

¿VOLVER A LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL?

SEGUNDA PARTE : LA AGENDA FUNDACIONAL

Resumen

Este artículo, segundo de una serie de tres, analiza el enfoque de una red latinoamericana de pedagogos, asociada a la fundación del CREFAL, la Escuela de Pátzcuaro. Se analizan aquí su concepción del campo educativo al que llamaron, en diálogo con la UNESCO, educación fundamental. Su agenda tiene un enfoque humanista, orientado a la promoción de los derechos humanos, la dignidad humana, y una educación para todos. Buscaron hacer posible una nueva educación, no ya centrada en la escuela sino en redes sociales, no ya en los maestros, sino en equipos interdisciplinarios de promoción del desarrollo humano, no ya meramente en los niños, sino partiendo de los adultos y jóvenes. Esta nueva educación debía diseñarse a nivel

Abstract

The present article, the second out of three, is dedicated to analyze the pedagogical approach created by a network of Latin-American educators associated to CREFAL. This approach was called by those educators and by UNESCO *fundamental education*. The paper focused on analyzing the conception of educational field, called by them and by UNESCO fundamental education. Their thinking of that network had a humanist approach oriented to the promotion of human rights, dignity and education for all. One of the main purposes of those pedagogues was a quest for a new education. An education which were not school and teacher centered but also based on social networks and interdisciplinary teams aimed at promoting

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

local, atendiendo las características específicas del territorio y del contexto social, histórico y cultural. Tenían un enfoque comunitario, participativo e intercultural. Este innovador avance educativo de los 50, que apostaba al logro de un mundo democrático en paz, justicia y libertad, constituyó el primer mandato fundacional de este organismo internacional para América Latina.

Palabras clave: escuela de Pátzcuaro; educación fundamental; educación para el desarrollo local sustentable; educación alternativa; educación intercultural; educación para la democracia y los derechos humanos; CREFAL; mandatos fundacionales”.

human development. A pedagogical approach which were not only child-centered but also centered on youngster and adults. This new education should be developed at local level taking into consideration geographical, social, historical and cultural context. Fundamental education placed special emphasis on communitarian, participative, and intercultural matters. That innovative movement of the 50s peacefully hoped for a democratic world in peace with justice and freedom which constituted the very first original....

Key words: School of Pátzcuaro; fundamental education; local sustainable development education, alternative education; intercultural education; education for the democracy and the human rights; CREFAL; original mandates.

“Constituís un laboratorio, ya que conocéis el medio iberoamericano y el desarrollo de la educación de base. Constituís una Escuela, porque no os habéis congregado sólo para analizar en abstracto sino para estudiar en común los métodos de la enseñanza.

Una Escuela de Libertad y de Paz, así os he definido siempre.”

Jaime Torres Bodet¹

“Por grande que esta tierra sea, y por unida que esté para los hombres libres la América en que nació Lincoln, para nosotros, en el secreto de nuestro pecho, sin que nadie ose tachárnoslo ni nos lo pueda tener a mal, es más grande, porque es la nuestra y porque ha sido más infeliz, la América en que la nació Juárez.”

José Martí²

“Nosotros somos como enanos encabalgados sobre los hombros de gigantes. Así podemos ver más cosas y más lejos que ellos, pero no por tener la vista más penetrante o poseer más alta estatura, sino porque su gran tamaño nos eleva y nos sostiene.”

Bernardo de Chartres³

I. MARCO TEÓRICO

Educación fundamental, Escuela de Pátzcuaro, Consenso de Pátzcuaro, Ideario

Educación fundamental es el nombre de un enfoque promovido por la UNESCO en los cincuenta que apostó, en el marco de la postguerra, a dar una educación, por lo menos, mínima y funcional a todos en el Planeta. Sin embargo, planteó también en América Latina, como dice María Luisa Jáuregui,

La educación fundamental en 1951 perseguía: la elevación amplia de la vida, moral, espiritual y cultural. Velar por la salud, el vigor físico y la higiene y salubridad de la comunidad. Desarrollar la capacidad para mejorar los medios de

trabajo. La aptitud para satisfacer las necesidades materiales de hogar y las de crianza y formación de los hijos. La participación en la vida cívica y social. El disfrute de las horas libres mediante la entrega y una recreación sana. Cincuenta años después estos postulados siguen siendo válidos.⁴

Las Naciones Unidas, con el apoyo de distintos países e instituciones, abrieron centros para formar maestros para la educación fundamental en distintas partes del mundo. El Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina, se llamó CREFAL y surgió con el auspicio de distintas instancias de la ONU, la OEA, el gobierno de México y capitales privados de Michoacán. En este espacio se funda por un lado, un centro internacional y latinoamericanista de formación docente, que influyó a través de sus egresados en todos los países, y por otro, un enfoque, en algunos puntos coincidente con, y en otros crítico del de la UNESCO, tal como vimos en el artículo anterior de esta serie,⁵ y propositivo de teorías, metodologías y técnicas para lo que hoy llamaríamos *otra educación es posible*.

Aunque el enfoque conserva el nombre internacional por razones prácticas, educación fundamental significa en América Latina un proyecto de lo que hoy diríamos una política pública para hacer democráticamente posible otra educación, para otro mundo posible, en el que haya justicia, libertad y paz para todos. No aportaron un modelo ideológico de cómo debería ser este nuevo mundo, sino más bien, un enfoque del método con que la educación podría contribuir a hacerlo realidad.

Llamamos Escuela de Pátzcuaro a la red que orientó al CREFAL, por lo menos durante sus primeros 20 años. Esta red tenía atrás las tradiciones de la primera mitad del siglo pasado, en cada uno de los distintos países, de lucha y creación de una educación alternativa para un desarrollo postcolonial en dignidad para todos. La vertiente más creativa de esta intención político pedagógica en la mayoría de los países de la Región se expresó en la educación rural. La Escuela de Pátzcuaro con motivo de integrar la alfabetización y la educación para el desarrollo,

naturalmente se constituyó por teóricos y figuras destacadas en la práctica de la educación rural en América Latina, por iniciativa de los mexicanos, y concretamente, del que entonces dirigía la UNESCO, Jaime Torres Bodet.

En la Escuela de Pátzcuaro confluyen por lo menos dos tradiciones mexicanas vinculadas a la Revolución: la vertiente más liberal e iberoamericanista, que apostaba a la creación de una nacionalidad moderna mediante la incorporación de las tradiciones locales, y a un humanismo laico, en la que estaba el propio Torres Bodet, que tiene atrás, entre otros, a José Vasconcelos y Alfonso Reyes, y que se expresó en pedagogos como Moisés Sáenz y Rafael Ramírez; y la vertiente más socialista e indoamericanista, a la que probablemente perteneciera Lucas Ortiz y su grupo, Isidro Castillo, Mario Aguilera, Miguel Leal, Ramón G. Bonfil,⁶ etc., vinculados a políticos como Múgica y Cárdenas. De Brasil, el grupo de Lourenço Filho,⁷ y Fernando de Azevedo. De los países Andinos, Guillermo Nanetti, Luis Emilio Pinto, Oswaldo Núñez, Julio Estupiñán, Guillermo Aparicio Vega, etcétera. Del Río de la Plata Luis Reissig, Julio Castro, Miguel Soler, Santiago Antuña... y así de los países centroamericanos y del Caribe, Enrique Galindo, Ana Echegoyen... y también de los Estados Unidos... en fin, todo un grupo que es reunido por la iniciativa de Torres Bodet y en cuya descripción no puedo extenderme más aquí. Sólo quiero señalar brevemente que el sistema de objetivos de desarrollo humano que maneja el *Ideario* ya había sido sistematizado por Sáenz en 1926,⁸ y emergió en buena parte de la sociedad civil mexicana –de la confluencia de los misioneros seculares revolucionarios y de las comunidades indígenas y mestizas– la cual instituyó otra educación como posible, no mediante la reforma o la extensión del sistema educativo de la época, no mediante la implantación de un nuevo plan nacional común, sino mediante una institución educativa nueva, alternativa y paralela, en el marco de lo que fue un ejemplo floreciente de política pública de educación para todos, construida participativamente, aunque no sin errores, en los tiempos

efervescentes de Vasconcelos, y que, en palabras de Isidro Castillo, consistió en un plan sin plan. Del mismo modo quizás en algunos de los otros países, la investigación arrojará como resultado que ciertos puntos del contenido de la obra de la Escuela de Pátzcuaro, pudieran provenir de los hallazgos de la propia sociedad civil.

Estas tradiciones y autoridades reunidas generaron un Consenso ideológico y programático latinoamericano, como señaló Balhen,⁹ en torno de trabajar por la institución de una educación alternativa para todos, con un enfoque humanista centrado en los valores de la justicia, la libertad, la democracia y la paz. Esta educación debía diseñarse en cada contexto territorial y apostar a lo que hoy llamamos un desarrollo local sostenible; debía definirse en relación con la solución de problemas particulares en contextos históricos, culturales y sociales determinados; y articular lo local y lo global tanto a nivel nacional, como continental y planetario; debía respetar las distintas expresiones culturales en cada lugar; y orientarse, no al desarrollo de competencias ideales, sino a elevar en todo la calidad de la vida. Debía apostar a reforzar los vínculos comunitarios, ser una educación para todos, una educación integral, e incluso lo que hoy llamamos, una educación intercultural y bilingüe...

En pocas palabras: debía ser *educación para la vida*.

Es importante destacar este aspecto del Consenso de Pátzcuaro: eligieron trabajar en cada uno de los países por una educación *alternativa*, no centrada ya en la escuela, sino en una interacción institucional local; no centrada en los maestros tradicionales, sino en equipos interdisciplinarios promotores del desarrollo humano local y no en la educación de las futuras generaciones, sino en el cambio de vida de la generación adulta actual, es decir girando totalmente la tradición occidental que enfatiza la formación de niños y jóvenes para priorizar en cambio la de jóvenes y adultos.

Dice sobre el Consenso de Pátzcuaro, uno de los miembros de la Escuela de Pátzcuaro, el colombiano Luis Emilio Pinto:

Fueron aquellas discusiones auténticos foros democráticos, en los que se evaluaron, con auténtico espíritu analítico, las distintas experiencias hasta ese momento conocidas en el campo de la educación de adultos, así como los métodos que mejor podrían servir a los propósitos de la Institución. De esa pluralidad de ideas –coincidentes en el fondo– surgió el Ideario, que serviría de pedestal a las actividades futuras del CREFAL.... Ya que con el esfuerzo integrado de maestros, estudiantes y pobladores pudo sistematizarse –en forma admirable– una verdadera acción participativa...¹⁰

El documento rector que señala este consenso, se titula: *Educación fundamental. Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas* y fue publicado en Pátzcuaro en 1952 y distribuido en toda América Latina. Se lo conoce como El *Ideario*.

Originalmente nos propusimos meramente describir los *mandatos fundacionales* del CREFAL, y esto nos llevó a la primera cámara del tesoro de esta arqueología: el *Ideario*, o documento rector del período fundacional. Debajo una segunda cámara fue el hallazgo de la red internacional que lo constituyó, la Escuela de Pátzcuaro. Debajo una tercera, parece ser la Revolución Mexicana y las tradiciones latinoamericanas de la educación rural, y con ello los antecedentes de los movimientos de la sociedad civil por instituir otra educación como posible.

Así la pregunta por el retorno a la educación fundamental y por los mandatos fundacionales del CREFAL nos llevó a descubrimientos todavía más interesantes. Por ejemplo, esta agenda...

Sobre el concepto de agenda

Entendamos aquí por agenda el discurso que describe la funcionalidad de un campo.

Ejemplos: la educación de adultos, la educación universitaria, el desaparecido “la educación de señoritas”, el viejo campo del que nació CREFAL: la “educación fundamental”...

Hubo instituciones, personas, ideas, redes, vivencias, estilos, congresos, libros, herramientas, vida... en el campo de esa educación fundamental –todo lo opuesto de fundamentalista– que tuvo la osadía de guiarse por la pregunta: ¿qué es lo fundamental que necesitamos aprender en la vida si queremos vivir en paz, en justicia, en democracia, y en libertad? El campo de la educación fundamental que tuvo sus instituciones, por ejemplo el CREFAL, o redes que le dieron un enfoque, como La Escuela de Pátzcuaro... ¿Para qué servía ese campo en la mentalidad, en el corazón y en la práctica de los fundadores? Así hablaremos de la agenda de la educación fundamental en la Escuela de Pátzcuaro, durante lo que Balhen llama la primera etapa del CREFAL; no para contarle al lector a qué hora se servía el desayuno, sino para describir cuál era la función que debía tener ese campo, que hoy se podría llamar ‘la educación para todos, a lo largo de la vida, para un desarrollo humano sostenible’... y la nueva función que, en su visión, tuvieron los educadores por medio de él: hacer otra educación posible para que otro mundo sea posible, una educación para la vida.

De modo que bajo el rótulo ‘la agenda de los fundadores’ describiremos cuál era su manera de entender la misión y la visión que orientó su trabajo.

A simple vista, la misión del CREFAL fue formar educadores y recursos teóricos, metodológicos y técnicos para la educación fundamental en América Latina. Esto es, un centro internacional latinoamericano de formación docente. Pero la formación docente, en su concepto, es un medio. ¿Un medio para qué? Para que otro mundo sea posible. La agenda tiene pues un contenido ético-político expresado como pedagogía y como metodología de una educación alternativa.

Sobre el proyecto de una agenda abierta para hacer posible otra educación en América Latina

Los principios pedagógicos en la agenda de los fundadores no funcionan como axiomas para un cuerpo ideológico cerrado que pretenda ofrecer

una interpretación última de lo que deba ser lo fundamental que debe aprender el ser humano en América Latina, si bien este aprendizaje probablemente se asocie al trabajo mental y social para la aparición del ‘hombre latinoamericano’ en lo más genuino de su originalidad y vocación, y en este sentido pueda ponerse en boca de los fundadores, en una supuesta ocasión en que nos presentaran ahora su agenda, aquella hermosa expresión de Nicolás Guillén: “traemos nuestro rasgo al perfil definitivo del hombre”.

Este perfil definitivo en mi opinión no aparecería, en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro, como un destino acabado y prefigurado, un fin anunciado de la historia, como han planteado por ejemplo, neoliberales y leninistas. En tanto es búsqueda abierta y expresión siempre renovada de una vocación creativa, por eso la agenda de los fundadores, tiene la cuña iniciática de ser una agenda perpetua. Sus *principios pedagógicos*, aclarado que no constituyen una doctrina que reclame que nos convirtamos a ella, es decir, –siendo algo que no es colocado ni como la verdad, ni como una verdad más, sino como el inicio de un tipo de ejercicio que espera ser continuado– tienen en el *Ideario* de los fundadores, la forma de un acervo de máximas sapienciales:

El término principio no tiene aquí la significación de una doctrina sino el valor de una idea que pueda servir de orientación en la acción práctica, pues la educación fundamental no es una teoría que se enfrenta a otras teorías sino una respuesta activa a una real y angustiosa situación del mundo.¹¹

En este sentido el valor de una educación que apunte, simultáneamente con otras estrategias de desarrollo humano y de desarrollo en general, a facilitar una mejora local participativamente lograda y efectivamente solvente de situaciones reales, no reside en su consistencia teórica (entendida como correspondencia fidedigna a un modelo) sino en la congruencia con la funcionalidad práctica de ofrecer lo que los autores de la Escuela de Pátzcuaro buscaban respecto de la solución de los problemas de América Latina: dar una respuesta satisfactoria.¹²

El CREFAL fue hecho para dar una respuesta satisfactoria a los problemas de América Latina, comenzando en el medio rural, y contribuir a la institución de una nueva educación.

