

¿VOLVER A LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

TERCERA PARTE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA DE LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Resumen

Este artículo, último de una serie de tres, analiza el enfoque de la Escuela de Pátzcuaro acerca de la educación a lo largo de la vida. Se presenta aquí su concepción del currículo. Se trata de una educación para la vida centrada en objetivos de desarrollo humano. Salud integral, economía sustentable, familia y relaciones interpersonales, re-creación de la subjetividad y de las culturas, participación ciudadana y educación básica constituyen los puntos principales de su perspectiva.

Tal concepción del currículo implica en la práctica la proposición de un nuevo contrato social sobre la educación pública.

Abstract

This article, the last one of a series of three, analyzes the approach of the school of Patzcuaro on life long learning. Its notion of curriculum is presented in here; it is about education for life, centered in human development goals and objectives where integral health, sustainable economy, family life, interpersonal relations, the recreation of culture and subjectivity, citizen participation and basic education are the main points of this perspective.

This notion of curriculum implies, in practice, a new social contract for public education.

* Consultor e investigador del CREFAL
Correo electrónico: jrivas@crefal.edu.mx

Palabras clave: Escuela de Pátzcuaro; educación fundamental; educación para el desarrollo local sustentable; educación para la vida; educación a lo largo de la vida; CREFAL; mandatos fundacionales.

Keywords: School of Pátzcuaro; fundamental education; local sustainable development education, education for life, life long learning, CREFAL; original mandates.

“Los pueblos, como los hombres, han de escoger entre dos caminos: o copiar las fórmulas de un desarrollo económico artificial, y por artificial, transitorio y vano; o desarrollarse esforzadamente tomando cada problema desde su origen, lo que demanda ante todo humildad y tenacidad; es decir —en todos los planos imaginables— educación”

Jaime Torres Bodet¹

INTRODUCCIÓN

El descubrimiento de la Escuela de Pátzcuaro (EP), la red de pedagogos latinoamericanos asociada a la fundación del CREFAL, ocurrió en el marco de la revisión institucional de los mandatos fundacionales. Hemos dedicado una serie de tres artículos y un seminario interno —que contó con expositores como Leopoldo Zea, Alfonso Rangel Guerra, Leonel Zúñiga y directores de las distintas áreas de CREFAL, entre otros— a la colocación del diálogo sobre este período de la cooperación regional para la educación alternativa en América Latina. En el primer artículo de esta serie se presentó el tema de los mandatos fundacionales y se propuso la idea de que era justo y pertinente designar esta red con un nombre propio, introduciendo su pensamiento. El segundo se dedicó al concepto de agenda y se presentaron tres estratos de ella: la concepción antropológica, su ética (teoría de los principios de convivencia) y su pedagogía. En este último artículo se discute el concepto de currículo, lo que permitirá presentar el cuarto estrato de esa agenda: la concepción del desarrollo curricular.

Agradezco al Consejo Editorial de la Revista Interamericana de Educación de Adultos la publicación de estos trabajos y al lector su comprensión porque se trata de un artículo extenso. Sin embargo, creo que puede ser muy valioso profundizar sobre estas ideas.

Fíjese en esto: la concepción del currículo de la Escuela de Pátzcuaro fue creada, como mostró Rangel,² sobre el legado pedagógico de la Revolución Mexicana, a lo que hay que agregar las aportaciones de la UNESCO sobre la concepción de la educación fundamental, las de la Educación Rural de los países de América Latina y, en algunos casos, como el de Brasil, las de la escuela nueva. De manera que cuando el llamado Consenso de Pátzcuaro propone en la práctica un nuevo comienzo para el currículo, lo hace sobre la base de estos conspicuos legados; es decir, sobre la base de más de medio siglo de experiencia latinoamericana en innovación educativa. Estamos hablando de la proposición de un nuevo contrato social sobre la educación pública, nada menos.

CUARTO ESTRATO DE LA AGENDA: LA ASIGNATURA

¿MATERIAS U OBJETIVOS DE DESARROLLO
HUMANO?, ¿INFORMAR CONOCIMIENTOS
O APRENDER DE NUEVO A VIVIR?

El currículo es una historia y un ambiente artificiales; establecido, en situación y en relación, a efecto de influir en la determinación de los sujetos.

Esta definición que se propone ayuda a entender la originalidad y la profundidad con la que la Escuela de Pátzcuaro comprendió su contribución pedagógica, porque, como se dijo en los artículos anteriores, no planteó su intervención educativa exclusivamente en la escuela, sino en la comunidad misma y por medio de redes interinstitucionales; por lo tanto, la historia que educa para la resolución de los lfos vitales en los que estamos inmersos es otra

historia diferente a la de mandar simplemente los chicos a la escuela y esperar a que ellos, alguna vez, nos resuelvan el problema. Hasta puede sospecharse que una “civilización” —la Escuela de Pátzcuaro habilita con su crítica estas comillas— que plantea esta estrategia educativa reduccionista realmente quiera cambiar. ¿Será que quiere salir del lío o que pone sobre la piel de cada uno de sus críos la marca de hierro candente: “otro recurso humano para seguir en el mismo juego”?

Lo mismo ocurre con el ambiente: no basta con circunscribir tras unos muros a la escuela, como un mundo feliz que de sobra sabemos lleno de malestar (malestar docente, malestar estudiantil, *malestar de la cultura...*), para encerrar ahí a nuestros hijos. Y lo mismo sucede respecto de las situaciones de aprendizaje y de las relaciones educativas.

La definición ayuda porque el currículo en esta tradición, no se trata de un listado de informaciones para el malabarismo de algún construccionismo, en el mejor de los casos; sino de crear ambientes e historias nuevas, situaciones y relaciones nuevas, dentro y fuera de la escuela, que permitan ir aprendiendo, a lo largo de la vida, justamente a vivir la vida.

Hasta donde alcanza nuestra relevación arqueológica, en la tradición de la EP, el mexicano Jesús Isais, y el brasileño Lourenço Filho merecen un lugar destacado en el pensamiento de la escuela pública, desde una perspectiva más integral; es decir, como un factor que contribuye a la educación, pero no como *la* educación; porque hay que reconocer que es en este gran Consenso de Pátzcuaro donde se formula por primera vez como propuesta regional en América Latina desde una instancia oficial, cambiar el contrato social sobre la educación y extenderlo más allá de la escuela... es decir, desidentificar escuela y educación.

Esta gran opción de pensar la educación dentro y fuera de la escuela implica una revisión de fondo de lo que asignamos como lo

contenido en este nuevo currículo, que tiene sus propias historias y ambientes, sus propias relaciones y situaciones. Se podría llamar a esto *el problema general de la asignatura*.

Graciela Frigerio me relató que cierta ocasión visitaba, junto a ministros y personalidades de la UNESCO, una escuela ejemplar en República Dominicana cuando se levanta una joven y pregunta a las autoridades: “Si ustedes tuvieran la varita mágica y pudieran hacer ahora mismo otra educación, ¿qué harían?”

Tosidos, formalidades, “mire usted, señorita”, hasta que alguien salva la pelota devolviéndola con elegancia: “Sería más interesante que mejor diga usted qué haría”.

Y la joven pidió que se le dejara aprender, simplemente aprender lo que quiere aprender. La joven planteó con hondura pedagógica la necesidad de una revisión de la asignatura.

En América Latina la asignatura de la estrategia educativa centrada en la escuela, durante el período que va de las guerras de independencia a las actuales guerras de dependencia, estuvo centrada en la contribución —en algunos casos en la ofensiva— de los desarrollos humanos liberales por sobre los fundamentalistas y los de resistencia, donde están las civilizaciones rurales y suburbanas resultantes de la simultánea europeización, africanización y mestización —quepa la palabra— del continente y las civilizaciones originales indígenas. Y en este sentido, en una visión intelectualista, enciclopedista e individualista del trabajo del desarrollo humano.

Creo que a esta altura nos queda claro que por todos lados (movimientos de desarrollo humano liberales, fundamentalistas, dialécticos, de resistencia, emergentes, etc.) hay componentes de civilización y también de barbarie. Lo mismo que la Escuela de Pátzcuaro, participo con Occidente de la creencia en el valor civilizatorio de la razón y de la construcción de entendimientos basados en el diálogo y en la ciencia, así como de la libertad de pensamiento para construir responsablemente la opinión y la participación

activa; pero quizás pueda considerarse un exceso, o incluso un ejemplo, de barbarie en “la” civilización la dogmática que influyó drásticamente en la institución de la asignatura y que la dejó en este estado de cajones separados, destinados sobre todo a los lenguajes básicos y la divulgación de información científica con algún que otro adorno humanista. A esto es a lo que reacciona la joven de la anécdota y eso se da más o menos igual en toda América Latina.

Tal perspectiva de la asignatura, muy deslegitimada epistemológica, política y pedagógicamente, subsiste por el momento—quizás pueda decirse que por la confluencia de los intereses de la barbarie conservadurista de las “autoridades” globales y de los propios gremios de enseñantes— y a nivel de la teoría curricular sigue apostando a “los contenidos”; es decir, a la asimilación o construcción de paquetes de información; por ejemplo en la sustitución de la reflexión-vivencia-actuación de la vida misma por la asimilación de la materia “Biología II”.

En cambio, mire usted, en la consideración de la asignatura, la nobleza pedagógica del Consenso de Pátzcuaro: más que informar sobre conocimientos generales, aprender a vivir; más que plantearse materias por cajones para la distribución “racional” de los contenidos, atender integralmente objetivos de desarrollo humano.

Pero no pensemos que se trata de la sustitución de una doctrina por otra, de manera que la segunda es un paquete de información general nuevo, caratulado como “educación para la vida”:

Determinar los objetivos de la educación fundamental equivale a establecer las conexiones entre ellos y las necesidades sociales que tratan de satisfacer.

El problema de los fines, por otra parte, no es algo que está al término de un proceso, sino un problema inmediato de dirección y primeros pasos.

Los objetivos que aquí se presentan están agrupados, en torno a cinco grandes intereses vitales del individuo y la sociedad.³

Estos grandes intereses vitales son la salud, la economía, las relaciones humanas, la familia, la re-creación, la alfabetización y la educación básica. Salud, dinero, amor, fiesta, educación... quizás sean parte de lo más querido por cualquiera de nosotros. Es decir, el giro copernicano de la asignatura y del currículo en general, por el que una educación escolar en la que la vida se sacrifica para la asignatura, pasa a ser una educación fundamental en la que es la asignatura –su oportunidad– la que se ofrece a la propia vida.

Esto lleva a decidir otras historias y otros ambientes, otras situaciones y otras relaciones educativas y, por último, a influir en otros sujetos: los que aspiran a respetar la vida y a vivirla en plenitud.

Comentemos esta decisión:

Los Objetivos de Desarrollo Humano Como Satisfacción de Intereses Vitales

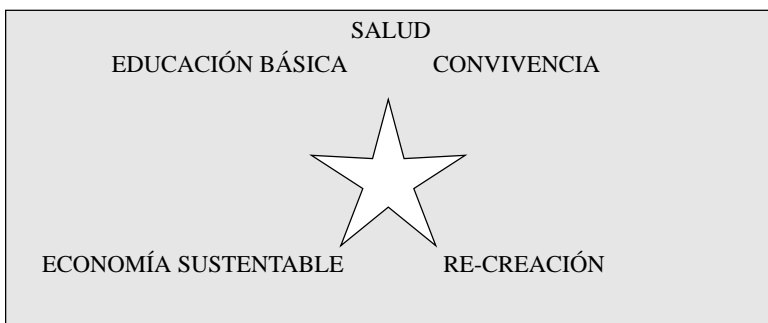
De la Formación, como Conformación a Patrones Culturales Externos, a la Formación como Trabajo Integral Sobre sí Mismas de las Personas y las Comunidades

El PNUD ha desarrollado en los años 90 del siglo XX un sistema de indicadores para el desarrollo humano centrado en las condiciones que facilitan un desarrollo humano libre. Estos indicadores coinciden en buena medida con el sistema de objetivos que se planteó la Escuela de Pátzcuaro y que resulta la matriz teórica, no sólo del *Ideario*, sino de los muchos trabajos analíticos y propositivos que desarrolló este movimiento. Por eso creo que es exacto designar como objetivos de desarrollo humano a los contenidos de la asignatura en el pensamiento de la EP.

Se trata de una reducción a cinco grandes intereses vitales del individuo y de la sociedad, que se construye no sólo por la utilidad

de contar con un mapa simplificado, sino también porque se correspondía con la integración de equipos en los que se organizó el CREFAL en sus orígenes. Es una matriz que la EP a su vez la tomó de la tradición mexicana de la Educación Rural, como muestra Rangel Guerra,⁴ y que encontramos en los documentos originales de la propuesta de creación de CREFAL, probablemente preparada en Río de Janeiro en 1949.⁵

El sistema de objetivos puede resumirse así:



Es importante comprender este dispositivo de cinco puntos como un todo. El lector puede empezar a su gusto por el rincón que prefiera; sin embargo, me permito sugerir tres rutas posibles, entre tantas otras que se pueden armar o descubrir: La que voy a exponer aquí podría llamarse la ruta ortodoxa, es la que aparece en el *Ideario*. Empieza en la salud, sigue con la economía, la convivencia, la recreación y acaba en la educación básica.

La salud es el tópico que, en todas las consideraciones que se me ocurren, me parece central. Y esto es coherente con el enfoque de la EP centrado en la vida, en la vida concreta de la gente, en el ser humano.

La economía aparece en el *Ideario* como “economía rural”, pero si la viéramos un momento bajo el membrete *eco(nomía)-(logía)* se presentaría más claro el pensamiento de la EP, que siempre es en favor de la posibilidad de la construcción social de un desarrollo sustentable. El prefijo *eco* muestra bien esta disposición de considerar el territorio y el ambiente como una casa, como el lugar de la habitación de la vida. Este mundo, como casa de la vida, es mediado por el trabajo y por la relación con la tierra; así, con justicia, puede señalarse tanto como económico, como ecológico su planteamiento.

La convivencia aparece en el *Ideario* como la “familia rural”. Sin embargo, Oswaldo Núñez formuló en su libro la crítica siguiente: familia no está en el mismo nivel lógico que salud, economía, recreación y conocimientos básicos. En tanto es una institución, una forma social, un medio, tendría que estar en el mismo nivel que otras instituciones que median la salud, la producción, etc. Es correcto hablar de economía como objetivo de desarrollo humano, pero no de la fábrica, por ejemplo, que es un medio. De ahí que certeramente Núñez descubrió que el asunto involucrado no era sólo atender la educación de la familia o en la familia, sino la formación a lo largo de la vida en las relaciones humanas, las cuales se dan en la familia y en tantos otros ámbitos de la vida. Por otra parte, hay que considerar que la mayoría de las tesis que se dedican al desarrollo del rubro “familia” se concentran en los temas de la mujer. Hay que decir con claridad que la preocupación principal de la EP son las relaciones interpersonales, consideradas en tanto relaciones de género, en primer lugar, y luego en cuanto relaciones inter-étnicas o interculturales, y en tercer lugar como relaciones socioeconómicas inter generacionales. Por lo que es atinada la propuesta de Núñez. Es la que he seguido aquí.

