

RECONSIDERACIONES SOBRE LA TERCERA FASE DE LA EDUCACIÓN POPULAR: HACIA UNA NUEVA PEDAGOGÍA POPULAR*

*Robert Austin***

Las capacidades para el pensamiento crítico, el análisis, y el entendimiento global de la interrelación del consumo, el desarrollo, las políticas económicas y del exterior, y la calidad de vida para la gente y el planeta casi no existen.

(Benavides, 1992: 42.)

INTRODUCCIÓN

Se presentan tres hipótesis en este ensayo; todas recaen sobre la construcción de un programa de educación de adultos en los sectores populares de América Latina y el Caribe contemporáneos (en adelante América Latina). En primer lugar, argumento la crisis de la pedagogía elaborada primero por Freire en el contexto latinoamericano hace 25 años se ha intensificado y diseminado con la refinación de la globalización económica y cultural en este momento histórico del capitalismo tardío (Jameson, 1984). En segundo lugar, afirmo que la tercera fase de la educación popular originada por este reciente momento económico ofrece paradójicamente la estructura política necesaria para la reinserción de la educación popular en la corriente principal de la teorización insurreccional.¹ En tercer lugar, planteo que la dimensión histórico-cotidiana de la educación popular - concebida como la forma politizada de educación adulta- es una herramienta heurística con la cual se puede teorizar una nueva praxis de transformación, una que transporte la semilla de la adaptabilidad a ámbitos formales e informales.

Propongo una educación popular de tercera fase modificada y vinculada a luchas complejas en torno a temas generadores de redemocratización, mayor conciencia de género y étnica, la justa distribución de la riqueza, el poder en ámbitos formales e informales, y el nexo histórico-cotidiano. Esta fase implica necesariamente una crítica de anteriores formas de pedagogía, formales e informales, dadas sus frecuentes e inesperadas similitudes. Algunos asuntos generales políticos en el debate de la educación popular merecen ser clarificados desde el principio:

El primero, es que la teoría de la educación del Tercer Mundo no viene exclusivamente del mismo, ni sólo se destina a éste.² El segundo es que la falta de bipolaridad en las relaciones internacionales en los años noventa -un Occidente totalizante contra un Oriente invisible- parece ser de influencia disminuyente en los sectores populares, definidos como "sectores urbanos donde hay pobreza y privaciones" (Vaccaro, 1990: 63). Las más recientes proclamas sobre el

* Traducción del inglés realizada por el autor.

** Académico itinerante School of Language and Literacy Education Queens.

"refallecimiento" del socialismo han sido efímeras: La representación electoral política de la izquierda ha mantenido un ritmo constante en las naciones ex comunistas, mientras que la miseria continúa impuesta a las poblaciones del Tercer Mundo por el capital transnacional, se ha multiplicado en lugar de disminuir con los racionalistas económicos al mando.³

Si la lógica del mercado deificado es recompensar al ganador -en vista de la dinámica de la competencia, una especie más rara numéricamente pero una que crece exponencialmente en lo económico- en el contexto de un estado debilitado; y éste ofrece menos protección a los pobres contra las vicisitudes del mercado, entonces el terreno de la educación popular se expande dialécticamente. En consecuencia, han emergido múltiples formas de resistencia popular, algunas veces explotando en rebelión abierta en momentos celebratorios clave en el triunfo aparente de lo que Neruda denominó "la ópera de los bufones" -el capitalismo global- como lo ha mostrado el caso de Chiapas (Neruda, 1989: 209; Díaz-Polanco, 1995; Reygadas, 1995).

Un problema fundamental con el análisis convencional de la educación adulta ha sido la inhabilidad de pensar en las formaciones sociales como en correspondencia dialéctica en la historia de la economía política, con modos históricamente dados de producción. Como ha argumentado la feminista mexicana Lola Cendales, las formas de educación corresponden y tienden a reproducir los modos de producción y formaciones sociales concretas (Cendales, 1983). Concedores de la crítica Petras-Morley a los intelectuales renovados de América Latina han trasladado el énfasis analítico de los modos de producción a los de distribución a costa de la claridad heurística y la eficacia política (Petras y Morley, 1992: 149), señalamos aquí que la destitución del terreno de producción intelectual al terreno de la distribución intelectual -principalmente la diseminación de información y conocimientos- a la educación adulta por parte de los analistas, la margina simultáneamente al mismo tiempo que asegura su comodificación.

De aquí, y paradójicamente, el terreno de la producción cultural e intelectual se reabre a la educación popular: la educación formal en general, y adulta en particular, encuentra el agotamiento de sus paradigmas como consecuencia de las fuerzas políticas, culturales y económicas mismas que articulan. Es necesario considerar el ejemplo de la escuela de Chicago (dado posteriormente), la deserción masiva de la educación formal y los programas de educación adulta, las mayores tasas de suicidio, y niveles inigualados de violencia en tiempos de paz, matizados por perspectivas de género, étnicas, así como de clase, para apreciar este callejón sin salida (Dyson, 1991; Freire y Shor, 1987: 121-141; Küppers, 1994; Mohanty, 1994).