Este aspecto, hasta cierto punto pragmático, es crucial para entender el modo de hacer teoría de nuestra Escuela, que no está centrado en la construcción de modelos a ser puestos en escena, es decir en la decisión como prioritaria de la perspectiva de la eficacia en el cumplimiento de las metas en el momento de la evaluación del impacto, sino más bien en la observación de logros mismos tal como son significativamente relevantes para la comunidad en la que se desarrolla la obra educativa. Si tenemos una educación creada localmente, como parte de una acción de cambio impulsada por la propia sociedad civil, con el apoyo de los educadores y los gobiernos; si nos ubicamos desde una perspectiva que dé prioridad a los beneficios secundarios de esta educación sobre la mejora del mundo y de la calidad de la vida de la gente real; si pensamos seriamente, tanto en términos políticos como éticos, en la salud de la democracia, y con ello en el logro y el aumento de la libertad, la paz y la justicia para todos; si queremos impulsar la definición y construcción participativa de ‘una política pública de educación de adultos orientada al desarrollo humano’; si queremos lograr la calidad de la convivencia entre géneros, generaciones, grupos étnicos, estilos de vida, etc. Lo que necesitamos no es tanto la implantación de un modelo, sino un conjunto de máximas sapienciales, un enfoque general, que incluya lo técnico pero que no se reduzca a ello, que nos permita orientar la propensión de los sistemas, no tanto modelarla. Es una cuestión de manejo, más que de manipulación del mundo desde un ideal. Tal es el sentido de la doctrina de los principios, que pretende ser un avance siempre ineludable, un ejemplo que alecciona un modo de pensar abierto.

La agenda fundacional del CREFAL tiene en su fondo un contenido sapiencial, como la pedagogía clásica.

En esto más que buscar un esquema formal para ordenar una ética de la educación, o cerrar sobre sí misma la idealización de una

estética del desarrollo, lo que hay en la doctrina de los principios es un acervo que tiene la forma de una poética más que de una plataforma y que podría pensarse desde la imagen de una supuesta mesa redonda donde se aportan ideas que pueden ser útiles o inspiradoras en tanto recogen aprendizajes de experiencia de sujetos que se pusieron a sí mismos en la práctica y en la situación de destituir un mundo e instituir con la gente un mundo nuevo orientado a la dignidad común.

II. EL CONSENSO DE PÁTZCUARO

Debo aclarar que la doctrina de los principios que aquí analizo aparece expuesta en unas 50 páginas del capítulo segundo del *Ideario*, que se divide en ocho apartados. He confrontado esto con algunos comentarios al *Ideario* y a la educación fundamental que se publicaron en distintos países de América Latina. Ahora bien, dada la rica complejidad del texto, y a fin de ganar claridad analítica, he tomado algunas decisiones hermenéuticas en su tratamiento que, para el lector interesado, explicito en la nota extensa que sigue.¹³

El Consenso de Pátzcuaro que se expresa como documento rector del CREFAL en el *Ideario*, puede verse como un sistema estratificado de decisiones que constituyen una agenda:

- En un primer estrato encontramos el axioma fundante: la significatividad de la existencia del ser humano, su dignidad intrínseca, su igualdad esencial y su comunión que permite hablar tanto de una educación universal para todos, como de un código compartido de derechos humanos. Esto es la decisión a favor del humanismo y de la importancia inherente de lograr una educación para la vida.
- En un segundo estrato encontramos la decisión de un acervo de ideales o principios de convivencia humana que se desprenden de la decisión anterior a favor del Hombre. Estos son la

democracia, la justicia, la libertad y la paz, que incluye el cultivo de una comprensión universal.

- En un tercer estrato encontramos un sistema de principios pedagógicos que nos indican qué es decidido como educación auténtica y qué no. Estos principios pueden agruparse de distintas maneras. En el *Ideario* aparecen agrupados en ocho, en el comentario de Núñez, en seis. Aquí se ha escogido por un lado desagregarlos en 12 y por otro agruparlos en cuatro: una educación alternativa, comunitaria, intercultural y orientada al desarrollo local.

Estos tres estratos se analizarán en este artículo y constituyen lo medular de la concepción de la funcionalidad del campo y con ello de la agenda de los fundadores, tal como fue formulada en el Consenso de Pátzcuaro. Los siguientes dos niveles –que se analizarán en el tercer artículo de esta serie– son:

- En el cuarto estrato, un sistema de objetivos de desarrollo humano, que en el *Ideario* se agrupan como la salud, la economía, la familia, la recreación y los conocimientos básicos.
- En el quinto un sistema de recomendaciones metodológicas y técnicas.

El siguiente cuadro introduce de un modo esquemático el contenido de la agenda en los estratos que se analizarán en este artículo.

ESQUEMA TEÓRICO DEL CONSENSO DE PÁTZCUARO

- Educación diseñada en contextos locales (territorio, historia, sit. social).
- Orientada a la mejora integral de la calidad de vida.
- Articulado con metas globales.

- Multi institucional, no centrada en la escuela.
- Prioritariamente educación de adultos (participación ciudadana, cambio personal).
- Maestros en equipos interdisciplinarios orientados al desarrollo humano local.



- Prioriza metas de justicia social
- Desarrollos autónomos
- Bilingüe

- Para todos
- Orientada a un desarrollo humano integral para la vida
- Para reconstruir vínculos comunitarios

EL PRIMER ESTRATO DE LA AGENDA: LA DIGNIDAD DEL SER HUMANO

Escribió uno de los miembros de la Escuela y primer subdirector del CREFAL, el uruguayo Julio Castro: “En los últimos 20 o 30 años hemos gastado millones y millones en mejorar las vacas, las ovejas, los cultivos, las carreteras, los puentes. Pero estamos en deuda con lo esencial, con los hombres”.¹⁴

El estrato más elevado de la agenda, la respuesta más de fondo que los fundadores de CREFAL dirían, a la pregunta de para qué sirve esa nueva educación que anunciaron, investigando, pensando, experimentando en comunidades rurales, formando educadores, desarrollando materiales y recursos, es ésta: serviría para mejorar lo esencial, la vida de los seres humanos. E inmediatamente aclararían: ser humano que, en lo que a nosotros respecta empieza por casa, por la América Latina y por la gente concreta, empezando por la gente del campo que es la más postergada, y en ciertos aspectos, menos deshumanizada. Por eso cualquier educador por ellos formado, lo primero que se preguntaría en cualquier lugar donde le tocara trabajar su obra pedagógica junto a la gente, con el pueblo, es esto: cuáles son las prioridades de esta deuda prioritaria: la manifestación de la dignidad humana aquí.

El sentido humanista de la educación fundamental

Cuando los pensadores de la Escuela de Pátzcuaro piensan en el Hombre, como gente con los pies en esta América, como son, lo primero que piensan es en la inequidad como *injusticia*. Esto más o menos aparece igual en todos, pero, hasta donde voy sabiendo, uno de los que formuló con más fuerza y de modo más explícito el compromiso humanista, quizás deba decirse después de Torres Bodet, fue el ecuatoriano Oswaldo Núñez. Voy a seguir aquí su planteamiento.

En contraparte a las diferencias inaceptables que hay en la Región, existe una diversidad, marcada ya desde la geografía que es uno de sus valores principales a preservar. Educación es trabajar en contra de las diferencias que representan inequidades que comprometan la dignidad humana, pero siempre a favor de la diversidad. En el humanismo de la Escuela de Pátzcuaro, el binomio inequidad/diversidad es el primer eje temático, tal como lo mostró claramente Núñez.

El segundo eje, quizás consecuencia del anterior, es el binomio bienestar material/felicidad. Estamos ante una polaridad en lo que respecta a la finalidad de la vida. Otra vez Núñez lo expresa transparentemente, pero todos coinciden plenamente en esto. La finalidad de la vida no tiene sólo que ver con crecimientos objetivos, y no es sólo una satisfacción subjetiva, el desarrollo no es sólo material, es también espiritual, pero no únicamente.

Sin embargo, hay, claramente definida, una primacía de la felicidad sobre el bienestar material. Tanto en calidad (es mejor ser feliz aunque se tenga apenas lo necesario, que ser próspero e infeliz), como en cantidad (son más los infelices que los pobres, diría Núñez). Pero es una primacía dentro de un par indisociable, indisoluble, integrador de la personalidad humana.

La dignidad humana es intrínseca, se desprende de la realidad misma de existencia. Este es un postulado que constituye la piedra fundamental de todo el sistema: existe el hombre, la gente concreta está ahí y vive. Este existir, este vivir, es honrado, reconocido, en el principio de la dignidad humana.

De él se desprenden los derechos humanos, en el marco de cuya Declaración Universal trabaja la Escuela de Pátzcuaro, y que como vimos en el artículo anterior, tal como señalaba Lucas Ortiz, constituyó el baluarte ideológico del CREFAL.

La idea de una educación universal, se desprende de esta dignidad y de estos derechos intrínsecos, es coherente con el principio de la igualdad esencial de los seres humanos. Tal igualdad no es una igualación,

y por lo tanto no se traduce en el sometimiento de todos a una misma educación, quizás diferenciada cuantitativamente, como más o menos de lo mismo.

Observemos las palabras inaugurales en el famoso Seminario del 49, sobre la educación fundamental en América, que se realizara en Río de Janeiro, y donde probablemente haya empezado a nacer la idea del CREFAL. Los tres que voy a citar son importantes miembros de la Escuela de Pátzcuaro. Por ejemplo dijo Jaime Torres Bodet: “Los pueblos libres aspiran a una unidad totalmente distinta (que la de los nazifascistas): la unidad de los ideales humanos, dentro del respeto a la originalidad y la diversidad de las culturas”.¹⁵

Y dijo el colombiano Guillermo Nannetti, que representaba entonces a la OEA:

Los grandes americanos de todos los tiempos, Bolívar o Washington, Juárez o Martí; Rodó o Barbosa, Hostos o Sarmiento, cimentaron su doctrina sobre una categoría: el hombre.

A través de ese hacinamiento de luz y de amor que es la vida y la obra de los libertadores y de los fundadores, esplende el concepto humanístico que confía en el hombre la integración moral y la estructuración política y económica de las patrias americanas.

La democracia es para ellos, un diálogo de hombres dignos.

Un mundo nuevo ofrecido al Universo por un hombre nuevo: el hombre americano.¹⁶

Y Lourenço Filho que fue el director general del Seminario:

Nuestras conclusiones se apoyan en la solemne afirmación de fe en la capacidad y en el poder del espíritu humano, sin prejuicios de raza, de sexo, de religión, de condición social o económica [...] y constituyen, en fin, nuestra definición “política”, usando esta expresión en su más alto y más puro sentido.¹⁷

En torno a estos ejes humanistas, en torno de estos compromisos políticos con la dignidad y los derechos humanos, con la igualdad

intrínseca y con la originalidad y diversidad de las culturas, con la creación del hombre americano, con la fe en el espíritu humano, los maestros de Pátzcuaro construían los análisis sobre los que basaban sus metodologías de educación fundamental. Cuando digo análisis no me refiero a un laboratorio de ciencias sociales en que se hacen frías mediciones y conjeturas con sendos guantes de goma. Aunque como se verá en el tercer artículo de esta serie, eran excelentes tecnólogos, y muy rigurosos en sus observaciones de campo, las cuales hacían ciertamente por un lado con base en las ciencias sociales, pero por otro en una filosofía política basada en el humanismo y centrada en la dignidad humana.¹⁸

La educación fundamental como educación universal

Los movimientos político-económicos y sociales de la globalización han impulsado siempre la idea de una educación común, poniendo e imponiendo sus propios experimentos como estándares ideales de calidad por medio de la evaluación educativa, la formación uniforme de cuadros dirigentes, la generalización de modelos, los condicionamientos a la ayuda para el financiamiento, etc. Frente a esto el pensamiento pedagógico postmoderno pone el énfasis en la diversidad sin unidad, tal como lo formula por ejemplo Badiou, tanto la diversidad de la sociedad intra escolar como de las escuelas entre sí. No hay pues en esta época –parece– lugar para la idea de una educación universal, en el sentido de la tradición clásica o de los teóricos de la Escuela de Pátzcuaro. Por el contrario o la unidad se entiende como uniformidad o bien como diversidad sin uno.

La Escuela de Pátzcuaro en cambio se planteó el problema de una educación universal, válida para todos, sin distinciones culturales, étnicas, de género, clase social, nacionalidad, profesión, ideología, religión, etc. Es uno de los pocos planteos universalistas, dentro de la tradición de la educación pública, –y por si faltaba más con un Consenso

pedagógico político de nivel latinoamericano— que conozco que apunta en un sentido contrario al de la globalización que tenemos hoy. Por tanto, la agenda es de contenidos máximos: implica un proyecto de mundo global alternativo. Hay que decir, que así siempre lo hicieron —en los momentos acertados y en los equivocados— la filosofía pedagógica de los movimientos educativos asociados a la democracia. El sentido universal de la propuesta fue uno de los puntos más debatidos de la contribución de la Escuela de Pátzcuaro, ya en la época fundacional del CREFAL. Sin embargo en mi opinión, la solución a la que llegó no es la de aquel humanismo que define a partir de la contemplación de la idea del hombre, es decir la suposición y proposición de un ideal de Hombre que debería ser de todos. El centro de este planteo universal no es la imposición de un doctrina: la Escuela de Pátzcuaro lo plantea en un nivel formal por un lado y en un nivel histórico por el otro, pero nunca hace una versión idealista de la educación universal.

En un nivel formal la educación universal debe pasar por:

- El compromiso con el desarrollo local sustentable: no admite que unos se desarrollen y otros no, no admite que el desarrollo pueda ser sustentable o insustentable, y que dé lo mismo.
- La cultura de la paz, la tolerancia, el respeto de la diversidad y la superación del etnocentrismo.

Núñez ubica estos puntos frente a las críticas que tuvieron que considerar en la época:

Bien es cierto que pueden ser impetuosas las discusiones sobre esta validez que nosotros preconizamos, arguyendo que mal puede servir con igual eficacia y sinceridad para mahometanos, budistas, protestantes y católicos, para comunistas, fascistas y demócratas; para indios, mestizos, blancos, negros, amarillos; para explotadores y explotados; para pobres y ricos; para japoneses, suecos, argentinos y norteamericanos.

Que en el momento de la acción chocarán sus principios con la religión, política, clases y castas sociales y los intereses nacionales; que diferentes concepciones

de la vida no pueden aceptarla porque actuarían contra lo que ellas consideran valioso y definitivo.

Tal vez tengan razón y quizás no la tengan en último término. Tal vez la tengan porque no hayan logrado despojarse de lo que cabalmente preconiza la educación fundamental debe ser desterrado totalmente de las relaciones humanas: el etnocentrismo que prejuzga vanidosamente que sólo lo mío es valioso, único y absoluto, y que, por lo tanto, lo tuyo es nocivo y deber ser en consecuencia destruido. Quizás no la tenga porque lo trascendente en educación fundamental es su tesis eminentemente humanista...