La re-creación aparece en el *Ideario* como “recreación”. He puesto el guión tras una larga meditación al respecto. Recreación, sugiere la idea de fiesta, diversión, entretenimiento. Y en nuestra época estas palabras han perdido quizás cierta seriedad existencial

que tenían en el concepto de la EP. La re-creación ciertamente es fiesta, diversión, “sana alegría de vivir”. Pero es también trabajo sobre sí: volver a crearse. Y esto se plantea, tanto en el individuo que se re-hace a sí mismo, como en la comunidad que también —a través de la fiesta y la cultura— se re-construye a lo largo del tiempo. Este punto me conmueve, porque la idea de la EP de una educación para el cambio tiene su motor en este punto complejo, original, sutil que es la re-creación de uno mismo y de las culturas, de la interioridad y de la vida comunitaria, de las formas sociales y de la intimidad como vida tranquila y contenta. También pensé en llamarle directamente: creación. O, en un sentido muy extenso, incluso: arte. Arte de vivir.

Y por último, la educación básica aparece como “conocimientos básicos”. El *Ideario* mismo expresa su no entera satisfacción con este concepto. El más arriesgado de todos, quizás, porque implica la proposición de *otra* educación básica. He usado esta palabra tan en el centro de la conversación nuestra, después de Jomtien y Dakar, porque me parece bien interesante el efecto: Muestra mejor la radicalidad de la alternativa que la EP significó.

Sin embargo, hay otras dos rutas que consideré y descarté, no por carentes de interés: Si se observa la estrella tal como aquí es presentada, se ve que en la base aparecen la economía sustentable y la recreación. En las puntas centrales la educación y la convivencia, y la salud en el vértice más elevado. Si se pusiera al revés la estrella es decir invertida hacia abajo, también la salud sería lo más comprometido en esa decisión. La salud tiene la función de equilibrar; es un asunto central al que todo tiende y del que todo se irradia. Claro que todo podría asumirse como punto central, pero colocar a la salud en el centro permite ver los equilibrios entre los aspectos básicos comprometidos con la producción y el cambio personal y comunitario, y estos aspectos, más interiores si se quiere, como son la educación y la convivencia. Leerlo así es muy interesante, porque

uno descubre las relaciones íntimas entre la posibilidad de un desarrollo sustentable y la de un cambio personal y comunitario, por un lado, y por otro, entre el aprender y el convivir. El mundo de la producción y de las transformaciones sostiene al mundo de las relaciones humanas y los aprendizajes, todo mediado por este componente “equilibrador” que es la salud. Desde esta perspectiva podría leerse también así: primero salud, luego convivencia y educación básica, luego re-creación y economía sustentable. Y entonces la lectura concluiría justamente en el punto más desarrollado por la EP. También podría hacerse al revés, siempre y cuando se considere que la salud nunca es lo menos importante.

Una tercera alternativa sería considerar: por un lado a la derecha, por ejemplo, la economía y la educación, y a la izquierda, la re-creación y la convivencia, y en el centro la salud. Esto muestra otro equilibrio, no entre lo exterior y lo interior, sino entre lo que necesita ser más exigente y “proactivo”, y lo que debería ser más receptivo y flexible. Convivir y re-crearse requiere disposiciones que tienen mucho más en común entre sí que lo que tienen aprender y trabajar. Estos últimos tienen en común requerir un rigor y una proyección que les da la eficiencia, que justamente perderían si procedieran con la misma severidad en el convivir y en el gozo de ir cambiando. Al revés, la comprensión, la elasticidad, la tolerancia, la transigencia, la capacidad de deleite que ayudan al convivir y al re-crear no siempre ayudan a la firmeza que requiere el producir y el aprender. Es interesante ver cómo ocurre este equilibrio entre ambos polos; entonces aparece ante nuestros ojos otra vez la importancia de este camino del medio que es la salud integral, cultivada y aprendida a lo largo de la vida, y que sólo puede sostenerse si se guardan las debidas proporciones entre trabajo y recreación, aprendizaje y convivencia. Es decir, entre lo material y lo espiritual, lo intelectual y lo afectivo, etcétera.

Otra percepción interesante viene al caso si nos damos cuenta que estos extremos de ternura y vigor aparecen en todos los puntos

de la estrella. Ternura y vigor requiere también la salud. La economía tiene también que seguir a la tierra, saber comprenderla y respetarla, no sólo intervenirla con la fuerza. La educación tiene que respetar los intereses de la vida, no sólo moldearla; no ha de imponer su forma, sino que también ha de recibirla. La re-creación requiere también un trabajo, que puede ser rigor en el trabajo sobre sí o seriedad en la transformación cultural comunitaria. La convivencia, finalmente, también requiere estos cuidados, estos manejos amorosos de una mano blanda pero firme.

Entonces, otra vía interesante sería estudiar, por un lado, la convivencia y la recreación, y luego la educación y la economía, acabando o empezando por la salud, o estudiándola en el medio.

Así, sin duda el lector puede elegir en su libertad entre distintas rutas: todo lleva a una unidad final inseparable.

Demos una vuelta más al microscopio y veamos más de cerca esta hermosa estrella de cinco puntas.

EDUCACIÓN PARA VIVIR EN SALUD

1 DESARROLLAR CONCIENCIA PERSONAL Y COLECTIVA DEL VALOR DE LA VIDA SANA Y EL VIGOR

El trabajo de la educación fundamental sobre la salud se concentra en la consecución de una nueva conciencia, tanto en el plano individual como en el social.

Siendo la salud un bien inadvertido hasta que se lo pierde, la situación normal es la percepción de la enfermedad; por lo que el trabajo educativo debe desarrollar la percepción de la salud. Este cambio de apreciación, de la enfermedad hacia la salud, no es un trabajo de concienciación meramente profiláctico o dirigido a la promoción de usos higiénicos; en realidad se trata de un desarrollo

de conciencia, particularmente de la conciencia que es sensible al valor de una vida sana, en lo personal y en lo comunitario, que es el que nos conduce a la responsabilidad.

Obsérvese: no se trata de promover, por medio del miedo y la culpa, la evitación de la enfermedad; sino la responsabilidad ante la vida, que proviene del gusto de vivirla en salud y que tiene tres momentos decisivos:

- Ser responsables a la hora de dar la vida, lo cual pone el énfasis en la educación para la paternidad responsable.

- Ser responsables de no quitar la vida, lo cual alude a la civilización de las costumbres. Recordemos que en la época era muy común que la gente se matara por cualquier cosa; es más, muchos países tenían todavía frescas en su memoria las matanzas de los momentos revolucionarios; por ello era y sigue siendo importante educar una sensibilidad que permita la superación de la crueldad en general y en particular del exterminio y el crimen; es decir, volver sobre aquel principio ancestral del no matar.

- Ser responsables de conservar la vida en salud.

Dice el *Ideario*:

Percibimos más que la salud, la enfermedad. La falta de sensibilidad para estos valores vitales se traduce, en la generalidad de la gente, en un débil sentido de responsabilidad por la salud propia y casi nulo ante la salud colectiva. A la irresponsabilidad para dar y quitar la vida, que observamos por desgracia en muy repetidos casos, tenemos que agregar la otra irresponsabilidad más común: la de la conservación de ella.

De modo que hay dos pistas de trabajo: a) desarrollar en el individuo la conciencia de la salud y de la responsabilidad frente a la vida, y b) desarrollar en la comunidad la conciencia de la salud colectiva, la responsabilidad por la conservación saludable del ambiente comunitario y social.

En este punto hay que recordar que la pedagogía de la primera mitad del siglo pasado había colocado entre sus objetos de reflexión el tema del vigor. El vivir insalubre se asocia, biológicamente pero también psicológicamente, a la pérdida del vigor. En nuestra época, en cambio, las prioridades se ponen en el dominio de competencias para una integración global competitiva en la que las habilidades lingüísticas (idiomas globales, nacionales, matemáticas e informática) parecen ser las bases de una integración correcta con la sociedad. La vieja conciencia de ver a la nación como una raza fuerte, capaz, en primer lugar, de sobrevivir y de tener vigor moral y bioenergético para emprender las tareas de la vida, parece olvidada. Sin embargo, la educación desempeña un papel que puede olvidar en su falsa conciencia, pero no evitar en su efecto práctico, en lo relacionado con el vigor o la debilidad, tanto del individuo como de la sociedad. De modo que es necesario precisar que la conciencia personal y social del valor de la vida saludable, de la que habla la Escuela de Pátzcuaro, no es la predicación de un rollo tangencial que se tiene ahí como una información deseable que nos permite de tanto en tanto acordarnos de la idea. Se trata de un “estado de vigor”, de la construcción del vigor a lo largo de la vida y de la reparación de la debilidad cuando se aprende a trabajar sobre la enfermedad.

2 INTEGRAR LA SABIDURÍA TRADICIONAL SOBRE ALIMENTACIÓN Y MEDICINA CON LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS

Con la equilibrada tensión que caracteriza a la Escuela de Pátzcuaro, entre la modernización y la conservación de las culturas tradicionales rurales e indígenas, tuvieron que discutir ampliamente el hecho de que, por un lado, en muchos casos la enfermedad y la pérdida de la salud y del vigor van unidas a un pensamiento supersticioso y a “una mente mítica que subsiste hasta en los grupos más

evolucionados”, y que, por el otro, las tradiciones cuentan con recursos impresionantes para la mejora y conservación de la vida, que en muchos casos hasta funcionan mejor que las costumbres que una modernidad ignorante de sus límites pretende imponer en nombre de la salud.

Hoy día, esta aportación es un acuerdo socialmente integrado: tenemos médicos alópatas y tradicionales coexistiendo sin persecución y las personas optamos entre una amplia gama de recursos de salud física y mental que provienen de las más variadas culturas, tanto del Occidente moderno como del alternativo, tanto de Oriente como de los pueblos indígenas, tanto del África como de las vanguardias experimentales. Hasta en las políticas públicas de salud se está integrando este hecho y regulándolo con un sentido de protección al usuario y de integración de recursos. Es más, incluso está comenzando un movimiento de retorno a partir de la conciencia compartida de que lo natural es preferible siempre y en amplios sectores de la población la química farmacéutica pasa a ser un recurso complementario, utilizado allí donde lo natural no rinde el efecto esperado; incluso se habla de medicina integral, en el sentido de la complementación de recursos, que puede incluir la medicina alopática, la herbolaria, la gimnasia y la alimentación, pero también la ambientación, la decoración de los espacios, la meditación, la psicoterapia y otros recursos alternativos para el descanso, como el masaje, la aromaterapia, la musicoterapia, la relajación... Todo esto va dando un estilo nuevo de abordaje integral, intercultural y desprejuiciado de la conservación e incremento de la salud.

Hay que reconocer como un mérito agudo de la Escuela de Pátzcuaro que planteara esto hace 50 años.

La Escuela de Pátzcuaro constituye el primer esfuerzo serio que conozco por hacer una educación intercultural para la salud, tanto en lo que respecta a la alimentación como a la medicina.

No debemos pensar que en los medios rurales no existe una sabiduría y una mentalidad sobre la salud y la enfermedad, pues tratándose de cosas que atañen tan de cerca de la supervivencia humana, tuvo ésta que buscar solución a estos problemas. Por consiguiente forma parte de su cultura un cúmulo de conocimientos empíricos sobre lo que es bueno y lo que hace daño. Esta sabiduría empírica reviste aspectos positivos, como la ciencia moderna lo ha comprobado, al hacer estudios sobre cereales, frutas, hortalizas y sobre las plantas curativas, que desde remotos orígenes se han empleado en la alimentación y la medicina.

Sin embargo, también se reconoce que esta sabiduría de las culturas tradicionales, tal como ha comprobado la ciencia, adolece de errores y prejuicios que deben ser educados.

Este aspecto negativo de la mente tradicional se traduce en fatalismo y criterios sobre lo que daña y hace provecho, en prejuicios y brujerías que son incompatibles con las nociones modernas sobre higiene, nutrición, obstetricia, medicina, etcétera.

La educación para la salud ha de darse en la tensión entre la tradición y la modernidad, entre el respeto, el fortalecimiento y el aprovechamiento de los saberes populares y la incorporación del conocimiento científico. Creer en este saludable equilibrio, si bien no es fácil de hacer, ha de conducirse por un criterio de respeto a la conciencia del otro y por una convicción bien meditada:

Por este motivo, quien se proponga una actuación experta debe conocer estos hechos y alcanzar la conclusión de que únicamente podrá tener resultados favorables en el mejoramiento de la salud quien plantee el problema en la conciencia del individuo y del grupo y parta de una vigorosa convicción para establecer una práctica o modificar una costumbre.

Tratándose de la conservación de la vida y la mejora de la salud sería irresponsable pretender que la educación, en nombre de un respeto muy dudoso, no intentara establecer ciertas prácticas y

modificar ciertas costumbres. Pero es claro que hay ahí un riesgo enorme de atentar contra conocimientos insuficientemente apreciados; hay también un riesgo de lastimar la dignidad del otro al descalificar sus usos. Creo que al respecto se puede tener un sentido equilibrado y respetuoso: plantear el problema a la conciencia del individuo y del grupo; pero claro, hay maneras y maneras de hacer esto...

En todo caso, la Escuela de Pátzcuaro, en su intento de alcanzar una educación intercultural, se plantea el doble movimiento de conservación de las culturas indígenas y rurales y a la vez de modernización occidentalizadora, en el sentido de una doble bendición: el reconocimiento de sí y la apertura al enriquecimiento que se obtiene aprendiendo del otro y compartiendo el acceso a los recursos.

Debido a este planteamiento, de una educación universal, si bien no insistió en ello, la Escuela de Pátzcuaro dejó implícita la posibilidad, que hoy día se explora, de una medicina intercultural plural para todos, no sólo para los campesinos y los indígenas.

3. CAPACITAR EN TECNOLOGÍA, INFRAESTRUCTURA Y CAPACIDAD DE CAMBIO PARA EL FORTALECIMIENTO SANITARIO Y MORAL

La introducción de letrinas resulta un caso ejemplar del tipo de contenidos educativos que la Escuela de Pátzcuaro introdujo en su “materia” Salud. El uso de letrinas incorpora un cambio en la gestión de los desechos, tendiente a la prevención de enfermedades infectocontagiosas que se transmiten por medio de las heces.

Alejandro Méndez, del Cuerpo Internacional de Profesores del CREFAL, ha estudiado esto y demuestra numerosos implícitos culturales relacionados con este punto. A partir de sus observaciones

he comprendido una parte poco observada de la utilización de letrinas, y en particular de letrinas secas. Obsérvese esto: otra vía modernizadora hubiera sido que la Escuela de Pátzcuaro introdujera una red de alcantarillado y un sistema colector para las aguas negras y grises a la manera que se inició en Londres; es decir, por medio del agua.

La educación que esta Escuela propone implica el aprendizaje de la incorporación de tecnologías locales y sustentables. No es una modernización tecnologizadora cualquiera que anda ahí modernizando por modernizar y que es tan cara, en el sentido de querida por las industrias y mercados de la tecnología y en algunos casos cara en el sentido de lamentable y costosa para el medio ambiente o para las costumbres locales. En la Escuela de Pátzcuaro hay un sentido común de aprovechamiento y ahorro, pero también de integración de las mejoras científicas y tecnológicas. Obsérvese también que esto no se deduce de un planteamiento respecto de la tecnología o la modernización, sino respecto de la salud y la higiene personal y colectiva, pues los problemas que hubo antes fueron la enfermedad y la mortandad, sobre todo infantil. Esto es coherente con la antropología de la EP: es la tecnología para el hombre y no el hombre para la tecnología.