Siguiendo a García-Huidobro (1983, 1988) Y a Ormeño (1995), aquí definimos a la educación popular como distinta de la educación formal adulta, en cuanto a que opera fuera de instituciones controladas por el Estado y se rehusa a identificarse con ellas, optando por transformar la conciencia político-pedagógica; promoviendo la resolución de problemas cotidianos inmediatos y destilando la organización de

los sectores populares en torno a la preservación cultural y la democracia participativa, comprendida en sus ramificaciones más profundas. La educación popular en América Latina ha demostrado sólo estar limitada por la imaginación de sus defensores y sus practicantes a nivel popular en una tensión dialéctica con sus condiciones de vida materiales y políticas (Torres, 1990: 21).

A continuación se bosquejarán los orígenes de la presente crisis internacional de la pedagogía en general y contextos adultos; se hará una disgresión breve entre las distorsiones del Nuevo Orden Laboral; se sugerirá la infusión de la pedagogía de la transformación en un programa de educación adulta, y se ofrecerán conclusiones concretas a la luz de la discusión desarrollada.

ORÍGENES DE LA CRISIS ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA

En una conferencia de La Habana, Cuba, en 1994, el autor entrevistó a varios maestros de una escuela preparatoria estatal de Chicago. La escuela se localiza en un suburbio multicultural de clase obrera cuya descripción resonaría con muchos suburbios semejantes en todo el llamado Norte, incluyendo a Australia. Su descripción de un día de clases exitoso era aquel en el que nadie resultaba balaceado ni apuñalado, cuando los estudiantes utilizaban sus bolígrafos para desfigurar sus pupitres en vez de a sus compañeros, cuando no había maestros asaltados durante la clase, y donde había violencia sin armas y confinada al patio escolar. Todos los estudiantes y personal pasaban a través de detectores de metal al entrar a la escuela. No se requería que los estudiantes se concentraran en el aprendizaje formal; la supervivencia física al final del día es el tácito objetivo dominante del plan de estudios (Austin, 1994b).

Las escuelas en el llamado mundo desarrollado han resistido, desde la restauración conservadora de principios de los años ochenta, lo que Shor denomina una "huelga de desempleo" por los estudiantes, expresada a través de culturas de silencio y de sabotaje. Masivamente, los estudiantes están sabotando el plan de estudios a través de la no cooperación, campañas de lentitud, agresión contra los maestros y los símbolos del sistema o contra sí mismos, ausentismo, resistencia pasiva, y prácticas básicas de supervivencia, en breve, formas de defensa confundida contra el "régimen que se les impone" (Freire y Shor, 1987: 124-125).

Este extremo del espectro de la educación en crisis parece inapropiado para una discusión sobre los retos de la educación para adultos, pero se intercepta de manera clave con conflictos irreconciliables pedagógicos y, siguiendo a Salas (1912), de aquí políticos en juego dentro de la sociedad posmoderna. Junto a centros vacacionales billonarios y de alta tecnología encontramos cólera, tuberculosis y condiciones de vida premodernas para la mayor parte del Tercer Mundo (Benavides, 1992: 41). Los líderes políticos en busca de la paz son balaceados por los perpetuadores de la industria bélica: Olaf Palme en Suecia y recientemente Rabin en Israel son casos emblemáticos. La violencia atrincherada

del Estado contra las mujeres, la gente de color y los débiles se ha intensificado en las décadas de avaricia proclamadas por el redescubrimiento de la economía neoclásica por parte de Milton Friedman, la cual, según demuestra Borón, sobrevive sobre un edificio teórico de proporciones soberbiamente vulgares (Borón, 1995: 1-32).

La educación adulta apareció en América Latina después de 1945; entró al discurso y práctica oficiales como una panacea para las dolencias de los sectores populares, y como respuesta a sus demandas históricamente descuidadas, aunque muy bien organizadas. Sus defensores trataron de copiar elementos de las historias fértiles y complejas de la educación obrera, programas de iglesia, y escuelas locales alternativas establecidas a través de la lucha popular, en términos favorables a los sectores populares y bajo su dirección (Brandao, 1985: 41-42). El CREFAL Y su principal respaldador UNESCO endosaron este paradigma, suscribiendo su desplazamiento a través de etapas subsecuentes: educación fundamental (1951-1960), desarrollo comunitario (1961-1968), alfabetismo funcional (1969-1974), educación permanente (1975-1978), y por último, la educación permanente y la educación rural integrada (1979-1990) (Medina, 1986). Desde 1990 la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), han asentido al modelo neoliberal, de hecho, defendiéndolo a través de los documentos Educación para Todos de la conferencia en Tailandia ese mismo año, y una publicación en 1992 (Torres y Morales-Gómez, 1995; UNESCO-CEPAL, 1992; WCEFA, 1990).