He aquí la urgencia de operar con la educación fundamental en todo el Orbe, y en todos los sectores y no únicamente en las “zonas oscuras” y en los “países retrasados”. He aquí también vibrante la necesidad de su difusión, aprovechando de todos los órganos de publicidad que son poderosos y que hasta ahora han orientado su campo de acción, en gran medida, hacia el mercantilismo y la ovulación de las mentes. *De aplicación en todos los lugares y a todos los hombres del mundo.*¹⁹

Los argumentos de Núñez, adelantan 50 años varios de los tópicos de movimientos contemporáneos:

- La liberación de las opresiones, en sus distintas modalidades, es una necesidad universal, puede decirse que una educación liberadora es una consigna universalmente válida, aunque trabajará en cada lugar y en cada persona con materiales distintos, porque aunque no todos necesitamos liberarnos de lo mismo, todos necesitamos liberarnos de algo.
- La preservación del medio ambiente requiere el aprendizaje de algunos recursos culturales y técnicos de validez planetaria y si no tiene aplicación planetaria, de poco sirve que una minoría se esfuerce en observarlos.
- Lo mismo la prevención de enfermedades y la educación para una salud integral, que aunque pueda tener características más o

menos específicas en cada lugar, evidentemente tendrá muchísimos elementos comunes, universalmente válidos.

- El logro de la paz, la libertad y la justicia social no se puede construir desde un solo lado, es decir, sin lo que hoy diríamos un orden global más justo e integrador, o sin políticas públicas que efectivamente trabajen en el sentido de la dignidad.
- Quienes han sido agredidos económica o militarmente y quienes agreden, no pueden recuperar su dignidad a menos que no haya agresión desde ninguna de las partes; por lo tanto una educación para la paz y el respeto de la diversidad, debe ser universalmente válida.

En este sentido una educación fundamental de carácter universal aplicable a todo miembro de la especie es para Núñez, condición de la prevención de la revolución social y de una posible próxima guerra mundial, los dos escenarios que analiza, y a los que ofrece “la educación fundamental como respuesta satisfactoria”. La educación fundamental aparece como una alternativa a la solución bélica del mundo, orientada al logro de lo que él llama la perdurabilidad, y que hoy decimos, desarrollo sostenible o sustentable.

Y en ese mismo sentido, Lourenço Filho:

La labor que ha de desarrollarse debe tener por objeto que el mismo pueblo adquiera conciencia de los procesos de la cultura, entendiéndose por pueblo a los cultos y a los incultos, a los gobernantes y a los gobernados, a los hombres y a las mujeres, a los viejos y a los jóvenes; en una palabra, a todos los que desempeñan un papel cualquiera en la vida colectiva.²⁰

En un nivel histórico, la educación universal adquiere pues un contenido distinto en cada lugar, derivado de los problemas del desarrollo humano local. Sin embargo su arquitectura lógica, es decir la estructura de su concepción humanista, tiene un valor y un alcance universal.

Todo esto constituye un esfuerzo para ofrecer una alternativa a lo que hoy llamamos la globalización, y particularmente al orden mundial basado en la guerra, en la explotación de las mayorías y de los recursos de la vida y de la Tierra.

Se destacan tres recientes esfuerzos de la UNESCO por mantener en la conversación este tema de la educación universal: el Informe de Pérez de Cuéllar, *Nuestra diversidad creativa*,²¹ el Informe Delors *La educación encierra un tesoro* donde se señala explícitamente como ideal pedagógico la articulación de lo local y lo global;²² y el libro de Edgard Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.²³

Sin embargo, este universalismo no está reñido con un principio de respeto a la diversidad y de toma de partida en el contexto local para la praxis educativa:

La educación fundamental parte siempre del medio natural y humano con que cuenta. Como no hace abstracciones en el vacío ni se forja imágenes a priori, no concibe un arquetipo ideal al cual el hombre real y concreto debe aproximarse, sino que trabaja sobre el ser vivo para mejorarlo en todo lo posible, teniendo en cuenta sus condiciones actuales e inmediatas de existencia. Le interesa el hombre tal como lo encuentra, dice con expresión vigorosa, el maestro Reissig.²⁴

Por último quiero señalar que esta educación puede con más derecho plantearse como universal, porque al ser para la vida y en la vida misma, se centra en necesidades comunes, que, aunque tengan satisfactores posibles distintos en cada lugar, pueden verse fácilmente como universales: cómo subsistir, cómo aprovechar lo que se produce, cómo unirse, cómo regirse, cómo sentirse feliz; cómo entenderse a uno mismo; cómo vivir, y una que se vuelve hoy día quizás más amenazada: cómo sobrevivir.²⁵

La agenda tiene una vocación de servicio a la gente real, al Hombre, pero afirma su validez de la necesidad de un planteo universal en

que la dignidad humana sea algo valorado, honrado y reconocido por todos y para todos.

SEGUNDO ESTRATO DE LA AGENDA :
EL ACERVO DE LOS IDEALES O PRINCIPIOS
DE CONVIVENCIA HUMANA

Escribe uno de los teóricos de la Escuela de Pátzcuaro, el peruano Guillermo Aparicio Vega:

La libertad, la paz, la democracia y la justicia social son los más altos valores humanos en este minuto universal. Libertad integral que descarte todo determinismo por más valioso que se considere pero que contemple todas las situaciones vitales del individuo; democracia que mire no exclusivamente una estructura política, ni una doctrina también política, sino esa interdependencia sana y constructiva de los hombres, que es ambiente propicio para las manifestaciones que hacen posible una vida plena de las más altas virtudes individuales y colectivas; paz que acabe para siempre de la mente del género humano el terror, la desconfianza, el odio y la agresión; y justicia social que borre totalmente diferencias y prebendas.²⁶

Esto aparece en el texto del *Ideario*, o bien como cuatro, o bien como cinco principios de convivencia humana:

Los ideales sintetizados en las palabras libertad, democracia, paz y justicia social serán el punto de partida y el de llegada de la educación fundamental... se han enriquecido con el de justicia social, pues sin ésta es imposible alcanzar aquéllos.²⁷

Podemos decir, sin abrigar la menor duda que todos los países nuestros han encarnado estos ideales en su propia historia; que la libertad, la democracia, la paz, la comprensión universal y la justicia social están incorporadas en nuestra propia evolución cultural.

Aquí analizaremos cuatro y adscribiremos el principio de comprensión universal al de la paz, que es como parece más adecuado al sentido general de la exposición en el *Ideario*.

La democracia

De la idea pues del Hombre como íntimamente orientado a la superación y a la convivencia, se desprende el ideal de democracia, como una forma política necesaria, desde la perspectiva de la ineludible participación en la actividad común, pero como una institucionalización emergida no de una asimetría, sino de una igualdad intrínseca: la necesidad común de actuar de manera coordinada.

Del ideal de democracia se desprende un código de virtudes de carácter colectivo. Sobre la base del supuesto de una tendencia a la mejora de la convivencia, se fundamenta la democracia, y de ésta se desprende una ética de la democracia, que fundamenta a su vez la pedagogía de la educación fundamental. Son cuatro virtudes:

- El espíritu público.
- La solidaridad social.
- La reciprocidad.
- La colaboración.

Si se observa esta afirmación, está claro que la democracia no es una mera organización administrativa de la representación en la gestión de la cosa pública, es también un ideal de vida.

La democracia es vista como una fuerza histórica, intrínseca a la idea de Hombre, en alguna medida presente en todas las civilizaciones. Pero es una fuerza que para ser utilizada necesita una conexión, que es un triple ajuste a las emergentes:

- Ideas filosóficas.
- Hechos sociales.
- Prioridades políticas de cambio, desde la perspectiva de la dignidad y la justicia.

De modo que la democracia nunca está terminada, no es un modelo clásico que sólo necesita ser puesto en práctica sin cesar. Esto sería casi como un debilitamiento de su conexión con el pensamiento, la historia y la situación social. Por el contrario, en la medida que la democracia se repiensa, esto es por ejemplo, en la medida en que los educadores repensamos y rehacemos la democracia, que ésta puede conectarse con esta triple fuente de la que recibe su fuerza, valga repetir: el pensamiento vivo, los hechos sociales, la solución de los problemas reales.

Pensar la educación que sostenga la democracia, y en particular el espíritu de la democracia—libertad, igualdad, fraternidad, participación, comprensión universal, tolerancia, sentido de la solidaridad y de la justicia— es el planteo quizás básico de la agenda: hacer una educación democrática y para la democracia, en tanto ésta es base de la posibilidad histórica de la dignidad humana y de la paz.

La democracia tiene condiciones de subsistencia y de eficiencia en la consecución de sus fines. Estas condiciones, en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro son:

- La garantía de las libertades humanas.
- El respeto de la individualidad de cada uno.
- El logro efectivo de los derechos humanos.
- La cultura del respeto a la dignidad de la persona.
- La igualdad política y social.
- El reparto equitativo de los beneficios del trabajo.
- El acceso a la educación.
- El respeto a la expresión y la participación en las diversas culturas.

En este sentido es la democracia un principio de convivencia, un valor, un ideal de relación, que incluye, pero que va más allá, de la organización política para volverse un punto cardinal de la propia educación para todos.

LA LIBERTAD

Al adulto, sólo le queda, en palabras del fundador Torres Bodet, “ser él mismo aislándose del conjunto o abdicar de sí mismo en la voluntad anónima de la masa”.²⁸ En este sentido la libertad aparece en el horizonte de la autonomía y la individuación, y podría inscribirse en la tradición de aquella máxima sapiencial que se expresa así: sé tu mismo.

Sin embargo tal libertad e independencia no es un exabrupto de la voluntad, incluye las obligaciones inherentes al derecho y a la responsabilidad, a la convivencia y a la autoformación.

Escribe Rangel Guerra:

En el pensamiento de Jaime Torres Bodet se contiene con claridad la idea de que el derecho conlleva necesariamente una obligación. No podemos llamarnos acreedores al derecho a la libertad si no somos conscientes de la responsabilidad que implica esa libertad. El problema de la humanidad es el problema de las libertades del hombre. Sin educación no hay libertad, por eso el problema esencial de la humanidad es la educación, y en ella se contempla el camino de la liberación de los hombres.²⁹

En su comentario al *Ideario*, Guillermo Aparicio Vega, le llama “Libertad integral que descarte todo determinismo por más valioso que se considere, pero que comprenda todas las situaciones vitales del individuo.”³⁰

En el pensamiento de Torres Bodet, el logro de la libertad se relaciona con el carácter integral de la formación:

Educación integral. Es decir: no sólo instrucción de la inteligencia, sino desarrollo de todas las facultades del individuo, y como consecuencia, formación del carácter.

Educación para la paz, para la democracia y para la justicia social. Es decir: fomento de todas las enseñanzas, disciplinas y actividades capaces de ahondar

en el ciudadano el sentido de responsabilidad como persona, como miembro de una familia, como factor de equidad y progreso en el seno de la nación y como defensor de la independencia y de los derechos humanos.

Lucha contra la ignorancia, y lucha fundada en las conclusiones de la investigación científica. O lo que es lo mismo: lucha fundada en la fuerza imparcial y serena de la verdad. Comprensión de lo nuestro, pero no para provocar los errores de un nacionalismo ciego e intolerante, sino para asegurar nuestra vida y nuestro adelanto en bien de la solidaridad universal y de contribuir, cada vez con mayor amplitud a la convivencia del mundo entero.³¹

La integralidad es condición de la libertad, para ser libres necesitamos no sólo de todas nuestras facultades, las cuales se educan a lo largo de la vida en el trabajo sobre uno mismo y en las circunstancias de la relación con los demás y con las cosas, necesitamos ser enteramente libres, íntegramente nosotros mismos. La libertad de la persona permite el pleno ejercicio de la responsabilidad, incluyendo la participación ciudadana en la construcción de la equidad y el desarrollo, en la extensión y salvaguarda de la independencia y en el logro de los derechos humanos. La educación de la libertad, es pues, a la vez educación integral para la paz, para la democracia y para la justicia social, y se orienta a la superación de la ignorancia, a la estima de la propia cultura y a la apertura universal de sujeto como agente del mundo y como ciudadano de un planeta en dignidad.

La paz

Encuentro tres sentidos de la paz: en primer lugar, la paz como el estado del mundo que se logra en una sociedad responsable y activa en la producción de sus procesos, es decir, el estado de una sociedad democrática, cuando están garantizadas la libertad, y la justicia. Sí puede decirse que la paz es condición de la justicia, en el sentido de evitar el

conflicto armado, yéndonos quizás, por lo que hoy llamaríamos una política pública de desarrollo humano para todos, o más exactamente, una política de desarrollos humanos; pero la afirmación más reiterada es en el sentido inverso: habrá paz cuando haya justicia social. No hay manera de salvar la paz eludiendo la justicia, en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro. Pero, tampoco es pax romana, no es un orden férreo impuesto a la sociedad, mediante una construcción represiva de la seguridad pública. Es decir no se puede salvar la paz eludiendo la democracia, o más concretamente, la progresiva democratización de las relaciones sociales a nivel planetario, continental, nacional y local; y la permanente participación de una ciudadanía que ha decidido ser sí misma en libertad. La paz surge de un cambio en paz, en la medida en que también surge de un cambio en libertad, en justicia y en participación. La paz tiene ante todo en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro un contenido político, referido al orden establecido, al reordenamiento participativo del mundo y a la superación en común e interiormente de la conflictividad, de la violencia estructural que padece América Latina en la cuádruple opresión de la libertad, la justicia, y la diversidad y la condición democrática de ser co-constructores de la dignidad humana.

En segundo lugar quiero señalar que a la vez, la paz tiene un contenido social vinculado a lo que Núñez llama “mejorar el clima de las relaciones humanas” y que se vincula con la idea de la *comprensión universal* como principio de la convivencia que posibilita la paz para todos. La comprensión universal es el principio que hace referencia a la superación del etnocentrismo y a lo que hoy llamamos, la adopción de una perspectiva intercultural.

Por último, la paz tiene, quizás en su fondo, un contenido espiritual. Rangel Guerra ha comentado cómo este punto aparece en Torres Bodet:

Y como entonces la sombra de la guerra estaba todavía presente en aquellos años, es evidente que el valor de la paz adquiriría una suprema significación. “Que las condiciones espirituales del mundo permitan que los hombres erijan la paz y que

la erijan sobre el conocimiento de la verdad, para la justicia, para el bien y para el progreso”. Medio siglo después, la paz sigue siendo un frágil elemento de la sociedad humana, siempre vulnerable por la acción misma de los hombres.

Son las condiciones espirituales del mundo las que llevan a la pérdida de la paz, condición quizás intrínseca del espíritu humano. Así la educación fundamental se orienta al logro de la paz por el triple camino de la paz interior, la paz en las relaciones interpersonales y del formarse como agente de la paz en un mundo en conflicto.

