparecen son organizaciones, sectores o grupos de presión, etc. que no se identifican aparentemente con las clases sociales. La labor del investigador es descubrir la identificación de clase de esas fuerzas sociales con el fin de no perder de vista las determinaciones estructurales. Pero tampoco es mecánica la relación clase-fuerza social y, muy frecuentemente, una clase en su conjunto es incapaz de representarse políticamente como fuerza social unitaria y en cambio pueden haber varias fracciones de esa clase que representen fuerzas sociales independientes e inclusive conflictivas; o bien clases sociales que no tengan ninguna presencia política.

El problema que subyace es el tránsito de la clase en sí, como reali-

dad estadística estructuralmente determinada, a la clase para sí, o sea la clase consciente de sí misma como tal, en su posición fundamental en la estructura y en su relación con las otras clases antagónicas. La clase para sí posee su cultura, la organiza, la desarrolla para consolidar su hegemonía, pero las clases históricas, tal como aparecen en una formación social concreta, raras veces se expresan como tales, por ello el concepto de "fuerza social" me parece más útil en la investigación a manera de mediación entre realidad y abstracción.

El Estado capitalista contemporáneo asume una forma democrático-representativa que en apariencia "igual" a todos los hombres y mujeres y que le confiere autonomía al poder político respecto de las clases, pero en realidad no es así, ya que éstas, o las fuerzas sociales que las expresan, invaden con su lucha todos los espacios del Estado.

"Desde la perspectiva de Poulantzas, el Estado, bajo estas condiciones ideológicas, tiene que "aparecer" como autónomo y neutral y, al mismo tiempo, mantener fraccionadas a las clases dominadas y representar los intereses del bloque de poder de las clases dominantes. La autonomía relativa es "simplemente" la condición necesaria para el rol del Estado capitalista en la representación de clase y en la organización política de la hegemonía. Pero con el desplazamiento de la lucha de clases del terreno económico al político, el

Estado mismo se somete a la lucha —se convierte, en palabras de Poulantzas, en “la condensación de un equilibrio de fuerzas”.¹¹

La hegemonía se constituye a partir de un consenso tan amplio en el seno de las clases dominadas que abarca toda la cultura; se manifiesta en el plano ideológico pero tiene un sustento material en tanto “factibilidad real” del proyecto hegemónico. El Estado funda su legitimidad en la soberanía del Estado-nación, en su capacidad de organizar la sociedad, proponer proyectos factibles para su desarrollo, defender la autonomía de su espacio. “El Estado afirma así su papel organizativo respecto a las clases dominantes y su papel de regulación con respecto al conjunto de la formación social, su discurso es un discurso de la acción. Un discurso de la estrategia y de la táctica, imbricado ciertamente en la ideología dominante, pero alimentado también por la ciencia saber acaparada por el Estado. . .”¹²

La hegemonía no puede explicarse sólo por el “engaño” inculcado en las masas por los aparatos ideológicos. La ideología, como ocultación de la realidad ciertamente está presente; pero además la hegemonía de la clase dominante, construída a través

del Estado se sustenta en su capacidad técnica de resolver los problemas vitales para la reproducción del capital, y de satisfacer al mismo tiempo algunas aspiraciones de las clases subalternas. De no ser así, si la hegemonía se sustentara solamente sobre la base de un discurso ideológico, entendido como falsificación de la realidad, se correría el riesgo de caer en una explicación idealista del poder. “La relación de las masas con el poder y el Estado en lo designado particularmente como consenso, posee siempre un sustrato material. Entre otras cosas porque el Estado, procurando siempre la hegemonía de clase, actúa en el campo de un equilibrio inestable de compromiso entre las clases dominantes y las clases dominadas”.¹³ También hay que reivindicar aquí la concepción antropológica de cultura material, que en este sentido no es idealista, ya que incorpora el papel de la tecnología como capacidad real de adaptarse y transformar el medio ambiente.

Una característica particular del saber-poder en el capitalismo es la división social del trabajo que conduce a la separación del trabajo intelectual y del trabajo manual; no porque exista una separación real entre quien trabaja directamente con su cuerpo y el que piensa, sino porque en este sistema uno dirige y el otro es el productor directo, y por ello este

¹¹ Martín Carnoy, *Enfoques marxistas de la educación*, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1981, pág. 28.

¹² Poulantzas, *op cit*, pág. 64.

¹³ *Ibid*, pág. 30.

último es el trabajador separado de los productos de su trabajo, es un trabajador asalariado que enajena su fuerza de trabajo. En tanto que los intelectuales se convierten en burocracia al servicio del Estado en la misma forma que la burocracia asume una función intelectual de dirección en el seno de las clases dominantes.

El conocimiento en el Estado capitalista tiene una importancia particular, ya que no se trata solamente de que el poder haga uso del saber, como ha ocurrido siempre, "sino en el sentido de una legitimación ideológica del poder instituido bajo la modalidad de la técnica científica, es decir, la legitimación de un poder como derivado de una práctica científica racional" ... "Las relaciones orgánicas establecidas en lo sucesivo entre trabajo intelectual, aislado del trabajo manual, y las relaciones políticas de dominación, o sea entre el saber y el poder capitalista".¹⁴

El Estado capitalista contemporáneo ha alcanzado un grado de desarrollo espectacular que lo ha capacitado no sólo para garantizar un espacio nacional para la reproducción del capital, sino que le ha permitido sortear con relativo éxito las crisis del capitalismo, cosa que no había sido prevista por el marxismo en el siglo XIX, ni siquiera a principios

del siglo XX. En buena medida el éxito del Estado capitalista para sortear estas crisis se sustenta sobre un gigantesco aparato tecnológico y de investigación científica, sin el cual sería impensable no solo la subsistencia de este Estado, sino también cualquier otro proyecto de sociedad. Esta expansión del Estado ha llevado a la multiplicación de sus aparatos unos directamente incorporados a la administración, como burocracias; otros, los llamados "aparatos ideológicos", sutilmente esparcidos a través de la sociedad muchas veces bajo la apariencia de instituciones privadas, autónomas, como las que mencioné antes: la escuela, la iglesia, la recreación, la familia.

Poulantzas cuestiona la división entre aparatos ideológicos y aparatos represivos argumentando que todas las instituciones están involucradas en la reproducción de la estructura de clases y que todas tienen múltiples funciones. La división de aparatos por "funciones" distintas, oscurece su verdadera importancia y significación en el proyecto hegemónico global de la sociedad; por ejemplo, sería falso atribuir al ejército una función puramente represiva, ya que su existencia (aún sin entrar en acción) y toda una serie de contenidos ideológicos que se manifiestan a través de medios de comunicación de masas, tienen una gran importancia en la legitimación ideológica del Estado y en el efecto "demostración" de su fuerza.

¹⁴ *Ibid*, pág. 60.

Asimismo como señala Martín Carnoy: "Las escuelas, entonces, no son sólo un aparato ideológico, sino también represivo. Y esta es la clave para comprender su funcionamiento; no basta decir que las escuelas inculcan a los alumnos la ideología dominante; la institución como tal tiene una función represiva: por ley puede forzar a los alumnos a comportarse de una forma determinada, a conformarse con un patrón de comportamiento y tiene diariamente el poder de mantener a los niños en la escuela; en otras palabras, puede mantenerlos físicamente expuestos al entrenamiento ideológico que desee darles y esto en colaboración con los aparatos represivos del Estado."¹⁵

Si la socialización del individuo en todas sus manifestaciones es un proceso reforzado por el Estado, la educación formal que se imparte en la escuela es la manifestación más acabada de ese saber-poder que es transmitido a las masas en diferentes graduaciones. Efectivamente, el control estatal sobre la educación ha permitido un razonable planeamiento para adaptar la enseñanza a las necesidades del capital, de tal manera que además de la función general de inculcar la ideología y legitimar la dominación, el respeto a las formas políticas vigentes, a la propiedad privada, etc., la educación escolar permite formar la fuerza de trabajo necesaria para la industria,

el comercio y la administración pública o privada. Por ejemplo, en la década de los setenta la educación profesional y vocacional en Estados Unidos recibió gran impulso estatal y privado con el fin de lograr una mejor adaptación de los sistemas educativos a las demandas que plantea el mercado de trabajo, proporcionando conocimientos prácticos que permiten incorporar al estudiante a la actividad productiva aún cuando no haya terminado el ciclo completo de su formación académica.¹⁶ Esta tarea significa mantener el monopolio de cierta información para los hijos de las clases dominantes destinados a ocupar los puestos de dirección tanto en la empresa privada como en la administración pública. En investigaciones realizadas en Francia se ha demostrado cómo, a pesar de que en teoría todos los niños de todas las clases sociales reciben una misma educación, en la práctica los sistemas de exámenes discriminan desde la primaria a los hijos de los obreros y les impiden tener acceso a la educación superior.¹⁷ Así, los efectos democratizadores del sistema esco-

¹⁵ Martín Carnoy, *op cit*, pág. 32

¹⁶ Norton Grubb y M. Lazerson, "Continuidad y falacia en la educación profesional", Biasutto, *Educación y clase obrera*, Nueva Imagen, México 1976, págs. 19-20.

¹⁷ *Ibid.* Estudios citados por Carnoy de: Charles Baudelot y Roger Establet, así como de Bourdieu y Passeron, págs. 38-40.

lar están limitados por diversos factores: el primero de ellos se refiere al carácter múltiple del sistema educativo que reproduce en su propia estructura la diferenciación de jerarquías sociales en la sociedad; el segundo comprende todo lo referente a la enseñanza misma incluyendo aspectos no cognitivos de la relación de autoridad que reproduce la escuela; y el tercero tiene que ver con el acceso al trabajo, en donde se plantea como cuestión central el problema de la relación entre educación y demanda de fuerza de trabajo, no sólo en el sentido de la existencia de un empleo adecuado sino en cuanto a que este empleo permita realmente la expresión de las capacidades y potencialidades desarrolladas en el proceso educativo.¹⁸ También se ha señalado que en la medida en que la educación pierde su carácter elitista, las funciones de diferenciación social se trasladan al ámbito del empleo, y que es ahí donde se realiza una "selección de clase" de los individuos que pueden tener acceso a los puestos de dirección.¹⁹

En muchos sentidos las tendencias presentes en las instituciones educativas tanto en la orientación de la enseñanza, en su contenido como en el acceso masivo de la población a las instituciones educativas, tiene una relación dialéctica constante con el proceso de desarrollo económico y con los períodos de crisis en el capitalismo, pero también responde a demandas generadas desde las propias clases trabajadoras y en ocasiones contribuye a agudizar los conflictos de clase. "Mientras el sistema económico se expandió en su conjunto y se desplazó de la agricultura hacia la producción y los servicios, se experimentó una expansión de la estructura ocupacional en los niveles que podían absorber más y más fuerza de trabajo educada. Para cada nivel de educación era posible que los trabajadores percibieran un conjunto de prospectos ocupacionales y de ingresos mejores que los prospectos para las personas menos educadas. Y, en general, los que contaban con educación superior pudieron obtener puestos técnicos, administrativos, y profesionales, mientras que los que contaban con menos educación tuvieron que conformarse con ingresos menores y con carreras de menor prestigio." Así, el entrenamiento y la socialización proporcionados por las escuelas a cada nivel parecía ajustarse relativamente bien a las demandas eventuales de los sitios de trabajo en los niveles apropiados de ocupación".

¹⁸ Emilio Samek Ludovici, "Derecho de los trabajadores al estudio, organización del trabajo e institución escolar", Biasutto ed. *Educación y clase obrera*, Nueva Imagen, México, 1978, págs. 101-116.

¹⁹ A. Santoni Rugiv, "Utopía educativa y división del trabajo", Biasutto, *Educación y clase obrera*, Nueva Imagen, México, 1978, pág. 97.

“En años recientes, sin embargo, la tasa de crecimiento económico ha disminuído en un momento cuando hay un número extraordinariamente alto de personas en edad universitaria y cuando una proporción muy alta de quienes ingresan a la fuerza de trabajo ha obtenido al menos algún entrenamiento a nivel superior”.²⁰

La masificación de las universidades da por resultado la devalorización de la educación superior, en parte por el deterioro de la enseñanza en grandes grupos, pero sobre todo por la oferta excesiva de fuerza de trabajo calificada a este nivel.²¹ Ello conduce frecuentemente a la exigencia de estudios de post-grado restringidos a sectores sociales más selectos, tanto como al establecimiento de universidades y escuelas privadas que tienen el propósito de garantizar a la burguesía la calidad y la exclusividad en la formación de sus cuadros dirigentes. En tanto que el acceso de las masas a las universidades permite frecuentemente la aparición de gérmenes contra-hegemónicos, como ha sido el desarrollo de un pensamiento crítico, y en especial la proliferación de estudios marxistas en centros de educación superior, tanto en países capitalistas desarrollados como periféricos (aún cuando en estos úl-

timos adquiere un carácter especial, como se verá posteriormente). La solución para la burguesía ha sido tolerar esas actividades “revolucionarias” en las grandes universidades estatales, pero aislándolas y convirtiéndolas en “ghetos de la izquierda” al mismo tiempo que esto se compensa con el apoyo a instituciones privadas cada vez más selectivas y orientadas hacia áreas técnicas.²²

Tomando como punto de partida la proposición de Poulantzas sobre la relación orgánica entre poder y conocimiento en el Estado capitalista contemporáneo, Martín Carnoy concluye que la acción en la superestructura, tendiente a agudizar las contradicciones en la función mediadora del sistema educativo puede contribuir para agudizar también las contradicciones en las estructurales, en otras palabras, contribuye a la lucha de las fuerzas sociales que representan intereses de las clases dominadas. “Así, existe una constelación de relaciones entre las escuelas y los sitios de trabajo que pueden proporcionar, o bien refuerzos, o bien potencial disruptivo. Mientras que históricamente las operaciones de las escuelas no pueden entenderse sin un examen de su correspondencia con los requerimientos del sitio de trabajo capitalista, la dinámica

²⁰ Martín Carnoy, *op cit*, pág. 53.

²¹ Guillermo Labarca, *Economía política de la educación*, Nueva Imagen, México, 1980, pág. 141.

²² T. Vasconi y Recca, “Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana”, Labarca *et al.*, *Educación burguesa*, México, 1977, pág. 67.

independiente de las escuelas y sus contradicciones internas también representan fuerzas que amenazan a las instituciones productivas. El resultado de estas fuerzas es que cada día se vuelve más difícil integrar a los estudiantes en su vida escolar o laboral. Y los aspectos disruptivos de esta situación están estimulando varias respuestas, tanto en el contexto educativo como en el laboral”.²³

De suerte que la educación no es solamente un instrumento en manos de la burguesía para consolidar su dominación, sino que es también el terreno en el que se desarrolla la lucha entre dominados y dominadores, alumnos y maestros, Estado o empresa privada y trabajadores de la educación, en síntesis un terreno más en donde se desarrolla la lucha de clases. El conflicto se presenta entre las fracciones de la burguesía modernizantes que intentan llevar la educación a las masas con el fin de garantizar el desarrollo de las fuerzas productivas y las fracciones burguesas conservadoras que intentan preservar sus privilegios en el acceso al conocimiento, la ciencia y el poder, pero se da también entre la propia clase trabajadora y los grupos dominantes, de manera que la educación es a un tiempo resultado de las contradicciones sociales y fuente de nuevas contradicciones.

Este punto es de suma importancia en la configuración de un pro-

yecto de “educación popular” ya que, así como es necesario recuperar las contradicciones de clase presentes en Estado capitalista, al analizar el poder, así también es fundamental recuperar las contradicciones presentes en la ideología burguesa entre “falsificación de la realidad” y “explicación de la realidad”. En síntesis, recuperar la “factibilidad” de la cultura dominante sin perpetuar los esquemas de la dominación. Así como el Estado penetra la sociedad civil, hasta abarcar ámbitos tan privados como la familia, la recreación, la religión; así también la lucha de clases penetra al Estado y las contradicciones que genera se manifiestan en sus aparatos y en su discurso.

La educación es también una demanda de las clases dominadas en una lucha permanente por penetrar y tener acceso al trabajo intelectual y dejar el trabajo manual; o sea en una lucha por abandonar la condición de asalariado. Aun cuando esta demanda generalmente se da más por un afán de progreso individual, que como producto de una toma de conciencia de clase, el significado potencialmente liberador de la educación es incuestionable.

“La pedagogía imperialista hace una propuesta política de participación acrítica, pero aquellos que descubren sus propias posibilidades de participación tienden a romper los límites impuestos por ella. El sistema educativo forma capas sociales que “aprenden a ser”,

²³ Martín Carnoy, *op cit*, pág. 58.

tal y como está programado, pero también capas sociales que aprenden a aprender y siguen mucho más adelante de lo programado".²⁴

El problema fundamental está en pasar de esta aspiración de ascenso social individual a través de la educación, a la conciencia colectiva que permita asimilar el conocimiento burgués en la perspectiva de la "conciencia de clase".

Hasta aquí hemos indagado principalmente en la relación cultura-educación y Estado-nación; ahora corresponde considerar la posición de la clase obrera en el capitalismo —la clase revolucionaria—. No entraré aquí en el problema del proletariado como clase revolucionaria, que nos llevaría muy lejos, sino solamente en el significado de la educación popular en este contexto.

En relación al problema de la hegemonía del proletariado, Gramsci escribió "el proletariado puede devenir como clase dirigente y dominante en la medida en que logra crear un sistema de alianzas de clases que le permita movilizar contra el capital y el estado burgués a la mayoría de la población trabajadora".²⁵

¿Qué significa "crear un sistema de alianzas de clases" que le permita

movilizar a las masas trabajadoras? Como señala Poulantzas "tomar o conquistar el poder del Estado no puede significar una simple apropiación de las piezas de la maquinaria estatal. . ." "El poder no es una sustancia cuantificable detentada por el Estado que haya que arrebatarse. El poder consiste en una serie de relaciones de las diversas clases sociales concentrado por excelencia en el Estado que constituye la condensación de una relación de fuerzas entre las diversas clases sociales".²⁶

Colocarse a la cabeza del bloque histórico alternativo significa para el proletariado la capacidad de organizar los elementos dispersos de las culturas subalternas en un proyecto nuevo. El problema estriba en construir un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de las masas y no solamente de escasos grupos de intelectuales "Ello podrá ocurrir —opinaba Gramsci— en la medida en que la relación dialéctica masas-intelectuales logre expresar la traducción de instancias políticas en lenguaje teórico. Dicho lenguaje está destinado a refluir en las masas, convirtiéndose en buen sentido en una concepción universal. Un vez más el nudo de este proceso dialéctico está representado por el concepto de hegemonía, sobre la base del cual el proletariado ya antes de llegar a ser dominante, debe ejercer una acción

²⁴ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1980, pág. 228.

²⁵ Citado por Broccoli, *op cit*, pág. 91.

²⁶ Poulantzas, *op cit*, pág. 316.

dirigente en sentido cultural y político".²⁷

Gramsci revaloró para el proletariado el conocimiento burgués en todas sus modalidades y en sus más sofisticadas expresiones, en contraste con la educación burguesa vulgarizada, empobrecida y mecánica que generalmente llega a las masas como "cultura", bajo la forma de "Selecciones del Reader's Digest", "Los genios de la música en tres discos", las telecomedias, etc. "A quienes consideran que es suficiente para la clase obrera la práctica de la lucha de clase como preparación para el porvenir, Gramsci les responde que "si es verdad que la historia universal es una cadena de esfuerzos que el hombre ha hecho para liberarse de los prejuicios, de los privilegios y de las idolatrías, no entiende porqué el proletariado, que quiere agregar otro eslabón a esa cadena, no debe saber cómo y por qué y por quienes ha sido precedido y qué beneficio puede extraer de este saber".²⁸

La educación popular por lo tanto no puede limitarse a un conocimiento rudimentario y general, sino todo lo contrario, la gestación de esta contra-hegemonía en el seno de las instituciones educativas burguesas tiene que contemplar los aspectos más desarrollados de la ciencia, con el fin de recuperarlos desde otra perspec-

tiva de clase. En definitiva, el proletariado podrá construir el socialismo solamente a partir del propio capitalismo, no puede partir de cero ni regresar a las culturas folk. Es por ello que Gramsci reclama para el proletariado una formación académica al más alto nivel, tanto científica como humanística. Pero para no caer en la reproducción del conocimiento y la ideología burguesa, es indispensable tener presente la noción de teoría-praxis. "Es sobre el terreno de la práctica política donde el hombre masa adquiere una primera intuición de la contradicción entre el actuar y su pensamiento atrasado, por estar compuesto y articulado sobre estratificaciones inconciliables entre sí..."²⁹ Gramsci escribía en el *Grido del pópulo*: "El problema de la educación es el máximo problema del proletariado y no puede ser resuelto más que bajo el punto de vista de la clase, que es el único que permite la valoración proletaria de las instituciones sociales y de las leyes."³⁰ Y proponía poner bajo control de los grandes sindicatos obreros la escuela popular, sustrayéndola así al dominio de la burguesía.