El enfoque funcional de la UNESCO al alfabetismo adulto surgió de su doctrina educativa fundamental, anclada a su vez en el análisis sociológico funcionalista de Weber y Durkheim (véase Benton, 1978: 90-93). Los programas de alfabetismo adulto cimentados en premisas funcionalistas en el Ecuador (1942), República Dominicana (1943), México (1944), Honduras y Guatemala (1945) y Perú (1946), se desplomaron, a fin de cuentas, debido a la percepción (correcta) de que tenían más que ver con el Programa del Buen Vecino y con la penetración del capital estadounidense que con los niveles de vida locales (Barquera, 1985:16).

Sistemáticamente, de manera análoga a la institucionalización del modernismo que le llevó a abandonar cualquier título de liderazgo o representatividad (Eagleton, 1985: 152), la educación adulta fue subordinada a los intereses de las élites dominantes. La comodificación de la educación adulta se convirtió a la vez, en precondition y producto de su rendición al capital internacional, un proceso mediado aunque no totalmente controlado por las naciones-estado poscoloniales. Si la inversión en la educación adulta no se podía medir en mayores ganancias y productividad, entonces no era un proyecto que valiera la pena; de hecho, tales eran las implicaciones inequívocas de las declaraciones de la conferencia CEPAL/UNESCO sobre educación adulta en la Ciudad de México durante 1979 (Cendales, Peresson y otros, 1983: 44).

Tales circunstancias históricas aseguraron que la educación popular permanecería al mismo tiempo desatendida y moralmente "inasaltable" desde la perspectiva del

Estado. La educación de los adultos es por definición un trabajo al margen de la sociedad (Street, 1995: 64). Como el aula de Chicago, los márgenes están en crisis permanente con un efecto similarmente letal, a escala global. Por un tiempo, durante las décadas de la posguerra, el Estado luchó por reestabilizar su hegemonía sobre los márgenes a través de programas de educación adulta cimentados en la masificación del alfabetismo, siendo Chile el ejemplo más claro y Cuba la excepción (Austin, 1994a; UNESCO, 1971). La UNESCO desempeñó un papel secundario como educador en el Estado modernizante en gran parte del Tercer Mundo, complementado con el CREFAL en América Latina. El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial también tuvieron su parte, invirtiendo condicionalmente en programas de alfabetización a nombre de los intereses transnacionales más responsables de la degradación económica del Tercer Mundo (Cavanagh, Wysham, Arruda, 1994).

En América Latina, la educación adulta ha sido una categoría a la que falta correspondencia con el modelo específico de acumulación de capital en la Región (Torres, 1990: 34), teniendo solamente atractivo nominal para la clase política electoral -aunque esto pudiera aumentar al aproximarse las elecciones- dada la privación de derechos civiles a los analfabetas y sus relativamente impotentes organizaciones políticas, hasta hace poco. En un sentido gramsciano, la subordinación de los sectores populares permanece intacta a través de la difusión por los intelectuales formales de actitudes de cumplimiento del "sentido común", modestas aspiraciones, e impotencia política (Gramsci, 1985: 188-190); unidas con la fuerza militar del Estado. Las feministas han demostrado más recientemente los múltiples niveles sobre los cuales la explotación opera contra las mujeres del Tercer Mundo: análisis de género, clase y etnicidad hacen visible no sólo a las mujeres de género subordinado, sino la coincidencia del color y la clase como realidades histórico-cotidianas (Weiler, 1994; Colectivo Teatral Sistrem, 1993).

La cultura alternativa no necesariamente es cultura de oposición (Payne, 1992: 222). De hecho, el orden económico dominante ha demostrado ser capaz de adueñarse de "chorros" efímeros de lo no convencional. La brevedad con la cual Williams define la vida social y cultural, genuinas oposiciones, es significativa para nuestro argumento:

La existencia de la posibilidad de oposición, y de su articulación, su grado de apertura, etc., depende una vez más de fuerzas sociales y políticas muy precisas. Los hechos de formas alternativas y de oposición de vida social y cultural, en relación con la cultura efectiva y dominante, tienen luego que ser reconocidas como sujetas a la variación histórica y tienen fuentes muy significativas, como hecho de la cultura dominante misma (Williams, 1973:10).

Este tipo de oposición es potencialmente insurreccional, una fuerza pura, pero efímera, con una visión generalmente amplia, el producto sintético de experiencias previas y discurso disputante no refinado. Esta producción de conocimientos es dialéctica, rechazando aquellas formas de producción que tipifican el sistema de

educación formal bajo el capitalismo: una caricatura de la educación que es elitista, autoritaria, burocrática, verticalista, positivista, acrítica, falsamente apolítica, individualista, memorista, repetitiva, competitiva y antipopular (Cendales, Peresson y otros, 1983: 88-100, 142-143). Vinculada por su valor explicativo a nuestros comentarios en esta sección sobre las condiciones sociales reales en que se basa la pedagogía, la base material para la crisis permanente de la pedagogía contemporánea es revelada en la coyuntura del elitismo del mercado, inconformidad popular y reacción pedagógica.