La justicia social

El sentido meramente político de la democracia, y el sentido meramente ético de la paz y de la comprensión universal, quedan superados y extendidos hacia lo social y cultural, y hacia el cambio económico en el sentido de la equidad y la justicia.

el elemento que da mayor vigor al espíritu democrático es el principio de su transferencia o expansión del sentido meramente político al social y cultural, y por encima de todo, al económico que por su reconocida importancia, alienta como un tendencia incontestable de la época.³²

El compromiso con la libertad y con la paz, requiere una comprensión particular del trabajo de la educación en relación con la justicia.

[...] la distribución desigual de los bienes de este mundo entre una minoría privilegiada y una mayoría desfavorecida ha sido transformada por las últimas invenciones técnicas del hombre occidental, de mal intolerable en intolerable injusticia.

Nuestros grupos de población errantes por las márgenes de los grandes ríos, o soterrados en la mina insalubre; nuestros pueblos agricultores, asentados por lo

general en la tierra ajena, como en un campo de concentración, demandan de la democracia esta misma solución justiciera que no podrá diferirse por mucho tiempo.

En el terreno del derecho internacional mucho habrá que hacer también para que la democracia universal sea efectiva y mire por el bien social de los pueblos y no por el interés comercial de las empresas industriales.

Para operar pues el cambio fundamental que la democracia ha de encausar en corriente tranquila, es preciso poner a contribución todos los factores sociales, entre los cuales cuenta el de la educación, democracia universal. Creer que la educación lo puede hacer todo es una ingenuidad. Pero también es una ingenuidad creer que la educación nada puede hacer.³³

La educación orientada al logro de la justicia, no a la predicación de su valor, tiene un carácter políticamente preventivo, cuyo contenido es evidente: la injusticia social es ya un estado de violencia implícito en la estructuración social y puede desencadenar en cualquier momento una explicitación, de manera que el estado de guerra que estaba antes latente, puede ser guerra patente después.

En síntesis:

La educación en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro no sólo refuerza el espíritu público, la solidaridad social, la reciprocidad, la colaboración, no es una educación de competencias cívicas meramente, y mucho menos una instancia de divulgación de doctrinas sobre la participación ciudadana o sobre un sentido patriótico en que la democracia aparece como un bien en sí mismo.

El cuadrinomio democracia/libertad/justicia/paz debe tener una respuesta local, en cada uno de los rincones de América Latina, la educación fundamental es pues una herramienta de desarrollo humano integral, que trabaja desde la democracia para la gente, aumentando las condiciones de libertad y justicia, y asegurando con ello el logro de la paz, sobre el supuesto de que naturalmente todos tendemos a superarnos y a querer vivir en dignidad y en armonía.

El CREFAL surgió para trabajar, desde una nueva educación, a favor de un estado social de libertad, para fortalecer la democracia en el sentido de participación social responsable y empoderada, para, yendo a los conflictos concretos del aquí y ahora en América Latina, contribuir a la paz, para crear metodologías y enfoques que permitan desarrollar la comprensión universal y para incidir concretamente y quizás sobre todo, en el logro de la justicia social. De manera que la agenda que la Escuela de Pátzcuaro asigna a la Institución que administra y que la funda, excede la educación, diría es una agenda ético-política para un cambio a favor del Hombre y de la Vida, que incluye la educación entre otras dimensiones y que desde una nueva educación busca contribuir, para todos, a la dignidad, la superación humana y el bienestar integral para todos.

TERCER ESTRATO DE LA AGENDA: LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Estamos ahora en el estrato de la agenda que define qué es educación y qué no. Vamos ahora a entrar en un aspecto interesantísimo y original del compromiso que los fundadores se trazaron para sí mismos. El aspecto, en mi opinión, más fascinante y contributivo de su herencia abierta. Los principios pedagógicos pueden agruparse en torno de cuatro grupos de decisiones.

1. Las que establecen que es una educación orientada al desarrollo local sustentable.
2. Las que la describen como educación para todos.
3. Las que la presentan como lo que hoy llamamos educación intercultural.
4. Las que postulan una posible manera alternativa de enfocar la educación pública en una democracia.

I. Educación para el desarrollo local sustentable

Este grupo puede desagregarse en tres principios asociados:

- Ha de diseñarse desde el contexto local.
- Ha de insertar en sus fines, los distintos niveles de fines globales.
- Ha de elevar el nivel de vida integralmente, incluyendo el bienestar económico, pero no reduciéndose a él.

1. La educación fundamental ha de diseñarse desde el contexto *local*

Una educación fundamental nunca significaría en el pensamiento fundacional, la misma educación en todos lados. Ni una educación diseñada en la capital y puesta en práctica bajo supervisión estricta en las provincias. Ni directrices globales interpretadas a nivel del Estado e instrumentadas como directrices a ser cumplidas en lo local. Para la Escuela de Pátzcuaro la única manera que la educación fundamental no resultara una injusticia más, es que, en cada contexto local, en respetuosa atención a las prioridades que se marca, la misma sociedad, lo más participativa y democráticamente posible, se dé a sí mismo una educación propia, a su medida, que le permita conservar lo que quiere conservar y transformar lo que quiera transformar e integrarse en el país y en el mundo desde su propia integridad. Una manera decisiva de que la educación no sea una enajenación para los desarrollos humanos en su diversidad, diríamos hoy, y que, a la vez sirva para el cambio que los diversos desarrollos humanos buscan, es que pueda diseñarse y realizarse, por así decirlo, en función de lo que reclama la cura en cada contexto, tanto se trate de una pro-curación local o global.

Este principio abre a una cuádruple determinación:

- a. La educación fundamental ha de definirse *territorialmente*, en referencia al estado del medio ambiente y a los objetivos

compartidos de desarrollo sostenible, focalizados a nivel del espacio geográfico local.

- b. La educación fundamental ha de definirse *socialmente*, en referencia al estado de la sociedad y a objetivos de desarrollo social equitativos y eficientes.
- c. La educación fundamental ha de definirse en referencia al *contexto histórico particular*, implicando una valoración estimativa y crítica, conservadora pero también creativa, de las tradiciones locales, interpretando qué cosas del pasado se quiere continuar y cuáles ha de buscarse, también desde la educación, que sean erradicadas o corregidas.
- d. La educación fundamental ha de atenerse en cada contexto local al “genio propio de cada pueblo”.

Este principio en mi opinión, conduciría a lo que podría llegar a ser, en nuestros países, un auténtico federalismo. Porque una descentralización meramente administrativa de la educación no es todavía libertad. Un estado de libertad llevaría necesariamente a una confederación de desarrollos humanos regionales diversificados, no ya de las meras unidades geopolíticas de los estados o departamentos, es decir, pone la política de transformación en el dominio local de los procesos de cambio en sistemas humanos potencialmente autónomos y sustentables.

En el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro subyace la idea de Ortega y Gasset de la síntesis vital creadora, en que hombre y circunstancia se ven como un todo; el hombre es en ese sentido producto/productor, diríamos hoy con Morin, de su medio ambiente. La distinción entre ambiente, sociedad, cultura e historia, resulta de un hecho analítico, no de un acontecimiento vital. Un programa educativo que no tomara en cuenta este hecho, simplemente deliraría, porque la formación a lo largo de la vida que se da de hecho, no corresponde tanto a la puesta en escena de un plan, como a las interacciones que se dan realmente en el ambiente, la historia y la circunstancia que emerge. Tal interacción no

puede reducirse a un sistema de decisiones arbitrarias sin constituir quizás una forma de represión, enajenación o violencia.

Si ayuda al hombre, guiándolo, en la solución de los problemas que le plantea el vivir inmediato, fácilmente se deducirá que no tiene un programa preconcebido, trazado detrás de un escritorio, sino que toma su plan de las mismas condiciones y del mismo hombre que se propone mejorar. En el ser del hombre y de su comunidad, está preformado el deber ser, que es su mejoramiento.³⁴

Varios puntos quiero comentar de este párrafo:

- en primer lugar vemos que el énfasis de la educación está en la solución de los problemas del vivir inmediato, las circunstancias reales de vida; no es una educación para la vida en que la vida es un constructo poético o de la biología;
- la autonomía curricular que reclama para su proyecto es máxima, no hay ningún plan preconcebido, ni un control estatal, es un plan sin plan, como Castillo dice de la política pública de educación fundamental de tiempos de Vasconcelos, y
- si el deber ser es mejoramiento, el ser es de antemano deficitario y parece que difícilmente puede salir de esta deuda con su propia guía, ha de ser guiado. Ahí está el límite etnocéntrico y una tentación que siempre enfrenta la Escuela de Pátzcuaro.

El deber ser de la mejora, el no deber ser de la situación actual y la necesidad de la guía surgen juntos en el momento de instituir esta nueva educación. Ahora bien este instituir puede tender más a la autonomía o a la enajenación. Y es ahí en la posibilidad de la autorrealización en libertad donde reside todo su valor.

Es probable que entre ambos extremos –que de última coinciden con el simultáneo aprecio y devaluación de los desarrollos humanos rurales y particularmente de los indígenas– se movió la práctica de la Escuela de Pátzcuaro.

Creo que la respuesta es una aporía: si se conserva todo como está no puede haber ningún desarrollo, si no se conserva entonces

siempre habrá quién interprete que pudo haber habido una traición a la tradición o a una supuesta esencia de la costumbre. En mi opinión el desarrollo humano es apertura, no tiene una finalidad intrínseca que la atraviese como un destino, pero hay quienes piensan que no. Encuentro en estos un dejo de fundamentalismo. El inclusor universal de la educación fundamental –el ‘para todos’– puede ser también una herramienta de opresión y de conquista.

Sin embargo creo que el único antídoto para este riesgo y para no frenar la posibilidad de un cambio en bien de un supuesta no-intervención inmaculada es, tal como lo enunciaron los teóricos de Pátzcuaro: partir del contexto ambiental, histórico, social y cultural local, y hacerlo participativamente. La comunidad, que tiene derecho de cambiar, tiene derecho a equivocarse, lo mismo que las personas.

Así la agenda de la educación fundamental en CREFAL se orienta a la formación de educadores capaces de desarrollar una educación local.

2 La educación fundamental ha de orientarse a elevar integralmente el nivel de vida

Dice el *Ideario*

Educación fundamental y elevación del nivel general de vida se acompañan siempre. Pero es muy importante distinguir y esclarecer lo uno y lo otro. [...] Es muy posible que el nivel material ande muy arriba y el hombre con sus otras necesidades vitales se haya quedado muy abajo. El elemento educativo en este caso, no ha intervenido en nada.³⁵

El que una comunidad mejore sus condiciones económicas no significa que mejore su educación, sólo implica contar con más posibilidades de tener alguna educación, cuyo valor existencial y de desarrollo quién sabe cuál sea.

El mejoramiento de las condiciones materiales de vida, no es un objetivo educativo absoluto. No es que la educación debe orientarse a coadyuvar la implantación unilateral de un modelo económico a nivel local. Un crecimiento económico cuantitativo, no tiene otro significado que el mero haber más; su cualidad se desprende de la interacción con que se asuma la actitud hacia este hecho, y de última, de la más honesta interpretación de su rendimiento existencial integral. El desarrollo económico dentro de un modelo no es una dádiva que se le da a lo local, tal como si estuviera predestinado a recibirla, ni es algo que puede imponerse desde afuera. Debe ser un componente del desarrollo humano integral, y en este sentido orientarse a la satisfacción de necesidades existenciales. El mejoramiento económico no debe desvincularse de la mejora social de la comunidad local y de su desarrollo espiritual. Y debo señalar: desarrollo espiritual es una expresión del *Ideario*.

Por tanto, si el proyecto educativo está diseñado desde lo local e implementado participativamente en seguimiento y aprovechamiento de la propensión de las circunstancias emergentes no tiende a adaptar lo local a una coyuntura económica sino a facilitar su desarrollo. Ni es un planteo contra hegemónico –ha de desenvolverse en las circunstancias políticas y sociales del estado nacional– ni es un planteo extensionista de un determinado enfoque económico, a la manera dominante hoy día.

Es educación para el trabajo y para el manejo sustentable de los recursos naturales. Pero no tiene un sentido reduccionista que identifique trabajo y empleo, ni un planteo tolerante de la explotación irracional del medio ambiente. En cuanto a relación entre lo que sería una política de educación fundamental y la política económica, no somete la primera a la segunda. Si un estado democrático y una sociedad civil democrática reorientan sus acciones en el sentido de políticas públicas de bienestar social y generación de riqueza, la educación podrá apoyar de muchas maneras este proceso, desde facilitar el acceso al crédito hasta redescubrir las dimensiones comunitarias, personales y espirituales del trabajo.

La elevación del nivel de vida es la meta y el contenido de la educación fundamental en cada contexto local, con tal que se entienda en un sentido integral, es decir, centrada no en la salud de los mercados, sino en el bienestar de la persona y de la comunidad en el amplio sentido de su integralidad.

3 La educación fundamental ha de nutrirse de lo local para insertar en sus fines los fines regionales, nacionales, continentales y globales

Es curioso que una afirmación normativa tan fuerte no merezca mayor comentario en el *Ideario*. Se dice simplemente que después del Renacimiento, se ha afirmado un ideal de universalidad, y en este sentido –en el supuesto de que se pueda hablar de “la cultura de América”– esta ha de concebirse en el horizonte de su integración al Planeta.

Del mismo modo, a nivel continental, la Escuela de Pátzcuaro participa del ideal de una humanidad americana mestiza, construida como síntesis de aportes diferentes y con una vocación universal:

Alfonso Reyes, en su *Última Tule*, nos dice que en cuanto el continente asoma su cabeza, los filósofos y hombres de acción, piden al Nuevo Mundo, un estímulo para el perfeccionamiento político; los misioneros miran en él un posible campo dónde realizar una justicia más igual, una libertad mejor entendida, una felicidad más completa y mejor repartida entre los hombres; que más tarde, su misma condición colonial lo ha obligado a buscar fuera de sí mismo las razones de su acción y de su cultura, lo cual lo ha dotado de un precoz sentido internacional de una elasticidad envidiable para concebir el vasto panorama humano en especie de unidad y conjunto. Su misma integración interior lo apartan de todo espíritu exclusivista y estrecho. La laboriosa entraña de América Latina, ha absorbido por igual el indígena, el africano, el europeo, el nuevo inmigrante y esto ha dado origen a una humanidad americana característica, a un modo de ser americano.³⁶

En el ámbito nacional, se propone trabajar para la integración de los elementos que forman la nación, en el respeto de su integridad y diversidad. Pero hay que hacer una aclaración: la educación fundamental no debe, en el pensamiento de los fundadores, apostar a un nacionalismo, sino más bien a la mejora de las relaciones humanas y al logro de los derechos humanos en cada contexto local.

II. Educación comunitaria, para todos, para la vida

Este conjunto abarca tres grupos de aseveraciones: la educación fundamental ha de centrarse en la reconstrucción de los vínculos comunitario; ha de ser educación para todos, no para algunos; y ha de ser una educación integral para la vida.

1. La educación fundamental ha de centrarse en la reconstrucción de los vínculos comunitarios

Frente a la idea de educación de masas, en la que desaparece la individualidad; y frente a la idea de una educación individualista que destruye los vínculos comunitarios, la pedagogía de la Escuela de Pátzcuaro, refuerza el valor de preservar o crear la comunidad. La comunidad se afirma entonces, como ideal de convivencia a partir de la crítica de la masificación y del aislamiento individualista.