La posibilidad de recuperar el conocimiento y la ciencia burguesa a través de la relación dialéctica teoría-praxis conlleva el problema de las organizaciones de la clase obrera: sindi-

²⁷ Broccoli, *op cit*, pág. 14

²⁸ *Ibid*, pág. 40.

²⁹ *Ibid*, pág. 21.

³⁰ Citado por Broccoli, *op cit*, pág. 42.

catos y partido. En teoría (inclusive en la misma teoría de Gramsci) el partido es el medio idóneo para el tránsito de la clase en sí a la clase para sí, es el partido el que permite superar el economicismo del movimiento obrero y permite desarrollar la capacidad dirigente y el proyecto contra-hegemónico. "El partido tendría que ser la organización voluntaria de las masas populares identificadas con el objetivo de transformación de la sociedad, y expresar la voluntad de crear un nuevo Estado. Es decir, que la clase obrera sólo podrá concebirse como un conjunto homogéneo y coherente a través de su organización. El partido revolucionario deberá actuar como vanguardia, desarrollando una amplia educación de la clase obrera y empeñando sus esfuerzos en la búsqueda de aliados, contribuir al mismo tiempo a la formación de una voluntad colectiva nacional popular para la toma del poder".

"Una visión global del partido político revolucionario entraña la resolución de tres problemas fundamentales: primero, un diseño de organización que dé coherencia y funcionalidad a la actuación de los intelectuales orgánicos, salvaguardando los mecanismos de la toma de decisiones y la selección de los nuevos miembros; segundo, un programa que ofrezca posibilidades para organizar a la clase en su conjunto y establecer las alianzas pertinentes para la construcción de la hegemonía alternativa; tercero, delinear las estrategias y tácticas que per-

mitan la desagregación del bloque en el poder".³¹

Sin embargo, la historia de las organizaciones de la clase obrera, los sindicatos y los partidos políticos de izquierda, en los últimos cincuenta años difiere considerablemente de las consideraciones teóricas sobre el "moderno príncipe" que se desprenden del pensamiento de los clásicos del marxismo.

La extensión del Estado capitalista, su capacidad para dar cabida a las aspiraciones de las masas trabajadoras y la organización desarrollada en el campo de la producción que le han permitido sortear con éxito las crisis económicas han hecho que las opciones del proletariado de los países industrializados sean mucho menos claras de lo previsto en el marxismo. Como acertadamente señala Martín Carnoy respecto del problema de la reproducción ideológica de la sociedad burguesa." La opción de los obreros, por tanto, no está entre un capitalismo crecientemente explotador que sistemáticamente empobrece a los trabajadores o, en el mejor de los casos, no les permite salir de las cadenas de la po-

³¹ Carlos Martínez Assad y Rafael Loyola Díaz, "Organización partidaria y clase", *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLIII, Núm. 3, 1981, pág. 986. Sintetizan con gran claridad los elementos centrales que deberían caracterizar al partido proletario.

breza, y un socialismo nirvánico. La opción más realista, incluso en el siglo XIX en Estados Unidos, estaba más bien entre un capitalismo en el cual los salarios reales aumentaban y un ideal desconocido. Hoy en día, la naturaleza de los regímenes socialistas (excepción hecha de los países que inician a niveles mucho más bajos de desarrollo económico con historias políticas que generalmente difieren totalmente de las del occidente industrializado), no son muy atractivos para la mayoría de los trabajadores industriales, sin decir nada de otros tipos de empleados.³²

Además, los partidos políticos y los sindicatos obreros han sido reconocidos como instituciones legítimas por el Estado capitalista y han pasado a formar parte de ese Estado, compartiendo el poder y transformando su espacio al introducir la lucha organizada de las clases dominadas en el seno mismo de la dominación burguesa. Las transformaciones que se han llevado a cabo en el interior de este Estado capitalista por la presencia de las organizaciones de las clases dominadas, y las que han sufrido estas mismas organizaciones, son problemas que es necesario investigar en formaciones sociales concretas con el fin de evaluar los alcances y obstáculos que podría enfrentar un proyecto alternativo, tanto en el éxito inmedia-

to de la transformación del Estado con la conquista del poder político, como en el largo y difícil proceso de construcción del socialismo, que da principio en ese momento.

Sería necesario remitirse a las condiciones específicas en que se desarrolla el proletariado latinoamericano para adelantar en la comprensión de su situación de clase, o dicho de otro modo, de su desarrollo como fuerza capaz de colocarse a la cabeza de un bloque histórico alternativo. Como justamente ha señalado Quijano: "Los trabajadores de una sociedad concreta no se organizan para cumplir las tareas de una revolución general, sino para enfrentar los problemas y las tareas revolucionarias de la situación específica".³³

En nuestro continente, el origen colonial de los países latinoamericanos y posteriormente la relación con el imperialismo han impreso un sello particular a la relación de la cultura con el poder. Más aún, en los países indígenas de América Latina (aquellos en los que existían poblaciones indígenas sedentarias que fueron sometidas por los conquistadores, en vez de ser exterminadas) la configuración cultural y su articulación a la dominación es mucho más

³² Martín Carnoy, *op cit*, pág. 48.

³³ Aníbal Quijano, "Imperialismo y clase obrera en América Latina", Lucio Magni *et al.*, *Movimiento obrero y acción política*, Serie Popular Era, México, 1975, pág. 232.

compleja. Las culturas indígenas resisten y se reproducen en la periferia del sistema (en las regiones menos en contacto con el desarrollo) pero también lo atraviesan y acentúan esa dificultad para configurar un Estado-nación con su propia identidad cultural. Porque las relaciones de dominación, en el ámbito nacional, incorporan a algunos sectores de la población indígena al desarrollo, los proletarianizan, y a otros los mantienen como "comunidades tradicionales" pero perfectamente integradas al sistema.

Sin embargo, llegado el momento de la participación de las masas en la lucha, esa multiplicidad cultural nutre y enriquece, en vez de dificultar, la identidad nacional. Porque la identidad del "indio" ha sido la del "vencido" y "dominado", también es una identidad potencialmente subversiva, aun cuando es necesario articularla a la lucha de clases.

En este contexto el significado del espacio nacional para las clases subalternas latinoamericanas no es el mismo que en los países en los que la identidad burguesía-Estado-nación es más completa; porque ese espacio nacional es indispensable también como ámbito de desarrollo cultural y político de un bloque histórico alternativo. La dominación directa del imperialismo significa la destrucción del Estado nacional y liquida las posibilidades de un desarrollo organizativo de las clases dominadas en un juego político que dé oportu-

nidades para la acción abierta de las masas, tanto como de los sectores que pueden constituirse en vanguardia.

Antes de haber consolidado la unidad nacional, las formaciones sociales latinoamericanas se han visto supeditadas a influencias y poderes extranjeros, y su proceso de desarrollo ha sido desarticulado inclusive en el sentido capitalista. De tal suerte que la sociedad civil latinoamericana, integrada parcialmente por la superposición de diversas culturas, difícilmente alcanza la expresión de unidad nacional y soberana, tanto en el interior como en el exterior.

"El hecho de que el capitalismo no se haya desarrollado aquí por una vía democrática, ciertamente les ha impedido nutrirse de savia popular, asimilarla y desarrollar con sus ingredientes una sólida cultura burguesa nacional, legitimándose al mismo tiempo como clase. Y la misma situación de dependencia les ha vedado buscar y robustecer sus señas de identidad diferenciales..." "La consecuencia ha sido que las burguesías nacionales han tenido muy poca capacidad (por la debilidad de su propia identidad) de cooptar a los intelectuales..." "En contraposición dialéctica con lo anterior se han desarrollado en cambio, significativamente, los elementos democráticos y liberadores de nuestra cultura. Es más: podría decirse que es en torno a éstos que la auténtica fisonomía nacional de América Latina

ha ido configurándose”.³⁴ Esto difiere en los países europeos donde el Estado-nación y su cultura se identifican plenamente con el Estado burgués y al mismo tiempo constituyen uno de los pilares de su hegemonía.

La relación de la cultura popular con los intelectuales latinoamericanos, y en general de éstos con las clases dominadas y con sus luchas, obliga a un análisis particular. Como también señala Agustín Cueva: “Baste a este respecto recordar un hecho: los años veinte de este siglo, aproximadamente, se propone como principal tarea la recuperación de los materiales vernáculos, ‘criollos’, regionales, etc., con los cuales se inicia una especie de acopio originario de formas y símbolos propios que, a la par que representa un primer intento de articulación de una cultura genuinamente democrática, constituye también la primera expresión de la configuración de un espacio relativamente autónomo de acumulación cultural”.³⁵

A la luz de estas consideraciones la tarea del proletariado latinoamericano parece doblemente compleja como proyecto de educación popular y como proyecto político. Por un lado, pretende rescatar la ciencia-saber burgueses en sus más complejas expresiones, inclusive en la pro-

ducción nacional de una tecnología y una ciencia que monopoliza el imperialismo como parte fundamental de su proyecto de dominación, pretende conquistar también las universidades y los centros de educación superior en lo que se refiere al fortalecimiento de la investigación básica, al desarrollo de un pensamiento crítico y a mantener abiertas estas instituciones para el libre acceso de las clases trabajadoras, sin menoscabo de su calidad académica. Y por el otro, pretende recuperar la multiplicidad de culturas populares, campesinas, indígenas, rescatar su autonomía y su potencial subversivo en la formulación de nuevas alternativas. La cultura y la educación son espacios estratégicos para la lucha de clases, aun cuando el proletariado no haya alcanzado el grado de organización que le daría un “partido”; a veces hay muchos partidos de izquierda que compiten entre sí en vez de luchar en contra del capital, a veces se desarrollan otras formas organizativas que permiten la expresión de fuerzas sociales de las clases dominadas, sin que éstas logren una expresión homogénea. Sin embargo, en el terreno de la cultura, no son despreciables los avances parciales que han logrado las clases subalternas. La represión de que han sido víctimas muchas universidades de América Latina corrobora el hecho de que su actividad crítica tiene una enorme importancia para las clases dominadas. Y en

³⁴ Agustín Cueva, *op cit*, pág. 90.

³⁵ *Ibid*, pág. 90.

aquellos países como México, en donde el Estado ha tolerado que el pensamiento crítico invada la vida académica o ha reconocido el valor de las culturas indígenas y populares, hay que reconocer en estos hechos, la presencia de fuerzas sociales representativas de estas mismas clases. Pero sobre todo, es necesario abando-

nar esquemas interpretativos mecánicos para investigar el proceso por el cual el Estado constituye su hegemonía en cada formación social histórica concreta y evaluar, a partir de este conocimiento, las alternativas para el desarrollo de una contrahegemonía de la clase obrera.



La educación y la guerra en El Salvador

Miguel de la Cruz*

2/5 DE LA POBLACION NO SABEN LEER NI ESCRIBIR

Es evidente que el eje de la lucha que actualmente se libra en El Salvador es el militar. No obstante, aunque con menos espectacularidad, se pelea en otros frentes: el político, el diplomático-internacional, el informativo y el ideológico-cultural. En este último destaca el papel que la educación, y más concretamente sus sujetos, los profesores y los estudiantes, han jugado en el proceso de cambio.

En este país, cuya formación social ha sido caracterizada como

* Seudónimo de un periodista salvadoreño.

capitalista dependiente y de desarrollo desigual, la industria —actividad típica del sistema capitalista— ocupa un lugar secundario en la producción, puesto que la economía depende fundamentalmente de la agroexportación. Ello explica, en parte, el alto porcentaje de analfabetismo: para el cultivo y recolección del café, el algodón y la caña de azúcar no se necesita mano de obra calificada ni población que sepa leer. Además, la ignorancia institucionalizada ha sido un punto a favor de la dominación oligárquica, militar y neocolonialista.

El analfabetismo, 40% de la población, se concentra sobre todo en el campo, donde hay carencia grave de maestros y escuelas y la mayoría

de éstas sólo tienen primero y segundo grados de educación primaria.

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1968: UNA ESTRATEGIA DESARROLLISTA

En pocos países latinoamericanos tuvo tanta aplicación la estrategia desarrollista de la Alianza para el Progreso como en El Salvador. La concepción de los Estados Unidos respecto a Centroamérica abarcaba principalmente un mercado común centroamericano, un acelerado proceso de industrialización media y un amplio desarrollo de la tecnología media, y en todo ello la educación diversificada —la formación de mandos medios para la producción— debía cumplir una función instrumental de primer orden. El pivote centroamericano de esta “modernización” sería El Salvador. Se llegó a afirmar, precisamente por parte de los teóricos de la reforma educativa, que El Salvador sería el Israel o el Japón de Centroamérica” (Cfr. los *Documentos de la reforma educativa: “El sistema educativo”*, No. 3, Ministerio de Educación de El Salvador, 1977).

La reforma educativa nacional, instaurada en 1968, tuvo un origen internacional y más específicamente norteamericano. En un artículo de Guillermo Manuel Ungo (actual presidente del Frente Democrático Revolucionario, FDR) y Luis Valero Iglesias, “Fundamentos sociopolíticos y fines de la Reforma Educativa” (*Re-*

vista ECA, Universidad Centroamericana, No. 358, San Salvador, agosto de 1978, pp. 569-577) se afirma: “La reforma educativa formó parte de un conjunto de reformas que tienen su origen en el plano internacional, con notable influencia de los Estados Unidos de América. Es el resultado de una labor de asesoría educativa ofrecida por agencias internacionales desarrollada a principios de la década de los años 60, a través de AID, ROCAP, cuerpos de Paz, UNESCO y otras misiones de asistencia técnica. . . (Estados Unidos) busca nuevas modalidades y tipos de relaciones con los países latinoamericanos, incluyendo la expansión económica e industrial en el naciente proceso de industrialización e integración económica del área”.

Los rubros más importantes de la reforma educativa fueron la creación de carreras cortas a nivel de bachillerato, para el desarrollo industrial, del sistema de televisión educativa, y de programas de educación parasistemática, bajo el control de una nueva subsecretaría del ministerio de Educación: la de Cultura, Juventud y Deportes.

Se trató, como señalan los autores antes citados, “de una reforma educativa urbana, moderna, para una sociedad que en más del 60% no es urbana ni moderna. Una reforma para un país subdesarrollado que supone instrumentos propios de un país desarrollado” (p. 573).

Los técnicos norteamericanos fueron los héroes de esta “cruzada nacio-

nal", que se convirtió en el primer elemento de la propaganda oficialista de la época. Por ejemplo, para poner en marcha la televisión educativa intervinieron activamente el Institute for Communication Research, de la Universidad de Stanford, y especialistas del calibre de Wilbur Schramm.

En lo tocante a la educación parasistemática, la reforma educativa inauguró varios programas encaminados a dar oportunidad a los jóvenes, principalmente urbanos, de cultivarse en áreas artísticas, deportivas y de servicio social. Entre los programas sobresalientes figuraron: las casas de la cultura, los centros estudiantiles, el Centro Nacional de Artes (con varios bachilleratos especializados) y el Movimiento Nacional de Servicio Juvenil. Según los cálculos oficiales, estos programas canalizarían las inquietudes juveniles hacia actividades de desarrollo comunitario y de formación cultural, y evitarían su inserción en los movimientos políticos que ya habían empezado en los centros escolares de nivel medio.

El Estado se esforzó por convencer a la población, y principalmente a los maestros, de las bondades de la reforma educativa y trató de ocultar a toda costa la injerencia norteamericana en este proyecto. A estas alturas, sin embargo, los profesores salvadoreños, fuertemente organizados y bien informados sobre el origen y las intenciones del reformismo oficial, rechazaron abiertamente tales planes.

ANDES: LA REBELION DE LOS MAESTROS

Hasta 1964 el gremio magisterial estaba desorganizado y era objeto de manipulación de los partidos oficiales y del gobierno en turno. En diciembre de ese año, un núcleo politizado de maestros, vinculados con la universidad estatal, constituyeron el Comité Organizador del Magisterio Nacional.

En 1965, la administración del coronel Julio A. Rivera (1962-1967) anunció la implantación de un Sistema Nacional de Retiros que resultaba particularmente lesivo para los educadores, puesto que les impondría más años de servicio (40) con menor pensión (80% del mayor sueldo devengado) y les exigiría cotizar con el 5% de su salario. El gremio se sintió amenazado con la reducción de prestaciones anteriormente ganadas: el proyecto citado sirvió como aglutinante y detonador para la rebelión.

El *21 de junio* de 1965 la mayoría de los maestros del país desfilaron por las calles de la capital en rechazo al sistema de retiros y presentaron alternativamente su propio proyecto: el "Instituto Magisterial de Prestaciones Sociales", IMPRESS (el día del maestro se celebra aquí el 22 de junio). Poco después, fue fundada la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES) y en memoria de su primera gran manifestación de unidad gremial incluyó en su nombre el "21 de junio". Mélida Anaya Montes, años después la comandante *Ana Ma-*

ría, participó como protagonista destacada en estos hechos (ver foto).

Fue al iniciarse la administración del coronel Fidel Sánchez Hernández (1967-1972) cuando el ministerio de Educación dio a conocer con bombo y platillos el plan de la reforma educativa. Después de debatirlo con sus bases, la ANDES llegó a la conclusión de que esta reforma agudizaría la dependencia económica y política del país. De ahí que hacia finales de 1967 y principios de 1968, mientras el régimen propugnaba por una "nueva" educación, el gremio desplegaba dos banderas de lucha: obtener una ley especial de retiros y parar la reforma educativa. En represalia, durante los dos primeros meses de 1968 el ministerio de Educación ordenó numerosos traslados de profesores de una provincia a otra, sobre todo de dirigentes, con el propósito de desarticular a la asociación. Los maestros respondieron con inusitada combatividad: exigieron la destitución de los titulares del ramo y el 25 de febrero, tras una manifestación de más de 25 mil personas, tomaron la sede del ministerio y se declararon en huelga a nivel nacional.

La toma del ministerio y la huelga duraron 58 días. Los maestros recibieron la solidaridad concreta de otros gremios, especialmente de algunos sindicatos que llegaron a efectuar paros de apoyo. A raíz de esas acciones solidarias los cuerpos policiales asesinaron a dos dirigentes obreros.

Fue este un período de movimientos huelguísticos sin precedentes des-

de la caída del general Maximiliano Hernández Martínez (1931-1944), como resultado de la crisis económica y del crecimiento de las organizaciones de masas. En su libro *La huelga general obrera de abril*, Salvador Cayetano Carpio, el comandante "Marcial", se refiere al período de ascenso de las luchas obreras y cita como primer momento decisivo la huelga de diciembre de 1966 de los motoristas, que se prolongó hasta el 20 de enero de 1967 y desembocó en un triunfo aleccionador para otros gremios. Un factor de peso en ese resultado fue el apoyo solidario de la recién fundada Federación Unitaria Sindical Salvadoreña (FUSS), orientada por el Partido Comunista Salvadoreño (PCS). Luego se desencadenó una serie de movimientos reivindicativos que culminó con dos huelgas que estremecieron al país: la de los trabajadores de "Acero, S. A." y la antes referida de ANDES 21 de Junio. Tales luchas de masas significaron un salto histórico: surgió desde entonces un movimiento de masas que sirvió como caldo de cultivo para el nacimiento de la nueva izquierda. Poco después, en 1970, habrían de constituirse las dos primeras organizaciones político-militares con proyectos revolucionarios: las Fuerzas Populares de Liberación (FPL) "Farabundo Martí", y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP).