Señalo esto especialmente porque pensar en términos pedagógicos la ecuación “mejora de la salud/modificación de la infraestructura” es de una osadía y de una generosidad pedagógica admirables.

Piénsese, por ejemplo, en una gran ciudad como el Distrito Federal, en México, Santiago de Chile o São Paulo, en Brasil... Imagínese por un momento cuáles son las modificaciones estructurales del medio ambiente que habría que introducir para mejorar la salud colectiva. Imagínese que un grupo de educadores toma la iniciativa de empezar a promover, por medio de la educación, usos tecnológicos y tecnologías alternativas... Bueno, eso fue lo

que hizo la Escuela de Pátzcuaro. Quien la reduzca a que promovía letrinas no ha entendido nada.

El énfasis pedagógico está aquí: no se trata de introducir un objeto (letrina) sino un uso y una responsabilidad, respecto de la salud de nuestras vidas.

Es más fácil, desde luego, imponer de algún modo los excusados o buscar ayuda de fuera para hacer obsequio de ellos a la comunidad. En el primer caso no se forma la responsabilidad correspondiente y en el segundo se descarga de toda responsabilidad al vecindario; el resultado es el mismo... no se habrá establecido una nueva práctica higiénica.

El pensamiento de C. E. Turner sobre el higienismo resultó inspirador al respecto:

Hacer algo por la población es corrientemente fácil, pero cuesta caro y no da sino un resultado temporal; mostrarle cómo hacer las cosas por sí mismo puede tomar más tiempo, pero es relativamente poco caro y sus resultados son más duraderos; además por este último procedimiento la fuerza moral es elevada.

Las modificación de los usos y costumbres, en especial en lo que respecta a la gestión de la infraestructura ambiental y sanitaria y a las tecnologías, no tiene, en muchas de las obras de la Escuela de Pátzcuaro, la forma de una colonización mental o de una penetración modernizadora occidentalizante. Por el contrario, su propuesta apunta razonablemente a la mejora de la dignidad y de los recursos culturales para la conservación de la salud y de la vida. En este sentido su propuesta pedagógica no jaquea la dignidad intentando abolir la diferencia; por el contrario, la fortalece al enriquecer, con un sentido práctico, sus recursos de supervivencia y calidad de vida.

Este aspecto de fortalecimiento sanitario y moral mediante la capacitación para la mejora del medio ambiente, en términos infraestructurales y tecnológicos, es una concepción de la educación

muy interesante y abre, en cuanto pista pedagógica, posibilidades muy inspiradoras en las condiciones actuales, cuando la incorporación de recursos tecnológicos es educada por los medios de comunicación en el sentido de un consumo que en muchos casos atenta contra el medio ambiente y contra la salud. Habría mucho para conversar siguiendo esta pista pedagógica del legado de la Escuela de Pátzcuaro: la tecnología y la infraestructura ambiental merecen una educación que nos conserve en nuestra responsabilidad y dignidad y que nos ayude a orientar estas mejoras en el sentido de vivir con calidad integral nuestras existencias personales y colectivas.

Por último, las letrinas son ejemplo de una actitud mucho más amplia, responsable, solidaria e inteligente, que tiene la pertinencia de saber partir de problemas clave para enfocar desde ellos la educación de la salud en su integridad: “Hay ciertos problemas que son como la clave de salubridad de la comunidad.”

Estos problemas requieren no sólo de una modificación cultural, no sólo de un cambio de actitudes y comportamientos, requieren una infraestructura material, tecnológica y técnica que debe ser objeto de diseño curricular, de investigación, de capacitación integral y de evaluación de impacto.

4. EDUCAR LA RELACIÓN CON EL AGUA

40 años antes del despertar extenso de la conciencia ecologista, la Escuela de Pátzcuaro ya planteaba la necesidad de una pedagogía del agua.

¿Qué es educar la relación con el agua y para qué educar una relación con el agua?

En la civilización occidental el agua ha quedado reducida, en su complejidad y misterio, a su condición de sustancia química: H₂O. No así en las culturas rurales y en particular en las indígenas, donde

el agua está asociada a funciones vitales y a significados profundos.

Es claro que una pedagogía del agua, siendo hoy un recurso escaso, representa un reto formativo prioritario. Apuntaré brevemente algunas de las contribuciones que se pueden rescatar de lo colocado por la Escuela de Pátzcuaro:

1. Hay que capacitar en la protección de los manantiales y, por extensión, de los mantos acuíferos superficiales o profundos. Las fuentes de agua deben ser objeto de una reapropiación aprendida y de una vigilia y cuidado que evite la contaminación y el malgasto del recurso.
2. Hay que educar en la potabilización del agua, hasta establecer este estándar como un comportamiento cotidiano y hasta lograr la comprensión de la relación causal entre la ingestión de aguas contaminadas y las afecciones asociadas.
3. Hay que educar la costumbre del baño y la higiene en general que se obtiene por medio del agua. La relación con el agua, en la higiene personal y doméstica, tiene que ser también consciente y responsable.
4. Hay que educar en el tratamiento de las aguas negras y grises.
5. Y en la participación ciudadana en la gestión del saneamiento y de los recursos hídricos municipales. La organización social para la gestión responsable del agua se relaciona con la colaboración estatal. Esto lleva a una superación del aislamiento y de la inequidad en el acceso a este recurso básico.

Por último quiero señalar que el agua es vista fundamentalmente como un asunto de salud, pero inmediatamente uno percibe la relación con los otros objetivos de desarrollo humano (economía, política, educación básica, relaciones interpersonales y de familia, re-creación). La pedagogía del agua nos orienta a una práctica

sociopolítica de participación ciudadana y responsabilidad ambiental que tiene un componente económico: la procuración y aprovechamiento de recursos; pero que también es una modificación de las costumbres personales y familiares, en lo doméstico y en la higiene pública, y que es intrínsecamente sanitaria, pero que supone una re-creación de las culturas locales en el sentido de este beneficio. Así, la idea de educación básica queda extendida en la pedagogía de la educación fundamental a los fundamentos biológicos de la vida.

5. EDUCAR LA ALIMENTACIÓN

Si bien la obtención de alimentos, en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro, quizás sea algo vinculado en primer lugar con la economía y con la educación de la economía (no sólo de la educación para el acceso al empleo), también es reconocida como un recurso de salud. Aprender a obtener y procesar alimentos es, pues, parte de una pedagogía de la salud integral, como lo es hoy en los movimientos educativos que trabajan desde la perspectiva del desarrollo personal.

El aprendizaje del manejo de la alimentación como un recurso básico de la salud tiene al menos tres vertientes:

- Aprender a reconocer y manejar los elementos de una dieta diversificada y saludable, incluyendo los recursos naturales de la nutrición y los cuidados relacionados con las edades y las situaciones personales;
- aprender los hábitos de higiene vinculados a la preparación y consumo de los alimentos, y
- aprender a trabajar sobre el círculo vicioso subalimentación-pobreza que conduce a la decadencia de la persona y de la comunidad, y al incremento de las enfermedades.

6. EDUCAR EN EL SANEAMIENTO DEL MEDIO AMBIENTE

Podría decirse que, en cierto sentido, la EP tiene una perspectiva bioenergética del aprendizaje de la salud. No se trata sólo de incorporar información vinculada a la profilaxis o al tratamiento de las enfermedades; sino que se busca mejorar de hecho la condición, a la vez material y existencial, de la habitación de la vida. En este sentido, el aprendizaje de la conservación de la salud es algo que se produce. Se puede afirmar que es una educación para el trabajo, en este nivel; para un tipo de trabajo sobre nosotros mismos que consiste en mantenernos saludables y fuertes.

Por lo tanto, en esta perspectiva el manejo del medio ambiente, en términos de saneamiento, no se reduce, como a veces en la perspectiva actual, a la gestión de los deshechos; lo cual es, hasta cierto punto, un asunto de estructura y organización de algo externo. Aquí lo que se trata de educar es una relación activa con el entorno que, produciendo salud en el medio ambiente, produce a su vez la propia salud. No tiene el sentido decorativo y supersticioso de la manera común de integrar el *Feng shui* chino en Occidente, como oportunidad o estilo de una aprendizaje a lo largo de la vida de *l'art de la maison*.

No es un problema particular, es un asunto comunitario. No es una asignatura meramente de la formación personal, sino también de la participación de una sociedad en la producción de una vida saludable y de un desarrollo sustentable y equitativo.

Veamos algunos “contenidos” de esta asignatura, que la EP hace a la educación fundamental, de capacitarnos en el manejo de este recurso básico de la vida y de la salud, que es la gestión de nuestro hábitat y de nuestro entorno socio ambiental:

1. Hay que enseñar y aprender a participar en el logro de una estructura de saneamiento y gestión de los deshechos, incluyendo

aguas grises y negras. (Este punto es bien interesante: en los lugares donde este saneamiento no existe, parte del contenido de la educación es enseñar a procurarlo; en los lugares donde ya existe, la pedagogía de la EP nos invitaría a seguir participando en otros niveles del logro de un medio ambiente sano y limpio; la estructuración saludable del ambiente es así un campo abierto al desarrollo participativo).

2. Enseñar y aprender a participar en los procesos de ordenamiento territorial, tanto en la producción de las obras sencillas, como en la procuración y gestión del proyecto general de territorio de una comunidad. Se trata de formar comunidades que pueden ver y analizar los problemas de su territorio con una perspectiva a la vez ecológica y política.

3. La participación en la profilaxis de endemias, y epidemias, y en el control de las plagas que afectan a la producción y a la salud del entorno.

4. La limpieza de los espacios privados y la contribución a la de los espacios públicos. Esta es una forma de procuración de salud muy interesante que tiene al menos tres vertientes: a) aprender a construir la higiene doméstica como práctica de la conservación de la salud; b) aprender a contribuir a la limpieza (que no es sólo una responsabilidad del municipio) por medio de la gestión de los desechos y del cuidado del entorno inmediato de la casa y, c) aprender a participar en la procuración de servicios municipales de limpieza de calidad.

5. El control de la flora y la fauna locales (tanto en el aprecio y conservación de la flora local, como en la prevención de plagas). Este punto es bien interesante también: la EP propone una educación que relaciona al individuo y a la comunidad con el resto de la vida en el lugar donde vive. Y esto no lo hace como un mandato ecologista vinculado a un ideal estilizado de la vida, sino como una manera compleja y realista de entender este primer punto de la educación para la vida: el conservarse en la salud. Salud no es, pues, sólo

aprender a no estar enfermo, es también aprender a vivir con la vida.

6. El diseño y creación del paisaje. La belleza y funcionalidad del ambiente se vuelven también aprendizaje de la imaginación y realización del paisaje.

7. INTEGRAR UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA INTERSECTORIAL, EN ALIANZA CON LOS CENTROS DE SALUD Y LOS SERVICIOS MÉDICOS LOCALES

Como se ve, la salud no es el contenido de una materia que se estudia en el salón y que los alumnos escuchan de sus maestros, ni es un simple constructivismo de información. La EP no piensa, por un lado, la educación como algo del sistema educativo y, por el otro, la salud como algo del sistema de salud.

Las campañas de salubridad, vacunación, enseñanza de los primeros auxilios, organización de botiquines comunitarios en zonas rurales, atención del embarazo, del parto o de crianza de los niños no es sólo un asunto médico, lo es también educativo. Hoy esto es un consenso y todo centro médico hace educación, en alguna medida, y la escuela lo apoya en ese sentido. Pero lo que aquí se plantea es la necesidad de un trabajo educativo intersectorial que se de en el espacio mismo de la sociedad.

De aquí que el trabajo con las madres, por ejemplo, las visitas domiciliarias, la promoción de la organización ciudadana para el mejoramiento de los servicios de salud y del acceso equitativo a los recursos de salud sean pues la escuela en que se va a trabajar la asignatura. No es, pues, una divulgación de información que el centro de salud y la institución escolar hacen por su lado, o más o menos coordinados. Es un trabajo educativo que se da a través de la relación interpersonal de los educadores y los agentes de salud con la

comunidad y en el espacio mismo de la comunidad, que no es tanto el escenario del combate a la enfermedad, como el mundo de la vida, en que la vivimos y la amamos, o en el que la tememos, la violentamos y la perdemos.

II EDUCACIÓN PARA UNA ECONOMÍA SUSTENTABLE

La expresión que usa el *Ideario* es exactamente “economía rural”. Sin embargo, debemos entrar en la profundidad del concepto para ver todo lo que se plantean en esta segunda gran asignatura que deciden para su obra pedagógica.

En 1961 el programa del CREFAL sufre una enmienda y para 1968 es sustituido por el concepto reducido de alfabetización funcional. ¿Por qué? Me pregunto si la razón principal es este compromiso radical con una economía a escala humana, coherentemente comprometida con los valores de la justicia, la libertad, la participación democrática y ese rostro de la paz, tan acertadamente señalado por la EP en los años 50 y 60 del siglo XX: la sostenibilidad de las relaciones con el medio ambiente.

En todo caso lo que resulta evidente es que no educaron para la economía que había, tanto como para la que sería deseable *hacer haber*.

1 EDUCAR PARA UNA AGRICULTURA INTENSIVA, INTEGRADA Y CON UNA BASE SOCIAL ESTABLE

Dice el *Ideario*:

En reciente asamblea de las Naciones Unidas ya señala el mal en que están incurriendo muchas fincas al dedicar enormes superficies al cultivo de pastos

o dejándolas abandonadas a su propagación invasora, con detrimento de una agricultura intensiva que equilibre la economía y haga posible la creación de pueblos con base social estable.⁶

Hay que comprender que la matriz social de la que emergen las vertientes principales de la Escuela de Pátzcuaro (la Escuela Rural Mexicana, las misiones culturales en México y los países andinos, el movimiento brasileño de la Escuela Nueva, la Educación Rural en el Río de la Plata, la tradición pedagógica de Martí y el pensamiento latino, indo o iberoamericanista, etc.) está más próxima, en la mayoría de los casos, a los desarrollos humanos rurales e indígenas o a los sectores progresistas que apostaban a la independencia cultural de la Europa moderna y de los países industrializados de América del Norte.

Frente al paradigma de la explotación económica del medio ambiente oponen un ideal de integración y sostenibilidad, que caracteriza a estos desarrollos humanos precisamente; frente al carácter escindido del ambiente y de la vida, orientado a la maximización de la explotación con riesgo para la sostenibilidad, o en franca apertura a la destrucción del medio ambiente y de las sociedades y culturas locales en favor del crecimiento; proponen, la reincorporación de la economía en la sociedad y en la vida política.