En resumen, la disociación del individuo que impone el trabajo, la pérdida de la idea de conjunto de la obra que realiza, la falta de percepción de sus consecuencias sociales, el vivir en ciudades populosas y demasiado complejas, la jornada abrumadora, y el bajo salario, que no dejan tiempo ni tranquilidad para participar en la vida colectiva y disfrutar de los bienes de la cultura, todo ha contribuido a formar esa pluralidad de seres en quienes la condiciones deprimentes del trabajo

han borrado los perfiles de la personalidad y roto los lazos que los unía con la sociedad en general.³⁷

La idea de comunidad implica las nociones de sociabilidad, organización, estabilidad, individualidad, conciencia de grupo, capacidad de actuar en común, y de reconocerse como parte de un todo.

Un aspecto notable del *Ideario* es la observación del papel que el aislamiento y el temor tienen en el totalitarismo y en la enajenación ideológica. Una sociedad de masas o de individuos atomizados, en ambos casos aislados y temerosos, se cura, por decir así, con una educación que reconstruya los lazos comunitarios, en un permanente saneamiento que lleve tanto a que el individuo se reintegre como parte de la comunidad como a que se manifieste en tanto individuo. En la sociedad individualista por un lado el individuo es remarcado como un valor básico pero a la vez es construido como algo a ser obstaculizado, porque en tanto cada persona sea sí mismo, comienza a haber un riesgo para una sociedad constituida en función del establecimiento totalitario de modelos y la implantación de un clima de terror, más que desde un estado en el que predomine la confianza. La universalidad puede ser un problema para el individuo, y viceversa, pero si orientamos la educación fundamental en el sentido de la comprensión mundial y de la integración del alma humana, entonces esto puede resolverse. La recuperación de la libertad de la persona, permite la participación creativa y crítica en los fines comunes, un ser parte que puede comprender el mundo y a la vez estar conectado, permítaseme la expresión, con su propia alma.

El pensamiento fundacional pone énfasis en la educación de los campesinos y de los obreros. En ambos casos, se entiende que la mejora de la calidad de vida es estructural y organizacional; sin embargo, se reconoce que la educación puede trabajar para ampliar los horizontes, estimular la creación y ligar los fines del individuo de algún modo a los fines de la comunidad.

La comunidad es el horizonte de la reconciliación entre individuo y sociedad. Pero también el escenario principal del desarrollo:

La educación fundamental, hace consistir su acción, de manera primordial, en estimular una amplia conciencia de la comunidad ante los problemas de la vida y una mejor organización del esfuerzo de sus miembros para buscarles solución mediante formas adecuadas de cooperación social.³⁸

2 La educación fundamental es educación para todos

A partir de la sociología se puede construir una descripción focalizada de grupos que requieren una educación compensatoria y que pueden tratarse como *target*. Tal es la perspectiva contemporánea predominante tanto en la atención a los pobres, en general, desde el Estado, como, en particular, en los servicios de alfabetización y educación básica.

Otra era la perspectiva de la visión fundacional del CREFAL. La Escuela de Pátzcuaro como se orientó al establecimiento de una nueva educación, veía a ésta como un trabajo con todos, no con algunos, sobre todo si a la que se le exige el cambio es a la parte más desfavorecida y con menos recursos para poder acceder a alternativas para cambiar su situación. Por decir así, tenía una visión sistémica del cambio. No se podía cambiar desde una parte. No hubiera apoyado tanto el combate a la pobreza, como el cambio de las relaciones sociales y ambientales que hacen posible tanto la pobreza como la acumulación sin dignidad.

La educación fundamental distingue tres perspectivas prioritarias sobre el “para todo”:

- Todos los grupos erarios;
- Todos los géneros, y
- Todos los grupos sociales.

Es entonces, por decir así, en la dinámica intergeneracional, en las relaciones de género y en las relaciones de clases sociales, donde la educación fundamental hace su trabajo. Estas relaciones son recíprocas

y diferenciadas. Tienen siempre compromisos comunes y especificidades a ser atendidas.

Por tanto, la perspectiva es la de facilitar el desarrollo humano de la comunidad en su conjunto. Hay en esto una vocación de trabajo efectivo por la paz y la justicia, pero no hecha desde la reivindicación, el combate y la exclusión, tanto como desde el tejer puentes entre el individuo y la sociedad; y entre los distintos grupos de individuos. La corresponsabilidad y la posibilidad de una acción conjunta es lo que precisamente pretende educarse.

No asumir una perspectiva focalizada sino sistémica en el tratamiento del cambio, no excluye sin embargo, el establecimiento de grupos prioritarios. Las prioridades en el mandato fundacional tal como aparecen en el *Ideario* son: 1. los jóvenes, 2. las mujeres, 3. los campesinos, y 4. los indígenas.

Se destaca el papel de la participación juvenil en el desarrollo y en los procesos de cambio como un factor decisivo a ser alentado por la educación fundamental.

Lo mismo el de la mujer. La equidad de género y el logro efectivo de la igualdad de derechos, la comprensión de la mujer, y su trato digno, su participación en todas las actividades de la vida social merece un lugar destacado en el *Ideario*.³⁹ La dignificación de la mujer es señalada como cura de la mala integración social desde la raíz, en tanto la mujer tiene un papel fundante en la familia y, en este sentido, es el factor decisivo de integración social: ahí se reproducen todos los prejuicios y valoraciones que inciden en el establecimiento social de dinámicas injustas y contrarias a la paz, la convivencia democrática y la libertad. Por lo tanto educar a las madres se vuelve una prioridad. La atención prioritaria de las mujeres, sobre todo en lo que refiere a su alfabetización y educación básica ha de atender esta concepción integral de la mujer, también como factor formativo de la familia, y ha de aprovechar la capacidad potencial de la mujer como agente de desarrollo, que en el caso de algunas comunidades indígenas por ejemplo, es de mayor

apertura al cambio y de mayor contacto con el mundo exterior en virtud del comercio.

Como se sabe las comunidades rurales son el *target group* primario del mandato fundacional.

Entonces, a diferencia de CONFINTEA V, donde se mezclan en el mismo plano objetivos de atención a grupos, con otros más cualitativos (acceso a información, desarrollo sustentable, por ej.) la Escuela de Pátzcuaro definía un cuadro de doble entrada, por así decir, donde en una variable tenemos objetivos de desarrollo humano, que analizaremos en el próximo artículo (la salud, la economía, las relaciones interpersonales, la recreación, la educación básica) y del otro tenemos una variable sociológica que debe siempre incluir a todos, pero puede establecer prioridades de grupos destinatarios. Siempre en un contexto local claro está. De manera que no hay una dicotomía del tipo, o bien sujetos prioritarios (educación de migrantes, por ejemplo) o bien objetivos de desarrollo humano (educación en salud, por ejemplo), sino ambas perspectivas combinadas en un análisis situado.

3 La educación fundamental ha de ser educación integral para la vida

Inspirada en la experiencia mexicana de la Misiones Culturales, la educación fundamental intenta abarcar los intereses básicos de la vida humana. Es un programa de educación integral de la comunidad, y su horizonte último es enseñar a la gente a vivir mejor .

Una prioridad en este sentido es la solución de los problemas económicos. Requieren una atención integral que abarca, por ejemplo en el caso de la agricultura, desde los métodos de explotación, hasta la articulación de lo agro ganadero con la industria, desde el territorio hasta la tecnología, desde el acceso al crédito hasta el comercio, desde la infraestructura de transporte hasta la educación. El énfasis principal está, en lo que hace a este ejemplo, en la sostenibilidad, “la tierra es

explotada basándose en pretendidas reglas económicas con un desprecio general de las leyes físicas y biológicas a las que está sometida”.⁴⁰

Sin embargo, el crecimiento económico no es un fin natural, es una decisión cultural; lo mismo la competitividad. En muchas culturas hay una prioridad de la vida y las necesidades inmediatas sobre la acumulación o de la colaboración sobre la competencia. Este ejemplo deja claro que la Escuela de Pátzcuaro no trabaja para un determinado enfoque económico, sino para atender integralmente en cada contexto las posibilidades de cambio/mejora en cada uno de los aspectos de la vida que se puedan plantear como objetivos de desarrollo humano.

Todo un importante apartado del *Ideario* se dedicará a elaborar una reducción de la complejidad de esta vocación de integralidad, que bien puede expresarse en estos cinco objetivos de desarrollo humano:

- La salud.
- La economía, que es considerada economía y a la vez política.
- Las relaciones interpersonales, con un énfasis especial en la familia.
- La recreación.
- La educación básica.

Obsérvese que estos objetivos de desarrollo humano no son enfocados en principio como un asunto de crecimiento personal. No es mi salud, mi economía, etc. Sino, nuestra salud, nuestra economía, nuestras relaciones humanas. El desarrollo humano es un desarrollo comunitario antes que nada. Por tanto no es el mero desarrollo integral del individuo, sino también el de la comunidad.

Esta afirmación es tan fuerte que en la perspectiva de la educación fundamental casi no tiene sentido, por ejemplo, alfabetizar, si no se trabajan todos los demás aspectos del cambio, es decir si no se asume una perspectiva de desarrollo comunitario integral. La educación no es un virtuoso solo, es una línea melódica dentro de una obra para orquesta; es decir un elemento-parte en el desarrollo armónico de relaciones, a su vez multidimensionales e integradas, en movimiento.

Este aspecto de los mandatos fundacionales es tan relevante que la primera organización del CREFAL fue por equipos temáticos: cada grupo aborda y profundiza un aspecto de esta integralidad, constituyendo una línea temática, pero no aislada, sino en diálogo con las otras. Los que buscan métodos para desarrollar la calidad de la vida y de la comunicación en la familia, por ejemplo, confluyen con los que trabajan economía rural, los que buscan métodos para desarrollar la educación básica, con los que trabajan en la recreación como ámbito de expresión y reelaboración de la identidad comunitaria y personal, del cultivo de la vida interior y del disfrute de la satisfacción, y así entre todos, incluidos los que trabajan en la mejora de la salud.

III. Educación intercultural

Este conjunto de principios afirman el valor de la diversidad cultural, la importancia de atender los problemas socioeconómicos implicados en la opresión de la diversidad, y el respeto a la autonomía cultural de los pueblos.

1. La educación fundamental ha de respetar la diversidad cultural

Antes que nada, quiero señalar, y quizás esto sea un aporte de la UNESCO y del propio Torres Bodet, que *el respeto de la individualidad de las diversas culturas, y su derecho a existir y a desarrollarse*, es el principio por el que se decide la Escuela de Pátzcuaro. Esto es muy importante porque apenas diez años antes, justamente en un célebre Congreso realizado en Pátzcuaro, el indigenismo se había definido, había sido definido, en el sentido de reducir la diversidad cultural a la condición social, superando cualquier sentido étnico o racial y aspirando a la integración de las comunidades indígenas en una unidad nacional, pero

entendida en algunos casos, como disolución de la diversidad, y conservación folklórica de algunas diferencias, más de aspecto que de fondo. El proyecto de la unidad nacional en los primeros tiempos de nuestras democracias, ante la diversidad de desarrollos humanos, y en particular ante las culturas indígenas, o tiene la forma del genocidio, o la de la proposición / imposición de una disolución voluntaria de la identidad particular en la identidad común. Ambas formas tienden a la uniformidad.

En el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro la articulación unidad/diversidad, probablemente no haya sido algo resuelto, pero es claro que la uniformidad es la perspectiva a evitar. Lo último que puede decirse a los fundadores, usando la expresión de Zedillo, es que sean globalifílicos:

La uniformidad cultural sería algo imposible, e inconveniente, porque privaría a la humanidad de la riqueza que le proporcionan los diversos modos de ser y existir de los pueblos. Ningún país podría imponer su cultura a todos los demás, ni hay una en particular que pueda aceptarse como definitiva y la mejor para todos los países. Por lo demás, la diversidad de culturas no puede ser un obstáculo para establecer un orden mundial que asegure la paz; por el contrario, su aniquilamiento en gracia de una cultura uniforme, sería una fuente de incomprensión entre los pueblos.⁴¹

El respeto por la diversidad cultural no va en detrimento de la afirmación de valores universales en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro, como son los derechos humanos y la democracia. Del mismo modo, la capacidad de crear ideales de vida, la posibilidad de la utopía y de los sueños, la distancia entre lo dado por el medio y la modelación de fines en la apertura del espíritu humano, siempre será un valor a salvar.

Por un lado parte del contexto local en el respeto de su vocación de autonomía, y en la aceptación transcondicional de las situaciones de partida en que se haya –le interesa el hombre tal como se encuentre– pero por otro, y esto es necesario para poder guiarlo, cuenta con una

visión evolucionista de la historia, por eso el contexto cultural es visto, por un sector de la Escuela de Pátzcuaro como un “fondo” en que el que se inscribe la “figura” del progreso. Desde ahí puede discernir qué le sirve de este trasfondo cultural para su proyecto, y adjudicarse el derecho de intentar corregir lo que no le sirve. Las culturas en su diversidad son así buenas, en tanto materiales predestinables. Es una aceptación bien intencionada, pero en el fondo metodológica y utilitaria. Por eso puede leerse en el *Ideario*:

La educación fundamental parte de este hecho (el fondo cultural) y lejos de hacer tabla rasa del pasado histórico de una colectividad, conserva y desarrolla lo bueno de su sabiduría, creencias, arte, costumbres y aprovecha los antecedentes culturales del grupo para conseguir sus fines. Profundas razones abonan este modo de proceder. Desde luego, esto equivale a tomar al grupo en el lugar que ocupa en la historia, y sin solución de continuidad, conectarlo con su evolución en el presente.⁴²

Pero ¿quién determina qué es lo bueno de una colectividad, qué debe quedar de su sabiduría y qué es ignorancia, qué creencias se conservan y cuáles se apostasían, qué arte y qué costumbres siguen y cuáles son evidencia del “lugar que ocupa en la historia”? La propia comunidad es la primera respuesta, pero todavía cabe la duda si el educador será capaz, ya en la práctica, de una supervisión tan severa de sus propios principios –o más aún, de una suspensión de los mismos– para abrirse a una comprensión más empática o a un respeto más radical de los procesos culturales comunitarios. Porque es sin solución de continuidad que habría que conectarse con una evolución cuyo derrotero ya está claro en el presente. Pero, ¿clara para quién? Veo en esto una secularización de la estrategia de la evangelización como conquista: ahora la salvación es –en su inmanencia– el progreso.

¿Querrían esto las comunidades rurales y en particular las indígenas? ¿Tal intervención desde lo local integra hombre y circuns-

tancia, o más bien desintegra a las comunidades entre aquéllos que se convierten a la identidad que desde el Estado nación se propugna y aquellos que buscan un desarrollo alternativo, como los grupos tradicionales puestos en situación de resistencia por la ofensiva inculturadora? Hay un aprovechamiento de los antecedentes culturales, pero como dispositivos para facilitar una conversión, hay un profundo conocimiento de la cultura del grupo pero como un cimiento para una edificación dirigida, como un requisito de la eficacia.