En lo reivindicativo, la huelga magisterial de 1968 arrancó algunas concesiones; en lo político, además de poner severamente en jaque a la re-

forma educativa, fortaleció a ANDES y al movimiento popular que entonces despuntaba.

A mediados de 1971, ANDES demandó regulaciones en la carrera docente y reajustes salariales. Ante la indiferencia estatal, después de varios paros progresivos, estalló su segunda huelga nacional el 7 de julio. Cinco semanas más tarde el magisterio pagó su primera víctima: el secretario general de la seccional del departamento de San Vicente, Francisco Urbina, fue asesinado por el régimen, y una semana después, otro dirigente, Buenaventura Arias, corrió la misma suerte.

En esta segunda ocasión la solidaridad fue mayor para los profesores. La universidad estatal, numerosos sindicatos y sectores estudiantiles de secundaria y de la burocracia apoyaron la huelga, que se mantuvo hasta el 31 de agosto. A la hora del balance nuevamente los logros políticos fueron superiores a los económicos-reivindicativos.

Las luchas magisteriales de finales de los 60 y principios de los 70 se articularon profundamente con las luchas universitarias. Entre 1970 y 1972 la universidad estatal, dirigida por autoridades progresistas, bajo las normas del cogobierno profesional-docente-estudiantil, se convirtió en una poderosa fuerza de oposición al régimen militar y llenó en parte el vacío que la izquierda tradicional había dejado al entrar en el juego electoral y adherirse a las políticas reformistas. Su influencia entre la población fue mayor que

en períodos anteriores y su participación en las coyunturas nacionales, sobre todo en la segunda huelga de ANDES, fue muy destacada. Al asumir la presidencia de la república el coronel Arturo Armando Molina, el 1 de julio de 1972, anunció que gobernaría bajo la doctrina de la "seguridad nacional" para afrontar el creciente peligro de la subversión. Sólo 19 días después fue intervenida militarmente la universidad, sus funcionarios y dirigentes estudiantiles expulsados del país y su ley orgánica abolida. La protesta popular fue enorme, en especial por parte de los maestros, varios de los cuales fueron también a parar a la cárcel o sufrieron el exilio. Pero el régimen, en su nueva estrategia de "seguridad nacional", arremetió brutalmente contra toda manifestación antigubernista y pudo así controlar la situación a punta de fusiles.

DEL SINDICALISMO A LA LUCHA POLITICA

Desde su fundación hasta hoy, ANDES 21 de Junio ha celebrado rigurosamente su congreso anual todos los diciembre; en los últimos años, debido a la represión, ha tenido que hacerlo clandestinamente. Los congresos anuales del magisterio han sido el instrumento por excelencia en la determinación de las líneas político-gremiales de lucha.

El IX Congreso (1973) concluyó que "el maestro a través de la historia

ha sido instrumento del sistema explotador imperante” y que el gremio debía luchar por la formación de un “hombre con una mentalidad dispuesta a la transformación de las estructuras del sistema injusto en que vivimos. . .”

El siguiente Congreso, denominado “El educador salvadoreño en el proceso de liberación del pueblo”, caracterizó a la enseñanza oficial como un medio “para formar un hombre de competencia individualista, que aspira a un mejor nivel de vida para él, no para otros. . .(en) una sociedad donde triunfa el individualismo y se frustran o estrellan los esfuerzos colectivos de un pueblo. Del trabajo educativo afirmó que se reducía, “a un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que se dan solamente en el aula y que benefician sólo a una minoría. Por eso hay un abismo entre lo que el régimen pregona y plasma en leyes, y la realidad. La obligatoriedad, la gratuidad y la democratización de la enseñanza resultan un mito”.

En ese mismo diciembre de 1974 ANDES instó a sus miembros a “participar en el proceso de liberación del pueblo en varias formas, dos de las cuales son: a) en su condición de docente, y b) como orientador y organizador de otros sectores sociales”. Pidió realizar desde el aula un trabajo creador y sistemático para “limitar la deformación y la penetración imperialista”. Sugirió para ello “echar mano del teatro, de los actos sociales y culturales” y tomar los programas de es-

tudio como “guías para el estudio de la realidad nacional”, bajo métodos de análisis sociológico-científicos. Marcó, finalmente, el compromiso de “contribuir a concientizar y sensibilizar a nuestro propio gremio y a los demás sectores del pueblo salvadoreño”.

Un año más tarde (1975), en su XI Congreso, la organización magisterial dio un salto político verdaderamente audaz: tomó la decisión de integrarse como entidad en el recién fundado Bloque Popular Revolucionario (BPR) coalición de organizaciones campesinas, obreras, estudiantiles y comunitarias que a corto plazo iba a ser la más poderosa alianza de masas en el país. Actualmente el BPR es miembro del Frente Democrático Revolucionario (FDR). A partir de este momento la asociación magisterial se declaró a sí misma “aliada del proletariado”.

El involucramiento de los profesores en el proceso revolucionario fue gradual e indoblegable. Así, a finales de 1977 el XIII Congreso declaraba que “el pueblo es el llamado a hacer la revolución y el proletariado a dirigirla” y pedía a los asociados participar “activamente en las acciones de los campesinos, de los obreros, de los estudiantes, de los pobladores de tugurios, de las señoras de los mercados, etc.; ahí donde haya sectores populares en lucha, debemos procurar que participen más y más maestros”.

De acuerdo con su línea, ANDES, en 19 años de actividad, ha participa-

do combativamente en diversas coyunturas: frente a la celebración del concurso de "Miss Universo" en El Salvador, en 1975; contra el Proyecto de Transformación Agraria, en 1976; respecto al problema de los fraudes electorales y el cierre de la vía electoral, en 1977; ante las intervenciones de la universidad en 1972, 1976 y 1980.

La historia de la actividad de ANDES 21 de Junio puede resumirse en dos puntos: impulsar una nueva educación en nuevas condiciones de vida y de trabajo para el educador y para el estudiante; y propiciar una alianza de clases, haciendo del magisterio un aliado del proletariado en el proceso de liberación del pueblo salvadoreño.

LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCION "INGOBERNABLE"

Actualmente la universidad estatal salvadoreña se encuentra semiclausurada, convertida en guarnición militar. El 26 de junio de 1980, tras dar muerte a unas 30 personas, herir y capturar a varios centenares y destruir instalaciones por valor de más de 20 millones de dólares, el ejército se apoderó de la principal casa de estudios. Las presiones para su reapertura fueron muy fuertes y después de dos años de cierre el régimen accedió a reabrir algunas carreras en planteles diferentes, evitando la concentración de universitarios en un mismo sitio.

La Universidad de El Salvador fue fundada en 1841. En 1859 el presidente, general Gerardo Barrios, calificaba a sus primeros egresados de "pollilla de la sociedad" y los acusaba de ser adversos a la administración gubernamental. En 1887, por decisión del gobierno del general Gutiérrez, y para reprimir la publicación de *El látigo*, órgano estudiantil que fustigaba los abusos del poder estatal, la institución sufrió el primer cierre de su historia.

En el movimiento insurreccional de 1932 la Universidad, a través del sector estudiantil, tuvo una destacada participación. De su seno surgió el líder de este movimiento, Agustín Farabundo Martí. En este período alcanzaron un lugar preponderante entre las organizaciones progresistas, la Asociación General de Estudiantes Universitarios (AGEUS) ahora miembro del FDR, y su órgano de difusión *Opinión estudiantil*, que hoy día sigue siendo publicado.

De nuevo sobresalió el papel de la Universidad en el movimiento nacional que derrocó la dictadura del general Maximiliano Hernández Martínez (1931-1944) en abril y mayo de 1944. El período posterior dio lugar al nacimiento del juego democrático en el interior de la institución. Tras una intensa campaña obtuvo la autonomía universitaria a nivel de ley constitucional de la República.

Las sangrientas luchas contra la dictadura del coronel José María Lemus (1956-1960), derrocado a fines de 1960, dieron lugar, una vez más, a

la participación en primera línea de la institución, que fue intervenida por el ejército.

En ese historial de lucha el sector más combativo ha sido el estudiantil, cuya participación política dentro y fuera de la casa de estudios ha sido siempre relevante, y en varias coyunturas, decisiva.

En 1969 se celebró el Primer Congreso de Estudiantes Universitarios Salvadoreños. El principal resultado del evento fue el compromiso de sellar una alianza entre los estudiantes y los trabajadores de la ciudad y del campo. Los estudiantes reconocieron como fuerzas motrices de la revolución salvadoreña a los obreros y campesinos, y se plantearon convertirse a sí mismos en el más dinámico y revolucionario entre los sectores aliados del proletariado. De este modo, el sector estudiantil se adelantó al magisterial en el compromiso de asumirse como aliado de los obreros.

Cuando en 1970 se fundaron las dos primeras organizaciones político-militares ya citadas, ambas contaron entre sus iniciadores con elementos universitarios, y una de ellas, las FPL, con elementos magisteriales.

Después del cierre universitario con que se estrenó en la silla presidencial el coronel Molina (1972-1977), en julio de 1972, se impuso al Alma mater una nueva legislación y una policía interna; un año más tarde se reabrió y catorce meses después el rector impuesto, Dr. Juan Allwood Paredes, presentó su renuncia adu-

ciendo que "...en las actuales circunstancias la Universidad de El Salvador no es gobernable".

Siguieron dos años de enfrentamientos internos. El vicerrector, Dr. Carlos Alfaro Castillo, vinculado con las organizaciones paramilitares de derecha, pretendió gobernar con mano dura. La violencia campeó en el seno de la institución. En octubre de 1976, a raíz de un choque entre estudiantes y policías, se dio un nuevo cierre, por breve lapso.

Las tensiones crecieron a nivel nacional en 1977. A fines de febrero se dio otro sonado fraude electoral, que quedó plenamente en evidencia y del cual se informó con detalles internacionalmente. Las protestas de la oposición legal fueron acalladas por el gobierno del coronel Molina con un saldo de centenares de muertos. En marzo de ese año el gobierno creó un consejo de administración de la Universidad para reforzar al gobierno del Dr. Alfaro Castillo y se intensificaron las medidas de control intrainstitucional.

Una vez que probaron la pertenencia del Dr. Alfaro Castillo a los "escuadrones de la muerte", cuya lista de asesinatos era ya extensa, las Fuerzas Populares de Liberación —FPL— "Farabundo Martí", le dieron muerte el 16 de septiembre de 1977 cuando entraba en su vehículo al campus universitario.

La ola de conflictos continuó, dentro y fuera de la Universidad. El 18 de septiembre de 1978, la policía

universitaria, por órdenes del consejo de administración, asesinó al Dr. Carlos Rodríguez, decano de la Facultad de Economía. La protesta de la comunidad universitaria condujo a la paralización de labores e hizo que el gobierno disolviera el consejo de administración y entregara el mando al sector docente. Después de breves administraciones provisionales, fueron elegidos rector y vicerrector el Ing. Félix Antonio Ulloa y el Dr. José Napoleón Rodríguez Ruiz (actual miembro de la Comisión Político-Diplomática del FMLN-FDR).

Durante los 15 meses posteriores a este último cierre, fueron muertos por fuerzas de la Junta, el rector, Ing. Ulloa, y decenas de profesores y estudiantes universitarios; fueron capturados 8 miembros del Consejo Superior Universitario, y luego liberados por presiones de la Cruz Roja Internacional y, como resultado de la continua persecución del régimen, centenares de universitarios, docentes y estudiantes, buscaron la clandestinidad para unirse a la lucha de los sectores populares.

ESTUDIANTES Y MAESTROS, EL MISMO COMBATE

En los últimos 12 años, al calor de las luchas magisteriales y de la participación universitaria en las coyunturas nacionales, surgieron varias organizaciones de estudiantes de secundaria: el Movimiento Estudiantil Revolucionario

de Secundaria (MERS) adscrito al BPR; la Asociación Revolucionaria de Estudiantes de Secundaria (ARDES), miembro del Frente de Acción Unificada (FAPU); la Asociación de Estudiantes de Secundaria (AES), orientada por el PCS. Todas ellas han tenido una participación sistemática en el proceso político nacional. Muchos de estos jóvenes se integraron a la guerrilla.

Los sectores estudiantiles, cuya actividad se caracteriza por su dinamismo y por una madurez sólo explicable en virtud de la estrategia diseñada por los frentes de masas, han sido rudamente golpeados por la represión del régimen. Centenares de estudiantes, desde los 12 años de edad, han sido muertos como resultado de los allanamientos del ejército a los centros de estudio o de la persecución selectiva.

Igual embate han sufrido los maestros, cuya organización, ANDES 21 de Junio, ha sido objeto de la violencia extrema del gobierno y de las organizaciones paramilitares vinculadas con las fuerzas armadas. Desde 1979 han sido asesinados cruelmente, muchas veces en presencia de sus compañeros de escuela, más de 300 maestros y más de 1 300 estudiantes.

“LEER LA REALIDAD Y ESCRIBIR LA HISTORIA”

Estamos a dos años y medio de que empezó la “ofensiva general” del

FMLN-FDR, en enero de 1981. En El Salvador las luchas de masas en la ciudad han tenido un repliegue en cuanto a las acciones de calle, pero de ninguna manera en cuanto al trabajo reivindicativo y organizativo. La intensa represión oficial no ha podido detener en momento alguno la acción de los gremios, sus publicaciones y formas de presión gremial.

ANDES continúa luchando duro pero con nuevas y creativas modalidades. Sus 18 mil afiliados representan el 90% de la totalidad de educadores, que suman aproximadamente 20 mil. La mayoría de los asociados se mantienen en sus aulas; unos más que otros desde ahí, es decir, desde el trabajo educativo y la proyección de las escuelas sobre la comunidad, despliegan un influjo positivo en el actual proceso de cambio. Un porcentaje pequeño, pero altamente representativo de las posiciones más avanzadas en el gremio, se ha unido a los frentes de guerra del FMLN o trabaja clandestinamente en la ciudad, preparando condiciones para nuevas etapas de enfrentamiento. Otra porción del magisterio se ha insertado en los campamentos de refugiados, en el interior del país y en los demás de Centroamérica, para coordinar y realizar allí, con la participación directa de la población, campañas de alfabetización.

El nuevo lema de ANDES es "Leer la realidad y escribir la historia". En su periódico gremial de junio de 1982, la organización magisterial informa

sobre el proyecto de alfabetización integral que está impulsando en los campos de refugiados de El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, con el apoyo de asociaciones homólogas y de instituciones educativas de estos países.

En los territorios controlados por el FMLN la labor de ANDES es aún más integral, puesto que además de enseñar en aulas improvisadas los profesores participan en todas las tareas de la comunidad, en un incipiente proceso de poder popular.

El conocido periodista salvadoreño José Ventura, en un reportaje sobre la presencia de la Iglesia en el proceso revolucionario y sobre la educación en los frentes de guerra, cita a una monja guerrillera, la madre Rosa, quien coordina el trabajo educativo en la zona de Chalatenango:

"...estamos haciendo la guerra a todo aquello que va contra la injusticia, pues el mismo hecho de dar clases a quienes no saben escribir ni leer explica por sí solo una lucha contra el analfabetismo. En concreto, me considero una guerrillera porque estamos luchando contra el sistema que oprime a los pobres y nunca les ha permitido acceder a las aulas escolares para siquiera aprender las primeras letras..."

"...cuando llegué estuvimos viendo las necesidades más apremiantes y concluimos en que había que reforzar la educación que es bien importante en este momento, pues los niños, a pesar de

las dificultades que ofrece la guerra, deben aprender a leer y escribir. . .

“...nosotros abrimos modestas escuelas, alfabetizamos adultos, enseñamos a leer y escribir a los niños y, además, estamos formando una considerable cantidad de profesores campesinos. . .”

Tanto en los frentes de guerra como en los refugios, comienzan a verse los frutos de las campañas realizadas por ANDES entre 1981 y 1983. He aquí el testimonio de un refugiado salvadoreño de un campamento ubicado en Honduras:

“En nombre de todos los refugiados salvadoreños les enviamos un cariñoso saludo a ustedes miembros de Andes Beintiuno de junio diciendo se encuentran con la moral en alto en la Alfabetización de nuestro sufrido pueblo salvadoreño. después de este corto saludo pasamos a lo siguiente. queremos contarles que también nosotros los refugiados estamos empeñados en la gran tarea de la alfabetización a pesar de la gran represión que benimos atravesando desde que emos vivido como refugiados en este hermano paiz de Honduras” (sic). (Tomado del periódico de ANDES 21 de Junio, junio de 1982, p. 4).

En un informe de agosto de 1982, en el periódico correspondiente a septiembre del mismo año, ANDES informa que: “Durante los meses de julio y agosto se ha continuado con la capacitación de alfabetizadores: esta

vez han sido capacitados compañeros que viven en los refugios. Previamente se presentaron filminas en las que se mostró el panorama actual acerca de las inhumanas condiciones a que tienen sometido al pueblo salvadoreño. . .” (p. 4).

Mientras ahí donde el Estado salvadoreño ya no manda los maestros incorporados al FMLN ensayan nuevas formas de alfabetización y aprenden para sí otras facetas de la población rural, en las ciudades más importantes, sometidas a un control militar y a una represión sin precedentes en la historia del país, la educación como sistema ha entrado en un franco deterioro. Lo han atestiguado recientemente, en enero de 1983, connotados académicos de los Estados Unidos que visitaron El Salvador con el especial propósito de conocer la situación educativa. La visita fue organizada por la Facultad para los Derechos Humanos en El Salvador y Centroamérica, y participaron, entre otras personalidades, Arnon Hadar, del US-El Salvador Research and Information Center; Martin Diskin, del MIT; Patricia Weiss, de la California State University; Lars Schultz, de la University of North Carolina. En su declaración afirman que el sistema educativo salvadoreño se encuentra devastado. Se refieren a la situación de la universidad estatal, cuyo plantel mayor sigue siendo ahora un cuartel oficial; a la represión que sufren maestros y estudiantes; al descuido en que se encuentra la mayoría de las escuelas públicas

del país y a las 877 que han sido cerradas por orden del régimen. (Cfr. *El Salvador Bulletin*, Vol. 2, No. 4, febrero de 1983, Berkeley, CA, USA.; pp. 2 y 3).

ANDES 21 de Junio, AGEUS, la universidad estatal, las organizaciones de secundaria, empezaron a participar en el proceso de liberación desde hace varios años, fermentando en las masas un proyecto de nueva sociedad. De sus filas han salido miles de combatientes para distintos niveles y frentes

de la lucha salvadoreña. Esa identificación con la gente más humilde y explotada es la enseñanza principal que los sujetos de la educación han dado. Al fundir al trabajador de la cultura con el militante, la escuela con el frente de guerra, la lectura de los hechos con la construcción de la historia, el fruto ha nacido ya.

Mayo de 1983



La música como instrumento pedagógico para la liberación

ENTREVISTA A MIGUEL ANGEL ESTRELLA

Susana Lapsenson*

Tradicionalmente, las clases dominantes de nuestras sociedades capitalistas, valorizan como cultura las manifestaciones artísticas más refinadas y se apropian de ellas, como de un aspecto más de la riqueza. Las posibilidades de acceso a estas manifestaciones son consideradas como un privilegio para "los que piensan", los poseedores del conocimiento, como uno de los bienes terrenales que otorgan poder.

Este privilegio conlleva la apropiación de los medios de producción, distribución y consumo de la cultura.

* Pedagoga, profesora de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como contrapartida, la cultura de las clases subalternas, sobre todo de los sectores más oprimidos de la sociedad —indígenas, campesinos, obreros rurales— es calificada como subcultura, como manifestación de atraso, producto de una incapacidad conceptual congénita que impide captar conceptos más elaborados.

Algunos autores explican esta situación como privación cultural, aunque esta privación tiene otro nombre: despojo. Así como los primitivos habitantes de nuestra América Latina sufrieron el despojo de sus tierras por los invasores, continúan sufriendo el despojo de todos los elementos que permiten una vida digna.

En la República Argentina, la tradición "civilización o barbarie"

atravesó la historia de la lucha de clases desde los comienzos de la construcción de la Nación en donde acción civilizadora significó exterminio del indio y persecución del gauchi.