La educación para la economía en el pensamiento de la EP apunta al desarrollo local ante el problema creciente de la emigración y el desarraigo. Este problema de la destrucción, y a la vez de la estabilidad de las relaciones sociales y ambientales, no era nuevo; se había planteado ya en los tiempos de la invasión europea con la industria minera y luego, progresivamente, con el desarrollo de la industrialización en general. El ideal de un “paraíso agrícola” como oposición al infierno de la industria, en primer lugar minera, ya había sido introducido en Pátzcuaro por el propio Vasco de Quiroga en su esfuerzo exitoso por realizar el ideal de organización social de la Utopía, en la entonces nación de los purhépechas. En Paraguay los

jesuitas también habían procedido así y esta tendencia marcó buena parte de las políticas económicas en nuestros países, que apostaron a la exportación de materias primas y al fortalecimiento de los mercados locales, con base en la agricultura y la ganadería y con fuertes subsidios e incentivos al campo, tendientes a garantizar la soberanía alimenticia, entendiéndola, con justicia, como la base del desarrollo de la vida de un pueblo.

Esta cuestión de la migración *versus* el arraigo es de hondo contenido político en varios autores de la EP. Un buen ejemplo es el trabajo de Heloiza Matos de Heredia sobre los procesos de comunicación en el trabajo con campesinos en Brasil. Dice la autora:

...es importante el problema de las migraciones y creemos fundamental establecer una política de permanencia del campesino en la tierra, ya que es su más auténtica aspiración. La migración significa violentar sus valores y ha respondido siempre a una estrategia capitalista para desplazar la presión sobre la tierra y para conseguir y controlar una mano de obra barata y sumisa. El movimiento campesino organizado y consciente puede significar:

- a) Mayor arraigo a la tierra;
- b) la disminución de las migraciones y, en muchos casos, el regreso del campesino a su medio;
- c) una fuerte presión en las estructuras agrarias tradicionales, y
- d) el desencadenamiento de un movimiento campesino que provocaría cambios no solamente en el agro, sino también en las demás estructuras.

Toda la acción educativa, sea a través de la alfabetización, de la cooperativa o de la propia organización campesina, debe involucrar un proceso de comunicación orientado al cambio y la inserción del campesino en él, ampliando y consolidando las luchas campesinas y no minimizándolas.⁷

Sin embargo, ante el crecimiento demográfico y la posibilidad de la reconstrucción del imperialismo a escala global, con base en la apertura del comercio y de los mercados financieros, los enfoques hegemónicos del desarrollo se orientaron hacia los monocultivos de gran escala con alta utilización de ciencia y tecnología; cuyas consecuencias son el deterioro ambiental creciente, el desarraigo, el desempleo y una alta movilidad social.

La EP, por el contrario, apostó a una diversificación productiva en el marco de la sostenibilidad y el desarrollo local, con aprecio por las culturas rurales y su capacidad de desarrollo del conocimiento; por la estabilización de los vínculos comunitarios y por la organización social de la producción, de modo que se garantice la soberanía alimentaria nacional, lo que implica también una calidad de vida integral y el combate al desarraigo y la desintegración social.

Hay un punto en el que queremos hacer especial hincapié:... la explotación integral o mixta, es decir, por la asociación de la agricultura, la zootecnia y las pequeñas industrias que de aquí pueden derivarse. En nuestros hogares campesinos hay ya un principio de esta forma de proceder... Hay pues la tendencia y los elementos necesarios para fomentar esta manera de explotación integral que puede ser la solución cuando... predomina la pequeña propiedad.⁸

Y esto, como se verá, en el marco de una mayor extensión del acceso a la tierra y de una reforma agraria que fomente el trabajo y el derecho al estilo propio de vida.

2 EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO ECONÓMICO SUSTENTABLE

Así como la EP tiene una respuesta en términos de desarrollo local sustentable para los problemas de la migración, el desarraigo, los monocultivos, el riesgo de la pérdida de la calidad de la vida y de la soberanía alimentaria; la distribución de la tierra, la retribución del trabajo agrícola, la seguridad laboral, los incentivos a la producción, el logro de beneficios para los campesinos, la reforma agraria y la vida rural. Tienen una respuesta en términos de recomendaciones de política pública y de educación para la participación ciudadana.

La contribución específica de la educación al logro de estos objetivos de la justicia tendrá una respuesta en términos de capacitación, pero en primer lugar tiene una respuesta social y política.

No se parte de un proceso de concientización, como en algunas expresiones posteriores de la educación popular, sino de una sensibilización; es decir, de la percepción como punto de partida de la actividad formativa. Escribe el ecuatoriano Remigio Mencias en su trabajo de 1966:

El fin último de la sensibilización es el de llevar al hombre hasta la conformación de la voluntad social, o sea la unidad de decisión de la comunidad, a fin de que a partir de este proceso racional, que va de los sentidos a la mente y de ésta a la conciencia, se convierta en útil resultado, en beneficio del desarrollo eco-social.

El desarrollo eco social, como le llama Mencias, no depende de una conciencia eco social, sino de una sensibilidad compartida; la constitución de una voluntad social de cambio parte, así, de la percepción de la situación del medio ambiente y de la sociedad desde la sensibilización y no de la predicación que la educación puede establecer.⁹

Quizás la educación pública nunca tuvo tanta independencia para no sólo pensarse desde lo económico, sino también para pensar lo económico desde lo educativo. Hay que comprender que la EP pensaba en términos democráticos y era en ese marco que asumía su compromiso de educar. Por lo tanto, estaba orientada a la consideración de los problemas pedagógicos de fondo: el sentido de la formación a lo largo de la vida, de la relación pedagógica y del currículo en el horizonte de un desarrollo humano orientado a la dignidad de todos. Hoy día, y quizás hasta pueda interpretarse éste como un síntoma de decadencia de la cultura o de corrupción del movimiento pedagógico, se procede —sobre todo en el sistema formal— exactamente al revés: tomando al ciudadano como intrínsecamente destinado al mundo y, especialmente, a la economía.

Los problemas pedagógicos y la Pedagogía misma quedan postergados para adecuar la formación, la relación pedagógica y el currículo a las necesidades económicas de dotación de recursos humanos, en el horizonte de un desarrollo no sustentable orientado a la “dignidad” de algunos. Aunque quizás convenga recordar aquí, que “la dignidad de algunos” es una ambición imposible, porque precisamente en el momento en que el otro nos priva de nuestra dignidad, a su vez pierde la suya.

En todo caso, la cuestión de la educación para la economía, en la EP, es en todo momento política. Claro que no sólo teníamos otros tamaños en el movimiento pedagógico, sino en las propias Naciones Unidas y en los organismos internacionales en general.

Hay un problema que, sin reticencias, es preciso señalar. Nos referimos a la distribución de la tierra y a la retribución del trabajo... Acaba la ONU por elogiar algunos medios prácticos de distribución de la tierra que se han llevado a cabo en algunos países y recomienda que no se aplique esta reforma agraria aisladamente, es decir, sin ir acompañada de otros cambios que beneficien al campesino y no disminuyan la producción.¹⁰

...La distribución de la tierra, el disfrute de salarios y beneficios que le permitan al campesino una vida mejor, no puede ser omitido cuando se trata de plantear el problema del bienestar rural en todos sus elementos que lo integran, sin excluir el político, que en este caso, es decisivo. La posesión de la tierra, por parte de quien la trabaja, puede ser el sentimiento más enérgico para arraigar al campesino y para estimularlo a favor de una mejor producción y de una vida más satisfactoria.¹¹

En la práctica esto llevará a los investigadores de la EP a reflexionar sobre cómo estimular la participación ciudadana en los procesos productivos, entendiéndola como una práctica no sólo económica, sino también política. Sin embargo, esto no se entiende como una práctica contra-hegemónica de resistencia, como tuvo que serlo en el caso de la educación popular. La EP recuerda a los gobiernos que la propia democracia requiere una orientación hacia el servicio y educación del pueblo:

Hemos señalado el factor político como decisivo en la solución del problema. Muchas veces es el Estado el que se encarga de iniciar un programa de educación fundamental y de desarrollo rural. El Estado, según el nuevo concepto filosófico, debe inclinarse cada día más hacia el campo de la educación y el servicio del pueblo, que es la base democrática del poder.¹²

El proyecto de una práctica política reconciliada supone, por un lado, una mediación o facilitación del acceso, unida a una responsabilidad social asumida, y por otro la existencia de un Estado democrático dispuesto a estimular el campo y a cooperar con su desarrollo y bienestar. Esta mediación entre Estado y Sociedad no es dada en la estructura programática de la política pública meramente, es una mediación y una facilitación política. En esta tarea política el enfoque de la EP destaca tres actores: los educadores, las organizaciones campesinas y las instancias públicas.

Subyace así el ideal político de una sociedad triplemente organizada para la producción del desarrollo humano. Una sociedad que cuenta con una organización estatal a su favor y no a favor de los intereses de lucro de un sector de la sociedad o de inversionistas extranjeros; que cuenta con una organización propia, es decir, con una práctica política organizada; pero —y esto es lo que me parece sorprendente— que cuenta también con educadores que facilitan los procesos productivos, no por la facilitación del aprendizaje de competencias generales que alguna vez servirán para la producción, sino del aprendizaje en el ejercicio mismo de la producción de actitudes y habilidades que facilitan el desarrollo. El movimiento pedagógico se traza de esta manera a sí mismo, en el enfoque de la EP, un papel de promoción participativa del cambio hacia un nuevo desarrollo rural sostenible.

El *Ideario* dice entre sus objetivos:

(Poner) al campesino en contacto con las agencias que el Estado tenga establecidas en servicio y fomento de la explotación agrícola, ganadera, de caza y pesca, forestal, etcétera.

Organización de los campesinos para obtener más equitativos contratos de arrendamiento y aparecería de tierras, para comprar aperos y equipos de trabajo, obtener créditos de instituciones legales, a fin de librarlos del agiotaje de prestamistas y acaparadores.¹³

En esta cita quedan claras la mentalidad y una voluntad política reconciliada que, frente a la intención indigna de explotación y abuso de unos seres humanos sobre otros, ve en la participación ciudadana organizada, en el movimiento pedagógico y en el Estado una posibilidad política coincidente para los estándares axiológicos de una Sociedad Civilizada y un instrumento idóneo para la apertura de procesos locales de desarrollos humanos autónomos.

3. CAPACITAR PARA EL TRABAJO

El trabajo, en el pensamiento de la EP, no es meramente el empleo; tiene una hondura que lo dimensiona respecto de la producción de la salud y de las relaciones interpersonales, de la política y la recreación cultural, de la educación básica a lo largo de la vida y de la re-creación de la subjetividad.

Si bien hubo en la EP varios esfuerzos por desarrollar una reflexión sobre la educación para el trabajo en los medios urbanos, ciertamente los problemas del analfabetismo y la exclusión de “El Desarrollo” se daban sobre todo en los medios rurales y en los sectores marginados en el medio urbano y suburbano.

Ahora, hay que recordar que la población rural era la mayoría. E. Marroquín hizo un estudio comparativo al respecto sobre la situación demográfica, económica y educativa de los países latinoamericanos en la época.¹⁴ De modo que hay que señalar este mérito: la EP propuso una capacitación para el tipo de trabajo que era mayoritario en su época y formuló activamente el compromiso ético, pedagógico y político con el desarrollo sustentable cuando América

Latina todavía era básicamente rural. La batalla por la civilización se dio también desde aquí, en oposición al enfoque del desarrollo que ha dejado a la mayoría de la gente, al campo y al Planeta como lo ha dejado. En cuanto la acumulación de desastres o la natural expansión de la Luz de la razón vuelvan nuestros pasos hacia una economía realmente sustentable, volveremos al punto en que la EP dejó la cuestión de la educación y a los importantes aportes que siguieron tras su fundación. La nueva ruralidad está emergiendo, no sólo tras la nueva tecnología agrícola, sino también después de la decadencia a la que ha llegado la vida urbana y la angustia a la que nos han llevado las subjetividades escindidas que la modernidad ha promovido.

La capacitación para el trabajo, se organiza según un sistema de prioridades definido localmente. No hay un programa abstracto, ahistórico, que defina competencias, habilidades o actitudes, con prescindencia de un lugar y una situación determinada. En esto se sigue, en la economía sustentable, el enfoque metodológico general de la EP: definir las prioridades educativas sobre el terreno.¹⁵

Con todo, en términos generales puede decirse que estos han sido sus contenidos principales:

- La preparación racional de la tierra;
- la mejora de los métodos de cultivo y crianza de animales;
- la mejora de las construcciones rurales;
- la organización de los campesinos;
- el impulso y mejoramiento de las industrias y oficios locales que aportan valor agregado a la producción;
- el acceso a los adelantos científicos y tecnológicos;
- la capacitación administrativa y gerencial de los agricultores;
- el acceso al crédito;
- el comercio, y
- el incentivo a una explotación integral o mixta.

Como se ve, no se trata de un programa en el aire, donde la educación para el trabajo es algo que ocurre antes del ser empleado o del emprendimiento. No es una educación definida en un cajón del piso once de una secretaría, según el planteamiento económico definido en el piso trece, de acuerdo a un libro seguido ciegamente por un pensamiento débil, por un corazón duro o por franca corrupción... En el pensamiento de la EP más próximo a la concepción utópica de la alianza de un Estado benefactor y de una Sociedad Civil autónoma, el proceso económico emerge de la gente en el marco de oportunidades socialmente construidas, y para esto se requiere aumentar la capacidad de la gente, en los mismos procesos en los que está metida, optimizándolos y haciéndolos más sustentables.

Capacitar para el trabajo no es sólo formar empleados eficientes, supone también despertar la capacidad de emprendimiento e innovación, y en este sentido el desarrollo del liderazgo. Como ejemplo podríamos citar el notable trabajo de educación de líderes que realizó en Tzintzuntzan, Michoacán, el salvadoreño Ricardo Mena.¹⁶

4 EDUCAR EN EL MANEJO DE LOS RECURSOS BÁSICOS: LA RELACIÓN CON LA TIERRA Y LA ENERGÍA

La relación con la tierra ha sido reintroducida en algunas pedagogías contemporáneas de la formación a lo largo de la vida como un asunto cosmogónico, de reinserción existencial en el Planeta y en el Universo; es decir, desde un misticismo del vínculo con la Tierra como elemento de la geografía del espíritu, no como el territorio concreto donde uno vive sano o enfermo, come o no come, conserva

la biodiversidad o la pierde, se maneja racionalmente o contamina, y así.

La relación con la tierra en los contextos urbanos, de cemento y asfalto, corre el riesgo de volverse un asunto de jardinería reducido a la maceta. Puede hacerse un elogio neorromántico de la vida neorrural, pero lo cierto es que los individuos alfabetizados por la escuela han sido colocados, por ella misma, en una situación de analfabetismo en relación con la supervivencia ya hasta en el plano de una mínima agricultura de traspatio. La relación con la tierra en la EP tiene un sentido muy concreto de aprender a sobrevivir, desde la dimensión más próxima de producir el alimento, hasta la más amplia de conservar en integridad el medio ambiente. Es un planteamiento ecológico que va desde lo cotidiano de una relación concreta con el entorno, no en el simbolismo de que somos ecologistas porque separamos la basura, que sin restarle importancia, es todavía una relación lejana con la tierra, sino en el plano concreto del ganarse la vida trabajando; hasta el concepto general de un planteamiento ecológico en términos de solidaridad de especie, solidaridad con la vida, con la naturaleza y con las próximas generaciones. No puede decirse que hay una propuesta explícita con tal claridad, pero es evidente que colocaron el tema y la práctica con toda lucidez; es decir, se jugaron a educar para una economía sustentable, a contracorriente del modelo económico que buscaba imponerse y que, de hecho, se impuso. No fue que se interesara por la economía lo que, en el CREFAL, llevó al destierro de los planteamientos de la EP que se comenzaron consolidar desde los años 70; sino el que se jugara a esa otra economía, la que con realismo y honestidad pone en tela de juicio una relación con la tierra y con la gente violenta e irracional.