La eficiencia terminal del proceso no se mediría en número de acreditados, sino en que haya habido cambios que la comunidad considere un aumento de la justicia, la paz, la libertad, la capacidad de convivir, y la participación democrática. Pero siendo que este aumento es una interpretación en todos los casos, la comunidad siempre resulta sugestionable. ‘El desarrollo’ no emerge de un trabajo sobre sí en el que acontece el sentido del cambio; aparece a la par de los procesos de cambio proyectados y de construcción social de los sentidos. La dificultad en esta concepción dialéctica está justamente en la determinación de lo auténtico, lo cual otra vez es asunto de interpretación. Pero lo auténtico también es algo emergente, o dado ahí. Quizás haya en esto algo de la metafísica hegeliana en la que la esencia queda considerada como la nada.

El *Ideario* cita los estudios de F. Tamayo sobre los aymaras, para valorar positivamente la actitud conservadora del indígena tanto de sus costumbres y métodos como de su idioma, del que dice: “es como un castillo de piedra en que se encierra su rudo y personalísimo espíritu”. Orientar la educación para resaltar lo estable y lo sagrado, parece una opción legítima a Tamayo frente a la orientación moderno occidental de la educación como instrumento de cambio y de superación de la tradición. Por eso dice: “nuestras ideas han sido conformadas por el deseo de asimilarnos a lo ajeno, de mejorar, de estar al día”.⁴³ Asimilación (como enajenación) mejora y modernización (como actualización a lo ajeno) aparecen evidenciadas como parte de un sistema de creencias.

Sin embargo, un párrafo después de tan sugerente cita, se salta otra vez un poco en contra de “los primitivos”, mostrando esto como evidencia de negligencia: por lo mismo algunos rechazan hasta la rueda. La incorporación de las innovaciones encuentra un obstáculo en este castillo del rudo y personalísimo espíritu que resalta lo estable y lo sagrado. Podría verse esto como una confrontación de creencias o como una oportunidad de interculturalidad. Pero, por momentos la mirada etnocéntrica sobre “los primitivos”, es ciega en tanto mirada de sí, en tanto déficit de autoconocimiento y en cuanto inconsciencia de un posible miedo de la diversidad, o de un orgullo que no puede ver las miserias que pretende soterrar. Quizás hayamos tenido un ala derecha de la Escuela de Pátzcuaro que apuntó a incorporar a los indígenas y a toda diversidad, al Progreso común que interpretaba que la modernidad occidental significaría al final de las cuentas; quizás también un ala izquierda, representada por ejemplo por Núñez que se concentraba en cambio en la superación del etnocentrismo y en la reafirmación de fondo del valor de la diversidad.

El respeto de la diversidad cultural es por un lado un principio metodológico de la intervención. No se llega a implantar sino a *fecundar* la cultura local. ¿Fecundación? Si se asume que una integración siempre, por más respetuosa que sea de la integridad del otro, supone un cambio, se podría tratar de buscar que estos cambios sean menos traumáticos, más endógenos, y más eficiente en el aprovechamiento de las oportunidades institucionales:

Todas las comunidades manifiestan, pues, cierta tendencia a resentir las interferencias extrañas, pero es también conocimiento que debemos a la antropología moderna el de su plasticidad, que las hace susceptibles de cambiar; estos cambios serán menos perturbadores y más permanente si se hacen desde dentro, paulatinamente: si son fomentados por dirigentes naturales de la comunidad y si se parte de las instituciones ya establecidas para efectuar cualquier reorganización social.⁴⁴

La educación fundamental se basa en el respeto de la diversidad cultural, pero la Escuela de Pátzcuaro, quizás padeció las limitaciones de la época del encantamiento occidental y del “complejo del mestizo”, en el tratamiento a fondo del principio que ella misma había establecido: el que la educación fundamental fuera propiamente intercultural.

2 La educación fundamental ha de atender la solución de los problemas socioeconómicos implicados en la opresión de la diversidad

Este es un punto muy interesante y problemático. La expresión intercultural no aparece tal cual en el *Ideario* o en los autores que hasta ahora hemos trabajado, pero encontramos en la Escuela de Pátzcuaro ya uno, o más de uno, de sus posibles conceptos. La interculturalidad, que no va en detrimento de la afirmación autónoma de las culturas, es un proyecto de apertura y trascendencia de dos marcas iniciáticas fundamentales: la étnica y la del sistema de creencias. Cultura y culto son abiertos, al encuentro de otras culturas y cultos, y en tal desclausura de su ensimismamiento se espera una oportunidad de mejora y superación de aquello que es condenado por la propia cerrazón, tanto del culto como de la cultura, a permanecer como lo que no puede ser superado, como la tragedia a ser mantenida. Ese sostenerse en la tragedia es muchas veces el hábito que sostiene un sistema de creencias o una forma de expresión, un estilo cultural. El salir que no es un cambiar por cambiar nomás, es decir la asociación del proyecto de la interculturalidad con el proyecto del desarrollo humano, es un acto de responsabilidad ética política. De manera que no puede reprochársele a la educación intercultural su disposición al cambio, su condición paraconsistente, su vocación mestiza.

La Escuela de Pátzcuaro reacciona a la concepción politizada y biologicista de raza. Por un lado afirmando una esencia humana común, y por el otro el valor de la diversidad.

El concepto de hombre es único y las diferencias culturales se consideran una fortuna, puesto que cuanto mayor sea su variedad, más se enriquecerá la cultura humana; en consecuencia, para la educación fundamental sólo existen hombres igualmente dignos y con idénticos derechos que únicamente deben coincidir en los ideales de concordia y libertad humanas.⁴⁵

Sin embargo hay un punto quizás un poco contradictorio que dos por tres aparece, y es la idea de que hay primitivos y avanzados porque hay una evolución común. Esta puede ser la inmodestia de Occidente, el punto en que sella esas puertas de cura que son la autocrítica y el diálogo con el otro, para caer en la escasez etnocéntrica del prejuicio. Es probable que hayan estado muy divididos en torno del valor de esta creencia evolucionista, pero es claro que desde ella la interculturalidad sólo puede ser una diferenciación en el sentido de una graduación, dentro de un modelo predefinido de cambio/conservación, entendido como un desarrollo absoluto y una tendencia real. Es decir, una teoría de la predestinación.

La interculturalidad de la que se puede encontrar una referencia en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro es con los desarrollos humanos indígenas en primer lugar, y en segundo, con los demás desarrollos humanos rurales. Concentrémonos en el asunto indígena. La inferioridad del indio, es un supuesto en algunos textos cuestionado. Sin embargo, como señala Estupiñán Tello, siendo que la consideración de razas inferiores es un criterio colonial ya superado, y el anhelo democrático apunte a la desaparición de la discriminación racial, sin embargo *si todos tenemos las mismas necesidades*, en lo que hace a la posibilidad de elevación del nivel de vida, parece que hay culturas más potentes. Esto es una exageración en mi opinión: es razonable suponer que siempre encontraremos algún aspecto de la vida en que cualquier cultura es más potente que otras a primera vista. Pero la anulación de la especificidad cultural, que vemos por ejemplo en la doctrina marxista, para ver en los diversos, simplemente más cantidad

de pobres, (es decir un incremento cuantitativo de clase, no una cualidad que hace estallar la posibilidad de meter a todos en el mismo saco), ni resuelve el asunto étnico racial, al que sólo deja de mostrar por el hecho de mirar para otro lado –no por superarlo– ni resuelve tampoco los problemas de la interculturalidad, la convivencia y la superación del racismo. Quizás en el marxismo encontramos otra vez la reedición del mesianismo etnocéntrico occidental, un nuevo pretexto para seguir combatiendo la diversidad en nombre de la igualdad y de la salvación. Cuando se dice que la inferioridad del indio, no era un problema de razas sino de clases sociales, se avanza en una parte de la solución –en lo que tiene de accidente remediable– pero a la vez se procede de un modo poco crítico, es decir no mirando la mirada que hace la comparación, y tragándose lo que tiene de artificio o incluso de error. El tema es delicado, porque habiendo pasado lo que pasó y lo que sigue pasando, en esto se juega no sólo la reparación de la dignidad del indio, sino también la de todos nosotros.

La educación fundamental se propone siempre una elevación del nivel material de vida, pero va más allá en sus fines, pretende desarrollar las culturas rurales, como las mejores que han florecido en la historia y esto ya es cosa de considerar las virtudes e ideales de cada pueblo de la tierra que son los elementos de que tendrá que ser hecha esa cultura, justamente con los incentivos económicos.⁴⁷

El indígena pasa a significar clase desfavorecida, hay que mejorar sus condiciones sociales, económicas, culturales como a todo ser humano. ¿pero cómo se le mejora a todo ser humano su condición cultural? Esto puede responderse en términos de liberación o de conquista.

En ese sentido, dice Luis Villoro:

Se trata de una lucha a favor del oprimido, sea de la raza que sea y no estrictamente de una lucha a favor del indígena. Lo que importa es redimir de su sujeción al esclavo, así sea indígena, blanco o negro y si el movimiento se preocupa ante todo del indígena lo hace accidentalmente; porque resulta que el más explotado es casi

siempre el indígena. El indigenismo es pues, accidentalmente un movimiento indiano, esencialmente un movimiento libertador contra la opresión. Su problema será por tanto, económico y social.⁴⁸

De todos modos, más allá de la crítica que he formulado, reconozco esto como un aporte positivo. El primer aspecto de la educación intercultural que hay que señalar es que debe construirse sobre la justicia de la eliminación social y económica de la marginación y el mejoramiento de las condiciones de vida. Un riesgo que tenemos hoy es poner el énfasis en la diversidad y así aislar lo que también requiere soluciones comunes, es decir, desvincular la lucha de los indígenas de las de otros frentes sociales que representan la liberación de la opresión. Otro riesgo es reducir la cuestión indígena a los aspectos culturales para no atender los problemas sociales y económicos que siguen estando ahí.

Por eso, en mi opinión, esta prioridad que señala la Escuela de Pátzcuaro, parece claramente pertinente quizás hoy más que nunca, porque el movimiento indígena está más organizado y combativo, más abierto y quizás más amenazado.

3 La educación fundamental ha de promover la emancipación de las culturas

La palabra emancipación no es la que usan en la Escuela de Pátzcuaro pero opino que representa perfectamente su concepto. Emancipación tiene como imagen un mancebo que toma las riendas de su propio corcel.

Esta idea de una emancipación cultural, de un cambio endógeno, pero abierto a recibir una ayuda externa, una hibridación consentida, una apertura intercultural debe realizarse en la libertad de las culturas y desde las propias sociedades tanto en su autonomía como en su integración democrática, se expresa en algunos puntos que expondré brevemente:

- La educación intercultural no sigue una política paternalista, no es la expedición de soluciones interculturales, creadas desde la cultura opresora dominante.
- La educación intercultural tiende a la integración de la diversidad (in-corporación) en el respeto de su integridad. El ser bienvenida de la parte en la conformación del cuerpo, no anula su especificidad. Pero nunca es un aislacionismo conservadurista, que pretende dejar a los indígenas en su jaula, por así decirlo. No es la variable educativa de la construcción social de una reserva para aislar “en dignidad”.
- La educación intercultural no es un pretexto para imponer la aceptación de modos de vida ajenos. No es un disfraz para que pase el peaje de la conciencia moral, una modernización occidentalizadora.⁴⁹
- La educación intercultural ha de expresarse como una coherencia en el estilo de vida y en la práctica política.⁵⁰
- Ha de ser bilingüe y respetar la lengua materna. El aprendizaje de la lengua nacional debe ir unido a la mejora de las relaciones entre indígenas y demás grupos sociales, y a la mejora de las condiciones de comunicación, tanto a nivel material como espiritual.

Este es el único punto que encuentro como ventana a la valiosa idea de Schmelkes de que la educación intercultural ha de ser para todos. Es curioso porque la idea de educación fundamental es siempre la de una educación para todos. Pero al hablar de la diversidad cultural, todavía parece que quienes deben tener acceso a la cultura del otro son los distintos de nosotros, no todos nosotros.

De todos modos, así como el Renacimiento sucedió porque las sociedades europeas volvieron sobre sus raíces indígenas, y se pusieron a desenterrar sus pasados romanos, griegos, sajones, vikingos etc., por un lado; y por otro se abrieron a la extranjerización y la interculturalidad aprendiendo, por ejemplo, de los árabes, y luego de los indígenas

americanos, hoy día probablemente estemos ante un nuevo Renacimiento en América Latina, del que la apertura intercultural pueda ser una herramienta clave de desarrollo creativo. La Escuela de Pátzcuaro se ha constituido en uno de los principales antecedentes en este sentido.

III. Educación alternativa

Ahora, para ir concluyendo, veamos el último aspecto y quizás el más innovador de este estrato de la agenda. La educación fundamental representa un giro copernicano a la tradición educativa vigente en su época y todavía hoy. Este giro tiene tres ejes principales:

- En vez de apostar los recursos de la educación sobre todo a los niños y jóvenes, da prioridad a la educación de adultos.
- En vez de identificar educación y escuela, integra a la escuela como un recurso más de una educación que tiene como espacio principal a la propia sociedad.
- En vez de poner la educación en manos de maestros exclusivamente, la encarga a equipos interdisciplinarios e interinstitucionales de promotores de desarrollo humano.

Veamos estas ideas tan impresionantemente de vanguardia y tan sugerentes.

1. La educación fundamental es en primer lugar educación de adultos

Dice el *Ideario*:

Sólo por error de perspectiva biológica se piensa que el niño y el joven son los encargados de transformar a la comunidad, porque de ellos se dice, es el futuro. Pero el niño y el joven carecen de pasado para prever el futuro y de poder para actuar en el presente. Son los adultos quienes con la experiencia del pasado

prevén el futuro, actúan en el presente y dentro de este actuar educan [...] La educación fundamental es pues, esencialmente educación de adultos.⁵¹

Esta idea genial también podría expresarse así: si queremos que haya una nueva educación porque otro mundo sea posible, no podemos pasar los problemas que heredamos y que generamos a las generaciones que siguen, debemos desaprender y aprender a lo largo de la vida, para transformarnos. Es decir debemos apostar en primer lugar a la educación de nosotros mismos como adultos. Pero es evidente que nadie podrá dárnosla, tendremos que enseñarnos entre nosotros, darnos espacios para el cambio personal y comunitario. En otras palabras, apostar al trabajo sobre sí de una generación adulta responsable que renuncie a hipotecar las vidas de sus hijos y enfrente la destitución del mundo en el que está metida y en el que padece la opresión de su dignidad.

La educación fundamental sigue, por tanto, la propensión de la “corriente vital de la comunidad”, tanto en el sentido de encausar y potenciar las fuerzas constructivas, como en atender y facilitar la constante renovación con base en el logro de ideales y en la superación de los déficit y problemas.