La oligarquía, con su mirada y su pensamiento prendidos al modelo cultural europeo y sus intereses aliados a Inglaterra, organizó el país con el poder centralizado en Buenos Aires, basado en una economía agro-exportadora. La "civilización" residía en la capital, el interior representaba la "barbarie"; la masa "inculta" que proveía mano de obra barata y no requería preparación. Sus manifestaciones culturales constituían un folklore desvalorizado y despreciado. A diferencia de otros países latinoamericanos donde fue liquidada la antigua oligarquía terrateniente, en la Argentina esa clase social permanece aún con todo su poder original.

En 1945, el peronismo significó la dignificación de la barbarie. El Estatuto del Peón, las leyes obreras, la organización de los sindicatos, la redistribución del ingreso, el acceso de los sectores populares a la educación, a la salud y a la vivienda y la participación en la vida política nacional conformaron un avance popular sobre espacios ocupados por la oligarquía, que sólo había accedido a compartir con algunos sectores de la burguesía.

Los "cabecitas negras"—así llamaban al hombre del interior, de piel más oscura que el descendiente de europeos— no sólo reclamaban sus

derechos sino también los ejercían. Demostraban que su ignorancia no era congénita, que podían pensar, estudiar, aprender, crear y producir en una sociedad que era de ellos. La consigna "los únicos privilegiados son los niños" sintetizaba la preocupación y el esfuerzo para formar las nuevas generaciones que continuarán un proyecto de país para las mayorías. El odio no se dejó esperar. El 16 de setiembre de 1955 un golpe militar derrocó al gobierno peronista en su segundo período consecutivo. Con esto no sólo se pretendió cambiar a los gobernantes sino destruir en la conciencia de las masas el camino que habían recorrido. Los militares, la oligarquía y sus aliados de la burguesía creyeron que al robar y esconder el cadáver de Eva Perón, al fusilar, reprimir y emitir decretos que prohibían la sola mención del peronismo, lograrían enterrar para siempre la conciencia y la práctica de protagonizar la historia que habían construido los trabajadores.

La historia no fue así, el pueblo aprendió formas de resistencia para sobrevivir, siguió pensando y siguió luchando para que la justicia social fuera nuevamente una realidad... Esas manifestaciones refinadas del arte a las que nos referíamos al principio, también son parte de la justicia social por la que luchan nuestros pueblos.

Miguel Angel Estrella, reconocido pianista con las puertas abiertas en los palacios y teatros más importantes del mundo, así lo entendió.

En la entrevista que transcribimos nos muestra cómo la música de Chopin, Mozart y Beethoven, confinada al placer de los sectores hegemónicos, puede ser un instrumento pedagógico para sensibilizar y desarrollar las capacidades intelectuales y el pensamiento crítico en los sectores populares.

En su lugar de origen, Tucumán —pequeña provincia del norte de la República Argentina— desarrolló su acción política y educativa al llevar música clásica a obreros de ingenios azucareros. Los campesinos comprendieron el mensaje y el sentido de esa música, sus formas lógicas y conocieron sus condiciones históricas de producción y las características de los pueblos que las inspiraron. A partir de ahí, pudieron reflexionar sobre su situación en el mundo, su condición de hombres capaces de participar activamente en los procesos de cambio, sus semejanzas y diferencias con aquellos que, en otros países, también sufren la explotación. En el desarrollo de sus luchas reivindicativas llegaron a articular aspectos económicos con otros, aspectos como el derecho a disfrutar una cultura de la que fueron marginados.

En el relato de Miguel Angel Estrella, el piano de cola se constituye en un símbolo de lucha. Por un lado la oligarquía intentando defender su feudo cultural mediante un decreto que prohibía sacar el piano del teatro impidiendo de esta manera la continuidad de los conciertos populares.

Por el otro, los trabajadores reclamando su derecho a entrar a los teatros, a enriquecerse con la música, a conservar lo que habían ganado. En definitiva, manifestando una forma más de resistencia a verse sumergidos en la oscuridad de la barbarie.

Pensamos que este tipo de experiencias numerosas y poco conocidas en América Latina, deben difundirse por lo que enseñan y aportan a los educadores, a los trabajadores de la cultura en general y a todos aquellos que creemos que la acción educativa cumple un papel importante en los procesos políticos de transformación de la sociedad.

SL

En Tucumán participaste en algunas experiencias de educación popular llevando tu música a los campesinos, ¿cómo llegaste a hacerlo?

MAE

Recordarás que en el año 1972, en nuestro país se vivía un clima especial, al final de la dictadura militar de Onganía, Levingston y Lanusse. En ese clima, Perón hizo un llamado a la intelectualidad argentina en el sentido de organizarse alrededor del peronismo para organizar la materia gris y participar en el trabajo de base usando nuestra herramienta, la cultura.

Lo más notable de esta etapa es quizás un trabajo que inició un grupo de jóvenes cristianos y

en el que posteriormente participé. Estos jóvenes tenían entre 18 y 23 años y eran estudiantes de música. Les interesaba conocer el estado en que se encontraban las fuentes de la cultura musical de la zona de los Valles Calchaquíes y otras expresiones como las artesanías, el romancero, los cuentos y los bailes. Después de algunos meses de recorrer la zona de los Valles y establecer contacto con la gente, vieron que las expresiones más ancestrales de la música popular se estaban diluyendo por los efectos del radio, único vínculo que tiene el campesino con la cultura y con el mundo en general. Observaron que la mayor parte de la gente joven no cantaba bagualas ni zambas, sino canciones de consumo tipo Palito Ortega y equivalentes, o deformaciones de su propia música folklórica. Lo mismo advirtieron en la artesanía. En esa zona hay tejedoras que hacían cosas muy bellas. Con el incremento del turismo en las Termas de Río Hondo y en Tucumán, la forma de tejer, los dibujos y colores que se usaban sufrieron modificaciones según las exigencias comerciales de los organizadores de tours, viajes, etc.

Estos jóvenes, partiendo del principio de que había que respetar una cultura que el sistema hacía todo lo posible por extinguir, se plantearon un trabajo muy hermoso. Durante mucho tiempo

recorrieron una pequeña aldea que se llama El Potrerillo en los Valles Calchaquíes, visitaron a los viejos, que eran los que conservaban la memoria de las canciones, de los cuentos, de los romances, de los miedos, de los fantasmas. Recogieron un material bastante extenso que grabaron y escribieron. Utilizaron también, trabajos realizados por una musicóloga argentina muy valiosa —Isabel Arets— que durante muchos años trabajó en América Latina recopilando cantos populares. Con ese material empezaron a ir con frecuencia a El Potrerillo para ver si lograban que el pueblo cantara nuevamente sus canciones.

La gente ponía muchas trabas. Sabrás que el campesino, igual que los grupos indígenas desconfían de los que vienen de la ciudad y detrás de la amabilidad con que reciben al forastero hay una reserva muy grande en cuanto a su identidad, sea esta religiosa, política o a sus valores éticos, es decir, no se muestran abiertamente.

Además, en esa zona, la zafra azucarera se desarrolla de abril a diciembre, por lo cual las aldeas sólo quedan pobladas por viejos y niños que trabajan como pastores.

Al grupo se le ocurrió tratar de captar la confianza de los adultos a través de los niños, y en ellos sí encontraron una gran recepti-

vidad. Se entusiasmaban fabricando sus propios instrumentos de percusión con piedras y maderas de la zona y fácilmente lograron cantar a dos voces, que es una forma más elaborada del canto.

SL

¿Lograron llegar a los adultos?

MAE

Fíjate que sí. En esa pequeña aldea, de no más de 200 habitantes, lograron imponer de nuevo en los hogares la música ancestral, que es de una gran simplicidad y belleza y tiene una poesía también muy simple pero de una gran profundidad.

SL

¿Cómo introdujeron la música clásica?

MAE

Al ver la enorme sensibilidad hacia la música que había en la gente, el grupo comenzó a interrogarse sobre lo que sucedería si les ofrecían la música que se ha dado en llamar clásica. Me lo comentaron y decidimos armar un concierto en Potrerillo, esquivando todo intento de publicidad en los medios de difusión. Llegamos dos jóvenes del grupo y yo, con un piano viejo de más de 100 años al que habíamos tratado de reacondicionar y empezamos el contacto.

Siempre pensé que la clave de la relación con los campesinos era no ir con interés de captación, de poder o de dominio. Nosotros íbamos a compartir con ellos nuestra música.

Para hablar de una música que no tenía nada que ver con ese contexto cultural, la palabra era la que al principio desmistificaba a la persona que tocaba un instrumento tan sofisticado como el piano. Primero hablábamos de cosas generales, luego de enfermedades y comentábamos sobre la gente que estaba enferma en la zona, también sobre la cosecha de ese año y otros temas de su vida cotidiana.

SL

¿En qué lugar realizaron el concierto?

MAE

En el local de la escuela del pueblo, que era muy humilde y concurren unos 50 campesinos.

Comencé con un preludio de Debussy, pero el piano no daba para eso y no pasó absolutamente nada. Mientras seguía tocando me fuí de Debussy y me rompía la cabeza pensando qué podía tocar. Te confieso que en ese momento me sentía ante el compromiso profesional más grande de mi vida y me daba miedo. Seguí con una sonata de Mozart y al cabo de pocos compases sentí ese silencio

denso que denota entrega y comunión.

Cuando terminé y me dí vuelta, noté que estábamos viviendo algo mágico y demasiado hermoso. Era difícil hablar pero le pregunté a un hombrecito de mirada muy transparente qué le parecía a él esa música y su respuesta textual fue: "Eso es tan bello que no se parece a nada". Después toqué otras cosas y seguimos conversando. En un momento dado sentí que no podía tocar más porque estaba profundamente conmovido y que musicalmente la cosa no daba para más.

Ya les había contado cómo era el piano, cómo era el mecanismo de ese instrumento y a modo de despedida les dije que estaba muy feliz de haber tocado para ellos. La gente se fue quedando en un patio de tierra que tiene la escuela. Al recordar que cuando era niño y se hacían fiestas en la escuela de la aldea en que vivía —eran los tiempos de Evita— siempre había loco, vino y empanadas, le pregunté a uno de los maestros si la gente se quedaba porque iba a haber una fiesta y me contestó que no, que ellos eran muy pobres, que sólo tenían un arroz que alcanzaba para cuatro personas y que la gente se quedaba porque seguramente les había gustado y tenían ganas de seguir.

Al rato salí al patio y el mismo hombrecito de los ojos transpa-

rentes se me acercó. Yo estaba francamente intimidado frente a ese hombre que me miraba con tanta profundidad y le hice una pregunta tonta. ¿Qué es lo que más te gusta en la vida? y me dice: "mi mujer". Ahí me descolocó totalmente y sentí que no tenía nada que decir. Recorrí mentalmente Londres, París, New York, y me dije ¿es que puede alguien de esos lugares dar una respuesta tan bella? Después de una pausa agregó: "y mis hijos que ya son grandes y mis nietos". Hizo otra pausa, me miró fijo y me dijo: "y vos, volvé pronto".

Mientras la gente me rodeaba preguntándome cuándo pensaba volver a tocar, se me acercó la mujer del viejo que tanto me había intimidado y me dijo: "¿Che Negro, vos entendiste lo que te ha querido decir mi compañero?" Yo, que tenía un nudo en la garganta y no podía hablar, le dije sí con la cabeza. Entonces agregó: "Mirá, por las dudas que no hayas entendido, lo que estamos conversando aquí es que eso que sale de ese instrumento es muy bello y es como un vicio. Cuando vos tocás pareces un enviciado y ahora nos has pegado el vicio a nosotros. Entonces no vamos a poder vivir sin ese vicio y por eso te pedimos que vengas pronto, pero que te acuerdes que en la zafra esto es un pueblo de viejos y niños y nosotros queremos que nuestros hijos

escuchen esa música". Es inútil decirte que ese fue uno de los hitos más grandes de mi vida de músico.

SL

Miguel, te escuché contar algunas historias que ilustran con mucha claridad que la imposibilidad de acceso de los sectores populares a la llamada "alta cultura" es un mito, y que esa misma cultura puede ser un instrumento de educación política. ¿Podrías repetir alguna?

MAE

Por supuesto. Por mis ocupaciones regresé a Buenos Aires. Al poco tiempo los jóvenes que se habían quedado en Tucumán me llamaron para decirme que los campesinos insistían en que volviera a tocar, que explicaban mi ausencia por la dificultad de no tener rancho en donde vivir y que, por lo tanto, me mandaban decir que estaban construyendo un rancho para que me fuera a vivir a Tucumán con mi familia.

Demás está decirte que al día siguiente viajé a Tucumán y a la noche estaba en la aldea. En ese momento comenzó nuestra comunión humana. Nos reunimos y antes de tocar les conté mi vida, les dije que mi infancia había sido como la de ellos pero que después, el traslado de mis viejos a la ciudad de Tucumán y la posibilidad de estudiar me habían hecho des-

cubrir el piano a los 12 años. Que me había enamorado de ese instrumento, había peleado mucho para ser pianista y esa ocupación no me permitía quedarme a vivir con ellos. También les conté cómo eran los teatros en donde se hacía música y cómo eran las orquestas en Buenos Aires, en París y en otras grandes ciudades. Como respuesta me dijeron que entre todos iban a construir un teatro para que en el Valle se hicieran todas las cosas que se hacían en el resto del mundo.

Este tipo de contactos los mantuvimos en forma esporádica durante un tiempo, hasta que con el retorno de Perón a la Argentina se intensificó la actividad preelectoral. En esa aldea aprendí las lecciones políticas más importantes de mi vida.

En general la gente es muy reuente a hablar de política. El maestro de la escuela en donde se hacían los conciertos era muy antiperonista y a veces se presentaban situaciones violentas. Una vez que les pregunté por quien iban a votar, me respondieron que por quien dijera el maestro. Yo estaba desconcertado, hasta que un día, con muchas precauciones uno se me acercó y me dijo que yo debía ser muy nuevo en política porque me abría enseguida. Me recriminó mi ocurrencia de hacerles preguntas comprometidas delante de ese maestro y que

cómo no había aprendido de Perón, porque al enemigo había que mentirle. Siguió diciéndome que en la aldea no iba a haber un solo voto que no fuera peronista pero que si lo decían los perseguían o los mandaban a trabajar a ingenios muy lejanos, separados de sus familias.

Hay otro episodio que se me quedó muy marcado por lo que me enseñó sobre la inteligencia y la sabiduría de los campesinos. Yo sabía que los dueños de la tierra eran un escaso número de familias de la oligarquía tucumana. También sabía que alquilar las tierras para sembrar a un precio que los campesinos no podían pagar. Pero olvidé todo eso y un día, ansioso por ver como a ellos no les quedaba nada de una fastuosa cosecha de lechuga, les hablé de la explotación que sufrían y les sugerí que como yo conocía al intendente podía pedirle que nos ayudara a tener en el mercado una cooperativa para vender directamente los cultivos de la zona. Hubo un silencio absoluto y cuando toqué en la noche, no asistió ninguno de los viejos, sólo fueron unos cuantos jóvenes, y así durante 3 días. Al tercer día vinieron unos jóvenes y me dijeron: "Mirá hermano, cometiste la torpeza de decir *que vamos a hacer o hagamos una cooperativa*, como si nosotros fuéramos idiotas. Esta explotación la vivimos hace siglos

y sabemos que tendríamos que tener una cooperativa, pero toda vez que hemos querido vender nuestros productos terminamos en la cárcel, apaleados y con la cosecha perdida. Entonces uno se tira a hacer lo posible para sobrevivir, y vos, por más que la población te consideraba un amigo, cuando dijiste *que vamos a hacer y hagamos una cooperativa*, empezaste a ser otra vez el tipo de la ciudad que no entiende nada. Además dijiste que eras amigo del intendente. ¿Qué clase de hombre sos que no pensás que ese intendente está defendiendo los intereses de los dueños de la tierra? Te va a costar recuperar la confianza de los viejos porque son gente muy apaleada y les cuesta creer cuando viene alguien de la ciudad. Pero seguí adelante porque nosotros creemos que vos, como tantos que vienen de la ciudad, vienen porque nos quieren, pero también porque quieren que estemos unidos. Para la época de la cooperativa esperá que vuelva Perón, que tengamos un gobierno nuestro y que el fin de todo esto sea la reconquista de nuestras tierras".

Perdona que me fui de tu pregunta, pero cuando recuerdo estas cosas me conmuevo y no puedo parar.

SL

¿Qué pasó con este trabajo en la época del gobierno popular?

MAE

Durante el gobierno de Cámpora teníamos vehículos, podíamos sacar el piano de cola del teatro San Martín de Tucumán y llevarlo por todos los pueblos haciendo conciertos. Organizábamos operaciones más completas en donde se tocaba rock, folklore, con cantores locales y tango. Intercalábamos un Quinteto de Mozart o una Sonata de Beethoven. La Casa de la Cultura de Tucumán se convirtió en una romería. Todos los días los campesinos hacían cola para exigir que les garantizaran por semana en cada aldea, una función de cine, un concierto, una obra de teatro, talleres de pintura, como una cosa natural de recuperación de elementos de la vida que tienen que ver con el arte para su placer y enriquecimiento.

En esa época, en 1973, hicimos 700 actos en 5 meses. Después quisimos transformar un festival tradicionalmente elitista de Tucumán que se llama "El setiembre musical tucumano". Lo llamamos el setiembre popular y en vez de los 8 conciertos que se hacían habitualmente, decidimos hacer 50, pero diseminados por toda la provincia. A los intérpretes les pedíamos que además de tocar en la ciudad, también lo hicieran en los ingenios del interior.

Pretendimos tocar estructuras muy tradicionales de la ciudad.

Los conciertos eran prácticamente manifestaciones de la gente, que llenaba los lugares en los que actuábamos y en su entusiasmo gritaban contra la oligarquía y por la recuperación de la tierra para los campesinos. Los conciertos comenzaron a convertirse en verdaderos actos de expresión política. Embanderaban el teatro con consignas como "La cultura es un instrumento para la liberación".

En uno de esos actos terminé de tocar y me puse a hablar. Para nosotros, tipos de la pequeña burguesía, era imposible ver ese calor humano frente a un acontecimiento musical, que la gente grite que la música es para liberarse y no decir nada. Uno de los campesinos, con gran sabiduría me dijo que no hablara, que para la oligarquía yo era un traidor porque me habían dejado llegar a ser lo que era para servirlos a ellos y no para defender los derechos del pueblo. Fíjate que eso es de lo que me acusaban los torturadores cuando estuve preso en el Uruguay.

En 1974, después de la muerte de Perón, se nos empezó a poner trabas. Un día salió un anuncio en el periódico que hablaba de la reestructuración de la Casa de la Cultura en vista de que sus funcionarios ya habían cumplido su cometido.

Nuestro grupo de trabajo se reunió en una confitería de la zona para discutir y tratar de en-

tender lo que estaba pasando. Sentíamos gritos en la Casa de la Cultura pero no queríamos salir pensando que era una provocación. De pronto entró un compañero de la Federación Indígena diciendo que nos estaban esperando desde las 8 de la mañana. Al ver la noticia en el periódico habían dejado su trabajo en los ingenios para movilizarse hacia la Casa de la Cultura, llevando carteles que decían: "La cultura es un arma para la liberación; defendamos la cultura que llevan adelante estos compañeros". Pedían explicaciones sobre la reestructuración y gritaban que por primera vez se estaba trabajando para ellos y querían conservar lo que habían logrado. Después de eso nos dejaron trabajar un mes más. Cuando intentaron sacarnos se hizo una manifestación más grande y hasta sacaron desplegados en los periódicos pidiendo que no terminaran con una política cultural que los estaba favoreciendo. Estos movimientos formaban parte de las luchas por la reconquista de sus tierras. Más tarde nos apoyaron las organizaciones sindicales pero de todas maneras nos destituyeron y uno de los primeros decretos que sacaron las nuevas autoridades fue la prohibición de sacar el piano fuera del teatro.

Yo tenía que viajar a Europa y me había comprometido con la gente de Potrerillo y Tafí del Valle

a darles 7 conciertos, pero no pude conseguir que revocaran el decreto o me proporcionaran un vehículo para llevar otro piano.