En el enfoque de la EP la relación con la tierra tiene que ver, por ejemplo, con el tipo de fertilizantes que se usa, con el uso

sustentable del agua por medio de la mejora de la tecnología del riego, con el acceso a herramientas y técnicas, con la prevención de la erosión y el tratamiento de los suelos, con la mejora de los métodos de labranza, con el cuidado de la forestación, con el tipo de ingeniería que se aplica en los ecosistemas... Y con la manera en que el territorio es ordenado y aprovechado para un mejor uso y rendimiento de nuestras intervenciones sobre la vida natural.

Esto se ve claramente en los programas que impulsaron para mejorar la infraestructura rural, como la construcción de pequeñas presas, canales, caminos, puentes, edificios comunales, escuelas, etc. Cómo almacenar agua, semillas o energía se vuelve contenido prioritario de la educación para la EP.

Respecto de la energía, hay que tomar en cuenta que ellos participaron de una época que seguía introduciendo y difundía toda una modificación del encuadre energético anterior en el medio rural. La electrificación y el uso de tecnologías basadas en derivados del petróleo cambiaban radicalmente los usos y costumbres. Acceder a esto requería toda una capacitación. Hay que imaginar todo lo que significaba el que hubiera o no acceso a una radio o el que se pudiera o no instalar una bomba o acceder a un tractor... Y traigo aquí esta hermosa frase del *Ideario*: “Claro está que esto ha sido obra de una lenta preparación, pero ni son distintas las necesidades de ellos y nosotros, ni menos nuestras posibilidades de educación para adaptar, no el modelo, sino la lección”.¹⁷

Lo que me parece que hay que destacar es que había en la época una necesidad y una oportunidad de modificar el uso de la energía, y que la EP tomó esto entre sus prioridades educativas. Esta es una lección impresionante porque la necesidad de un uso más racional y ecológico de la energía y de los recursos de la tierra sigue siendo una tarea prioritaria para la vida, ante la insostenibilidad del modelo económico que padecemos. Los pedagogos de la EP hicieron su trabajo con coherencia e imaginaron la educación sin

renunciar a los compromisos éticos que les trazaba su conciencia humanista, es decir, despierta a la vida y a la gente real.

III EDUCARNOS PARA VIVIR JUNTOS

1. EDUCAR LA CALIDAD DE VIDA FAMILIAR

El *Ideario* se concentra en la familia rural, que tiene el carácter de centro de la vida social en los desarrollos humanos rurales, la unión de hogar y de grupo por excelencia. Este carácter de atender educativamente la instancia central de la vida campesina tiene que ver con la vocación de promoción de un cambio para la mejora de la dignidad y de la calidad de la vida, que la EP se traza para sí misma; es decir, tiene también un carácter estratégico. Sin embargo, parte de una valoración crítica de la creciente disolución de la familia tradicional, que ya en los años 50 podía verse, sobre todo en el ámbito urbano.

A la par, realiza una valoración positiva de varias características que conserva la familia rural: una cultura de la sencillez en las relaciones entre personas, la cooperación entre los miembros en los distintos aspectos del trabajo agrícola y doméstico, la integración de la vivienda al medio ambiente, el sentido no especulativo de la propiedad, la estabilidad y permanencia del grupo extenso (que abarca las familias de los hijos y nietos), el carácter económico de ser un centro de producción —y con ello de una relativa y potencial auto sostenibilidad—, y sus rasgos culturales edificantes: ser escuela, lugar de las creencias, de las memorias y de las percepciones morales, de la igualdad de derechos y deberes y de la comunidad de bienes.

La EP representa, en parte, una reacción conservadora de los valores tradicionales de la familia, pero se trata de una conservación

abierta a la transformación y la mejora. El *Ideario*: “El mejoramiento de la vida familiar y su elevación moral, es uno de los muy importantes objetivos de la educación fundamental”.¹⁸

Tal mejoramiento pone el acto pedagógico subordinado al espacio que abre la aplicación de tiempo y estudio a cada uno de los grandes y pequeños problemas de la vida cotidiana, partiendo de la sensibilidad de las necesidades, intereses y valor de los esfuerzos mutuos. Y esta es una investigación pedagógico didáctica orientada de una manera muy distinta de aquella que divulga mediante la escuela formal los conocimientos académicos de las comunidades científicas.

El cambio de actitudes viene, pues, de un poner en cuestión y en investigación el modo de vida. Hay una poética de la aplicación de la inteligencia a una posible redención autogestionaria de las formas de vida familiares, que lleva a la superación de las resistencias al cambio, que tienen en la familia una de sus trincheras, y a la reafirmación de la tradición en lo que es interpretada como buena y aceptable.

Este trabajo libre de las familias sobre sí mismas es interpretado, no sólo en términos éticos, como una oportunidad de acceso a una vida mejor y a un mayor bienestar en el sentido integral de la palabra; sino también en un sentido político, como oportunidad de superación de la marginación y de la exclusión del acceso a los recursos materiales y culturales que permiten esta mejora ética de las condiciones de vida.

Otra vez: no se parte de un modelo de familia a ser divulgado por medio de la educación, sino de la interpretación —podríamos decir, participativa— de necesidades e intereses de mejora, así como de la experiencia de haber trabajado juntos en la construcción de un cambio.

El trabajo con las familias es, por otra parte, la oportunidad de establecer los otros objetivos de desarrollo humano en los espacios

y relaciones cotidianas; es decir, la modificación de la historia de lo doméstico, en cuanto práctica, no es sólo un asunto interno de las culturas familiares; es un factor práctico de cambios concretos en la calidad de la salud y de la producción, del uso de los recursos culturales en general y del tiempo libre. Un ejemplo paradigmático es el de la mejora de la alimentación. El ilustre pedagogo mexicano Moisés Sáenz había aprendido bien esta enseñanza al intentar reforzar el consumo de verduras en la dieta alimenticia de las purhépechas y toparse con la resistencia que venía de la interpretación cultural que hacía percibir ciertas hortalizas como indignas o incomedibles, cosa bastante común también entre los occidentales. Se requería por tanto un trabajo educativo de *reinterpretación de la percepción*. Esto me parece lo más rico: No que los purhépechas aprovechen o dejen de comer verdolagas y quelites, sino el que abran la conciencia, desde lo más íntimo y doméstico, a la posibilidad de que las cosas no sean como las percibimos; no por el efecto de una distorsión de la óptica que puede aumentar su precisión o su confiabilidad, sino por el efecto de la interpretación, la cual, al ser apropiada, representa un enorme potencial de transformación autónoma.

Qué es una vida familiar de calidad es algo que debe ser reinterpretado. Y esto en la EP fue, en primer lugar, un interés de las mujeres.

2 PROMOVER LA DIGNIDAD DE CADA UNO EN LA DIGNIFICACIÓN DEL COTIDIANO

La prioridad de la dignificación de la convivencia estuvo, para la EP, en la dignificación de la mujer. Sin embargo ésta no se pensó sobre todo feministamente, o en oposición al varón, sino como la posibilidad de convivir transformándonos en la relación misma. Así

la dignidad de cada uno va unida a la dignificación de las familias y del hogar como historia y como ambiente.

La “dignificación del hogar” que funciona como un concepto rector de esta pedagogía de las relaciones familiares tiene una connotación compleja e interesantísima: es, por un lado, un trabajo sobre el medio ambiente, realizado en el plano doméstico, y que continúa así el ideal de una economía local sustentable; por otro, un trabajo sobre las relaciones interpersonales tendiente a la armonía, y además es un trabajo sobre la cultura.

Un buen ejemplo: el esfuerzo por mejorar la vivienda mediante la construcción de muebles, para el avance higiénico, económico, educativo y de comodidad y belleza, estuvo unido a la crítica de la sociedad patriarcal. Así, por ejemplo, en el estudio comparativo de la autora cubana Fausta Monzón, realizado en Cuba, México y Puerto Rico, se analiza el papel de la “trabajadora del hogar”, como se llamaba entonces a un tipo de maestro especializado que formó la EP. Al hacer una nueva ambientación del hogar con recursos locales, como cajones, madera y yagua, no sólo se estaba mejorando la vivienda, sino que también se alteraba todo un orden de aparición, en el que la presencia de la mujer en el nuevo orden post-patriarcal también es resultado de esta innovación.¹⁹

La dignidad de los miembros de la familia no es algo intrínseco, que no se toca con el hecho de que el individuo esté sólo o acompañado, de una manera o de cualquier otra; no es un asunto propio de liberación personal, tampoco es una cuestión meramente material, ni meramente afectiva, cultural o espiritual. Tampoco es algo que se desprenda de la sumisa observancia de un modelo de relaciones familiares. Es un trabajo compartido en el que el aprendizaje de cada uno es insustituible. La dignidad de cada quien pasa así por la dignificación del hogar, y al revés. En este sentido, como en todos los demás, la EP parte del hombre concreto, de su estar aquí y ahora, de los ámbitos en los que se desenvuelve su vida

y su interioridad.

La mejora del medio ambiente doméstico supone al menos estos tres objetivos:

- el saneamiento de los lugares y las relaciones en que se habita;
- la generación de un medio ambiente (ambientación) agradable, funcional y cómodo, y
- la mejora de las condiciones infraestructurales (terreno, edificio, tecnología, agua, energía, etcétera).

La mejora del medio ambiente doméstico es una tarea que puede definirse autogestivamente en cada familia y que es posible lograr mediante un trabajo colaborativo. Además de los beneficios inmediatos de esta educación familiar sobre la salud y la calidad de vida que los educadores de la EP habían observado, venían estas lecciones agregadas, tan útiles para la dignidad de la vida: *aprender juntos a hacernos cargo de las condiciones en que vivimos y en que queremos vivir*. El logro del aprendizaje de tal colaboración, evidentemente, tiene un sentido ético y político que trasciende al hecho de que la casa esté limpia y los muros encalados, las plantas en sus tiestos y las chinches extinguidas. La profundidad de un currículo que consiste en sentarse con una familia a diseñar el medio ambiente doméstico, y sus estilos de habitación y convivencia, y aprender a analizarlos y transformarlos es, a todas luces, de un valor formativo que va mucho más allá de cualquier idea más o menos retrógrada de la conservación de un modelo de familia. Lo que se trata es de desarrollar la calidad de la vida familiar para, a partir de ahí, aprender una apropiación de la propia vida, que se entienda bien, en el sentido de aquella frase del fundador, Jaime Torres Bodet, que Rangel eligió para el busto que conmemora el centenario de su nacimiento: “Tan importante como enseñarles a leer era, sin duda, enseñarles a no vivir como víctimas de la vida”.

La dignificación del hogar no es, sin embargo, para la EP una

mera transformación de las condiciones materiales del bienestar. El ambiente agradable es orientado en el sentido de que propicie la re-creación y el cultivo de valores e intereses específicos de cada uno de sus miembros, la formación del carácter y de la personalidad social. De modo que al aprendizaje de la casa, en cuanto mundo ambientado, va unido el aprendizaje del hogar, como mundo de la vida.

Esta es una idea de consecuencias interesantísimas que todavía podemos seguir explorando: Ser uno mismo, es decir, la aparición de sí como manifestación personal reconciliada con el mundo, requiere de un cotidiano creado en el sentido más personal de la belleza, la propiedad y la dignidad. Es en lo mundos más íntimos donde aparecemos y también donde corremos el más triste riesgo de ser desaparecidos, a veces, en primer lugar por nosotros mismos. La ambientación de la dignidad, requiere así una nueva “historiación” de la relación, en la que cada uno, en la medida en que se permite aparecer, se permite ser en plenitud y coexistir.

3 CREAR LA ARMONÍA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Aquí estamos ante un punto que merece especialmente nuestra atención.

La armonía familiar, una noción que se analizará a fondo inmediatamente, influye en la forma en que la subjetividad se recrea, desde el sujeto que vive una vida familiar opresiva y se distrae en su cuarto mirando la televisión o jugando con el *Nintendo*, hasta el que se recrea por medio del psicoanálisis, la psicoterapia u otras formas de la vida interior.

Armonía familiar y re-creación de la subjetividad se unen no sólo en el momento del trauma, sino también en la consolidación —

a veces estancamiento— en un estilo o modo de vida. La mente sana en el cuerpo sano tiene su correlato en la armonía familiar en una casa digna.

Es en el mundo de vida de este hogar que trabaja su salud donde se puede propiciar justamente la vida interior, el autoconocimiento, la auto estima y la realización del sí mismo de cada quien, hombres y mujeres, adultos y menores, padres e hijos. Obsérvese que la reivindicación no es la mera equidad de género, en el sentido de que todos puedan hacer lo mismo (estudiar, trabajar, acceder a bienes propios, etc.), sino también *la armónica satisfacción de los intereses de cada uno*. Esto supone una superación de la cultura comunitaria tradicional con roles estereotipados en la cual no había espacio para esta re-creación de sí, para este encuentro con la propia voluntad existencial y para este diálogo en que —en la búsqueda de la armonía— se pone como base la realización de cada quien. Por eso el hogar, así entendido, resulta el ámbito curricular prioritario de la educación de la voluntad y con ello de la libertad misma.

La educación de la armonía familiar supone al menos estos objetivos:

1. Aprender la comprensión mutua en el espacio de la pareja;
2. lograr las transformaciones mentales y prácticas que permitan que cada quien viva en concordancia con sus aptitudes e intereses;
3. mejorar las capacidades de desempeño como padres y como dueños de casa;
4. el respeto y consideración de género, con énfasis en la mujer, y
5. las buenas relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.

Sin embargo, la armonía de la familia no es algo que la pone a puertas cerradas referida a sí misma. La educación familiar también tendrá entre sus objetivos el fomento de las relaciones sociales y la

participación en la convivencia intercomunitaria, la legalización de los matrimonios, la evitación de matrimonios prematuros, el registro de los hijos —y todos los cuidados jurídicos en el acceso a las prestaciones sociales— y el fomento de la integración de la trama social.

La vida moderna implicaba la oportunidad de aumentar los intercambios y el encuentro entre los pueblos, en muchos casos antes aislados, que requería la nueva vida nacional; esto suponía también establecer un ordenamiento y una organización que diera mayores beneficios y oportunidades a los ciudadanos. Todo esto requería una educación que fuera ahí, hasta las mismas casas, hasta cada familia, y la animara a integrarse a esta vida moderna que se abría.

No obstante, más allá de las necesidades históricas de aquellas épocas, todavía sigue siendo un tema pedagógico importantísimo este que colocó la EP: la creación de confianza y de relaciones sociales, la generación de una trama social integrada y protegida, ordenada y abierta. Fue notable cómo crearon fraternidad y concordia entre los pueblos de la ribera del lago de Pátzcuaro, donde realizaron por veinte años sus experimentos sociales, por medio de las actividades recreativas y culturales. Esto, que podría verse como un acto paternalista de entretenimiento, al ser generado colectivamente y basándose en una conciencia del valor de encontrarse y convivir, al partir de las familias y ser propuesto como parte de sus aprendizajes, se vuelve un acto deliberado de abrirse a la realidad social y superar el aislamiento y sus consecuencias, un tema todavía pendiente.