Con la plena conciencia, la dirección y el esfuerzo de las mismas personas es posible el círculo virtuoso de una nueva educación y la mejora de las condiciones de vida. La afirmación del argentino Luis Reissig “la educación de adultos es la puerta de entrada a la educación fundamental”, no significa que hay unos adultos que son como niños a los que hay que darles clases; se refiere más bien a que el futuro nace de las emergencias presentes, de las decisiones que vamos tomando, de la realidad que instituímos, de “la plenitud de existencia de la generación madura”. La educación de adultos de la que hablamos no nos debe llevar a imaginar una escuelita tradicional o una campaña alfabetizadora: imaginemos más bien por ejemplo, una reunión en una cooperativa o en un centro comunitario o municipal, en la que, en función de lo que nace de la gente se establece el aprendizaje: la propia gente

se reúne para intercambiar sus problemas y lo que concierne al desarrollo de la comunidad, o bien algo parecido a lo que hoy es una terapia de grupo, o un grupo de crecimiento personal. La educación de adultos que propone la Escuela de Pátzcuaro se parece entonces, por un lado a los grupos de trabajo sobre sí, sean terapéuticos, reflexivos, sapienciales; y por otro, a los ámbitos de participación ciudadana vecinal, las reuniones gremiales, y demás espacios donde se problematiza la situación social y política. Un buen ejemplo, dado en el *Ideario*, es el del cooperativismo. Otro que podemos dar, después del cisma freiriano, es la propia educación popular.

No es educación de adultos para la participación ciudadana, sino la educación que es el hecho mismo de la participación ciudadana. Y esto es contundentemente claro: la *participación* en la solución tanto de los problemas personales como de los comunitarios, es el escenario principal de la educación de adultos. Detengámonos en esos dos ámbitos de la participación.

En lo que respecta a la solución de los problemas comunitarios, se introducen las ideas de lo que hoy llamaríamos diagnóstico participativo, cogestión e incluso cogobierno:

En esta participación activa en la solución de los problemas, tanto personales como del grupo, es donde deben estimularse y adquirirse los conocimientos, ideas, actitudes y aptitudes que constituyen la esencia de la educación fundamental (y la de los adultos por consecuencia). Para esto, todo problema debe llevarse a la conciencia de la comunidad, toda decisión contará con la aprobación de todos y así la ejecución se robustecerá con una fuerte colaboración en el trabajo.⁵²

Lo mismo es en lo que respecta a los problemas personales. Aquí aparece en el *Ideario* –obsérvese quién– Carl Gustav Jung.

La idea de Jung es que la vida es el laboratorio donde experimentamos la propia vida. Dice:

[...] las esperanzas y los peligros, los pesares y alegrías, los fracasos y los éxitos de la existencia real, son los que suministran el necesario material de observación. Cada individuo constituye una nueva y singular combinación de elementos psíquicos y por lo mismo, es irreducible a cualquier clase de fórmulas generales y preestablecidas.⁵³

Y sigue el *Ideario*:

Se está en el derecho de concluir que debemos dirigirnos no a la lista de intereses del adulto, sino a esta y aquella persona y al terreno social (ocupación, familia, sociedad) en que vive, de donde derivan sus intereses.⁵⁴

De modo que son los procesos de la vida, nuestras ocupaciones, necesidades, pasado y contemporaneidad, lo que condiciona nuestras preferencias y motivaciones personales, o incluso –y se cita para señalar esto a Nicol– la recuperación de lo que pudimos ser y no fuimos, la recreación de nosotros mismos en los intersticios de una vida errada, en los ratos libres, en la vida interior... eso es el material de la educación de adultos.

La educación de adultos trabaja pues en el doble escenario del trabajo sobre sí del individuo, de su autoobservación, autorrealización y autoestima diríamos hoy, pero que también es una observación que conoce con los otros, una realización que no puede hacer solo y una estima que no puede darse sin estimar a otros y sin ser estimado por otros tal como es. También en el de la observación interdisciplinaria, compleja, participativa de los problemas comunitarios tal como se dan en el ámbito concreto. Ahí, en ese trabajo sobre sí y sobre el mundo, en esa vida interior, se va logrando la progresiva valoración de sí mismo en la participación; así se restituye la capacidad de acción conjunta y la libertad personal de ser.

Dos puntos que señalaré brevemente antes de resumir este primer postulado innovador de la educación alternativa:

- Trabajar con la madurez, necesidades, intereses y experiencias del “alumno” es una consideración didáctica que se aplica lo

mismo a adultos que a niños. Las consideraciones pedagógicas de fondo también son las mismas, no se puede decir que algo que es formativo para un adulto (aprender a ser sí mismo, por ejemplo) no lo es para el joven. De manera que no se interesan por crear una andragogía, sino más bien una metodología del trabajo del desarrollo humano.

- Desprecian la alfabetización como determinación de un mínimo de conocimientos para los pobres. La llaman “una artesanía con el máximo de métodos y el mínimo de resultados”.⁵⁵ El acceso a lectoescritura no lo consideran un fin en sí mismo sino una herramienta para la mejora de la vida. La alfabetización ha de darse en un continuo con la biblioteca, el acceso a medios gráficos, etc. Si leer no es útil en una sociedad porque no hay qué leer, entonces ¿qué sentido tiene alfabetizar? Esto llama la atención sobre la calidad de los textos públicos, y su accesibilidad. Una alfabetización diríamos hoy, después de Freire, concientizadora, enmarcada en un proceso social de construcción de recursos y espacios donde leer y escribir, útil para la mejora de la vida personal o comunitaria, una alfabetización para el trabajo y para la vida, pero también para el cambio personal y social.

En resumen, la educación de adultos en el concepto de la Escuela de Pátzcuaro no es educación compensatoria para los iletrados, sino capacitación en la vida para la solución de los problemas personales y comunitarios, contribución al enriquecimiento de la vida interior y ampliación de las relaciones humanas en el sentido de la libertad, la justicia y la paz.⁵⁶

2. La educación alternativa no se reduce a la escuela

Dice el *Ideario*:

El concepto tradicional de escuela, por sus limitaciones pedagógicas, que en el mejor de los casos hace de ella “un reflejo de la vida”, en la educación fundamental

se transforma y amplía porque esta educación, eminentemente social, no concibe a la escuela como un reflejo o copia de la vida, sino como una de las partes más importantes de la vida misma de la comunidad. La escuela es o debe ser la nueva conciencia de la comunidad, que en constante vigilia recoge toda la variedad de sus incertidumbres e intereses, de sus esperanzas y desalientos, para guiar, encausar, fortalecer el perpetuo afán de mejoramiento.⁵⁷

La escuela es parte orgánica de la sociedad, no una extranjería que visita la comunidad y la interviene. Como parte tiene que hacer su parte, no es la única que educa. Ya de por sí es vida, estar en la escuela es ya ser parte de la vida de la comunidad; estar o no estar en la escuela es ya parte determinante de la propia vida, no sólo por sus repercusiones futuras, sino por el tipo de presente que significa. Pero si con el pretexto de dar un programa académico la escuela enseña a fugarse de la realidad, a rehuirla, su contribución es –literalmente así aparece en el Ideario– “aumentar seres frustrados”.

Se destaca aquí la contribución a la Escuela de Pátzcuaro de la crítica de la corriente brasileña del grupo de Lourenço Filho, quien sostuvo que la escuela primaria tal como funciona en nuestros países, en tanto es una organización apartada de los intereses reales de la colectividad, representa

[...] un instrumento de valor precario e ilusorio. En extensas regiones del Continente, la enseñanza primaria no es sólo insuficiente: es de una deficiencia comprobada, por no atender como se pretende que lo haga, a la necesidad de mejorar la vida colectiva. Ello explica que el pueblo no se interese por la escuela, que sean [...] tan elevados los índices de deserción escolar, las condiciones de desprestigio social y de retribución insuficiente del profesorado.⁵⁸

Y dice Aparicio Vega:

Anacrónica, inhumana y absurda es una escuela rural –por ejemplo– con pretensiones, nada más, académicas, ciudadanas, pretendiendo disfrazar

personalidades y consiguiendo desajustes vitales y lo que es peor la fuga de lo que pudo ser el hombre; su inestabilidad mental y emotiva, su deshumanización integral.⁵⁹

En el mismo sentido, Núñez propone una escuela reorientada a la solución de los asuntos comunales, económicos, de salubridad, de hogar, recreación y de tipo cultural.⁶⁰

En fin, la crítica y la propuesta alternativa de educación primaria es una joya. Lamento no poder extenderme más aquí sobre esto. Uno de los mexicanos destacados de la Escuela de Pátzcuaro, uno de sus pilares, Jesús Isáis Reyes, ha publicado en el CREFAL en 1961, un libro magnífico al respecto: *Un concepto de la escuela primaria*.⁶¹

Para concluir, quiero señalar que la concepción de educación alternativa se podría resumir en dos consignas:

- Reformar la escuela en el sentido de la educación fundamental.
- Integrar estrategias locales interinstitucionales para la implementación de la política educativa, incluyendo a la escuela con un papel protagónico pero no reduciéndola a ella como su único ambiente de enseñanza y de aprendizaje.

3. La educación fundamental es responsabilidad de maestros en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales promotores del desarrollo humano

No se espera que la educación alternativa sea dada por maestros únicamente. Por ejemplo la educación para la salud, no puede estar desvinculada del tratamiento preventivo y terapéutico, pero tampoco de la mejora del ambiente sanitario, el combate a la desnutrición, el ejercicio de la higiene y la profilaxis, la participación social en organizaciones para el fomento de la salud o en prácticas de voluntariado. Así el médico y su equipo se vuelven promotores de la educación fundamental y la clínica y la escuela.

Del mismo modo la Agencia de Crédito: la educación de la economía no puede desvincularse del crecimiento de la capacidad productiva, pero tampoco de la capacidad de consumo, la mejora de las semillas, y de los procedimientos de cultivo, el acceso a la tecnología, la participación ciudadana en organizaciones y espacios de cooperación y trabajo conjunto; la venta, el transporte y la industrialización; la capacitación para el ahorro y la previsión; el acceso a, y el manejo del endeudamiento... Así el agente de crédito se vuelve un promotor de la educación fundamental y la agencia, escuela.

En una escuela tan inserta en los procesos de desarrollo comunitarios no puede haber un maestro de otro mundo, o que hable otro lenguaje. Por eso el maestro es planteado como un agente integrado a la comunidad, como un promotor del desarrollo humano en la comunidad. Su ética profesional no es una asignatura de la Normal, es un aprendizaje a lo largo de la vida, una formación en la vida; y también un modo de vivir.

La formación de los “promotores de la educación fundamental”, que pueden ser médicos, agrónomos, especialistas, maestros, etc., aunque tiene que abarcar seminarios teórico-metodológicos, se da sobre todo en la práctica, en el ir a experimentar en el campo, en el trabajo con la gente.

Necesita una buena orientación pedagógica y capacitación práctica, pero sobre todo una sincera actitud de servir al pueblo.

Dice uno de los miembros de la Escuela de Pátzcuaro, segundo director general del CREFAL, el español uruguayo Miguel Soler Roca, hablando de la experiencia de educación fundamental que realizara en La Mina, Uruguay:

El esfuerzo que por su voluntad realizaron los jóvenes educadores de La Mina, entre los que tenemos que tener una palabra de especial recordación para las

Enfermeras Universitarias, ha dado frutos. No les importó la lluvia, el barro, el frío y el calor, el sacrificio del descanso bien ganado y el renunciamiento a mejores posiciones. Su esfuerzo resultó siempre bien compensado. Se vivió en la zona un proceso de desarrollo espiritual, sanitario, económico, cultural y familiar, pacientemente estimulado por el ejemplo de todos los días y todas las noches de este grupo de maestros. No hacían, desde luego, nada extraordinario, ni iban más allá que cualquiera de sus colegas conscientes de su deber, pero tenían a su favor la gran ventaja de trabajar unidos fraternalmente y siempre con una canción en los labios.⁶²

En este punto se recoge la tradición de las Misiones Culturales Mexicanas, replicadas con las variaciones propias de cada país en prácticamente toda América Latina, y que estaban formadas por equipos interdisciplinarios orientados a distintos aspectos del desarrollo humano.

Por la complejidad de los procesos de desarrollo este nuevo educador ha de ser un vocacional del cambio, alguien con una amplitud de mente y de conocimientos, con una disposición casi apostólica de dar la vida para que otro mundo sea posible... ¿de dónde conseguir estos ejemplares? Ya están ahí, basta convocarlos, así fue en el caso de la Revolución Mexicana, así fue en la Revolución Cubana, así en la Revolución China.⁶³

De la Escuela de Pátzcuaro podría también predicarse, para concluir, la frase con que Rangel Guerra termina su trabajo sobre Jaime Torres Bodet, el fundador del CREFAL:

Consciente del valor transformador de la educación, este luchador incansable por las causas esenciales de la humanidad, hizo llegar sus palabras y sus acciones a todos los ámbitos, con la convicción de que sólo mediante la voluntad de servicio, se puede lograr la superación de las carencias y la pobreza diseminadas a lo largo y ancho de los continentes. A nosotros, herederos de esta acción siempre renovada, nos corresponde mantenerla viva para beneficio de las nuevas generaciones.⁶⁴

En síntesis:

En los mandatos fundacionales la agenda abierta del CREFAL dice relación con:

1. Contribuir al establecimiento de un enfoque humanista de la educación, centrado en la gente real.
2. Desarrollar la teoría y la metodología de una nueva educación orientada al fortalecimiento de la democracia, y la comprensión mutua, la justicia y la libertad, y al logro de la paz.
3. Trabajar una educación enfocada al desarrollo local sustentable:
 - a. Diseñada en el desarrollo local, atendiendo la situación del territorio, la historia local, la cultura y las relaciones sociales.
 - b. Orientada a la mejora integral de la calidad de la vida.
 - c. Capaz de articular lo local y lo global a distintos niveles.
4. Avanzar en el enfoque de la educación integral e intercultural para todos:
 - a. Una educación para la reconstrucción de los vínculos comunitarios.
 - b. Una educación integral para la vida.
 - c. Una educación respetuosa de la diversidad cultural, orientada a la solución de los problemas socioeconómicos implicados en la opresión de la diversidad y a la emancipación de las culturas.
5. Avanzar en el sentido de la constitución futura de una educación alternativa
 - a. Orientada en primer lugar a los adultos (cambio personal y participación ciudadana).
 - b. Que abarca a la escuela, entre otras instituciones.
 - c. Que implica la formación de un tipo de educador alternativo, que es más bien un promotor del desarrollo humano.

En el siguiente artículo y último de esta serie, veremos los estratos más concretos de esta agenda: el cómo hacer esto realidad, es decir, su visión técnico-metodológica de este quehacer histórico: que otra educación sea posible. (Continuará)

NOTAS

- 1 Torres Bodet, Jaime, “Discurso en el Informe de actividades del CREFAL de 1953”, p. 141, original publicado en *La Voz de Michoacán*, México, 14 de mayo de 1953.
- 2 Martí, José. “Discurso a los delegados a la Conferencia Panamericana”, Washington, 1889, citado por Fernández Retamar, Roberto, *Para el perfil definitivo del hombre*, Editorial Letras Cubanas, La Habana, Cuba, 1995, p. 57.
- 3 Tomado de la presentación de la colección Raíces de la memoria, vol. 1, Morata, Madrid, España, 1998.
- 4 Jáuregui, María Luisa, “Marco de acción regional para la educación de las personas jóvenes y adultas de la América Latina y el Caribe”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, número especial de aniversario 2001, p. 18.
- 5 Rivas Díaz, Jorge, “¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, 2003, pp. 27- 73.
- 6 Castillo, Isidro, “México y su revolución educativa” Impresora Galve, México, 1965, p. 409.
- 7 Manoel Bergström, Lourenço Filho (1897-1970) fue nombrado Presidente de la Comisión Ejecutiva del CREFAL en 1951.
- 8 Castillo, Isidro, *op. cit.* Capítulo dedicado a Moisés Sáenz.
- 9 Balhen, Jesús “La educación fundamental. ¿Educación de una década que aún trasciende?” Número 1, Pátzcuaro Michoacán, 1989.
- 10 Pinto, Luis Emilio, “Algunos juicios emitidos por egresados y por funcionarios y organismos latinoamericanos, en ocasión del XXV aniversario del Centro”, Pátzcuaro, Mich. 1976, p.17 y 18; citado por Balhen, Jesús, *op cit*, p. 2.
- 11 CREFAL, *Educación Fundamental. Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1952.