Una tarde se aparecieron en mi casa un grupo grande de campesinos entre los que venía el indio S. que era el jefe de la Federación Indígena. Este hombre, muy inteligente, sólo había ido 3 años a la escuela y nunca se había aparecido en los conciertos.

Conversamos, tomamos unos mates y me dijo: "Mirá Negro, nosotros nos hemos enterado de todo lo que pasó. Inclusive hemos mandado gente para hacer seguimientos y nos damos cuenta que algunos van para atrás y otros le meten para adelante. Ustedes son de los que van para adelante y no queríamos que te fueras para Europa sin que antes tocaras para nosotros. No pudo venir todo el pueblo, pero llévanos a algún lugar y tocá para los que estamos. Yo te quiero escuchar".

Conseguí una casa grande con un buen piano y luego de la comida empecé a tocar. Toqué un nocturno de Chopin, sumamente patético. Había silencio pero no sentía esa magia de la comunicación. Después toqué un rondó de Haydn. Hacía comentarios del tipo de qué bonito, cómo mueve los dedos y otras cosas por el estilo. Después le pedí al indio S. que cantara (espero que aún esté con vida). Cantó unas bagualas hermo-

sas y después volví a mi nocturno de Chopin y seguía sin pasar nada fundamental, nada trascendente. Toqué otra cosa, conversamos un rato y volví al nocturno. En esa tercera vez, sentí que estábamos totalmente conectados.

Cuando terminé, me costó darme la vuelta, no podía sacar las manos del piano. Vi la cara demudada de muchos y el indio S. lloraba. Me miró largamente y me dijo: "Si hacés esto conmigo que es lo que sabrás hacer con las mujeres". Luego me preguntó si estaba muy triste cuando escribí esa música. Con asombro escuchó mi respuesta de que yo no la había escrito y me dijo: "Creí que la entendía y me conmovía tanto porque la habías hecho vos. Yo se que a todos los compañeros les gusta tu música y a veces dejaban cualquier cosa por ir a escucharte, pero para mí eran cosas de mujeres. Ahora me doy cuenta que esto es una cosa hermosísima, pero tan triste. Decime, ese hombre que la escribió, ¿es de por aquí? Les conté algo de la vida de Chopin, de su país, de sus luchas, de sus sufrimientos. Cuando terminé, el indio se paró y les habló a sus compañeros con unas palabras que te voy a tratar de reproducir porque me quedaron grabadas. Dijo algo así como: "Ustedes saben lo que esto quiere decir. Yo hoy he descubierto, o por lo menos he visto una situación. A nosotros

nos va mal, las cosas van mal, hemos traído a Perón, elegimos a nuestras autoridades y tenemos gobernantes que nos fallan. Acá, desde hace siglos se dice que nosotros somos brutos, que no podemos entender las cosas que pasan en el mundo. Pero yo me pregunto por qué a nosotros nos conmueve tanto esta música que la escribió un polaco en el 1800. El Negro dice que era un tipo de la pequeña burguesía, que se exilió, que se fue a vivir a Francia porque no aguantaba la dictadura de los zares rusos. Toda esa nostalgia la sentí en esa música. Entonces quiere decir que no somos tan brutos, que a la tercera vez que el Negro toca esa música me pasaría horas escuchándola. Mi reflexión va hacia que la única garantía para nosotros de que un día hagamos una sociedad justa para todos, es que los descamisados, los desposeídos, conquistemos realmente el poder y estemos representados. Ahora vos —dirigiéndose a uno de ellos— ¿cómo vas a ser Rector de la Universidad para que nuestros hijos puedan estudiar en ella, para que podamos ir nosotros? ¿o cómo vas a ser gobernador si ni siquiera sabes leer? ¿o cómo vas a ser diputado? Es cierto lo que dice Perón, que la cultura es un elemento para la liberación. Nosotros para gobernarnos tenemos que prepararnos, tenemos que tener una visión del universo. Esto que

hoy nos tocó el compañero es parte de ese universo que tenemos que conocer. Y ya ven que aptos somos. Fíjense que ha tocado 3 veces la cosa y a mí me revolvió las tripas”.

Ese concierto duró 6 horas y las reflexiones giraban en torno a que era necesaria la cultura, que era necesario el conocimiento y que ese conocimiento debía estar en manos de ellos como forma de recuperar la dignidad y de montar otra sociedad. Esa fue la última vez que toqué para los campesinos de los Valles.

SL

¿A qué atribuyes el éxito de tu trabajo con los campesinos, esa posibilidad de comunicarte con ellos, de transmitirles todo el rico mensaje de tu música hasta el punto de llegar a reflexiones como las del indio S.?

MAE

Una de las cosas que a veces es difícil entender desde la óptica intelectual, es cómo llevar a cabo la relación con los campesinos. Te decía que el factor humano es fundamental. Tenés que creer en lo que hacés, quererlo, ser tenaz y usar mucho la imaginación. Hay cosas que uno improvisa en el lugar.

Muchas veces, para explicar qué era una sonata, daba toda una vuelta empezando por tocar una

baguala que les era familiar. Entonces les explicaba que además de la belleza y de lo que dice, la melodía tiene dos estrofas y después un estribillo. Luego tocaba una zamba y en la zamba hay una introducción, después dos estrofas con la misma melodía y un cierre.

Se los expliqué con música brasileña y negro spiritual, hablando de lo que era la música de los esclavos; con música boliviana, hablando de la vida de los indios del altiplano. Así llegábamos a la música clásica y les explicaba cómo había estructuras que formalmente funcionaban del mismo modo que en la música popular. Que había una idea y después otra idea, hasta llegar a explicar que en la forma sonata, la revolución del siglo XVII había sido la aparición de dos temas contrastantes. Todo eso en forma muy sencilla, recurriendo a su propio lenguaje, y ellos reconocían las diferencias. Una vez les toqué un rondó de Mozart al que llamaban la “música limpita”. Tiempo después me reclamaron que hacía mucho que no tocaba la “música limpita”. Yo, dándome cuenta de qué es lo que me pedían les toqué un preludio de Bach. Uno me dijo: “no te hagás el burro, eso es limpio, la otra es bien limpita”.

SL

¿Qué era la diferencia para ellos entre limpio y limpita?

MAE

El rondó es muy cristalino y rápido, con una melodía que fluye. Bach es una música muy ordenada, mucho más reflexiva. En el rondó no podés concebir que sea otra cosa que agua y ellos lo habían captado. Me lo hicieron tocar veintitrés veces y cantaban el tema con la misma facilidad con que cantaban una zamba.

También hicimos cosas más sofisticadas. Cuando teníamos otros instrumentistas o cantantes, se podía ejemplificar lo que es una frase musical y compararla con el lenguaje hablado. Así como hay cánones para hablar, hay formas que son típicas de cada región, también en la música clásica hay intérpretes que tocan una frase musical de distintas formas. Ellos comprendían lo que era una frase, es decir, una cosa que tiene una unidad, que quiere decir algo. O sea, se entendían los rudimentos de la construcción musical partiendo de lo popular y llegando a formas más sofisticadas.

SL

Lo que estás contando, muestra cómo a través de la música se puede transformar la enseñanza de las formas lógicas del lenguaje, en un proceso fácil y ameno.

MAE

Por supuesto, muchos de ellos reconocían por ejemplo que la

frase musical generalmente está compuesta por un antecedente y un consecuente. Al preguntarles si podían dividir una frase musical, me han llegado a responder que sí, pero que quedaba incompleta. Así se daban cuenta que en una sola frase había una pregunta y una respuesta y se pasaban inventando melodías que llevaban preguntas y respuestas.

El trabajo que podemos llevar a través de la enseñanza de la música es infinito, si tenés la suficiente confianza en la gente como para compartir el conocimiento con simplicidad, porque si algo me enseñaron los compañeros es que nunca habláramos "desde arriba del caballo".

SL

¿Qué pensás que sucedió con todo este trabajo a lo largo de estos años de represión tan dura?

MAE

Creo que todo eso está vivo. Para todos los que militamos juntos en esa época —intelectuales y campesinos— fue una etapa muy enriquecedora y aprendimos mucho. Tengo la certeza de que un día, toda esa gente, o sus hijos, o los que quedaron vivos van a protagonizar, como actores directos, proyectos de este tipo y que la música puede ser realmente un instrumento para la liberación.

NOTA DEL EDITOR: Hemos preferido conservar el lenguaje original para no alterar el sentido de

las respuestas de Miguel Angel Estrella.



Autoritarismo y alternativas democráticas en la educación superior chilena

Cecilia Martner P.*

EL MODELO UNIVERSITARIO DEL REGIMEN MILITAR CHILENO

A partir de 1973, año en el que mediante un golpe de Estado, un régimen militar se instaura en Chile, el país es sometido a numerosos cambios, que le dan una faceta diferente, no conocida anteriormente. Estas transformaciones han sacudido todos los niveles de la sociedad: el político, el económico, el ideológico, el cultural y el educativo. Con esto se busca adecuar todas las instancias del sistema al nuevo modelo

de acumulación de capital que, debido a la crisis de dominación sufrida por la burguesía chilena a fines de los sesentas y agravada en el periodo 1970-1973, sólo puede llevarse a cabo por medio de un régimen de tipo autoritario.

Se ha hablado mucho de los ámbitos económico y político pero poco sobre el área cultural y educativa que tiene a su cargo transmitir e introducir la ideología dominante en el sujeto y que, además, al reflejar las contradicciones de la sociedad, incuba en su seno posiciones contrahegemónicas. Debido a la amplitud del tema nos limitaremos al estudio de una institución del sistema escolar: la universidad. Específicamente, veremos primero el nuevo modelo

* Licenciado en Pedagogía, UNAM, con la tesis denominada "El modelo universitario chileno actual".

universitario chileno dominante actual y luego nos referiremos a las opciones educativas y culturales que han surgido como respuesta a este modelo.

Si observamos las transformaciones que han sufrido las universidades a lo largo del lapso 1973-1982 podemos dividir éste en 2 etapas: un primer periodo al que llamaremos de intervención y gestación de las bases de un nuevo modelo universitario, que abarcaría de 1973 a 1980 y otro de maduración y consolidación del modelo universitario del régimen militar chileno, que todavía es incipiente y que va de 1981 a la fecha. Por razones de espacio sólo mencionaremos esquemáticamente los rasgos más destacados de ambos periodos.

PRIMERA ETAPA: INTERVENCIÓN Y GESTACIÓN DE LAS BASES DE UN NUEVO MODELO UNIVERSITARIO

11 de septiembre de 1973. Se inicia la intervención de las universidades chilenas, la cual asume en ese momento el carácter de *operación represiva*: cierre y allanamiento de locales universitarios, despidos, detención (y sus agravantes) de alumnos y profesores, quema de libros, etcétera.

2 de octubre de 1973. La intervención es oficializada en esta fecha, a partir de la designación de recto-

res-delegados establecida en el decreto ley número 50 y en los decretos 1300, 111 y 112 que atribuyen poderes extraordinarios a éstos, con el objeto de borrar el organigrama existente. A su vez se redefinen los principios que la universidad deberá propagar: despolitización, unidad nacional versus lucha de clases, seguridad nacional.

Principios de 1976. A partir de la política de "shock" impulsada por el gobierno en 1975, por medio de la cual se introduce bruscamente en Chile la economía de mercado de corte neoliberal, comienzan a verse en la educación universitaria intentos de reformas que la llevan a formar sujetos para el nuevo modelo económico. Ejemplo de esto sería la intención de racionalizar la organización de las universidades, lo que implicó la reducción del gasto público en educación superior, la determinación de establecer el autofinanciamiento como sistema de financiamiento de las universidades y la fusión de algunas sedes universitarias del país como parte del proyecto de regionalización nacional. Sin embargo, las medidas de autofinanciamiento y regionalización universitaria no lograron imponerse en esta época por diversas causas, entre ellas el rechazo de los propios rectores-delegados.

Marzo de 1979. El presidente de la república, general Augusto Pinochet, hace entrega de un conjunto de "Directivas presidenciales

sobre la educación”, que según algunos sociólogos y educadores constituirán el primer logro de una política educativa consistente. En ésta se plantea la necesidad de hacer una transformación total de la educación superior y de pautas para una ley general de universidades. También queda establecido que el derecho de ingreso y permanencia en la universidad deberá pagarse y el Estado estimulará con energía al sector privado para que sea éste el que se encargue de la gran mayoría del aparato escolar.

**SEGUNDA ETAPA:
MADURACION Y
CONSOLIDACION DEL MODELO
UNIVERSITARIO DEL REGIMEN
MILITAR CHILENO**

Las Directivas presidenciales sobre la educación constituiría los antecedentes inmediatos de la legislación universitaria de 1981. Esta legislación es uno de los ejes centrales del modelo universitario. Decimos uno de los ejes porque, como vemos hoy, esta legislación será sometida a algunos cambios durante 1983, debido a la inoperancia, sobre todo, de uno de sus decretos —el DFL No. 4, del financiamiento de la educación superior— que ha sido rechazado por toda la comunidad universitaria.

Esta nueva legislación tiene como base, principalmente, los siguientes textos legales:

Enero de 1981. Se publica el *DFL No. 1*, es decir, la Ley General de Universidades, en la que se fijan las normas básicas de organización y funcionamiento de las universidades chilenas. Aparece también el *DFL No. 2*, decreto de reestructuración de las universidades y el *DFL No. 4* que establece un nuevo sistema de financiamiento universitario.

Febrero de 1981. Se publica el *DFL No. 5* que crea los institutos profesionales.

Abril de 1981. Se publica el *DFL No. 24* que crea los centros de formación técnica.

De esta manera, la educación superior, según la nueva legislación, queda ahora formada por las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica.

Algunos de los cambios que más sobresalen y que se derivan de estos decretos son:

Reducción a 12 del número de carreras universitarias.

Incentivo para la proliferación de nuevas universidades privadas.

El ministerio del Interior se hará cargo de la autorización de los nuevos planteles y no el ministerio de Educación.

Creación de una nueva estructura universitaria que impide las elecciones generales dentro de las universidades.

Reducción de las universidades a un tamaño “óptimo”, para lo que

las dos universidades más grandes del país, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado fueron restringidas a sólo sus sedes de Santiago.

Fusión de facultades y sedes con el objeto de crear otras universidades pequeñas por zona o de transformarlas en institutos profesionales, con vistas al proceso de regionalización.

Establecimiento de un financiamiento estatal *directo* y otro *indirecto* para las universidades. El directo se reducirá anualmente hasta llegar a constituir en 1985 el 50% del aporte estatal de 1980. El indirecto se repartirá entre los estudiantes que se encuentren entre los 20 000 mejores puntajes de la prueba de aptitud académica —prueba nacional obligatoria para el ingreso a la universidad— y se entregará en unidades tributarias (UTM) a cada alumno en forma diferencial por grupo de carreras establecidas.

Establecimiento de un sistema de crédito fiscal para los alumnos necesitados (aunque oficialmente se reconoció que no alcanzaría para todos), que debería ser pagado por los estudiantes en un periodo de 10 años, 2 años después del egreso de la universidad, con un interés de un 1% anual.

Régimen de aranceles diferenciados por carrera de acuerdo con su costo y según los posibles ingresos del profesional que egrese y la importancia social de la carrera.

Creación de una nueva institución de educación superior: los institutos profesionales, que podrán otorgar toda clase de títulos profesionales, salvo los que requieren un grado de licenciado.

Creación de los centros de formación técnica que dan sólo títulos técnicos de carreras con una duración máxima de tres años. Estos son exclusivamente privados.

En definitiva, las arriba mencionadas son las principales políticas universitarias que constituyen y conforman el nuevo modelo universitario chileno. Pero somos partidarios de la idea de que esto no es suficiente para delimitar un modelo universitario, sino que además hay que tomar en cuenta el proyecto histórico (económico-político) en el cual está inserto, la ideología que se maneja, las contradicciones internas del modelo y los movimientos de conflicto que influyen en él.

LA UNIVERSIDAD CHILENA Y EL PROYECTO DEL REGIMEN MILITAR

En una sociedad capitalista, la universidad cumple fundamentalmente tres funciones: económica, política e ideológica. Sin embargo, éstas poseen sus particularidades bajo un sistema capitalista dependiente. Es a la luz de estos criterios que analizaremos la universidad chilena de nuestros días.

1. La nueva división internacional del trabajo trae consigo una serie de "modernizaciones" en los países latinoamericanos, que son necesarias para realizar con mayor eficacia el crecimiento del capital, el cual adquiere una composición más elevada para lo que requiere utilizar una tecnología más compleja. Esto supone en Chile cambios cualitativos y cuantitativos en cuanto a los recursos humanos demandados. *Se exige de la Universidad la formación de profesionales de alta calificación, pero en número reducido.* Se trata de formar profesionales en las ramas dinámicas de la producción, o sea, las profesiones que tengan relación con el *proceso de especialización productiva a largo plazo* (basado en el desarrollo de las "ventajas comparativas", las que quedarían constituidas en Chile por el sector minero, los productos demandados por el exterior del sector agrícola, el subsector forestal y pesquero que se especializaría en 2 ó 3 productos para la exportación), el cual requiere elevar el nivel técnico de la producción para poder competir en el mercado internacional. En la clasificación de carreras universitarias hechas por la Ley General de Universidades se encuentran algunas ya tradicionales (leyes, ingeniería civil, medicina) pero aparecen otras claramente dirigidas a este proceso (bioquímica, ingeniería comercial que está constituida por economía y administración de empresas, ingeniería forestal, psicología). El gobierno determinó una serie de mecanismos que llevan, por una parte, a que las instituciones universitarias impartan estas carreras y, por otra, a que los alumnos las elijan. Este es el caso, por ejemplo, del sistema de unidades tributarias (UTM) que incluye el aporte fiscal indirecto. Se ha creado, también, un sistema de diferenciación y jerarquización de las universidades fomentando la competencia entre éstas, que junto con la privatización de los estudios superiores y el aumento de los aranceles de las carreras de más alto prestigio, obedecen a la escasa demanda de recursos humanos que necesita el modelo económico neoliberal. Es por esto que los nuevos centros e institutos académicos extrauniversitarios tienen como misión primordial hacerse cargo de una serie de carreras no rentables en el mercado, que en algunos casos, por su tradición universal, no pueden desaparecer (por ejemplo, las carreras sociales, artísticas, etc.), y en otros son carreras que tienen el carácter de "ilusorias", es decir aquellas que forman cesantes ilustrados. Lo que se obtiene de esto es una devaluación de los estudios superiores para las mayorías estudiantiles de ingresos medios, es decir, una degradación

de su importancia ocupacional y prestigio social.

Una explicación más profunda de lo anterior la encontramos en la afirmación de que el sistema escolar latinoamericano, por su carácter dependiente, no necesita formar masivamente mano de obra, ya que se funda en la superexplotación de la fuerza de trabajo poco o nada calificada. El modelo económico chileno de la burguesía monopólica nacional e internacional, que se basa precisamente en la superexplotación del trabajo, ha llegado a provocar una significativa *alteración de la estructura del empleo*, que se ha traducido en un aumento de empleos improductivos, de subempleo (comercio ambulante, servicios domésticos, etc.), y disminución de los empleos productivos para las clases bajas y medias. En los últimos años, esto provocó un cambio de la distribución del ingreso y del consumo en los distintos estratos sociales, siendo notoria la disminución de ingresos y consumo por parte de los estratos medios.

Producto de la idea del Estado subsidiario y, por ende, de la significativa disminución del gasto público, es el hecho de haber lanzado a la universidad y a sus funciones de docencia, investigación y extensión cultural, al juego del mercado, y es a través de la nueva legislación universitaria que se crean los mecanismos para llevarlo a cabo.

Aquí damos paso a otra forma de colaboración de la universidad en la economía, la investigación, que contribuiría al desarrollo de la ciencia y a la creación de técnicas de producción. Sin embargo, vemos que la Ley General de Universidades casi no la menciona y, por lo tanto, no resuelve el problema de la investigación científica. La razón del poco interés que demuestra el gobierno hacia esta área encuentra fundamento más allá de explicaciones subjetivas. Una causa de peso es que "las universidades latinoamericanas se orientan más hacia la reproducción y difusión de conocimiento que hacia la creación de ciencia".¹ Esto es, por supuesto, en "honor" de la dependencia de la sociedad latinoamericana. De tal manera, podemos decir que si el modelo anterior de acumulación por "sustitución de importaciones" consideraba en gran medida a la universidad como uno de los centros principales de concentración de la ciencia y la técnica para el "crecimiento" y desarrollo del país "hacia adentro", hoy el modelo del gran capital "hacia afuera" las encauza a una mayor dependencia de los centros de poder.