Lapassade y Lourau distinguen características cruciales del discurso institucional: la estructura formal, visible y oficial de la institución (su organigrama) contrastada con la estructura informal y oculta (el sociograma) (Lapassade y Lourau, 1974: 161; Calvo y Donnadieu, 1992: 20). Es el segundo el que caracteriza las estructuras en las que se fundamenta la crisis de la pedagogía contemporánea. Con su dimensión política suprimida bajo un velo de neutralidad platónica, el currículum oficial no puede hacer nada más que hundirse bajo el peso de las contradicciones económicas y culturales que genera pero que trata de pasar por alto.

Esto no es para sugerir que la dominación-subordinación constituye la única tensión en juego en el plan de estudios dominante, ya sea el escolar o el adulto. Se ha argumentado que, en lo que respecta a que los libros de texto no representan la cultura dominante de manera lineal, y si la cultura dominante misma no es homogénea en sí ni libre de contradicciones, entonces el estudio de planes o textos no es de ninguna manera un asunto claro (Christian-Smith y Apple, 1991: 13).

Como sugiere Payne al criticar el plan de estudios de la educación adulta del Reino Unido, no obstante comparable con programas formales compensatorios introducidos en la Latinoamérica de la posguerra

el plan de estudios postobligatorio [...] En general no se conecta críticamente con esta fragmentación del cuerpo estudiantil de acuerdo a raza, género y clase. Esto refleja a su vez el contraste entre un plan de estudios políticamente "benigno" o neutral favorecido por el Departamento de Educación y Ciencias del RU y el plan "politizado" del currículum de Estudios Mundiales, Estudios de la Paz, Estudios Femeniles, Estudios de los Negros, etc., un enfoque crítico al currículum (adulto), que tome en cuenta los contextos políticos, económicos y sociales dentro del cual se genera el conocimiento, deberá cubrir cada área de estudio, en lugar de ser abordada como un extra "adicional". Este tipo de análisis también hace explícito que los paradigmas curriculares tienen una base material en la sociedad en vez de ser flotadores libres (Payne, 1992: 220; énfasis mío).

La tarea futura es moldear estas inquietudes hacia la pedagogía popular cuya política y base epistemológica sean compatibles con un amplio proceso de transformación, entendido como un proceso programático, complejo y matizado, basado en realidades posmodernas y más duras que las que confrontaban a los primeros intentos de cambio modernistas, incluyendo los textos originales de Paulo Freire en los años sesenta.

DISTORSIONES DEL NUEVO ORDEN LABORAL, O LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA DESESPERANZA

La venta neoliberal de bienes estatales y públicos en toda América Latina ha traído consigo deudas anteriormente inconcebibles por una parte, y ganancias estratosféricas para los financieros internacionales con las riendas del crédito por la otra (Niblo, 1993; Cárdenas, 1994; Cavanagh, Wysham y otros, 1994; Borón, 1995). Como ha señalado el profesor argentino de ciencias políticas Atilio Borón, el pago irreductible del "tributo imperial" por las naciones latinoamericanas a los centros financieros globales a través de programas de ajuste estructural de los años ochenta, ha sido inaudito; la deuda externa per cápita de Argentina subió de 981 dólares en 1980 a 1,827 dólares en 1987; la de Brasil de 454 dólares a 876; la de Chile de 999 a 1,699; la de México de 719 a 1,317; y así en otros lugares (Borón, 1995: 177).

El torrente de dictaduras militares que se adueñaron con fuerza de la economía friedmanita durante los años setenta, también creó las condiciones para dismantelar las intrincadas redes de códigos laborales y leyes industriales ganadas a pulso, diseñadas para proteger a los trabajadores de los abusos más escandalosos del capitalismo, aunque los gravámenes regresivos y los bajos salarios mínimos tendieron a minimizar tales logros. Con la destrucción del estado benefactor latinoamericano, cinco siglos de explotación agregaron otra dimensión: un nuevo orden laboral.

Los trabajadores no sindicalizados empezaron a percibir salarios mayores a los de los miembros restantes de los otrora poderosos sindicatos, al mismo tiempo sacrificando los derechos tradicionales de huelga, de negociar contratos o de buscar arbitraje (véase Lear y Collins, 1995). Mayores niveles reales de desempleo -disfrazados por programas de empleo mínimo gubernamental con salarios de limosna- actuaron para desalentar a los trabajadores de organizarse en los lugares donde era permitido. La revalidación de la ética individualista en el contexto del modelo friedmanita complementó las tendencias degenerativas.

El empleo mil usos y el de mano de obra no calificada, el trabajo infantil y los florecientes sectores de empleo informal, el desplazamiento o desempleo generados por avances tecnológicos, el retorno de las industrias nacionalizadas y de los ejidos a la propiedad privada, y la deriva de los desempleados rurales a las marginadas ciudades de crecimiento desparramado, cambió la naturaleza del trabajo de manera drástica y definitiva. Las estadísticas oficiales constantemente se maquillaban para ocultar estos resultados degenerativos. De muestra están los casos del "milagro económico" de Pinochet en Chile y el de Salinas de Gortari en México (Arryagada, 1988: 27-55; Niblo, 1989).