4 EDUCAR LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO DOMÉSTICO

A primera vista, el *Ideario* padecería de una concepción muy estrecha y tradicionalista del papel de la mujer. Y quizás,

efectivamente, en algunos casos haya sido así. Sin embargo la mayoría de las tesis dedicadas a la convivencia y la familia, se concentran en los temas de la mujer.

Las clases de cocina, corte y confección, tejidos, bordados, remiendo, conservación de alimentos y preparación de postres sencillos, que se imparten a las muchachas y madres de familia, serán una oportunidad que no debe desaprovecharse para obtener mejoras en la alimentación y el vestido, a la vez que proporcionan conocimientos de utilidad y aplicación inmediata. Es también muy importante enseñar a las amas de casa a distribuir bien el presupuesto de la familia.²⁰

Tal vez pueda decirse, con razón, que estas funciones hogareñas para muchas mujeres significaban una opresión y una exclusión de otras posibilidades personales y sociales. El presupuesto pedagógico de dar la misma educación a hombres y mujeres apuesta, en ese sentido, a la emancipación de ambos.

Algo bueno se gana en esto de dejar relativamente abiertas las identidades de género y no asociarlas fuertemente con las determinaciones biológicas.

Pero otra cosa es excluir de la pedagogía estos aprendizajes que hacen a la calidad y dignidad de la comida y del cuidado el arte de la casa. La asociación de estas funciones y la mujer puede no ser lo más recomendable, pero hay que observar que en la imaginación pedagógica de la EP estos aspectos tan valiosos de la vida no son excluidos de la concepción de la educación y de los objetivos de desarrollo humano que persigue el currículo; lo mismo ocurre con la economía doméstica y la capacitación para la administración del gasto, la inversión y el ahorro.

En este sentido, esta colocación de la EP es, a la vez, la reafirmación de un cliché acerca de la mujer, como el cuidado de una función que iba, y sigue yendo, en bancarrota: el trabajo doméstico. El valor y la hondura del trabajo doméstico no se reducen a la producción de objetos, como los alimentos o los utensilios; la producción puede contratarse, la comida puede comprarse hecha —una sopa

en lata—; pero hacer la sopa es mucho más —en cuanto trabajo y en cuanto creación— que abrir una lata. Ese plus que agrega el trabajo doméstico difícilmente es apreciado en la pedagogía contemporánea. Más que aprender a hacer la mermelada, se trata de aprender a saber comprarla. No son los secretos de la cocción los que importan en la actual perspectiva, sino los del envasado (como la fecha de caducidad, los ingredientes, etc.). La EP vería esto como una pérdida del valor de la vida y del conocimiento tradicional lleno de encantos e iniciaciones en estas pequeñas y grandes tareas que dan obras que, por cotidianas, no dejan de ser fascinantes y significativas.

Otra dimensión de esto puede verse en torno a la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual, y en las contribuciones pedagógicas, como las de tradición marxista, que apuntan a integrar ambas posibilidades en bien de un desarrollo integral de la persona y la sociedad. En ese sentido, iba también la Escuela de Pátzcuaro.

El trabajo doméstico es visto no sólo con estos significados existenciales referidos al estilo y calidad de la vida; también se lo ve en su dimensión económica como una forma de ahorro o de industria.

Se estimulará el desarrollo de las industrias domésticas y de las labores de mano... que por lo general representan una actividad productiva de las muchachas y una fuente de ingresos para el hogar. Es conveniente proteger este trabajo muy mal retribuido, porque se lucran con él los revendedores de las ciudades. La creación de cooperativas de aprovisionamiento y de venta sería una buena manera de garantizar mejores utilidades.²¹

El trabajo y la administración de recursos en el hogar —la economía doméstica— resulta así también una forma de participación social y una manera de estructurar, en la pequeña escala, tanto la vida económica como la participación política. Significa emancipar el logro de mejores condiciones de vida, devolviendo a la persona su poder y creatividad.

El aprendizaje de la organización productiva va, así, unido a la lucha política por mejores condiciones y contra la explotación, en especial de la mujer. Estas cooperativas de consumo y de comercialización de la producción doméstica son, de por sí, ya una forma de organización social con un claro impacto político y económico. Muestran hasta qué punto la EP se esforzó por imaginar una pedagogía que favoreciera un desarrollo comprometido con la dignidad humana. Y cómo al pensar la familia, piensa también lo político. Quizás no con las notas más comunes hoy día, de la familia como ámbito de opresión de la mujer, pero sí con claridad en entender que la mejora de la coexistencia requiere un tipo de trabajo especial que ocurre en el ámbito del hogar. Y que sea la mujer, el varón o ambos quienes lo ejerzan, redundará en una calidad de vida y de convivencia mejorada. Hay ahí en este ámbito específicamente doméstico, pero a la vez político y económico, una gran oportunidad de aprender y, por ello, toda una oportunidad de imaginar a este nivel otra educación como posible, una educación para la vida. Así lo hizo la Escuela de Pátzcuaro.

5 PROTEGER LA INFANCIA Y FOMENTAR LA SOLIDARIDAD INTERGENERACIONAL

El trabajo comunitario es tan importante como el familiar para la mejora de la coexistencia. Estos son algunos de sus objetivos:

- El respeto a la vida privada;
- la protección de la moral;
- la protección de la maternidad y la primera infancia;
- la creación de accesos a los bienes de las culturas;
- la mejora del salario (“una más justa retribución del trabajo y más oportunidades”);
- la higiene y alimentación;

- el aprendizaje del cuidado de los niños, y
- el acceso oportuno a medicinas y servicios de salud.

El respeto de la vida privada y la protección de la moral, como se ve, son objetivos integrados. La coexistencia respetuosa y la calidad de vida en las familias requiere de ambos. Y no son meramente logros individuales o familiares, han de ser cuestiones públicas en las que intervienen el Estado y la Sociedad Civil. Es decir, el ideal de un cuidado de las costumbres públicas que a su vez signifique un respeto de la autonomía, la libertad y la dignidad de cada quien.

Por lo demás, y de una forma muy realista, la coexistencia intergeneracional sustentable, requiere —hoy habría que recordarlo más que nunca— la solidaridad de los adultos hacia los menores y un cuidado del ambiente y de las condiciones sociales e interpersonales en que se produce la crianza, tanto en el interior de la familia, como en el medio externo. Esto empieza en los cuidados y protecciones sociales al embarazo, el parto y la lactancia. Y sigue en las condiciones biológicas básicas: higiene, alimentación, salud, educación.

La protección de la infancia es, así, asunto de educación a lo largo de la vida, en tanto es asunto de la vida misma y de una vida solidaria en la que los adultos no se lavan las manos, como hacemos en algunos casos hoy día, respecto de los niños que ya llegaron y de los que llegarán. No sólo es desde el mundo que les heredamos, con sus riesgos y mutilaciones, con las consecuencias nefastas de nuestros abusos a la Tierra y al tejido social, a la salud de las culturas y a la alegría de vivir; sino también de este mundo que les ofrecemos, de la calidad de sus casas y de sus hogares, de la vida pública —respetuosa y posibilitadora— y de la vida privada, que se les protege y se les respeta, que se les acompaña y se les estimula.

La mejora del salario y del acceso al capital cultural, la equidad social y el bienestar público no son algo, pues, que los adultos sólo reivindican para sí mismos. Es también desde una solidaridad

intergeneracional que lo hacen, solidaridad que reclama la libertad, la justicia, la confianza, la paz y la participación para todos; es decir, una sociedad democrática, autónoma, en desarrollo, y sostenible.

M. LA RE-CREACIÓN DE LA IDENTIDAD Y LAS CULTURAS

1. ESTIMULAR LA RE-CREACIÓN COMO TRABAJO SOBRE SÍ

A partir de la crítica de la cultura laboral y de la relación de las culturas occidentales con el descanso, la EP perfila este objetivo de desarrollo humano que integra el contenido de su asignatura y constituye, desde mi punto de vista, su aportación más original. Debo señalar que la re-creación no fue un punto menos trabajado ni en el *Ideario*, ni en los libros a los que dio lugar, ni entre las setecientas tesis y los cuatrocientos reportes de investigación en campo que generó.

He aquí la elocuente definición de este objetivo de desarrollo humano que nos da el *Ideario*: “Ya no es posible concebir a la re-creación como una manera de matar el tiempo, sino como una forma positiva creadora de la energía y del equilibrio de la persona”.²²

Una forma positiva creadora de energía. Creadora del equilibrio de la persona. Esta idea toca, transparente y contundentemente, problemas pedagógicos capitales, soslayados por la concepción hoy dominante de la educación. El problema del equilibrio personal, que va unido al problema de los desequilibrios personales, para ir al grano. Y el problema bioenergético: el aprendizaje de formas positivas de crear la energía.

Esa —ni más ni menos— es la pista pedagógica que abrió la Escuela de Pátzcuaro.

La re-creación es entendida a la vez como un sentido del trabajo y un sentido del descanso. Como trabajo, porque el *Ideario*, citando a Víctor Frankl —antes había citado a Jung—, ve el sentido de la vida como algo que hay que buscar en “el modo libre y personal como (uno) acierta a modelarla”. Es, por lo tanto, *trabajo sobre sí*. Y trabajo sobre sí en el mismo sentido de *bildung* de los neohumanistas alemanes; es decir, de un trabajo de formación de uno mismo a lo largo de la vida, en apertura al espíritu. Y es descanso, en tanto tiempo que se decide y acción que se organiza: “...de modo que no sea un simple relajamiento corporal, sino una oportunidad de aumentar el sentido creador de la vida”.²³

Otro problema pedagógico capital que nos es dado a quemarropa: cómo aprender a aumentar la creatividad, no sólo como capacidad de ocurrencia, sino como poder de actualización del potencial, como capacidad efectiva de generación. La manifestación del poder creador requiere tiempo especialmente dedicado a la creación. Para la EP estos tiempos y las formas específicas de creación a la que uno se dedique tienen que ser definidos en función de intereses individuales y colectivos. Esto es bien interesante también: en el enfoque burgués urbano de “las clases de arte”, el individuo escoge un medio expresivo que le guste y se educa también en el rigor de sus códigos estilísticos, pero no necesariamente asume un interés colectivo o creativo; más bien está entreteniéndose, enriqueciéndose con el deleite y el valor simbólico del lenguaje y el legado artístico de su cultura o, en el mejor de los casos, entrenando su creatividad individual.

En la EP el poder creador puede aplicarse también, en el proceso educativo, a intereses colectivos vinculados a la re-creación de las culturas y de las identidades o a la mejora práctica del mundo.

Esto trae, según el *Ideario*, beneficios de salud y económicos que es fácil imaginar, pero —he aquí otra intuición original valiosísima— tiene también una íntima relación con la cultura misma “al

restablecer el equilibrio espiritual y emotivo y dar ocasión para que se exteriorice el poder creador”.²⁴

Y entonces estamos ante más desafíos pedagógicos desatendidos por la educación tradicional: aprender a restablecer el equilibrio espiritual, el equilibrio emocional y el equilibrio general de la persona. Y este otro: aprender a manifestar la capacidad creativa.

Es importante señalar que esto es parte del contenido de la educación para todos, no sólo para el rico jovencito de una familia intelectual. Es para todas las edades y para todos los sexos; para todas las ocupaciones y condiciones económicas. Se puede expresar en un plan re-creativo, que obviamente no se reduce a un *set* de entretenimientos, y que tiene que poder adaptarse a las condiciones generales de vida de cada quien. Y un plan —mírese qué interesante— que no abarca sólo al individuo, sino también a la familia y a la comunidad entera.

El trabajo sobre sí no es sobre todo, cosa de terapia ni de resignificación de la autoformación a lo largo de la vida; es también algo del orden del desarrollo del potencial creativo y de un equilibrio espiritual y emocional que se vincula con la manifestación creativa de sí, en integridad y en integración.

Y aquí vienen algunos compromisos éticos de la re-creación como re-creación de sí en la asignatura de la EP que me parecen también geniales:

Dice el *Ideario* que ésta:

- Entendida como educación física y social, ha sido usada para fortalecer la salud, el desarrollo biológico, la disciplina, la formación de hábitos, etc. Pero si lo entendemos así, olvidamos que éstas “son consecuencias de la recreación, (cuando) su fin no es otro que el de *proporcionar sana alegría de vivir*”;²⁵
- facilita las relaciones humanas;

- proporciona mayor sensibilidad social;
- abre atracción e interés por otros aspectos formativos, e
- integra las actividades del cuerpo y simbólicas, “abarca desde los juegos físicos primitivos hasta los más altos planos en el arte, la música y la literatura”.²⁶

La sana alegría de vivir, no la idea de la sana alegría de vivir; los medios prácticos de conservar y desarrollar la alegría frente a la indiferencia de la educación hegemónica, ante el malestar estudiantil y al sufrimiento de los jóvenes que se expresa de tantas maneras —hasta el extremo de la adicción y del suicidio. La sana alegría de vivir por la sana alegría de vivir es un objetivo pedagógico para la EP. Y la alegría que se une al séquito de los otros principios de convivencia en los que se basa la pedagogía de la educación fundamental que propone la EP (la paz, la participación democrática, la confianza, la libertad y la justicia) se enlaza con la capacidad de relacionarse con los otros y de tener sensibilidad social; con la capacidad de interesarse por aprender y con la restitución de la armonía entre mente y cuerpo disociada por las culturas occidentales. Es, en mi opinión, una magnífica reivindicación ética de las culturas latinoamericanas —especialmente populares— frente al espíritu de la pesadez y la podredumbre que caracteriza todavía a la cultura moderna.

2. PROMOVER LA RE-CREACIÓN DE LAS CULTURAS

En mi opinión es muy importante el hecho de que la relación pedagógica entre re-creación y cultura haya sido construida a partir de una crítica a la cultura de la fiesta rural; siendo probablemente la EP un pensamiento maduro de los desarrollos humanos rurales que lograron proponer con su gesto un contrato social más valioso y

sólido sobre la educación pública para todos. Por eso es importante ver que éste no aspira a una ruralización de la vida de todos, sino a una mejora de la calidad de la re-creación, basada en una honesta autocrítica y en una comprometida y solidaria generación de oportunidades para la reinención de las culturas, no como acto académico escindido, como rosa en el jarrón, sino como gozo de vivir y festejar la vida. La autocrítica dice que la fiesta tradicional rural, en la que interviene el alcohol y el juego de azar, representa una distracción incidental en medio de una vida monótona, que no se provee a sí misma de oportunidades mayores de regocijo.

Esto cae muy bien porque, tanto padres como maestros, comunicólogos y comerciantes, es decir, en general todos los educadores, hemos dejado para los jóvenes cualquier clase de diversión, en la que el alcohol, el embotamiento y el aislamiento es lo menos. La re-creación no tiene nada que ver con la escuela, ni con la formación; están ahí los discos y los sábados nocturnos, aquí los carros y los billetes y que viva la pepa. Es decir: escasa sensibilidad a la sana alegría de vivir, de adultos que quizás han perdido o no han tenido nunca esas *calidades*. Y en las discos, desde Patagonia hasta Chicago, uno puede optar entre una música latina estandarizada y comercial, que apela a un sensualismo en muchos casos sin sabiduría, o bien la narcótica música disco de los norteamericanos y sus clones. Y todo va para adelante sin que la re-creación de las culturas se vea como un asunto prioritario, no sólo de la independencia cultural, sino de la calidad y dignidad misma de la vida. Y como si tal prioritaria re-creación cultural no tuviera que ver con el esparcimiento, la vida interior y la fiesta. La industria global imperial, en su grosera ingeniería social de los pueblos y del mundo, cuida muy bien esta trinchera.