12. Por ejemplo, Núñez titula su libro: *Educación fundamental, una respuesta satisfactoria*, esta denominación está tomada textualmente del *Ideario*.
13. En primer lugar establecí un *esquema de diferenciación de niveles* para la interpretación del documento, siguiendo una corriente de la investigación histórica contemporánea, que tiene una obra paradigmática en los recientes análisis de Gómez de Llaño sobre los diagramas de conocimiento en el pensamiento antiguo (Gómez de Llaño, Ignacio. *El círculo de la sabiduría. Diagramas del conocimiento en el mitraísmo, el gnosticismo, el cristianismo y el maniqueísmo*, Siruela, Madrid, España, 1998). Aunque el autor parte de un hallazgo de la historia del arte –el descubrimiento de la manera en que los antiguos pintaban con fines didácticos el esquematismo de sus doctrinas– la construcción de diagramas resulta utilísima para mostrar claramente los estratos de la referencia en enunciados no sólo icónicos, sino también textuales. Este rendimiento se observa en la obra de Gómez de Llaño cuando reconstruye, por ejemplo, simulaciones de pinturas perdidas a partir de analizar la arquitectura categorial de textos antiguos. Esta perspectiva coincide con la que siguió metodológicamente Hartman en la construcción de su célebre *Ontología* para la determinación de los estratos categoriales. *Siguiendo este tratamiento me pregunté cómo la Escuela de Pátzcuaro expresaría su pensamiento si tuviera que ofrecer un diagrama.*

En la construcción del nivel categorial más alto, debemos ubicar al Hombre, no hay ninguna evidencia textual que muestre otro elemento superior. Este componente aparece en todos los capítulos del *Ideario*, y merece un tratamiento especializado en la obra de Núñez.

En el siguiente nivel categorial aparecen cuatro ideales que en mi opinión, se desprenden de la afirmación, en el estrato superior anterior, de la dignidad del Hombre, misma que aparece en varios textos vinculada a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estos son los ideales de Libertad, Justicia, Paz y Democracia. Y se puede agregar un quinto: la Comprensión Universal. Pero hemos preferido respetar la forma en que aparecen en el *Ideario*, subsumiendo este quinto, al principio de la Paz. Este es proba-

blemente un aporte de la pedagogía, todavía poco explorada, de Jaime Torres Bodet. El quinto ideal de comprensión universal aparece en el *Ideario*; he preferido no restringir el análisis a estos cuatro, que constituyen la expresión modal (la distribución más frecuente), dado que en el comentario de Núñez, el quinto aparece señalado en primer lugar a la hora de construir su reconstrucción de los principios.

Los principios aparecen en el *Ideario* en ocho apartados. Pero ya en la época, Núñez en el comentario que publica en Ambato, Ecuador, reagrupa los principios en seis. La interpretación de Núñez es más sintética y con ello gana una claridad mayor en la visión de conjunto, la que aquí se ofrece es más analítica y con ello gana claridad en la precisión de los detalles. El hecho de que en la misma época los autores de la Escuela de Pátzcuaro decidieran agrupar los principios en distinto número, refuerza la posibilidad hermenéutica que aquí se elige, mas atenta a las diferenciaciones profundas, a nivel semántico, que a la estructuración formal de los apartados en la estructuración del documento original, por demás complejo. Es interesante ver que no hay una concepción procedimental de la democracia, ni esta aparece meramente como una forma de gobierno, sino como un ideal humano, en el mismo nivel que la paz, la Justicia y la Libertad, es decir, como un valor o principio de convivencia. Sobre la base de esta observación, no se estableció un nuevo estrato para el tratamiento de la idea de democracia, por estricto apego al documento, más allá de las consideraciones críticas que pudieran haber. Este nivel categorial aparece explicitado en el apartado I del capítulo II. En los siguientes siete apartados, se señalan sin enumerar doce principios, que constituyen en mi opinión el siguiente nivel categorial.

De modo que el apartado I da lugar al segundo estrato de la agenda.

He reagrupado los doce principios que se extraen de los siguientes siete apartados en cuatro grupos.

En segundo lugar quiero señalar que para el establecimiento de los principios de este tercer nivel categorial, he seguido, para establecer el conjunto, un criterio de suficiencia de información para admitir (decidir)

una diferenciación conceptual; así por ejemplo el apartado VIII, establece tanto el principio de complejidad de la educación basado en aspectos de la vida comunitaria, que dará pie al establecimiento del siguiente nivel en el diagrama, que puede verse como un desagregado de esta complejidad en las categorías de desarrollo humano que se explicitan en el texto como la doctrina de los objetivos, que se tratarán en un próximo artículo; como también establece un principio de vocacionalidad de la intervención educativa para la transformación comunitaria, que implica a su vez la posibilidad de establecer un nuevo desagregado, de actitudes, destrezas, etc. interesante para pensar el concepto de formación docente que incluye la agenda. Si bien me he debatido entre respetar el sentido, por su valor de complejidad, de la división de apartados del *Ideario*, como lo han hecho, todos los comentaristas de los años 50, como Aparicio Vega, Estupiñán Tello, he preferido el rendimiento del tratamiento metodológico arriba expuesto. He intentado en el plus de sistematización que resulta dejar siempre explícita la complejidad original, tal como aparece en el texto. Creo que así se salvan los dos valores. Otro ejemplo claro es el del apartado IV, donde se especifica un principio de integralidad, que se entiende a la vez como extensión del alcance de la educación, mediante el inclusor universal ‘para todos’, que permitiría en un siguiente nivel categorial, distinguir entre varones y mujeres, niños y adultos, etc; pero que tiene también el sentido de una integralidad en cuanto a dimensiones humanas incluidas, que en un siguiente nivel categorial permitiría distinguir entre componentes de una educación integral, tanto desde una teoría del sujeto como desde –otra vez– la doctrina de los objetivos. Como puede verse en estos casos, la doctrina de los objetivos de desarrollo humano que constituirá –con sus cinco categorías explícitas– el siguiente nivel del diagrama, puede desprenderse de varios principios. En el caso del apartado IV decidí distinguir estos dos principios llamando integralidad al primero e integridad al segundo. El principio de integralidad de la Escuela de Pátzcuaro, por ejemplo, es la forma más radical que conozco de plantear el significado de la educación para todos, que es el compromiso político explícito de consenso

intergubernamental en la Región. El principio de integridad en cambio tiene en mi opinión otras utilidades, como por ejemplo para explicitar una teoría de la educación integral, o de una educación orientada al desarrollo humano. Por este potencial diferenciado de rendimiento heurístico, he optado por distinguirlo en dos principios. La aplicación rigurosa de este criterio, en los siete apartados, dio un conjunto de doce principios.

En tercer lugar, como este artículo va dirigido a un público más amplio que el de los especialistas, he rechazado hacer una discriminación erudita en la superficie del texto para sostener las conclusiones, un poco a la manera del análisis del discurso, o de la hermenéutica como exégesis. Sin embargo he evitado en todo lo posible introducir hipótesis auxiliares colocadas como relevamientos de profundidad, sin detrimento por ello de la contribución interpretativa que pretende este trabajo, cuyo alcance es el relevamiento de los mandatos fundacionales del CREFAL tal como fueron instituidos y legados por la Escuela de Pátzcuaro. Por último, si bien estas decisiones rinden una descripción más formalizada que la que aparece en el *Ideario*, debo insistir en que el interés de los fundadores, no estaba en coagular las posibilidades de análisis categorial en el acervo de sus descubrimientos, por lo tanto más que haber avanzado en la formalización del pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro, me gustaría que la nitidez conseguida abriera otra vez el trabajo que los fundadores plantearon como exploración analítica de categorías pedagógicas; es decir, no como un aumento de la exposición de una doctrina concluida, sino más bien como un avance para una tarea propuesta como permanente, y por tanto infinita.

14. Castro, J. "La escuela Rural", Talleres gráficos 33, Montevideo, 1944, p. 88. Citado por Demarchi, Marta y Richero, Nydia "La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina", Universidad de la República, FHCE, ADEMU, Montevideo, Uruguay, 1999, p.13.
15. Memorias del Seminario La educación fundamental del adulto americano, Río de Janeiro, 1949, OEA, UNESCO, Brasil, p. 19.
16. *Op cit*, p. 20.
17. *Op. cit.* p. 27.

18. Veamos uno de estos apasionados análisis existencialistas:
“Dos grandes polos de la vida: el material u objetivo, y el espiritual o subjetivo.
Consecuentemente los problemas humanos también pueden ser catalogados en esos dos grandes grupos; perteneciendo al primero la presencia de unas tres cuartas partes de la población mundial comiendo mal; cubiertas de harapos; expuestas al flagelo de las enfermedades que acaban con el capital humano; sometidas a la explotación en virtud de su completa ignorancia; y de condiciones que no se compadecen con la calidad alcanzada por el hombre a través de millares de años de lucha y triunfo sobre la naturaleza y sus fenómenos.
Dentro del segundo grupo, el subjetivo, es palmaria la minusvalía del hombre en cuanto se refiere a las posibilidades de expresión de su propia personalidad; a su adaptación armoniosa y superada al medio cósmico y social en el que vive; minusvalía que le conducen al envilecimiento y vasallaje propicios para la opresión y explotación que denigran su dignidad. Si bien aterran la miseria, la insalubridad, la ignorancia, el relajamiento de las relaciones familiares hasta llegar a la descomposición del hogar; el mortal aburrimiento diario: la carencia o mal empleo del tiempo libre; es mas pavoroso contemplar lo que el hombre ha hecho del mismo hombre: colocar en un sitial de simple bestia o peón, de siervo o pieza de una máquina, a seres que piensan, sienten y tienen voluntad para actuar. Lo tremendo e inaudito es que superviva, persista, el feudalismo sobre las conciencias; y que aún sean los hombres humildes rebaños que dócil y mansamente pueden ser conducidos por un zagal cualquiera, hasta los campos donde serán sacrificados en nombre de algo que para ellos no tiene sentido porque nunca les fue dada la oportunidad de conocerlo siquiera y amarlo como para llegar a regar su sangre por ello”.
19. Núñez, Oswaldo, “La educación fundamental, respuesta satisfactoria”, Ambato, Tungurahua, Ecuador, 1955, p. 53.
20. Citado por Troncoso, Víctor. *La educación fundamental y lo fundamental en educación*, Santiago de Chile, Imprenta Atenea, 1956, p. 57.

21. Pérez de Cuellar, Javier y otros, “Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo”, Ediciones UNESCO, Correo de la UNESCO México, 1996.
22. Delors, Jacques, y otros, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, Correo de la UNESCO México, 1996.
23. Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, El Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO, 2001.
24. *Ideario*, p. 36.
25. véase Núñez, *op. cit.*, pp. 66-68.
26. Aparicio Vega, Guillermo. *Educación fundamental*, Cusco, Perú, Editorial Garcilazo, 1955, p. 24.
27. *Ideario*, p. 29
28. *ídem*, p. 33
29. Torres Bodet, Jaime, citado por Rangel Guerra, Alfonso, *El pensamiento de Jaime Torres Bodet una visión humanista de la educación de adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, México, Cátedra Torres Bodet, CREFAL, 2002. p.61.
30. Rangel Guerra, Alfonso, *op. cit.*, pp. 56-57.
31. Aparicio Vega, Guillermo, *op. cit.*, p.24.
32. Torres Bodet, Jaime, comentarios de Torres Bodet al artículo 3 de la Constitución Mexicana, citado por Castillo, Isidro, *op. cit.*, p. 431.
33. Rangel Guerra, Alfonso, *op. cit.*
34. *Ideario*, p. 32
35. *ídem*, p. 34.
36. *ídem*, p. 36.
37. *ídem*, ps.36-37.
38. *ídem*, p. 42.
39. *ídem*, p. 44.
40. *Ídem*, p. 47.
41. *Ídem*, pp. 50-52.
42. Voght, Guillermo “El Hombre del Mundo” citado en el *Ideario*, p. 53

43. *Ideario*, p. 41.
44. *Ídem*, p. 38.
45. *Ídem*, p. 40.
46. *Ídem*.
47. *ídem*, p. 66.
48. *Ídem*, p. 64.
49. *Ídem*, p. 53.
50. Citado en el *Ideario*, p. 68
51. Por ejemplo, en la página 73 del *Ideario*, cuando se describe al médico como promotor de la educación fundamental, se dice “Quizás se le ocurra aprovechar los recursos medicinales del medio rural: plantas curativas, elementos fisioterápicos, en cuyo caso estará más ajustado al medio”. Vemos que el médico como educador intercultural no desprecia la cultura local, sino que la incorpora en una medicina intercultural... es bien interesante lo que planteaban ya en los cincuenta y pensemos que lo hacían desde un Organismo Internacional.
52. “Mientras los otros elementos de la población menosprecien al indígena, aunque de él viven; mientras alardeen literariamente de indigenistas y en su casa se avergüencen de la madre o el padre que son aborígenes; mientras sea el alfabeto la única solución y no la justicia social, existirán muy serias barreras que impedirán la integración social de un país”. *Ideario*, p. 70.
53. *Ideario*, p. 56.
54. *Ídem*, p. 58.
55. *Ídem*, p. 59.
56. *Ídem*.
57. *ídem*, p. 61.
58. *Ídem*, p. 63.
59. UNESCO, OEA, Brasil, “La educación fundamental del adulto americano, Seminario Internacional de Educación, número 7”, Río de Janeiro, 1949. p. 65. Esta afirmación es de un calibre importantísimo. Era director general de la UNESCO, Jaime Torres Bodet y designa como director general del Seminario internacional que define un poco el trabajo de la educación

fundamental, a Lourenço Filho, quien por otra parte se reserva la elaboración del documento sobre Organización de Campañas contra el Analfabetismo, que es medular. Este autor es una figura clave.

60. Aparicio Vega, Guillermo, *op. cit.*, p. 41.
61. Núñez, Oswaldo, *op. cit.* p. 94.
62. Isáis Reyes, Jesús “Un concepto de escuela primaria”, CREFAL, Pátzcuaro, Mich. 1961.
63. Soler Roca, Miguel. “Nota de renuncia al cargo de Director del Núcleo Experimental de La Mina”. La Mina, 20 de marzo de 1961, citado por Demarchi, Marta y Richero, Nydia “La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina”, Universidad e la República, FHCE, ADEMU, Montevideo, Uruguay, 1999, p.113.
64. El *Ideario* cita el ejemplo de la escuela Bailie de Shantan.
65. Rangel Guerra, Alfonso, *op. cit.*, pp. 90-91.