Las industrias maquiladoras que se esparcieron a lo largo de la frontera México-Estados Unidos -particularmente, aunque no nada más después de la desregulación en México- abarcan gran parte del nuevo orden laboral; mientras que han creado una ventana a la vida bajo el TLC para sus 85 millones de

"súbditos" mexicanos. Estas industrias típicamente no están sindicalizadas, pagan poco, clasifican a la mayoría de sus obreros como no calificados (independientemente de sus conocimientos), contratan mujeres principalmente, y les importan poco las leyes ambientales y laborales (Kopinak, 1995:30-36). Con frecuencia, la proliferación de tales industrias de exportación en lugar de las industrias sustituyentes de importaciones o de desarrollo sostenible sirven para posponer la modernización: ¿Para qué crear industrias con alta tecnología cuando las maquilas con baja tecnología e intensa labor producen las ganancias requeridas por el Norte?

La educación adulta popular y formal deberá responder a la lógica del mercado en interfase directa, en vez de hacerlo en una mediada por el Estado (Casas y Luna, 1995: 4). Los sistemas educativos -aún convulsionándose por los devaluados salarios magisteriales, escasez de recursos, y un extraño curso de cinco únicos días sobre modernización impartido a todos los profesores mexicanos en 1992 (Espinoza, 1995; Calvo, 1991, 1995)- se encuentran sujetos a una propaganda ideológica para asir sus programas directamente a las demandas del capital empresarial. La oscilación a la derecha del péndulo nacional político condiciona una nueva relación dialéctica entre los sectores populares que producen los trabajadores de maquila, y su experiencia de trabajo, los efectos recíprocos que incluyen una decidida disminución de la militancia, una resurrección del patriarquismo, y un pesimismo exacerbado. El estado fronterizo de Chihuahua - otrora el hogar de Pancho Villa, y ahora imán para las grandes maquiladoras- ofrece un irónico ejemplo de esta nueva coyuntura de la historia popular.

En toda América Latina, el sector profesional previamente respetado por su disposición combativa alrededor de asuntos de justicia social y políticas culturales progresivas, es decir, los maestros, fue puesto a favor de los procesos de globalización a través de sindicatos oficiales, generalismo y colapso de normas en la formación de maestros, con carreteras informativas reemplazando a la producción del conocimiento, y la fragmentación de los procesos intelectuales a través de muchos de los procesos ideológicos implícitos en el regreso de la economía ricardiana: el antiolectivismo, el positivismo, el empirismo, el declive de las humanidades, la suspensión de la filosofía crítica, y la desaparición del intelectual público (Jaksic, 1989: 155-184; Lomnitz y Melnick, 1991: 29-31; Mignone, 1992; Arnove, 1995).

El Estado no estaba en condiciones de atender las nuevas demandas de las florecientes clases subalternas, habiendo orquestado él mismo sus muertes como ingrediente esencial para el ajuste estructural y los programas de austeridad impuestos por el FMI y el Banco Mundial (Meller, 1991: 169-206). Además, la política exterior de los Estados Unidos seguía viendo a la Región como provincia para su explotación -ahora al estilo de la Escuela de Economía de Chicago- y a las democracias izquierdistas como desechables en favor de regímenes militares siempre que lo segundo, en su opinión, se hiciera necesario (Harris, 1992: 214; Borón, 1995: 212-213).

Las implicaciones de estos profundos cambios para la vida operativa de la educación popular son complejas, si no abrumadoras. La retirada del Estado ha transferido decisivamente la carga de la defensa y transformación de los sectores populares a la sociedad civil. Una respuesta ha sido la proliferación de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) por todo el continente, trabajando duro en proyectos de salud, vivienda, saneamiento y educación básica populares (Vío Grossi, 1989, 1990). En otra parte he argumentado que tales proyectos fueron importantes intervenciones políticas y epistemológicas en la reconstrucción de la justicia y la sociedad civil para resolver sus agravios (Austin, 1995). Sin embargo, su dependencia contradictoria del financiamiento del Norte sigue sin resolverse, al igual que las relaciones con el Estado y el neoliberalismo por todo el continente.

Dicho esto, ahora recurrimos a un argumento a favor de una tercera fase renovada de la educación popular, la que al tiempo en que aborda y problematiza el nuevo orden laboral, trata de colocar a los sectores populares como actores sociales al centro de los procesos educativos en la reconstitución de la sociedad civil.

HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN POPULAR⁴

La educación popular ha llegado a una encrucijada, causada menos por los tipos de evaluaciones tendientes a ocurrir en los puntos de milenio que por la dialéctica entre su propia historia y las nuevas realidades materiales que confronta. Yo afirmo que la tercera fase iniciada en los años setenta, como proyecto de expansión de fronteras en tiempos de contracción estatal ya necesita regenerarse, en torno a varios ejes centrales elaborados horizontalmente dentro de su enorme membresía potencial. En particular, la educación popular deberá:

- a) Reconocer e incorporar nuevos actores sociales y sus legítimas demandas. Los grupos indígenas, las mujeres marginadas, los migrantes, los desempleados por largo tiempo, los trabajadores del sector informal y los trabajadores sindicalizados necesitan estructuras educativas y políticas capaces de articular sus demandas con otros actores del sector popular. Su intensificada marginación en el nuevo orden laboral, e invisibilidad consecuente, hacen imperativo que los nuevos proyectos sociales tomen en cuenta sus problemas y les propongan soluciones.
- b) Redefinir concisamente la noción de lo "público" de tal manera que no sea sinónimo de "Estado". Siendo históricamente considerados sinónimos estos términos, se ha generado confusión, cuando, por ejemplo, el Estado ha actuado en pro de los intereses del capital privado y en contra de los de la población, caracterizando retóricamente con frecuencia esto como proceder "por el bien público". Los estados actúan a favor de las facciones dominantes, aunque se deberán evitar descripciones sobresimplificantes y reduccionistas de la conducta del Estado. La explicación gramsciana del Estado como articulación de los intereses políticos de las clases dominantes ("la sociedad

política"), y la sociedad civil como la "totalidad de organismos comúnmente llamados privados" -las clases dominadas, la cultura hegemónica y los aparatos económicos, incluyendo las instituciones educativas- sirven como dispositivo heurístico para la reproblemática de esta cuestión (Gramsci, 1991).

- c) Penetrar los espacios formales para disputar el poder. La segunda fase de la educación popular discutida anteriormente comprendió a la educación estatal al mismo tiempo como propia y como ajena. Los cambios antiestatales bajo el neoliberalismo extrajeron aún más a la educación formal de su influencia popular; con todo, sigue siendo un área de potencial conquista, financiada con impuestos (im)populares y cuotas fiscales. Los espacios formales del poder deberán proseguir en su estatus de, según la construcción de Arnove, "terreno disputado" (Arnove, 1995).
- d) Privilegiar la actividad local como arena concreta para la reconstrucción democrática. Las grandes narrativas izquierdistas con cierta regularidad han tendido a reflejar a la derecha en la marginación de la actividad local. Su operación a nivel micro ha tendido a oscurecer la centralidad del género y la etnicidad para un proyecto popular reconstituido (Randall, 1992; Kleymeyer, 1993). La articulación de problemas de supervivencia global con la reconstrucción local, y la democracia participativa en ambos niveles, sigue siendo un reto educativo para los docentes populares.
- e) Promover acción y reflexión alrededor de modelos económicos alternativos. Como se ha demostrado aquí y en otras partes, la cepa renacida de la economía neoclásica impuesta a América Latina ha sido un desastre político, cultural y social; económicamente su reconcentración de la riqueza en todavía pocas manos, requiere ser revertida, si los sectores populares habrán de construir una sociedad alternativa. El papel de la educación popular a este nivel es indispensable para promover modelos de desarrollo sostenible, y debatir respecto a estructuras económicas capaces de integración en una sociedad civil que sobreviva al Estado.
- f) Recuperar y reelaborar pedagogías de transformación al promover una ruptura epistemológica con el positivismo. Los paradigmas latinoamericanos reemergentes de investigación popular y regeneración intelectual, tienen importante potencial para una educación popular revisada. Su acoplamiento de avances epistemológicos históricos en el trabajo de Sarmiento, Mariátegui, Freire, Ofelia Schute, Amanda Labarca, C.L.R. James y otros con las realidades de la lucha diaria genera condiciones dialécticamente necesarias para la producción de paradigmas nuevos o modificados integrales a la política popular de la transformación. Los elementos de una crisis pueden convertirse al mismo tiempo en instrumentos interrogatorios con los cuales problematizar la realidad en busca de resoluciones. Las demandas explícitas que son instrumentales para la solución de desafíos diarios generan también interrogativas implícitas más amplias. La educación necesita reformularlas

como paradigmas para reconstituir el tema, un tema habilitado cuyo contexto de diversidad amerite la revalidación crítica.

- g) Desafiar el proceso cultural hegemónico de la globalización. Los procesos de la cultura globalizada no surgieron en la coyuntura histórica de la economía política que llamamos "neoliberalismo" o "racionalismo económico". No obstante, estos procesos se han acelerado durante tal coyuntura, más aún con la desaparición de un mundo bipolar. La educación popular debe abordar el proceso de la hegemonía cultural del Norte, y su articulación con la descentralización, la competencia económica internacional, y la "modernización" del estado latinoamericano. La lucha cultural como elemento de la lucha popular supone nuevas dimensiones dada la amenaza de la extinción cultural que ahora confronta por ejemplo a algunas civilizaciones del Brasil, Guatemala, Chile, Perú y México.

Programas cimentados en tal edificio metodológico por definición están destinados a responder a las demandas cotidianas concretas en los sectores populares, problematizando simultáneamente sus contextos para generar producción intelectual y dirección política fundamentada y ubicada. La deslumbrante bancarrota política y cultural de la economía globalizada, sus atavíos educativos de programas instrumentalistas y compensatorios, su concomitante "exhaustión" epistemológica, y la creciente crisis de los marginados requieren de una agencia reconstituida la cual no haya acompañado previamente, o al menos sin mucha frecuencia, al proyecto popular. Aunque la historia oficial afirme lo contrario, la evidencia empírica sobre el potencial de que la educación popular y la lucha popular cambien el curso de la historia es irrefutable (Torres, 1990; Torres y Morales-Gómez, 1990; Miller, 1991; Austin, 1995).