No se les olvida este escenario prioritario de la formación de la persona y de las culturas que es la re-creación y la fiesta. A veces, en la educación formal parece no haber la sensibilidad pedagógica que tome medidas en este sentido; ante esto el baile que

ocurre de tanto en tanto en alguna escuela secundaria es más de lo mismo, con las mismas estrellas para alentar el consumo de carne y la trivialización, cuando no el odio del mundo. Pero claro que es posible enseñar otra forma de divertirse y de gozar de la vida, en una recreación responsable de la cultura, que forma la posibilidad de la habitación en dignidad de la propia vida. Pero esto no es tema de la escuela, al revés de lo que propuso la EP. En cambio, en la sensibilidad pedagógica de la EP este —no se les pasa— es un contenido prioritario de la asignatura.

Hacer más regocijante la vida rural era la meta de los educadores. Así como se oye. Pero esto no significaba una negación de la especificidad del estilo de re-creación rural, donde “estar con los amigos, charlar con los vecinos, pasear con amigos, pasear con la familia, pasear a caballo, pasear por la ciudad” y otras tantas formas de buen gusto olvidadas en las urbes, constituyen medios valiosos para los objetivos de la re-creación.

Entonces, al revés de la pedagogía contemporánea de la globalización: música narcótica más tabaco más alcohol más sexo más aislamiento más drogas en las escuelas llamadas “la disco” —educación básica de casi todos los jóvenes—, por un lado; indiferencia y tortura mental en las escuelas llamadas “escuelas”, por el otro... la pedagogía de la EP buscaba estimular las formas culturales locales y los intereses expresivos de valor vital de los individuos y de los pueblos.

Mayoritariamente parece no haber en la EP el interés de llevar la cultura como un enlatado, y recrear para re-crear en el sentido de unificar en un culto común, como puede ser el consumo. Sin embargo esta tensión aparece como ya analizamos en el artículo anterior, en tanto el planteo de la EP es —a la vez— intercultural y modernizador.

Permítaseme este elegante ejemplo: uno de los varios miembros asiáticos de la EP, el vietnamita Nguyen Dong Danh, realizó en

1960 un estudio teórico sobre el papel de la técnica en la en la educación fundamental. Las técnicas del trabajo social e industrial, son observadas por Dong Danh, no sólo desde la perspectiva científica, sino también mágica y cotidiana, en distintos grupos indígenas americanos y asiáticos. Y son consideradas no sólo en relación con el rendimiento y el trabajo, sino también con el cuerpo humano y la salud.

El cambio tecnológico ha de producirse en el respeto de la herencia cultural de los pueblos, pero también considerando el contenido espiritual de la técnica. Escribe el autor:

El educador debe recordarse que al buen número de realizaciones materiales, el grupo asocia un valor espiritual y que, en el espíritu de la población, la construcción de una casa o de una lancha puede exigir la observancia de ritos antes, durante y después de la ejecución del trabajo”.²⁷

Y esta es una tesis bien interesante porque plantea la necesidad de considerar el *feng shui* por ejemplo en el caso de mejorar la cocina en una vivienda:

El educador fundamental... que se propusiera mejorar la cocina, desde el punto de vista técnico, sin preocuparse de las creencias relativas al lugar escogido, a la orientación, a la altura de las columnas principales o a la altura y ancho de las puerta, es decir, sin tener cuenta de los elementos rituales establecidos por la geomancia, se arriesgaría a no ser escuchado y seguido.²⁸

Y relata el ejemplo en el que la vacunación contra el cólera se da en Vietnam en el marco de ceremonias mágicas, de exorcismo del ñg ñg. Del mismo modo analiza el papel de la técnica en relación con los recursos del lugar y con las identidades de género.

Claro que hubo de todo: desde los extremos más respetuosos de las tradiciones locales, como el del autor vietnamita hasta este otro —en extremo obvio— de la delegada de Estados Unidos en el CREFAL, Ofelia Quintana, quien dice el primer párrafo de su libro:

“...nuestro trabajo en todos los aspectos de la educación fundamental se basa en cómo podemos motivar a la gente a aceptar y practicar lo que nosotros enseñamos.”²⁹

Se puede decir, que normalmente los educadores, siguiendo el viejo ejemplo de penetrar con la cruz y la espada, se esmeran en encontrar justamente formas de motivar a la gente para que acepte y practique sus enseñanzas. Pero tal pretensión entra en contradicción con una antropología como la de la EP, en la que el hombre es intrínsecamente igual pero en su diversidad, y por lo tanto sujeto de responsabilidades y derechos. De esa antropología se desprende una ética de la libertad y de la paz como respeto de la vida y de las formas del otro, y una pedagogía intercultural que respeta la diversidad y la autonomía. En este último sentido, el trabajo de la educación fundamental no era tanto motivar para que se acepte y practique, sino abrir a la sensibilidad, a la conciencia, al entendimiento, y a la acción autotransformadora y solidaria, al contrario del sentido utilitario que plantea la autora norteamericana.

Otro ejemplo de esta respetuosa y comprometida actitud que prepondera en la mayoría de los autores estudiados es la enorme importancia que tenía el folclore en la plataforma educativa de la EP. El folclore es ocasión de la formación, en tanto que contiene *sabiduría* en sus cuentos y leyendas, en sus canciones y sus juegos, en sus danzas, en sus artesanías y en todas sus expresiones.

Otro ejemplo también lo es el fomento de las artes populares, frente al enfoque de la escuela tradicional de la divulgación de las aristo-artes. La plástica será así ocasión de estimular y proteger la tradición, pero también de desarrollar la creatividad. No es un conservacionismo tradicionalista que da la creación por terminada; es un proceso que, en la pintura popular parte de la tradición pero a la vez se abre a una modernidad propia no impuesta que resulta de su propio trabajo creativo, no rupturista sino innovador.

La valoración del arte popular, por ejemplo en las artesanías, tendrá en la EP un valor artístico pero también económico, de organización pero también de educación de los consumidores. Así es también con la danza, el teatro callejero, el teatro de títeres, el canto, etc. Como puede verse, la valoración del folclore y de las artes populares no es además de romanticismo, “aureola o cándida moraleja”, y traigo aquí a Benedetti, para jugar con sus palabras y expresar que se trata de un enlace profundo y honesto con una expresión auténtica; es un beber de los orígenes para recuperar la alegría de ser. Podría decirse de este movimiento social re-creativo de las culturas lo que el poeta canta de su amada: “y por tu rostro sincero, por tu paso vagabundo, vas andando por el mundo, porque sos pueblo te quiero”.

3. INTEGRAR LA JUVENTUD

Mientras el contrato social hegemónico ve a los jóvenes como “futuros recursos humanos” y los prepara de miseria en miseria para adaptarse a un mundo miserable, exponiéndolos a lugares dos por tres horribles, tres por cuatro sucios, con señoras y señores del malestar docente, dicho sea con toda nuestra solidaridad y respeto, y planes de estudio en algunos casos ridículos, la EP consideraba a los jóvenes como los líderes, los maestros, los impulsores, el tesoro de la sociedad, los agentes dinámicos de su re-creación, que es como hemos visto la re-interpretación de su identidad a lo largo de la vida, en busca del equilibrio y la alegría de vivir, por un lado, y la re-construcción de su cultura en apertura a la tradición y la innovación, por el otro.

El joven para la EP no es el discípulo al que hay que darle digeridos los materiales para que haga un seudo constructivismo acotado a las eventualmente caprichosas geografías mentales de sus

educadores, sino que el joven es el líder de la re-creación de la comunidad. Es, por lo tanto, no destinatario y heredero, sino parte activa y viva integrada con otras generaciones solidariamente, no descuidadísimamente depositados en un antro oscuro para que se entre-tenga y que sus mayores puedan hacer otro tanto, cada cual aislado en su cajón. La re-creación no es para entre-tenerse tanto como para tenerse a sí mismo, y atenerse a la belleza de la vida como algo que puede ser disfrutado y compartido, tanto en la intimidad como en los espacios públicos. Los jóvenes promueven las reuniones sociales para todos, las fiestas, las ferias, los paseos y excursiones, el deporte... el partido de fútbol no se mira en la tele, se va y se juega y eso involucra de una forma u otra a toda la familia, a los amigos, a los del otro pueblo, a las chicas, chicos, abuelos, etc. Los jóvenes —fíjese qué curioso hoy día— en el pensamiento de la EP son los invitados a cuidar de la tradición a través de los juegos, las canciones, las danzas y las costumbres... También son los que introducen nuevas formas lúdicas, artísticas y sociales... Son los que realizan los intercambios con otras culturas, los que se abren a experimentar otras costumbres... Los jóvenes en las obras pedagógicas de la EP, que hay que recordar son obras para todos, —también para jóvenes, no únicamente— organizan equipos deportivos, clubes de lectura, cuadros teatrales, excursiones, grupos de danza, bandas de música, orquestas, coros, viajes culturales.

Nuestros jóvenes son un *target group* de la mercadotecnia. Los mercadólogos quizás sean en algunos casos los más esmerados educadores que se les acercan, no para pedirles pruebas de que se ha comido bien la información correcta, sino para ofrecerles espejitos y venenos azucarados a cambio de su creatividad, de su contestabilidad, de su capacidad transformativa y de su posibilidad de gozar plenamente de la inclusión y de la alegría de vivir, junto a los otros, con un lugar social, solidario, respetuoso, importante y en dignidad.

4. CONTRIBUIR A LA RE-CREACIÓN DEL TEJIDO SOCIAL

La EP vincula la re-creación a la salud integral y al arte, tal como vimos, pero también al civismo.

La re-creación es también una función política, asociada al logro de la dignidad. En este caso, sobre todo de la dignidad de los hombres y mujeres del campo, pero no solamente.

Las promoción de las reuniones sociales crea tejido social; del mismo modo la conmemoración de las fechas cívicas, tanto locales como nacionales o internacionales. El día de la alfabetización y otros por el estilo eran ocasión de genuinas fiestas. La radio y el cine eran convocados a educar y eran recursos cotidianos de los educadores. Véase la capacidad de innovación porque en la época esto no era tan fácil. Cuidados con esmero, con celo pedagógico, con amor fraterno, eran los juegos de niños, las lecturas de libros, periódicos y revistas, la plática de las educadoras y educadores mientras realizaban —junto con los vecinos— el trabajo manual, mientras organizaban teatros, títeres, marionetas, fogones con canciones. *Goce de educar*: una sensibilidad pedagógica casi extinguida.

Eso es civismo, alegría de ser parte de un pueblo, entusiasmo de salir del pozo, ganas de vivir bien. Es esa fiesta, esa familiaridad, esa proximidad, ese roce existencial, ese compromiso feliz es que crea educativamente el tejido social.

Finalmente quiero señalar que la re-creación, en tanto actividad social, requiere del tejido social como de un organismo. Hoy la trama social la da el comercio, también a través de los medios de comunicación controlados por la industria del entretenimiento. Y eso es político, bien político. Al revés, la EP tenía otra manera de hacer política: la gente organizándose para armar sus actividades, sus construcciones, el alambrado de un campito para hacer una

cancha que no había, las piedras pintadas con cal delimitando los jardines, el parque, los teatros al aire libre, los círculos para las charrerías... La gente, participando en la producción de su autónoma re-creación, aprendía cómo hacer —junta— otro mundo posible.

Por eso dice el *Ideario*: “Se estimularán las recreaciones hogareñas: la lectura, las excursiones en grupo, las reuniones sociales; todo cuanto contribuya a hacer del descanso y del ocio una pausa creadora y a combatir el aislamiento”.³⁰

V. CONOCIMIENTOS BÁSICOS

1. CENTRAR LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO EDUCACIÓN SOCIAL

El acceso a los conocimientos básicos va unido, en el imaginario de la EP, a la idea de “educación social” y de “cultura general” (o también de “cultura básica”).

Esto resulta sorprendente: uno casi esperaría, quizás es obvio, que al hablar de educación básica —para ser más exactos el término que emplean es “conocimientos básicos”— de todos modos sea la alfabetización lo primero que por fin aparezca, y concretamente la lectoescritura en el idioma nacional, la matemática y el pensamiento científico. Eso es lo que hoy —globalmente hablando— se considera básico para cualquier contrato social sobre la educación. No así para la EP. Lo primero que señala el *Ideario* al hablar de los conocimientos básicos es *la educación social cívica*. Lo mero básico se relaciona así con la práctica de ciudadanía: el cumplimiento de las responsabilidades, la construcción de una convivencia en concordia y la participación comunitaria y política en el desarrollo local.

Educación social cívica, en su sentido menos formal, pero más amplio y eficaz, es la influencia que ejerce sobre la vida diaria que la gente lleva en la comunidad: para que cumpla sus responsabilidades, mantenga sus relaciones con los vecinos y participe en servicio y progreso de la colectividad. Y educación cívica social es cuanto hemos señalado en los capítulos precedentes, puesto que se refieren precisamente a auténticas necesidades humanas, que son atacadas con un sentido comunal.”³¹

Esta cita es elocuente por demás: muestra claramente que la EP consideraba, ya desde su *Ideario*, que todo es político y que lo político es lo básico en la educación. Lo político en su sentido más amplio y a la vez, en su sentido más eficaz. La transformación autónoma de la vida diaria de la gente como práctica política. El cumplimiento de las responsabilidades ambientales, sanitarias, económicas, de convivencia, recreativas, intergeneracionales, etc., la convivencia pacífica y en justicia, el respeto de la diversidad, la participación en el desarrollo desde los niveles más domésticos y personales, en fin, todo lo que vimos, eso es la educación básica en primer lugar para la Escuela de Pátzcuaro.

En el pensamiento de la EP, la alfabetización guarda una relación íntima con la práctica política. A esto dedica su trabajo el venezolano Gonzalo Medina More, por ejemplo, donde analiza la participación gubernamental y ciudadana en Cuba, Chile, Haití y Venezuela. No solamente las distintas fuerzas políticas y grupos de presión tienen un papel decisivo en el logro de la alfabetización para todos, sino que ésta tiene a su vez una contribución política ineludible. Así vemos cómo, hasta ya perpetrada la sustitución del concepto de educación fundamental y de educación comunitaria por el de alfabetización funcional, se conserva esta vocación política de la educación básica, que la EP consignó y que tendrá su expresión más explícita en el pensamiento freiriano y en el movimiento de la educación popular.³²

El punto clave de una educación básica orientada a la dignidad es la “empoderación”, en tanto habilitación para ejercer un poder

personal y colectivo de conservación y cambio, que implique tanto el logro revolucionario de un nuevo estado del mundo como el ejercicio de la no violencia.