¹ Vasconi, T. "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana" en *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México, 1981, p. 60.

2. El proyecto de modernizaciones, que traía consigo la última división internacional del trabajo para Chile, si bien en los años sesentas se impulsó en el país y en las universidades se pugnó por un camino democrático, hoy este proceso de modernización debe aplicarse por la vía autoritaria. Esto se debe, en el ámbito universitario, a la contradicción que se produjo al interior de la universidad entre la modernización y la democratización, lo que provocó una crisis en dicha institución. Esta contradicción se tradujo, por un lado, en una creciente masificación de las universidades, lo que produjo un excedente de profesionales y, por otro; en un requerimiento cada vez más reducido de recursos humanos altamente calificados.

La crisis de dominación de la burguesía chilena en la sociedad, al reflejarse en la universidad, impedía llevar a cabo el proyecto de modernización. Es así como las fuerzas armadas, al instaurarse en el poder, deben crear las condiciones para el establecimiento real de este proyecto, impidiendo cualquier interferencia y controlando directamente el funcionamiento de las universidades. Una vez despejado el campo, la universidad se entrega a la tarea de formar los nuevos dirigentes que el modelo político necesita. Los dirigentes del Estado ya no

representan —como tradicionalmente ocurría en Chile— una alianza entre la burguesía y las capas medias, y esto implicará, a nivel universitario, una gran selectividad y elitización de esta institución.

A través de los nuevos sistemas de selección para el ingreso a las universidades, como son las pruebas específicas, las recién anunciadas medidas de aumentar el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica, la disminución de la matrícula y el aumento de los costos de ésta y de los aranceles mensuales, podemos ver, en cierta medida, cómo se refleja el modelo político *excluyente* del gran capital. Si llevamos a cabo una relación de los datos arrojados por la universidad, a partir de 1973, y algunos indicadores económicos como serían el ingreso mínimo familiar, el índice real y nominal de sueldos y salarios de los sectores de escasos y medianos recursos, (que demuestra una caída profunda esta última década), y el aumento de la cesantía, no sólo entre niveles bajos de la sociedad sino en los sectores medios, veremos que se reducen las posibilidades de ingreso a la universidad por parte de la gran mayoría de la población. Solamente sectores medios-altos y altos son capaces de mantenerse y permanecer en una universidad. Es por esto que una gran cantidad de estudiantes

de las diversas universidades del país se encuentran en problemas de demora, siendo especialmente grave el caso de la Universidad de Chile, en la cual más del 50% de sus alumnos se encuentran en morosidad.

En definitiva, el modelo político necesita también de un número reducido de cuadros civiles dirigentes. Este modelo político, que es excluyente y autoritario, está conformado por un bloque dominante de élites, constituido por un liderazgo militar y un equipo tecnocrático llamado también "equipo económico de los Chicago Boys". De tal forma que hoy la universidad no es la única formadora de los cuadros que pasarán a ser parte de la cúpula del poder, sino que también éstos son extraídos de las instituciones militares. De modo que el camino elegido por los gobernantes del país "se traduce en elitizar y empequeñecer a todo el conjunto universitario mediante el pago de elevadas matrículas y requisitos de selección discriminatorios para el ingreso de los sectores no elitarios... y en cualquier caso un monto considerable de coacción imprescindible para el control de las situaciones de tensión que siguen a cualquiera de estas operaciones".²

3. Los valores ideológicos que la nueva legislación universitaria

pretende introducir en los estudiantes provienen del ámbito económico, político y militar. Los valores que surgen del primer campo encuentran raíz en algunas teorías económicas neoliberales —principalmente en la de los "Chicago Boys"— en la cual se destacan las ideas de liberar la educación superior de las trabas del Estado y encargarla a la "eficiencia" de la iniciativa privada. Uno de los ideólogos principales del régimen militar chileno, el economista norteamericano de la escuela de Chicago, Milton Friedman, se convierte también en uno de los teóricos de la educación superior más seguido por los gobernantes chilenos. En su libro titulado *Libertad para elegir*, da los lineamientos y fundamentos que justifican la universidad-empresa. Los conceptos ideológicos que se derivan del campo político y militar se basan esencialmente en la Doctrina de la Seguridad Nacional. Esto implica que el ciudadano chileno debe estar siempre alerta en contra de la penetración extranjera representada, en primer lugar, por el "marxismo internacional", y también en contra de los "enemigos

² Craciarena, J. *Esbozo de una interpretación de la crisis actual de la universidad latinoamericana*. Mimeo, Bogotá, 1978, p. A-62.

internos" de la seguridad nacional. Así, la organización militar pasa a ser un modelo de organización para la nación y las universidades. En síntesis, la formación de los intelectuales por parte de la universidad chilena actual está sustentada en una *ideología tecnocrática* que rechaza el conocimiento de la realidad cultural, social y política que nos rodea.

Sin embargo, la universidad refleja también los conflictos de clase que existen en el seno de la sociedad capitalista. Es por esto que uno de los objetivos principales que ampara la nueva legislación universitaria es la división del movimiento estudiantil, no sólo mediante la utilización de medidas represivas, como se había hecho hasta 1980, sino que con base en una nueva organización estructural que no permite el desarrollo de las divergencias políticas dentro de las universidades. Las medidas de reestructuración, regionalización, la creación de nuevas "opciones" de educación superior y el sistema de financiamiento, apuntan a un real control universitario. La masificación de las universidades chilenas, a fines de los sesentas y comienzos de los setentas, trae como consecuencia que "las universidades más pobladas se conviertan así en las tribunas más importantes, donde se manifiesta el disenso crítico".³ El gigantismo de las universidades se

trajo, por lo tanto, en el mayor obstáculo para el gobierno militar, por lo que era necesario reducir y dividir estas instituciones a través de un proceso de regionalización. Es así como se desarticulan las dos universidades estatales. Y no es de extrañar que estos decretos surgieran justo en el momento en que el movimiento estudiantil comenzaba a reaparecer. Pero este proceso de atomización estudiantil no es un fenómeno aislado sino que obedece a un proyecto desatomización política y social a nivel nacional, que se lleva a cabo a través de las llamadas "siete modernizaciones" (que incluye cambios en todos los niveles del sistema escolar, determina una nueva legislación laboral, una reforma previsional, etc.).

Se trata de provocar una disgregación del tejido social preexistente, que persigue la atomización de todos los movimientos de masas. De esta manera "el gobierno se dio a la tarea de crear nuevas instancias de relaciones entre la sociedad y el Estado, que rompieran con los agrupamientos clasistas. . . Se trata de encerrar a los miembros de la sociedad en pequeñas parcelas sociales o económicas (llámense municipios, empresas o centros universitarios) e impedirles plantearse una visión

³ *Idem.*

global del país y de los problemas que lo aquejan".⁴

A manera de conclusión, podemos definir el modelo universitario chileno como un *modelo de carácter modernizante-autoritario*. Modernizante, porque debe llevar a cabo, en su interior, una serie de cambios que apuntan a las necesidades de modernización del nuevo modelo económico de corte neoliberal, y que tratan de llevar a la universidad la eficiencia de la "empresa moderna", para lo cual es imprescindible acabar con las viejas concepciones y estructuras universitarias que impiden la realización de este extraño concepto de "modernización", que en la mayoría de los casos implica cambios de tipo regresivo. Y autoritario, debido a que la universidad como institución de la sociedad civil, enmarcada dentro del sistema de dominación, en el actual régimen se encuentra totalmente copada por el Estado, lo cual implica el control directo y fiscalizador de las fuerzas armadas que, por su parte, han institucionalizado un esquema de organización y de contenido autoritario en la enseñanza universitaria.

LAS CONTRADICCIONES DEL MODELO UNIVERSITARIO AUTORITARIO

Este modelo, sin embargo, no está ausente de contradicciones. Una primera contradicción, que ya comienza a visualizarse, es que si por un lado el sistema de financiamiento indirecto trata de estimular la elección de las carreras universitarias por parte de los postulantes, de acuerdo con las necesidades productivas del modelo económico, por otro lado provoca el crecimiento inorgánico de estas carreras, tendiendo a una sobrepoblación estudiantil. Si bien el gobierno lo ha tratado de frenar mediante la reciente medida de aumentar el puntaje mínimo de ingreso a estas carreras universitarias, esto no soluciona totalmente el problema ya que las universidades, al entrar al juego del mercado, prefieren invertir en carreras que les produzcan mayor rentabilidad. Estas son las que tienen una mayor tributación (Unidades Tributarias Mensuales) o "marraqueta", es decir, aquellas que aparecen en la lista de las doce carreras universitarias. Por lo tanto la universidad al tener el carácter de empresa entra inevitablemente a la anarquía del mercado.

Existe también una segunda contradicción en relación con el movimiento estudiantil. En la universidad percibimos cómo, por una parte, se llevan a cabo medidas autoritarias y atomizadoras de cualquier

⁴ Osorio, J. *Chile: el Estado y la economía bajo la dictadura militar*. CIDAMO-UAG, México, 1982, p. 17.

respuesta de los estudiantes y, por otra, esta misma situación represiva provoca el descontento y desarrollo del movimiento estudiantil.

Durante estos últimos años han surgido una serie de organizaciones juveniles y estudiantiles, tanto dentro de la universidad como fuera de ésta, que luchan contra la represión, la disgregación y la atomización del movimiento. Este es el caso, por ejemplo, de la Comisión Nacional Pro Derechos Juveniles, CODEJU, que se crea en 1977 y que llegó a convertirse en uno de los organismos más importantes del movimiento juvenil. En su Declaración de Principios se autodenomina como una organización juvenil autónoma y pluralista, abierta a la participación de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales, con diferentes concepciones religiosas, filosóficas y políticas, con el interés común de defender los derechos humanos de la juventud. Los objetivos que persigue son:

1. Elevar los niveles de conciencia y participación juvenil en la sociedad chilena, la promoción y defensa de los derechos personales, políticos, económicos y sociales, fundamentos de una sociedad libre, justa, fraterna y democrática.
2. Defender al joven en todos aquellos casos en que de alguna forma sus derechos fundamentales se

encuentren o hayan sido conculcados, suspendidos, restringidos, derogados o amenazados.

3. Constituir una instancia de encuentro para la reflexión, el diálogo, y la acción efectiva en defensa de los derechos fundamentales de los jóvenes.
4. Contribuir a la búsqueda, de caminos efectivos que conduzcan a la liberación y democratización de nuestra sociedad, teniendo como punto de referencia permanente el reconocimiento y respeto efectivo de los derechos del Hombre. El respeto a la dignidad del hombre constituye en este sentido el factor de juicio crítico y discernimiento frente a cualquier construcción ideológica y frente a todo sistema político, económico y social.

Entre sus últimas actividades se destaca el Seminario para Dirigentes Estudiantiles que trató sobre los problemas estudiantiles y, en especial, sobre la nueva legislación universitaria. Las "Jornadas por una Universidad Libre", realizadas en diciembre de 1981, tenían como propósitos que la propia comunidad universitaria definiera los derechos y deberes que le corresponden para crear una experiencia de universidad libre, a pesar de la institucionalidad existente. Además, perseguían crear la capacidad de coordinación entre

los estudiantes y académicos al interior de la universidad, con las instituciones académicas y culturales "extramuros". Como resultado, se hicieron críticas a la universidad intervenida y se propuso un esbozo del modelo alternativo universitario en el cual están presentes el pluralismo ideológico, la criticidad, la vinculación con la realidad nacional y la autonomía universitaria. Para esto se tratará de crear espacios de universidad libre dentro de las aulas de las mismas universidades. Actualmente las tareas del CODEJU se centran en la organización de las "Segundas Jornadas por los Derechos Humanos de la Juventud", que se efectuarán en abril del presente año, en las que se pretende elevar el nivel de la lucha juvenil.

Entre tanto, en noviembre de 1982 surge una nueva organización estudiantil de carácter nacional, denominada Consejo Nacional Estudiantil de Chile (CONECH). Su creación nos indica un grado superlativo de organización (que rebasa la amplitud de la Unión Nacional de Estudiantes Democráticos (UNED), la cual agrupa principalmente a estudiantes de las 3 universidades santiaguinas y de algunas provincias). La CONECH aparece a partir de la realización del Primer Consultivo Nacional de Estudiantes, llevado a cabo por una comisión organizadora universitaria de la V Región. A este consultivo se llamó a todos los dirigentes de las universidades chilenas para discutir y analizar

todos los aspectos que rodean el problema universitario, las posibles formas de organización y el accionar del movimiento estudiantil, la confección de un pliego nacional que recoja las inquietudes de los estudiantes del país y que permita la vinculación con otros sectores organizados de la vida nacional (juventudes trabajadora, poblacional, mapuche, estudiantes de enseñanza media y otros). En síntesis, se hizo un llamado a dar un paso adelante en la organización estudiantil a nivel nacional. Finalmente, en el área organizacional el Primer Consultivo Nacional Estudiantil consideró:

- a) La crisis en que están inmersas las universidades chilenas, que se expresa en términos de crisis moral, económica y académica.
- b) El atropello de los derechos básicos de los estudiantes a organizarse.

Resolvió que se hace imperativo desarrollar la unidad de todo el movimiento estudiantil a través de:

La conformación de un consejo nacional de estudiantes, en el cual se agruparán todos los organismos democráticos que estén de acuerdo con las resoluciones de este consultivo, descritas en el programa emanado del mismo. Este consejo quedará caracterizado por:

A. Sus funciones

- | | |
|--|---|
| 1. Proposición de lineamientos al Movimiento Estudiantil. | — Condonación de deudas a los morosos. |
| 2. Agitación y difusión del programa del consultivo. | — Exención de pagos a los hijos de cesantes. |
| 3. Resolución en conjunto de las medidas a asumir frente a las situaciones de agresión a estudiantes o dirigentes estudiantiles. | — Pase escolar para todos. |
| | — Aumento del aporte fiscal a las universidades para la docencia, investigación y asistencia estudiantil. |
| | — Contrato y no convenios para el cuerpo docente. |

*B. Sus tareas**Frente a la problemática académica*

- | | |
|--|---|
| 1. Organizar el segundo Consultivo Nacional de Estudiantes del año 1983. | — Derogación de la Ley General de Universidades. |
| 2. Crear las condiciones que permitan concretar en este segundo consultivo la <i>Organización Superior Estudiantil</i> . | — Libertad de cátedra. |
| 3. Desarrollar el Paro Nacional 1983. | — Participación estudiantil en la generación de los programas académicos. |
| | — Contratación de docentes idóneos por medio de concurso público. |
| | — Evaluación permanente por parte de los alumnos con respecto a la labor docente. |
| | — Currículum flexible. |
| | — Término de la sobrecarga académica y horarios irracionales que atentan contra la formación integral de los profesionales. |

Se elaboró en último término, un petitorio que abarcó los principales problemas universitarios de la actualidad.

*Petitorio ante la crisis universitaria**Frente a la crisis económica*

- Derogación de la Ley de Financiamiento Universitario.
- Aranceles diferenciados y fin al crédito fiscal.

Frente a la represión en el interior de las universidades

- Fin a los rectores-delegados, aparatos de seguridad y toda forma de represión institucionalizada.

- Reincorporación inmediata o incondicional de todos los estudiantes sancionados, relegados o exiliados.
- Reincorporación de académicos exonerados y exiliados.
- Término de las sanciones como medida disciplinaria.
- Libertad de expresión y reunión al interior de las universidades.
- Esclarecimiento de atentados a estudiantes y dirigentes y castigo a los culpables.

Organización estudiantil

- Organizaciones estudiantiles, libres, democráticas y autónomas.
- Elaboración y discusión pública de los estatutos de la organización estudiantil por escuela y/o universidad.
- Fin a los dirigentes designados.
- Elecciones de los mismos por voto universal.
- Fuero para los dirigentes.
- Reconocimiento de organizaciones estudiantiles democráticas existentes.

Para tener un panorama más completo de la realidad universitaria chilena, no podemos olvidar las alternativas educativas y culturales a nivel superior que han surgido como *respuesta* al modelo universitario dominante.

LAS INSTITUCIONES "NO FORMALES" o "EXTRAMUROS",⁵ COMO UNA ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA Y POPULAR

Nivel académico y de investigación.

En el régimen militar surgen una serie de organismos alternativos que tienen como principal objetivo "complementar" la educación superior impartida en las universidades. Estos estiman como incompleta la actual docencia universitaria, especialmente en el campo de las ciencias sociales. Debido a que la investigación social y educacional prohijada por el Estado y las universidades se ha visto restringida o en algunos casos anulada han tomado mayor importancia las instituciones académicas independientes. Estas instituciones están formadas en su mayoría por académicos exonerados de las universidades chilenas, por no concordar con el modelo universitario autoritario. La universidad chilena, por lo tanto, ha dejado de ser la forjadora de grandes

⁵ "Las instituciones 'extramuros' son aquellas que tienen su preocupación involucrada en el problema universitario pero que no le pertenecen físicamente. Estas agrupaciones independientes... desarrollan actividades de docencia, de investigación y de creación artística que deben aportar a las experiencias internas" (G. Rayo, presidente del CODEJU).

intelectuales y "en cambio, al expulsar de su seno a una parte no poco numerosa de la comunidad académica nacional, y al mantenerse su espacio institucional bajo un férreo control político-ideológico, (. . .) ha definido un espacio de disidencia intelectual y académica que hoy se manifiesta por la consolidación de un significativo complejo de otros centros y organismos que cumplen labores de investigación social y económica, de formación de nivel superior y de difusión de un pensamiento no sujeto a control político. Probablemente sea en estas 'universidades no formales' donde se cultiva un conocimiento más vivo y autocrítico de sus propios supuestos; sin embargo, sus productos intelectuales no encuentran una amplia difusión en Chile".⁶ Una gran parte de estos organismos pertenecen a sectores cristianos de la Iglesia Católica que han salido en defensa de ciertos valores tradicionales atropellados por el modelo universitario autoritario. Y otra parte, está constituida por intelectuales independientes o defensores de proyectos democráticos. La labor de estos centros está avocada a la "extensión", es decir, a difundir conocimientos a amplios niveles de la sociedad, incluso a los sectores populares.

⁶ Brunner, J.J. "Los intelectuales en Chile". *Mensaje* No. 311, agosto, 1982, Santiago de Chile, p. 429.

Entre los organismos independientes que se destacan se encuentran la Academia de Humanismo Cristiano, el Centro de Investigación y Planificación Económica (CIEPLAN), Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Asociación Andrés Bello y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), cuyo convenio fue deshauciado por el gobierno militar, por lo cual la Academia de Humanismo Cristiano la tomó a su cargo.

A continuación hablaremos de algunos de ellos:

Academia de Humanismo Cristiano. Esta institución depende del Arzobispado de Santiago. Según Enrique D'Etigni, vicepresidente de esta Academia, la institución "acoge a grupos de académicos que desean realizar una labor de docencia e investigación en un clima de libertad (. . .) y "las materias que se enseñan en la academia resultan de la demanda que formulan los alumnos y docentes que están en las universidades pero que se sienten insatisfechos con lo que allí pueden recibir o entregar".⁷ Esta tiene cursos de ex-

⁷ "Los cerebros que se van". *Hoy*, 23-29 de septiembre, 1981, Santiago de Chile, p. 15.

tensión con muchos de los centros de la disidencia.

Asociación Universitaria y Cultural Andrés Bello. Reúne a ex rectores, profesores e intelectuales. Tiene como objetivo la defensa de la universidad y sus principios. Se encuentra afiliada a la Academia de Humanismo Cristiano.