Las tradiciones iniciadas con el Congreso Nacional Sobre Educación Popular en Santiago de Chile de 1914, en el cual Darío Salas articuló las constelaciones pedagógico-políticas (Pinto, 1979); y la importante Universidad Popular establecida en el Perú de los años veinte por José Carlos Mariátegui (Klaiber, 1994); han dejado un legado a través del cual pueden los sectores populares vincular procesos históricos y cotidianos, reconstituyendo la lucha popular al tiempo que avanzan sus funciones educativas permanentes.

CONTINGENCIAS Y CONCLUSIONES

Hemos argumentado aquí que la educación adulta institucionalizada en América Latina tiene poco en común con las perspectivas de justicia en los sectores populares. El pensamiento de Martha Benavides con el cual da inicio este ensayo, característico de la crisis de la educación formal a la cual Freire se ha dirigido consistentemente en sus trabajos más recientes, sugerimos que sólo es aplicable a los programas adultos en el sector informal que han tenido aportación del Estado, tales como los programas comunitarios (véase Willis, 1991: 73). Dirigir el criticismo de Benavides a los sectores populares sería adoptar la arrogancia de los

ideólogos del ajuste estructural, con más de una pizca de austeridad del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Los intelectuales orgánicos que trabajan como educadores populares han desarrollado tradiciones críticas que llevan la semilla a nuevas direcciones en la era pos dictatorial. Sin embargo, al reconocer los avances históricos de la educación popular -la identificación del estado como opresor, las crecientes prácticas educativas inclusivas, la restauración de la lucha cultural, y la vinculación de la política oficialista con un proyecto de desarticulación popular y lucha política- la producción y ocupación de nuevos espacios se convierte en tarea central de la agenda para la aplicación de los ejes metodológicos propuestos aquí. La retirada del sector popular requerida por condiciones del capitalismo autoritario ha generado paradójicamente, revisiones críticas.

Irónicamente, los complejos avances en la educación popular que ahora impregnan una miríada de proyectos en América Latina y el Caribe quizá estén por formar la base sobre la cual la educación adulta institucionalizada en la Región - o en el Norte ya sea que construya un modelo socialmente progresivo para sus actividades, o supervise su propia desaparición.

NOTAS

- 1) En otra parte he distinguido tres momentos en la historia de la educación popular en América Latina y el Caribe, con correspondencia holgada con otras regiones del Tercer Mundo (Austin, 1995). De 1890 a 1940, avanza la educación popular como responsabilidad del Estado por sus defensores y practicantes populares; Elena Torres en México, Paulina Luisi en Uruguay, José Martí en Cuba, Amanda Labarca en Chile y José Carlos Mariátegui en Perú, etc. Entre 1940 y 1970, la desilusión de la educación popular con la naturaleza clasista de la educación estatal y privada llevó a la reformulación de la educación popular como reto a los modelos dominantes. Ésta también es fase de alta conciencia política en los sectores populares, impulsada por una compleja red de eventos históricos e iniciativas políticas populares (la influencia soviética, grupos fascistas y antifascistas, sustitución de importaciones como nacionalismo económico y la organización popular del sector industrial entre otras cosas).

Asevero que emerge una tercera fase en los años setenta, cuando la represión dictatorial en el continente fuerza a revalorar estrategias, mientras paradójicamente se cede espacio a las mujeres para entrar al nivel organizativo y reconfigurar la agenda a lo largo de varias líneas feministas. Este momento también verá la elevación de la ecología, la etnicidad, la lucha por la cultura autóctona y el poder local como ejes de la educación popular.

- 2) La industria que se ha desarrollado en torno a la propiedad de (los) paradigma(s) freiriano(s) quiere que creamos que el contribuyente central, si no el único, a esta occidentalización de la teoría educativa del Tercer Mundo ha sido Freire (Valdés, 1992: 278) incluso le ha dado crédito de crear la educación popular, a pesar de la evidencia histórica irrefutable de la existencia de la educación popular en el siglo XIX y principios del siglo XX, incluyendo vertientes con influencia feminista (Mariátegui, 1955; Torres, 1990; Miller, 1991; Austin, 1995). He argumentado en otra parte que esto es erróneo y, significativamente, no es la postura de Freire (Austin, 1995). Orlando Fals Borda, Francisco Vío Grossi, Rosa María Torres y Carlos Alberto Torres, por ejemplo, han hecho contribuciones esenciales a los paradigmas educativos considerados de corriente principal opositiva al Norte (véase Torres, R.M., 1987; Torres C.A., 1990; Magendzo, 1970; Fals Borda, 1981; Vío Grassi, 1990). Además, con el torrente de legislación eminentemente racista que ahora recorre los Estados Unidos en torno a la privación de derechos a los inmigrantes ilegales nacidos en México, campañas para privilegiar con la legislación al inglés a pesar de la demografía inevitablemente superior del español, y la miríada de inéditas analogías del caso Rodney King (Davis, 1993: 30), la afirmación de Frantz Fanon en los años cincuenta, de que el complejo de inferioridad de los negros se intensifica entre los más educados, conserva su vigencia en la metrópolis global de los años noventa (Fanon, 1972). Su tesis que vincula al inglés como lenguaje dominante del neocolonialismo a la supresión de las culturas indígenas supone estatus contradictorio cuando se aplica al español, al mismo tiempo lenguaje colonial y subalterno en el continente americano, diferenciado a lo largo de líneas etnográficas y regionales.
- 3) En Chile, por ejemplo, el índice real de pobreza ha aumentado del 28% antes del neoliberalismo (c. 1970) al 42% de hoy. En México, las estadísticas oficiales, con su legendaria inconfiabilidad, pueden ser interpretadas en el sentido de que sólo 6.5 de sus 85 millones de habitantes tienen empleo cabal (Niblo, 1993).
- 4) El autor de este artículo participó en la III Asamblea Latinoamericana de Educación de Adultos celebrada en La Habana, en abril de 1994. Elementos de esta sección se derivan de esa conferencia, organizada por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) , capítulo regional del Consejo Internacional sobre Educación de Adultos (ICAE, Canadá).