Escribe el dominicano Rafael Matos, en su estudio sobre la educación de los cambios sociales: “Cuando hablamos de educación, no hablamos de enseñar a leer y escribir unos cuantos signos; hablamos de enseñar a los individuos a vivir con dignidad”.³³

Por eso el también dominicano Mario Marrero dice que:

...en la fe con que el hombre quiere superarse y alcanzar una forma de vida mejor, motivando al hombre del campo y guiándolo a tomar sus propias decisiones, permitiéndole escoger sus propios líderes para llevar a cabos sus planes, se crean las circunstancias apropiadas para que él sea el autor y el beneficiario del desarrollo: una revolución sin sangre.³⁴

Este ideal de una revolución sin sangre puesto en el corazón mismo de la noción y de la práctica de la nueva educación básica que propuso la EP, la orientó a ser un factor clave de cambios en los sistemas sociales locales, por un lado, y por otro, la expuso a la reacción de las fuerzas conservadoras del *statu quo* que tienen en la educación básica, como probaron Bourdieu y tantos otros, un instrumento decisivo en la reproducción de un orden social inequitativo y opresor. Desde la perspectiva de la EP, una educación básica así, como la hoy hegemónica, conduce intrínsecamente al derramamiento de sangre, sea la sangre derramada día a día por las víctimas del sistema, sea por la vía de los levantamientos violentos que reproducen la misma violencia que los generó.

Por eso esta centralidad de la participación social y política en el cambio en el concepto de educación básica de la EP es coherente con su planteamiento de contribuir al logro de los derechos humanos y de las condiciones sociales y culturales de una paz duradera.

2 PROMOVER LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO FORMACIÓN GENERAL

Escriben en el *Ideario*: "...los defensores del movimiento neo humanista conciben la idea de una educación liberal general que debe preceder a la educación profesional o técnica. Lo cierto es que con el empujón del entrenamiento técnico, la educación liberal o general quedó muy mal parada".³⁵

A continuación sigue una cita de *Democracia y educación* en la que Dewey señala que la división entre una educación "...liberal, de ocio y adorno, y una educación útil, práctica, para las ocupaciones mecánicas, desprovista de contenido intelectual y estético", proviene de lo que el *Ideario* señala como "una odiosa división de las clases sociales".³⁶

De manera que otra vez aparece lo político. A lo político de educar para la responsabilidad social, la convivencia y la participación en el desarrollo local sustentable sigue lo político de lograr una formación general para todos.

Este es un sentido de la educación cívica muy distinto del entrenamiento para votar, por un lado, y del entrenamiento para participar en un partido o en una organización militante. Hay una concepción más amplia de lo político, que recuerda el sentido original que tuvo, como acto político, el planteamiento de una educación pública para todos en los orígenes de la democracia. Es más, el análisis de la manera en que la EP, tanto en el *Ideario* como en los libros y estudios que se dedicaron específicamente a este tema, trató a la educación básica, prueba la tesis de que lo que ciertamente significaron fue el acto político de plantear desde la pedagogía la necesidad de un nuevo contrato social sobre la educación pública, en bien de la democracia, del desarrollo autónomo; es decir, en bien de la independencia, la sostenibilidad y la dignidad de nuestros pueblos y de cada uno y cada una de nuestras gentes.

Hay una cita de un documento de la UNESCO en que se señala la importancia de una “educación liberal que ayude a adquirir conocimientos e ideas de carácter desinteresado, en terrenos como el lenguaje, el arte, la ciencia o la historia”. Pero el *Ideario* añade, con un aclaración muy definida y crítica: “claro está, con un sentido de igualdad social y acompañado de un programa completo y práctico que tiene en cuenta la educación para el trabajo, el recreo, la salud, la conducta cívica y política”.³⁷ De manera que la formación general, en primer lugar, es para todos, no para una clase ociosa que vive a expensas de otra clase ninguneada por una educación que, o bien no le sirve para la vida, ni para su participación activa en el cambio como ciudadano, o bien lo estrecha de los alcances de una formación general, capacitándolo en mínimos que le permitan acceder al empleo, es decir, ser empleado, en el sentido de usado.

Dice el *Ideario*: “El conocimiento, tal como aquí se concibe, no tiene un fin en sí mismo, sino que está en función de los intereses de vida de la sociedad y forma, por tanto, con todos los objetivos anteriormente señalados, un todo que no se puede separar”.³⁸

No diría que se trata de un pragmatismo, porque va unido al ideal humanista de una formación integral para una vida integral, concebida tanto en lo personal como en lo familiar, tanto en lo social como en lo planetario. Entonces no hay el callejón sin salida de estar obligado a aprender sólo contenidos intelectuales y obligatorios sobre temas escindidos de la vida y del interés personal o social, que alguna vez servirán en algún futuro, y que son aprendidos mediante reclusión forzosa so pena de exclusión social. Es decir, la mugre que tenemos hoy para nuestros niños y jóvenes en una educación básica que se ha extendido en años pero no en referencia a casi ninguna vitalidad. Y a eso se podría agregar la etapa universitaria, en muchos antros académicos sobre todo privados, reducida a la condición de jardín de infantes jóvenes. Esa educación básica, ese entretenimiento cruel, ese laberinto de impasses que tenemos

hoy, no tiene nada de pedagógico para la visión de la educación pública que propusieron estos autores latinoamericanos en la colaboración íntima y creativa con que diseñaron la visión y la metodología de un nuevo contrato social para la educación pública. Obsérvese esa idea tan holista, diríamos hoy, de “un todo que no se puede separar” y que es la práctica de trabajar y de re-crearse, de proteger la salud y la calidad de los vínculos interpersonales, y ahí —ahí y no en otro lado escindido: la escuela— aprender los conocimientos básicos, que significan antes que nada y sobre todo: *ejercer el propio poder y tener una formación integral que habilite para vivir en dignidad y en desarrollo la propia vida.*

Véase también cómo, al entender la formación general, la UNESCO de entonces —y en cierta medida todavía la actual— ponía junto a las ciencias y el lenguaje, el arte y la historia: hoy han sido sustituidos en la ideología pedagógica de la globalización por la matemática, el inglés y la computación. Arte e historia quedan relegados a un saber complementario y prescindible. No así en la concepción de la Escuela de Pátzcuaro.

3 PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS PARA LA VIDA

Los conocimientos básicos en el pensamiento de la EP tienen que ver con saberes referibles al vivir cotidiano. Preferiblemente conocimientos prácticos de aplicación inmediata: “...casi una técnica al servicio del trabajador y del bienestar social. Pero, indiscutiblemente, el conocimiento no se agota en esta relación de utilidad. Tiene en la educación fundamental muchas otras finalidades en conexión con su programa de elevación y de trabajo...”³⁹

Se trata de facilitar, desde la educación, un trabajo integral de desarrollo humano, centrado en los intereses vitales básicos para

todos. Hay muchos y diferentes trabajos que hacer si queremos elevar la calidad de la vida y aumentar el logro de la dignidad humana. Hay mucho trabajo social en el que avanzar si queremos gente libre, y en paz, que lleven vidas dignas y con justicia, con confianza y en creación. Y es ahí en el resolver eso, es decir, en esa forma tan eficiente y general de hacer política, donde se puede aprender, a lo largo de la vida, a leer y escribir, pero también a todo lo demás.

¿Qué resulta básico para la vida entendida así —participativa y sustentablemente— como desarrollo humano?

Los que siguen son ejemplos del *Ideario*. Se trata de un par de citas geniales. Me permitiré escribirlo de tal manera que se resalte al máximo el contenido de esta lista de objetivos para el sistema integral de alfabetización para la vida que propone la EP:

- que las cosas se hagan con plena conciencia de sus fines y no a ciegas;
- liberar a la mente de prejuicios y temores;
- vincular al individuo y al grupo con:
 - la lengua literaria del país (lectura y escritura),
 - la organización económica, jurídica, social y política (conocimiento de las leyes, deberes y derechos),
 - con los problemas y tareas nacionales,
 - con su historia y
 - con su cultura.
- ...(poner) al hombre en contacto con el resto de la humanidad, y
- comprender los ideales universales y las tareas comunes que éstos implican.⁴⁰

Y sigue más abajo su ideal de lo que sería —en el nivel básico— educar:

- La comprensión de los principios científicos elementales que sirven de apoyo a las prácticas higiénicas;

- los conocimientos y técnicas que requiere el progreso económico;
- enseñanzas prácticas para mejorar las condiciones de vida de la familia;
- ampliar los intereses culturales y las relaciones sociales por medio de la recreación;
- comprensión del lugar que la comunidad ocupar en la geografía e historia del país;
- la alfabetización y *otros elementos de relación*;
- preparación para el uso de la ciudadanía;
- preparación en el civismo internacional;
- ideales éticos y
- espirituales
 - orientados hacia el individuo y
 - la sociedad.⁴¹

Con esto queda claro que el concepto de educación básica podría expresarse así: iluminar con la inteligencia el proceso de desarrollo humano para que haya confianza y fuerza para cambiar.

El *Ideario* concluye su exposición recordando su principio pedagógico de una educación interinstitucional: “Es evidente que esto no se podrá dar sólo a través de la escuela básica, sino que podrá ocurrir en el centro social, la biblioteca, el cine, la radio, los periódicos, periódicos murales y todos los medios de enseñanza habidos y por haber”.

PARA CONCLUIR

Por último, quiero señalar que este tema de los conocimientos básicos recibe menos dedicación, tanto en el *Ideario* como en el número de tesis que se concentran en este tema. Recién a partir de los

años 70 la producción del CREFAL se irá concentrando más en los problemas de la alfabetización a secas, y en especial de una alfabetización funcional cuyo concepto por momentos buscó forzar para que abarcara lo más que se pudiera del programa de educación fundamental, corrigiendo todo dejo asistencialista; pero que también por momentos se erigió como una actividad funcional autónoma: la corrección de la estadística del analfabetismo, por medio de acciones nacionales compensatorias muy orientadas al empleo y al dominio de competencias básicas.

La EP, al proponer en los hechos la consideración de un nuevo contrato social para la educación pública no propuso una reforma de la escuela, sino su substitución por una estrategia integral centrada en el desarrollo humano. Su importancia es evidente. Uno se pregunta: ¿Cómo se atrevió la Escuela de Pátzcuaro a plantear algo así? y, luchando contra todos los contratiempos y oposiciones, formar por 20 años maestros para este sistema educativo que no existía y que luego en casi todos los países fue hundido por las acciones estatales, llegándose a esas instancias debilitadas que son —salvo quizás un poco en Brasil— los sistemas nacionales de educación de adultos. Esa educación que no existía y que continuó la educación popular y los otros movimientos emergentes de la Sociedad Civil y de la iniciativa privada —educación para el desarrollo personal y educación con soporte tecnológico fundamentalmente— y que dan hoy el panorama que tenemos en América Latina: dos sistemas educativos montados en paralelo y sin, prácticamente, puntos de comunicación. Uno anquilosado y que importa recetas globales imponiéndose reformas dirigidas desde los poderes globales, y el otro riquísimo en pedagogías y exuberante de innovaciones pedagógicas, prácticamente desconocidas y que sobreviven, a veces, a duras penas. Esa América Latina que se sostiene en su resistencia y a la vez, una vez más, se prostituye gentilmente en su vergüenza de ser y no ser.

Para la dignidad de esa América Latina se fundó una nueva educación, la cual ya existe y permanece intacta, más sabia con los años, más poderosa quizás, más necesaria claramente, a medida que se olvidan más y más la dignidad humana y la vida.

Por eso dejo, agradecido con el lector, la pregunta que sostuvimos a lo largo de toda esta serie: ¿Volver a la educación fundamental?

¿Usted ya sabe el qué y el cuánto de su respuesta?

Pérdida, trazo o huella de una ausencia. Como un abalorio que rueda, que traiza su propia pérdida...
Narra.

Ausencia anterior a todo comienzo que no sea origen. Al origen que se oculta para originar comienzos.

Anterior al recuerdo de todo lo perdido.
Anterior a la memoria y por ello inolvidable.

... Chispa en la noche, pero luz inextinguible, porque es el brillo de una ausencia,
el brillo de una transparencia...

La estela de un tajo en la comunión de la ausencia.
El vacío y su don.

Lo fecundo.

*Mujica**

“La vida... más plena de misterio, desde aquel día en que cayó sobre mí el gran liberador, el pensamiento de que la vida podía ser un experimento del que conoce.”

*Nietzsche***

* Mujica, Hugo, *Poéticas del vacío*, Editorial Trotta, S. A., enero 2002.

** Nietzsche, Friedrich, *La Gaya Ciencia*, Libro IV, citado por Heidegger, Martín, Nietzsche, Ediciones Destino, Barcelona, 2000.

NOTAS

1. Jaime Torres Bodet, Discurso inaugural del 7 Seminario Interamericano de Educación UNESCO, OEA, Brasil “La educación fundamental del adulto americano”.
2. Rangel Guerra Alfonso, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, conferencia en el seminario interno de revisión de los mandatos fundacionales del CREFAL, en prensa.
3. *Ideario*, 79.
4. Rangel Guerra Alfonso *op. cit.*
5. *Propuesta de creación del Centro de Formación Docente para la Educación Fundamental*, documento del archivo general de CREFAL.
6. *Ideario*, 84.
7. Matos de Heredia, Heloiza, *La inmersión campesina en Brasil, y los procesos de comunicación*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich, Méx., 1968, pp. 36-37
8. *Ideario*, 89.
9. Mencías, Remigio, *La sensibilización en el desarrollo de la comunidad*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1966, p. 5.
10. *Ideario*, 85.
11. *Ideario*, 86.
12. *Ideario*, 86.
13. *Ideario*, 87-88.
14. Marroquín, Ermilo, Conferencia en el Seminario Interno, documento interno en prensa.
15. Artículos 1 y 2 de la serie.
16. Mena, Ricardo, *Preparación de líderes en Educación Fundamental*, CREFAL, 1955.
17. *Ideario*, 89.
18. *Ideario*, 91.
19. Monzón, Fausta, *Mejoramiento de la vivienda rural*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich, 1955.
20. *Ideario*, 96.
21. *Ideario*, 96.

22. *Ideario*, 97.
23. *Ideario*, 97.
24. *Ideario*, 98.
25. *Ideario*, 98.
26. *Ideario*, 98.
27. Dong Danh, Nguyen *La técnica y la educación fundamental*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1960, p. 36.
28. *Id.* p. 35.
29. Quintana, Ofelia, *Motivation in Rural Health Education*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1956, p. 1: "Our work in all aspects of Fundamental Education is based on: How can we motivate people to accept and practice what we teach". En este libro, de las páginas 9 a la 14, se analiza el problema cultural en el trabajo sanitario, con el sentido general de no atacar francamente las costumbres religiosas y mágicas, para vencer ingeniosamente las barreras que impiden la penetración cultural. Pero este es un "respeto" que se desprende de la decisión pragmática de penetrar eficientemente, no de una decidida actitud de respeto del otro y de relativización del contenido y el método de la educación.
30. *Ideario*, 96.
31. *Ideario*, 102.
32. Medina More, Gonzalo *La alfabetización y la política*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1969.
33. Matos Rafael, *Educación de los cambios sociales*, CREFAL, 1966, p. 11.
34. Marrero, Mario, *EL desarrollo desde abajo*, CREFAL, 1968, p. 21.
35. *Ideario*, 103.
36. *Ideario*, 103.
37. *Ideario*, 104.
38. *Ideario*, 104.
39. *Ideario*, 104.
40. *Ideario*, 104.
41. *Ideario*, 104.