Vector (Centro de Estudios Económicos y Sociales). En septiembre y octubre de 1978 se celebró el Seminario sobre Educación y Democracia de donde surgió posteriormente su Taller de Educación. Además se ha incursionado en el análisis y discusión colectiva de los problemas educacionales, en tareas de perfeccionamiento de docentes y en difusión de publicaciones en torno a esta temática. La investigación educativa alternativa que se pretende realizar apunta al desarrollo de una *teoría* educativa explicativa que se base en la *metodología socioeducacional* y busque explicaciones *históricas*, sostenidas en investigaciones acerca de las formas de aprendizaje de los grupos subalternos de la sociedad y no sólo de las élites. Por último, esta investigación debe ser participativa, o sea, una "investigación-acción". Sus otros talleres son los de economía y sociedad.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Es una institución privada, pero sin fines

de lucro, preocupada por el conocimiento y búsqueda de alternativas educacionales en el país. Para esto lleva a cabo seminarios, cursos de posgrado (que en su mayoría cuentan con el aporte de centros de investigación de países como Suecia, Canadá y otros), investigaciones, capacitaciones, etcétera.

En el interior de las universidades, y en algunas facultades o escuelas, ha surgido también una serie de talleres formados paralelamente por alumnos y profesores democráticos que pretenden profundizar en su materia o realizar un análisis interdisciplinario.

Nivel cultural. Es común oír decir desde que se instauró el régimen militar, que existe en Chile un "apagón cultural", que consiste fundamentalmente, en la represión y prohibición de la libre expresión cultural y artística. Se impide, entre otras cosas, mostrar la realidad que vive el país. Sin embargo, poco se conoce y se habla del movimiento cultural alternativo, que ha surgido tanto dentro de la universidad como fuera de ésta, bajo el impulso de jóvenes y artistas de diferentes tendencias políticas y culturales que no están de acuerdo con la cultura consumista y competitiva que difunde el gobierno militar.

A. En el interior de la universidad:

Agrupación Cultural Universitaria (ACU). Esta integrada por alumnos, funcionarios y profesores de la Universidad de Chile. Posee *talleres culturales* (talleres de poesía, pintura, música, teatro, fotografía, etc.), en casi todas las escuelas de dicha universidad. Además, este organismo organiza anualmente festivales de canto, de teatro y exposiciones, con el objetivo de dar a conocer lo que los estudiantes realizan en arte. Pero las dificultades que encuentra para realizar este tipo de eventos son innumerables: "Van desde la exigencia de las autoridades universitarias de mostrar el contenido de los programas con anterioridad a otorgar los permisos para las actividades hasta la prohibición de dichas actividades, pasando por decretos restrictivos, cobro de impuestos a espectáculos, etc."⁸

Agrupación de Talleres Culturales (ATC) de la Universidad Católica.

Coordinadora Cultural de la Universidad Técnica del Estado (hoy Universidad de Santiago).

B. Centros culturales "extramuros":

Existen un sinnúmero de talleres culturales y artísticos por todo el país. Podemos decir que entre los más nombrados se encuentran: Taller 666, Taller de Arte Contemporáneo, Taller de Artes Visuales, Unión de Escritores Jóvenes (UEJ), Taller Santa Marta, Taller del Sol, Taller Mapocho y los departamentos culturales de la vicaría.

Estos talleres fueron creados, en su mayoría, a fines de los setentas y se imparten cursos de teatro, música folklórica, artes plásticas, literatura, artesanías, etc., charlas, ciclos y festivales (algunos en combinación con las agrupaciones de talleres de las universidades). Todos tienen en común la idea de crear conciencia del trabajo colectivo y crítico y de discusión de las diversas tendencias de los artistas y universitarios que quieran ampliar sus horizontes, hoy tan divididos y deteriorados por la cultura autoritaria.

Todas estas alternativas culturales, tanto dentro como independientes de las universidades, se encuentran aglutinadas y coordinadas por la Unión Nacional por la Cultura (UNAC), que surgió en enero de 1979. En su "Llamado a la comunidad" se destacan las ideas de que todo artista tiene el derecho de

⁸ *La ciruela*. Revista de la A.C.U., No. 3, noviembre, 1979, Santiago de Chile.

desarrollar libremente su capacidad creadora, y de reclamar a la sociedad los medios para una participación efectiva en la producción de la cultura. También llama a formar un amplio frente que la salvaguarde de su comercialización.

Podemos concluir diciendo que a pesar de los intentos, incluso por la

fuerza, de conformar un modelo universitario autoritario, excluyente y competitivo, subsisten los ideales de la tradición universitaria (libertad de pensamiento, de crítica, de diálogo, atención hacia los problemas sociales, autonomía institucional, etc.), que presionan por volver a hacerse realidad en Chile.



Relatos de Chepito

INTRODUCCION

El 13 de julio de 1982, *Chepito*, niño guatemalteco de 13 años de la etnia ixil, cayó combatiendo como militante del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), junto a Fernando Hoyos, el comandante *Carlos*, miembro de la Dirección Nacional de aquella organización. Los "Relatos de Chepito" fueron publicados por el EGP en un folleto editado en marzo de 1983 y constituyen un testimonio dramático de las condiciones de aprendizaje en la vida de la niñez guatemalteca.

* * * * *

Yo ahora tengo 13 años, según dice el Comandante, pero no sé por qué no tengo fe de edad. Soy de la zona Ixil, de una aldea de Cotzal.

Los compañeros eran de allí mismo, mi papá es primo de uno de ellos. Además dijeron, vos vas al pueblo, podés hablar con el ejército. No, yo no hablo con el ejército, dije, sólo paseo en el pueblo. Yo oigo y quiero saber bien cómo se trabaja la lucha, me quiero ir con ustedes. Si no, voy a la costa, estoy pensando dije.

“Caminamos de noche, aguantamos hambre, aguantamos sed y sueño”, dijeron.

“Yo aguanto eso, si aguantan Uds. yo también, dije.

“¿Será que no vas a pedir tu baja después?” preguntaron.

“¿Para qué voy a conocer la Revolución si después voy a pedir mi baja?” —dije.

A los dos años regresé a mi casa.

Estaban contentos de verme, ya no me decían que regrese a mi casa. Seguían colaborando. Yo les dije que vieran que ya tenía mi arma, que estaba en la Revolución.

Ahora hay muchos niños y muchos compañeros alzados con su compañera, por la represión. Los hijos se quedan con la abuela. El enemigo quiere saber la guerrilla dónde está, como la gente no quiere decir, por eso queman las casas. Ahora quemaron 200 casas de mi aldea. El ejército empezó a decir que por cada soldado muerto iban a matar dos de la población, hombres o mujeres. La gente dice que quiere seguir colaborando, aunque los maten, dicen. Tienen su plan de emergencia, su tostada de maíz para comer y sus cosas listas para ir al monte. No están pensando en renunciar, sino que están pensando en la Revolución.

Los soldados sólo salen de los pueblos ahora en grandes grupos, con helicópteros y aviones a las aldeas, sólo así llegan, sólo donde no hay mucha organización entonces llegan más poquitos. El helicóptero pasa bombardeando en las aldeas, pero desde lo alto porque si baja mucho le tiran.

La gente iba antes a la costa, ahora ya no porque tienen miedo de que dicen que son todos guerrilleros y los matan, y porque no quieren trabajar a los ricos. Ponen milpa para comer y para mandar a la guerrilla, venden ropa o animales o hacen otras cosas para ayudarse, compran entre todos, para tener algo de dinero y seguir ayudando, porque ahora la gente pasa muchas penas. Sólo las poblaciones saben cual es el más de la guerrilla. Los ricos ya se fueron mucho de por allí. Esas tierras la trabajan todos. Si una compañera ya no tiene su compañero todos van a trabajar a su milpa. Si alguno ya no tiene casa, si le queman la casa, van todos para ayudar a poner otra casa. Ponen posta también en cada lugar, y van avisando de lugar en lugar cuando viene el enemigo. Los compañeros preguntan qué podemos hacer, cómo podemos colaborar.

Los problemas de la población los resuelve la dirección de ese lugar. Ya no hay problemas de robo o por tierras, si hay problema se llama a toda la gente para hablar y decir que no son actitudes revolucionarias, y así se resuelve.

No sólo mi pueblo ha sufrido bastante, hay muchos pueblos, bastantes han sufrido, pero nosotros al sufrir una baja de nosotros, nosotros no debemos poner

tristes porque nosotros aunque nos caigan compañeros, pero nosotros al caer un compañero nos ponemos bravos y ya matamos los kaibiles.

Nosotros sabemos que estamos luchando aunque nos vamos a caer en combate, aunque nos vamos a morir, pero nosotros sabemos por qué estamos luchando.

Me encuentro aquí, con los compañeros trabajando, ya aprendí bastante, algo. No es igual que esté en mi casa, yo no sabía leer, yo no sabía hablar español, pero ahorita ya puedo un poco hablar y leer, ya puedo un poco, entonces, ya aprendí bastantes cosas en la guerrilla, los compañeros me enseñaron qué es el trabajo y la revolución.





Los trabajadores de la educación frente a la austeridad y las demandas educativas populares

Sindicato Independiente de Trabajadores
de la Universidad Autónoma Metropolitana
(SITUAM)*

SECRETARIA GENERAL

La implantación de la actual política de austeridad por el Estado Mexicano en contra de los trabajadores del país, hace necesario que los trabajadores de la educación den nueva vida a una discusión que nosotros consideramos importante.

En primer lugar es necesario analizar y discutir la relación que existe por un lado entre la lucha por mejores condiciones de trabajo y por la libertad sindical, y, por otro, la lucha por lograr la apropiación del proceso educativo por los trabajadores y a través de esta responder a las demandas educativas populares.

En segundo lugar es necesario empezar a discutir los mecanismos de unidad que permitan una mayor coordinación y vinculación de nuestras luchas.

Amos temas han sido postulados desde hace tiempo por distintos sectores de los trabajadores de la educación, pero nunca como ahora parecen confluír las condiciones para que sea posible dar pasos definitivos a su manejo y avance.

Las luchas de los compañeros de la CNTE, por mejores condiciones de trabajo, y por la democracia sindical y, recientemente por impedir que se lleve a efecto la descentralización educativa dañina a sus intereses, es uno de los más

* Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación, 30 de enero de 1983, celebrado en la ciudad de México, bajo los auspicios del Sindicato Unico de Trabajadores de El Colegio de México.

importantes ejemplos de como la marcha misma de los acontecimientos, un movimiento de trabajadores de la educación no puede detenerse en el dintel de las luchas meramente reivindicativas.

A nivel medio superior los intentos de organización sindical iniciados el pasado decenio ya han dado sus frutos y si bien en condiciones restringidas por su inclusión en el Apartado B, el SINTCB constituye una base desde donde es posible que agrupe a un importante sector de trabajadores.

A nivel de educación superior son importantes los esfuerzos de unidad que hoy se llevan a cabo, provocados precisamente por la objetiva necesidad que hoy se percibe en todo movimiento independiente, de sumar fuerzas. Y ha sido sobre todo a nivel universitario que se han producido en el pasado importantes movilizaciones e iniciado una discusión sobre la postura de los trabajadores sobre los problemas de orden educativo.

Finalmente, a nivel más amplio, las iniciativas de unidad que hoy están en curso entre las dos principales corrientes frentistas (FNDSOAC y ODEP) constituyen un marco que ciertamente favorece cualquier intento de unidad de los trabajadores de la educación. La aplicación de la política de austeridad ha provocado un proceso de unidad nada despreciable.

LAS CONDICIONES DE LA DISCUSION Y DE LA UNIDAD

Hablamos de discusiones y de unidad precisamente porque entre los trabajadores de la educación, como entre el resto de los trabajadores agrupados en organizaciones independientes, existen diferencias.

Este Foro no puede pensar —ingenuamente— que las diferencias pueden desaparecer. Hay que pensar que estas deben seguir subsistiendo, si queremos que nuestras iniciativas conjuntas conserven su vitalidad y su importancia. No venimos aquí a demostrar que traemos la verdad. No nos deslindamos de aquellos cuyas palabras no coinciden exactamente con las nuestras. Venimos a establecer consensos tan profundos como los haga posible el ánimo unitario que suponemos nos ha traído a este Foro. Pero sin que se comprometan radicalmente nuestras propias concepciones.

1. Queremos en primer término señalar el desafío que significa para nuestras organizaciones el período que hoy vivimos.

La agresión del Estado contra los trabajadores es palpable en el terreno económico. No es necesario señalar cifras y hechos. Pero igualmente importante aunque más insidiosa es la hostilidad que desarrolla contra las organi-

zaciones de trabajadores y contra la ideología de clase del trabajador. Aquellas organizaciones que no sean capaces de responder vigorosamente a esta política corren el riesgo de perder ante sus trabajadores su esencia como instrumento de defensa y avance de sus intereses. Al dejar de convertirse en organizaciones de lucha entran en una crisis cuyas consecuencias afectan la marcha de todo el movimiento: prácticamente en la práctica, dejan de existir como polos de aglutinación del malestar generalizado, no son capaces de interpretarlo ni de expresarlo...

Se abre así la puerta para que florezcan y se difundan entre los trabajadores concepciones que apuntan a señalar que la crisis es responsabilidad de todos, trabajadores, empresarios, banqueros, etc., debemos sacrificarnos por igual. Aunque sea bien sabido que la crisis ni la provocaron los trabajadores ni la pagan todos de igual manera.

Los trabajadores de la educación tienen hoy como tarea primordial la de apuntalar y construir sus organizaciones como instrumentos de lucha reconocibles como tales por los trabajadores. Al mismo tiempo, proponemos que estas concepciones que desarmen de antemano a los trabajadores, deben ser combatidas con toda claridad.

2. En el fondo, muchos trabajadores consideran que la lucha contra una política impulsada por el Estado y, es necesario decirlo, el movimiento independiente de los trabajadores no es hoy capaz de echar atrás efectivamente esa política. Pero sí puede cabalgar sobre ella, fortaleciéndose a través de luchas conjuntas, con objetivos muy precisos y evitando su propio desgaste y destrucción. Para esto es necesario plantear la lucha como asentada en un período, por lo tanto, como un proceso, sin esperar triunfos inmediatos y definitivos.

Algo semejante queremos plantearnos hoy en el SITUAM. Pensamos que es difícil superar el tope salarial a partir de la lucha aislada y de la visión inmediatista. En concreto nos preguntamos ¿cómo darle a nuestro esfuerzo una orientación que nos fortalezca como organización? ¿cuáles son los objetivos que podemos establecer para el período? Actualmente la lucha Salarial en sí misma tiene un profundo sentido político ¿cómo hacerlo explícito y compartido entre la mayoría de los trabajadores? Pensamos que debemos luchar contra el Tope Salarial incluso con la huelga. Dejar de luchar es preparar una derrota aún más seria en el futuro. Nuestra Revisión de hoy incluye propuestas alternativas que ofrecen ciertas perspectivas a la lucha, y que, de obtenerse, resultarían un triunfo. Aunque formalmente dejemos sin romper el 25 por ciento. Por otra parte, mantener la

lucha, al mismo tiempo que se confiesan con claridad las escasas probabilidades de avance nos encamina a un estallamiento de huelga mucho más consciente.

3. En el concreto de la Universidad Autónoma Metropolitana, hoy los trabajadores y los estudiantes aparecen como los únicos capaces de luchar decididamente por la misma Universidad. La reducción del subsidio se da hoy sobre todo como resultado de una política salarial. Las contrataciones temporales, el creciente número de alumnos por grupo, la reducción de los servicios universitarios, el encarecimiento de los apoyos a los estudiantes (p.e. comedor), la falta de libros y recibos, etc. siguen en estrecha coincidencia la caída del salario del educador universitario.

El deterioro de las condiciones de trabajo se sigue así el deterioro de la misma institución. Y en consecuencia, una recesión en el trabajo universitario. No es posible fincar el desarrollo de la ciencia y de la educación, en el sacrificio de los protagonistas del quehacer universitario.

En la historia misma de la educación moderna mexicana constatamos ejemplos semejantes. La reducción del salario real del educador que hoy sufrimos sólo encuentra un precedente en el período 1940-1955, cuando este cayó hasta en un 40-50 por ciento del salario de 1930. Y a partir de 1940 se instala en la educación mexicana uno de los momentos más oscuros de su desarrollo. Para ser más exactos, se echan atrás las iniciativas progresistas surgidas durante el Cardenismo. Pero tanto la caída del salario como la inauguración de esta nueva época encuentran un factor común: las organizaciones independientes de maestros fueron derrotadas, y se creó el SNTE.

Es en definitiva una organización fuerte de trabajadores lo que permite tanto la defensa de las condiciones de trabajo, como el trabajo mismo del educador.

4. Muy pocas veces han podido los trabajadores de la educación apropiarse de su propio trabajo. Lo común es que participen en un quehacer que ha sido definido, en su orientación, método y contenidos, por el Estado. Apropriadose de su trabajo el Estado no sólo le arrebató el tiempo consumido, sino también una importante porción del pensamiento que debe sujetarse a un texto, plan de estudios, etc.

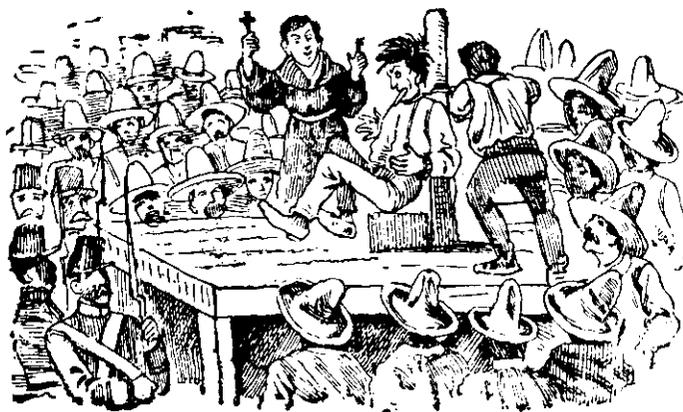
La apertura de espacios democráticos dentro de cada escuela o institución tiene una finalidad precisa: la de permitir un mayor grado de apropiación de los trabajadores de la educación sobre el proceso educativo y sus resultados.

¿PERO APROPIARSE PARA QUE? ¿CON QUE OBJETIVO?

La lucha institucional contra las reglamentaciones autoritarias, la imposición de autoridades y planes de estudio sólo puede lograrse con la cobertura de una organización fuerte e independiente de los trabajadores. La existencia de este tipo de organización hace más difícil que los grupos de educadores queden aislados y sean sancionados o rescindidos. Al mismo tiempo este tipo de organización, independiente, democrática orientada a servir a los intereses de clase de los trabajadores de la educación, permite objetivos radicalmente distintos a los oficiales.

Cuando el educador ha sido educado en la organización independiente y clasista, se favorece una orientación acorde con los intereses de las clases populares.

En estas condiciones es más factible que los objetivos, los contenidos y las mismas prácticas educativas expresen la realidad de clase que viven el educador y el educando. Y que el diálogo enajenado que impone el Estado abra paso al intercambio entre trabajadores sobre su realidad común, a partir también de una perspectiva común.





El indigenismo y la educación indígena: una bibliografía básica

Mariana Portal A.
Verónica Valenzuela G.G.

PRESENTACION:

A partir de la revolución mexicana el indigenismo es un elemento central en la construcción de la nación moderna. La práctica indigenista contribuirá eficazmente a la formación del sentimiento nacional, proporcionando en "lo indígena" una identidad. La diversidad y la problemática de los indígenas requiere de una atención especial por parte del Estado: la situación de la población indígena refleja la atomización de un territorio disperso e incomunicado económica, social, cultural y lingüísticamente.

Por ello se le asigna al indigenismo oficialmente institucionalizado desde 1917, la tarea de la integración educativa y cultural de la población indígena. De ahí que la política indigenista y la educación para el indígena como su instrumento principal, sean los términos de una misma relación fundamental y persistente en la historia del indigenismo mexicano.

Ahora bien, ¿qué relación existe entre este vasto proyecto de integración y las políticas educativas concretas?

Ha sido característica persistente de los distintos programas y proyectos educativos del indigenismo postrevolucionario, la oscilación entre el enfoque integracionista y el de preservación de las comunidades indígenas con sus valores y costumbres: castellanización o educación bilingüe; alfabetización o capacitación para el trabajo; homogeneización educativa o educación bicultural, etc.

Otro rasgo de la educación indígena es la de considerarla como un proceso integral de aprendizaje, lo que supone el énfasis en la educación informal que contempla los diversos aspectos de la "educación para la vida: salud e higiene, técnicas productivas, economía doméstica, capacitación laboral, etcétera..." En donde el ideal no es enseñar a leer, a escribir o a contar, es sencillamente "enseñar a vivir". (Moisés Sáenz. *La escuela rural*. Conferencia dictada en 1928).

Sin embargo, los indígenas han vivido durante siglos de una manera específica, no sólo no integrada, sino a veces antagónica a la vida capitalista. La educación oficial ha ofrecido insuficientemente a la población étnica, elementos básicos para que, de alguna manera "vivan" lo menos conflictivamente en el interior del sistema del que son estructuralmente marginados. Pero además, se ha creado la fantasía de que es a través de la educación como la integración les resultará más favorable a los indígenas. Esta vaga ilusión se desvanece ante las condiciones económicas, sociales y culturales del propio sistema. En este sentido la educación se convierte en la punta de lanza de la destrucción y desintegración de los grupos indígenas y en la representante de una pseudointegración nacional.

Si hacemos un balance de los resultados, podemos concluir que, la práctica indigenista ha provocado, en efecto, una integración que paradójicamente integra a los indígenas como grupos marginados de la sociedad nacional.

A continuación se presenta una bibliografía básica sobre el tema con los textos fundamentales de los exponentes del indigenismo, algunas interpretaciones críticas y documentos oficiales sobre la política educativa indigenista.

* * * * *

Acevedo Conde, Ma. Luisa (1978) "Experiencias en la participación de la formación de personal bilingüe". *Revista América Indígena*, Vol. XXXVIII, No. 3.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1955) "Teoría de los Centros Coordinadores". *Revista América Indígena*, Vol. VI, No. 32.

(1957)

El proceso de aculturación en México. UNAM, México

(1970)

Antología de Moisés Sáenz. Ediciones Oasis, México.

Lengua y superestructura. SPI.

(1973)

Teoría y práctica de la educación indígena. SEP 70's, México.

"La cultura popular y la educación extraescolar en el medio indígena".
Revista América Indígena, Vol. XXXIII, No. 14.

(1976)

Obra Polémica. SEP-INAH, México.

Aguirre Beltrán, Gonzalo; Pozas Arciniega, Ricardo (1973) *La política indigenista en México; métodos y resultados. Instituciones indígenas en el México actual*. T. 2, INI, México.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües. (1979) *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural: Fundamentos, instrumentos de investigación y agenda de trabajo*. Impresiones Aries, México.

Arana de Swadesh, Evangelina (1976) "Lingüística y educación indígena". *Revista América Indígena*, Vol. XXXVI, No. 1-4, México.

Arizpe, Lourdes (1978) *El reto del pluralismo cultural*. INI, México.

Báez, Félix Jorge (1977) "Indigenismo e impugnación" en *Siete ensayos sobre indigenismo*. INI, México.

"La antropología, el desarrollo capitalista y el nacionalismo mexicano".
Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas No. 24, Universidad de Yucatán, México.

(1978)

"Aculturación e integración intercultural: un momento histórico del indigenismo mexicano". *Revista México Indígena*, Vol. XXI, México.

Báez, Félix Jorge; Ferré D'Amaré, Ricardo (1977) "Lineamientos para la reorientación de la educación bilingüe y bicultural en México". *Revista América Indígena*, Vol. XXXVIII, No. 3, México.

Barrantes, E. (1944) "Conceptos fundamentales sobre la educación del indio".
Revista América Indígena, Vol. IV, No. 1-4, México.

Bartra, Roger (1974) "El problema indfgena y la ideología indigenista". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XXVI, No. 3, México.

Basauri, Carlos (1940) *La población indígena*. SEP, Oficina Editora Popular, México.

Beatty Willard, M. (1942) "Importancia del conocimiento del idioma indfgena entre los maestros". *Boletín Indigenista*, Vol. II, No. 1, México.

(1944)

"Educación, necesidad primordial del indio". *Revista América Indígena*, Vol. IV, No. 1-4, México.

(1943-1945)

"Hogares infantiles para indfgenas". *Boletín Indigenista*, Vol. III-V, No. 1-4, México.

"El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indfgenas." *Boletín Indigenista*, Vol. III-V, No. 1-4, México.

"Alfabetización, economía y cultura vital". *Boletín Indigenista*, Vol. III-V, No. 1-4, México.

"La lingüística y el conocimiento de los indios monolingües". *Boletín Indigenista*, Vol. III-V, No. 1-4, México.

(1946-1948)

"Instituto de Educación Indfgena." *Boletín Indigenista*, Vol. VI-VIII, No. 1-4, México.

"Primer Congreso Nacional de Educación Rural". *Boletín Indigenista*, Vol. VI-VIII, No. 1-4, México.

(1949-1951)

"Sobre las Misiones Culturales". *Boletín Indigenista*, Vol. IX-XI, No. 1-4, México.

(1955-1957)

"Un importante estudio sobre la educación indfgena". *Boletín Indigenista*, Vol. XV-XVII, No. 1-4, México.

(1958-1960)

"Educación bilingüe". *Boletín Indigenista*, Vol. XVIII-XX, No. 1-4, México.

"Trabajos del Departamento de Alfabetización y educación de adultos". *Boletín Indigenista*, Vol. XVIII-XX, No. 1-4, México.

(1964)

"La educación para el desarrollo de la comunidad indígena". *Boletín Indigenista*, No. 14, México.

Bonfil Batalla, Guillermo (1981) *Utopía y Revolución; el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Editorial Nueva Imagen, México.

Bonfil Batalla Guillermo; Warman, Arturo y otros (1970) *Eso que llaman Antropología Mexicana*, Editorial Nuestro Tiempo, México.

Britton, John A. (1976) *Educación y radicalismo en México*, Vol. I y II SEP 70's, México.

Carbo, Teresa. *Los indígenas debatidos y legislados; la educación indígena en la Cámara de diputados (1920-1969)*. Cuadernos de la Casa Chata No. 60, México.

Caso, Alfonso (1960) *Opiniones sobre el INI*, INI, México.

(1964)

Los ideales de la acción indigenista: realidades y proyectos, INI, México.

(1971)

La comunidad indígena, SEP 70's, No. 8, México.

(1973)

La política indigenista en México: métodos y resultados. T. 2, INI, México.

Castañeda, José (1972) "Educación e indigenismo". *Revista América Indígena*, Vol. XXXII, No. 1-4, México.

Castillo, Ignacio M. del (1945) "La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto Tarasco". *Revista América Indígena*, Vol. V, No. 1-4, México.

Colmenares, Nicolás; Borges, Pedro (1976) "Indigenismo y educación". *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, Vol. XXXVIII, No. 47, México.

Congreso Indigenista Interamericano 1o. (1940) Acta Final. Pátzcuaro, Michoacán, México.

Comas, Juan (1948) "Algunos datos para la historia del indigenismo en México". *Boletín Indigenista*, Vol. VIII, No. 3, México.

(1951)

"La cristianización y la educación del indio desde 1492 hasta nuestros días". *Revista América Indígena*, Vol. XI, No. 1, México.

(1956)

"La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación" *Revista América Indígena*, Vol. XVI, No. 2, México.

De la Fuente, Julio (1965) *Relaciones Interétnicas*. INI, México.

(1973)

Educación, Antropología y desarrollo comunal, INI, México.

Díaz-Polanco, Héctor (1978) "Indigenismo, populismo y marxismo". *Revista Nueva Antropología No. 9*, México.

Ferré D'Amaré, Ricardo (1975) "Evaluación y política de los Centros Coordinadores Indigenistas" en *Siete ensayos sobre indigenismo*. INI, México.

Foladori, Guillermo (1978) "El problema indígena en México". *Revista Cuadernos Americanos*, Vol. CCXXI, No. 6, México.

Fortún, Julia Helena (1973) *Educación y desarrollo rural*. Instituto Indigenista Interamericano, Serie Antropología Social, No. 13, México.

Gamio, Manuel (1948) *Consideraciones sobre el problema indígena*. INI, México.

(1960)

Forjando Patria. Editorial Porrúa, México.

García, Antonio (1951) "Teoría y política del indigenismo". *Revista América Indígena*, Vol. XI, No. 1, México.

Guerrero, Javier (1975) "Moisés Sáenz, el precursor olvidado". *Revista Nueva Antropología No. 1*, México.

(1979)

"La cuestión indígena y el indigenismo" en *Indigenismo, Modernización y marginalidad. Una revisión crítica*. Juan Pablo Editores, México.

Guerrero, Javier; Lagarde, Marcela (1979) "La cuestión étnica". *Documentos PCM*, México.

Heath, Shirley Brice (1974) "La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación". *Anales de Antropología*, UNAM, Vol. XI, México.

Hernández Franco, Gabriel (1979) "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural" *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, No. 97, Año XXV, Nueva época. UNAM, México.

Latapí, Pablo (1979) *Política educativa y valores nacionales*. Editorial Nueva Imagen, México.

Llinas Alvarez, Edgar (1978) *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. UNAM, México.

Lombardo Toledano (1973) *El problema del indio*. SEP 70's, México.

Medina, Andrés (1977) "Los indios" en *Siete ensayos sobre indigenismo*. INI, México.

Mejía Pivaral, Carlos (1980) "Historia de la educación indígena en México". *Boletín del Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas"*, Vol. III, No. 2, México.

- Mendieta y Núñez, Lucio (1943) "Política cultural indigenista". *Revista América Indígena*, Vol. III, No. 1-4, México.
- Mendizábal, Miguel Othón de (1946) *Obras Completas*. Vol. IV. Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Modiano, Nancy (1973) *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. INI, Serie Antropología Social, México.
- Molina Enríquez, Andrés (1963) "La educación para el desarrollo de la comunidad indígena" en *Los grandes problemas nacionales*. Boletín de la Dirección de Asuntos Indígenas, SEP, Vol. XI, México.
- Morales E. Mardonjo (1974) "Educación indígena e instrucción nacional". *Estudios Indígenas*, Vol. IV, No. 1, Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas CENAMI, México.
- Moreno, Arturo (1977) "Indigenista ¿Para quién?" en *Siete ensayos sobre indigenismo*, INI, México.
- Nahmad Sitton, Salomón (1978) "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México", *Revista México Indígena*, Vol. XXI, México.
- Palerm, Angel (1973) "Indígenas e indigenistas", *Estudios Indígenas*, CENAMI, Vol. III, No. 1, México.
- Paulin de Siade, Georgina (1974) *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*. UNAM, México.
- Peinado Altable, J. (1944) "La capacidad del aprendizaje en los Tarascos", *Revista América Indígena*, Vol. IV, No. 1-4, México.
- Pérez y Pérez, José (1947) *Mexicanidad y Educación*. SEP, México.
- Picón Espinoza, César (1978) "Los programas educativos de las poblaciones indígenas", *Anuario Indigenista No. 38*, México.

- Pozas, Isabel H. de; Fuente, Julio de la (1957) "El problema indigenista y las estadísticas", Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Vol. III, No. 9-10, México.
- Pozas A., Ricardo (1976) *Burocratismo, indigenismo y antropología*. Cuadernos para trabajadores No. 1, México.
- Raby, David L. (1974) *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. SEP 70's, No. 141, México.
- Ramírez, Rafael (1976) *La escuela rural mexicana*. SEP 70's, No. 290, México.
- Redfield, Robert (1942) "El indio en México". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. IV, No. 3, UNAM, México.
- Romano Delgado, Agustín (1977) "La función de los antropólogos dentro de los programas de integración indigenista", *Gaceta de la UNAM*, Vol. XII, No. 1-2, México.
- Rubio Orbe, Gonzalo. "Educación e integración de grupos indígenas". *Revista América Indígena*, México.
- Sáenz, Moisés. "La escuela rural mexicana". Conferencia dictada en 1928.
- Salazar Ramírez, Othón (1973) *Política y educación en México*. Ediciones Movimiento, México.
- Sierra Augusta, Santiago (1973) *Las misiones culturales*. SEP 70's, No. 113. México.
- Stavenhagen, Rodolfo (1979) "México, minorías étnicas y política popular". *Revista Nexos* No. 19, México.
- Townsend W., Cameron (1974) *Hallaron una lengua común. Comunidad a través de la educación bilingüe*. SEP, México.
- UNESCO (1972) "La antropología y la ciencia lingüística en el desarrollo de la educación", París.

- Uranga, Javier H. (1941) "¿Qué es el indigenismo?" *Revista América Indígena*, Vol. I, No. 1, México.
- Uribe Villegas, Oscar (1969) "La condición sociolingüística de México como marco de la condición indígena". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XXI, No. 4, México.
- Vázquez, E. "Nuevo significado del maestro rural". *Revista América Indígena*, Vol. IV, No. 1-4, México.
- Velázquez, María del Carmen (1954) "México y sus indios". *Revista Historia Mexicana*, El Colegio de México, Año IV, No. 16, México.
- Villa Rojas, A. (1946-1948) "El problema indígena en México". *Boletín Indigenista*, Vol. VI-VIII, No. 1-4, México.
- Villoro, Luis (1979) *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ediciones de la Casa Chata, México.
- Warman, Arturo (1978) "Indios y naciones del indigenismo". *Revista Nexos* No. 2, México.



RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronislaw Malinowski and Julio de la Fuente, *Malinowski in México. The economics of a Mexican market system*. Edición e introducción de Susan Drucker-Brown. London, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1982, 217 páginas, por Patricia Arias y Verónica Veerkamp.

Veinticinco años después de su primera y única publicación (1957) aparece esta versión inglesa de la obra, clásica en nuestro medio, de Malinowski y De la Fuente

sobre los mercados del Valle de Oaxaca. Sin embargo, esta reciente edición no se basa ni se restringe al texto que conocemos en español;* en realidad se trata de una

* Malinowski, Bronislaw y Julio de la Fuente (1957). *La economía de un sistema de mercados en México*. (Un ensayo de Etnografía Contemporánea y Cambio Social en un Valle Mexicano),

Acta Anthropologica, Epoca 2, Vol. 1, No. 2, 197 páginas, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Sociedad de Alumnos.

empresa académica y editorial bastante novedosa.

Gracias a diferentes apoyos institucionales y económicos, la acuciosa editora —ex-alumna de la ENAH y discípula de Julio de la Fuente a fines de los años cincuenta— ha logrado disponer del tiempo y los recursos necesarios para reunir o consultar varios de los materiales originales de los autores, para volver a México (1978) y al lugar de los hechos (el Valle oaxaqueño) y para elaborar el minucioso trabajo que acompaña, complementa y ubica el estudio de ambos antropólogos.

La versión que se publica de *La economía de un sistema de mercados en México* ha sido editada directamente del manuscrito inglés de Malinowski e incluye, en forma de diálogo, los numerosos y sagaces comentarios que el antropólogo veracruzano hizo al texto de su compañero.

En la introducción, Drucker-Brown aclara los propósitos originales de esa obra y las vicisitudes de la investigación y los manuscritos. *La economía de un sistema...* era, para sus autores, sólo la primera parte de un estudio mayor. En ella se procuraban ilustrar "los procedimientos del trabajo de campo", reservando para una segunda fase el "estudio definitivo del sistema de mercados" (p. 4-5). Pero el repentino deceso del antropólogo polaco-británico (en mayo de 1942) canceló las posibilidades de continuar la investigación iniciada en 1940-41, la revisión, afinamiento y publicación de los resultados y el fructífero diálogo que mantenían ambos estudiosos. De acuerdo a lo convenido (ver Apéndice, p. 194-195), el informe mecanuscrito de 1941 llegó y fue conocido

en México, no así otros documentos igualmente importantes como los comentarios de Julio de la Fuente, que quedaron en poder de los familiares de Malinowski en el extranjero. El texto publicado dieciséis años más tarde en *Acta Anthropologica* fue una transcripción y traducción literal de una de las copias del informe de 1941, sin incluir los apéndices que llevaba ni las posteriores correcciones que hicieron los autores y que, en cambio, incorporó algunos errores tipográficos y de traducción. Quizá la modestia le impidió al Prof. De la Fuente —consejero del Comité Editorial de la revista en 1957 y entusiasta colaborador de la publicación del trabajo— decir, mejor que nadie, lo que ahora la editora ha puesto en evidencia, e incorporar las correcciones que él había hecho al texto escrito por Malinowski.

Pero esta versión inglesa más completa, cuidadosa y dirigida a un público no mexicano, se justifica además por otra importante razón. A su regreso a Inglaterra Drucker-Brown constató que *La economía de un sistema...* era un trabajo prácticamente desconocido y consideró que "that essay, described in its Mexican context, would be of interest to students who encountered anthropology as an academic discipline and Malinowski's work primarily as part of that tradition" (p. 7). En la extensa Introducción (52 páginas) que da nombre al volumen —Malinowski in Mexico— la editora se propone entonces tres objetivos: situar la colaboración de ambos autores en su contexto histórico, dar a conocer el trabajo de Julio de la Fuente que ha sido muy poco difundido fuera de nuestro país y ubicar la obra en el conjunto de

la producción malinowskiana y en la literatura sobre Oaxaca (p. 6).

Y aunque de una forma a veces desordenada, Drucker-Brown cumple e incluso supera lo ofrecido. Con rigor y simpatía nos habla por ejemplo del encuentro de esos dos antropólogos de tradiciones y destinos tan diferentes —el ya maduro, famoso escéptico y eminente académico que era Malinowski y el veracruzano, bastante más joven en años y en interés por la antropología, pero con hondas preocupaciones académicas y sociales que trataría de llevar a la práctica a través de su quehacer en el Instituto Nacional Indigenista— y de la manera en que se combinaron las aportaciones de cada uno en la obra conjunta. Obra que, de acuerdo con la editora, parecería haber tenido un profundo y perdurable impacto en la reflexión y práctica de la antropología social mexicana. En su momento y con respecto a la ENAH cumplió los cometidos didácticos que promovieron su publicación: dar a conocer, por primera vez en español, el enfoque funcionalista y con ello acrecentar el universo de alternativas teóricas y metodológicas de los estudiantes de una Escuela donde dominaban las corrientes demográfica (Gamio) e historicista (Boas); y estimular la práctica científica y novedosa del trabajo de campo.

Pero el estudio de Malinowski y De la Fuente fue más allá de los salones de clase. Según Drucker-Brown (y Don Gonzalo Aguirre Beltrán) algunas partes de dicha investigación fueron acogidas con genuino interés por los directivos del Instituto Nacional Indigenista; de hecho la noción de mercado central que allí se

maneja habría alimentado la definición de centro coordinador, uno de los elementos medulares de la teoría y acción indigenista oficiales. En realidad, critica la antropóloga británica, lo que menos se comentó y destacó en esos años fue el hecho de que Malinowski y De la Fuente habían descubierto un nuevo campo de estudio dentro de la antropología económica. Afortunadamente las ya casi incontables investigaciones antropológicas (y también algunas históricas) que han escogido como epicentro Oaxaca y sus mercados han reivindicado este último aspecto de la ya tantas veces mencionada obra, promotora sin proponérselo, del enorme atractivo del tema en esa región.

Esta apretada síntesis de la extensa y rica Introducción ha omitido muchos otros puntos importantes que allí se contemplan, en buena medida debido a nuestras limitaciones, en parte porque cada uno de los temas tratados ofrece mucho para reflexionar y discutir. Quizá los aspectos menos logrados del trabajo de Drucker-Brown sea el que se refiere más propiamente a la discusión académica sobre los mercados, deficiencia que por lo demás la misma editora se ha encargado de hacer notar, y el que trata, muy superficialmente, sobre la modernización en el Valle de Oaxaca.

Uno quisiera que trabajos como este pudieran ser ampliamente conocidos en nuestro país y en nuestro idioma, que pasaran, en el menor tiempo posible, a formar parte de un patrimonio que todos podamos compartir. La imposibilidad de conseguir en el mercado la versión en español de este agotado clásico de la antro-

pologfa mexicana —lo que garantiza muchos clientes cautivos— y la enriquecida y cuidadosa versi3n que nos ofrece Susan

Drucker-Brown ojal3 animen a alg3n editor a publicar *Malinowski en M3xico*.