BIBLIOGRAFÍA

ARNOVE, Robert, 1995, "Education as Contested Terrain in Nicaragua"
Comparative Education Review 39, 1:28-53.

ARRIAGADA, Genaro, 1988, *Pinochet: The Politics of Power* Boston, Unwyn Hyman.

AUSTIN, Robert, 1994a, "Literacy Programs in Chile, 1964-1993". *Anales* 3: 1; 107-120.

_____. 1994b Entrevista del autor a estudiantes anónimos con posgrado en educación, University of Northern Illinois y escuela pública secundaria de Chicago anónima.

_____. 1995 "Popular History and Popular Education: El Consejo de Educación de Adultos de América Latina" ponencia presentada en el XIX International Congress of Latin American Studies Association, Washington.

BAROUERA, Humberto, 1985, "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en: Latapí, Pablo, *et al* (eds.) *Lecturas sobre la Educación de Adultos en América Latina*, Pátzcuaro, UNESCO-CREFAL.

BAUDELIN, Jean y Hewitt, W.E., 1995, "Churches and politics in Latin America: Catholicism at the crossroads", en: *Third World Quarterly*, pp. 16,2: 221-236.

BENAVIDES, Martha, 1992, "Lesson from 500 years of a New World Order, towards the 21 st Century: education for quality of life" *Convergence XXVI*, 2:37-43.

BENTON, Ted, 1978, *Philosophical Foundations of the Three Sociologies London*, Routledge & Keegan Paul.

BORON, Atilio, 1995, *State, Capitalism and Democracy in Latin America Boulder*, Lynne Rienner.

BRANDAO, Carlos, 1985, "Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina", en: Latapí, Pablo, *et al*. (eds.) *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, UNESCO/CREFAL, Pátzcuaro, 1985.

CALVO, Beatriz, 1991, "Dualidad y calidad de Vida en la Frontera: El Caso del Magisterio en Ciudad Juárez, Chih." Num. 11, Diciembre, 3-12.

_____. 1995, "Education Policy and the Mexican Project for Modernizing Basic Education" Ponencia al Encuentro Anual, Núm. 39, Comparative and International Education Society, Boston.

CALVO, Beatriz and Donnadieu, Laura, 1992, *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural? Capacitación diferencial de los maestros mazahuas*, Tlalpan, CIESAS.

CÁRDENAS, Cuauhtémoc, 1994, "The Continental Development and Trade Initiative", en: Jonas, Susanne and McCaughan, Edward (eds.) *Latin America*

Faces the Twenty-First Century Boulder, Westview.

CASA, Rosalba y Luna, Matilde, 1995, "The Relations Between Industry and Higher Education in Mexico: Current Trends", Ponencia al Encuentro Anual Núm. 39, Comparative and International Education Society, Boston.

CAVANAGH, John; Wysham, Daphne y otros, 1994, *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the Global Economic Order*, London, Pluto.

CENDALES, Lola, 1983, *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*, Bogotá, Dimensión Educativa.

CHRISTIAN-SMITH, Linda y Apple, Michael, (eds.), 1991, *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge.

COLECTIVO Teatral Sistrem, 1993, "El teatro de mujeres en Jamaica", en: Kleymeyer, David, *La Expresión Cultural y el Desarrollo de Base*, Arlington, Fundación Interamericana, pp. 115-132.

DAVIS, Mike, 1993, "Who Killed Los Angeles? Part two: The Verdict is Given", en: *New Left Review* 199, pp. 29-54.

DÍAZ-POLANCO, Héctor, 1994, "La rebelión de los más pequeños: Los Zapatistas y la Autonomía", Ponencia al XIX International Congress of Latin American Studies Association, Washington.

DYSON, Rose, 1991, "Adult Education and the Mass Media: Challenges for Peace and Non-Violence", en: *Adult Learning*, 3:1, pp.20 y 27.

EAGLETON, Terry, 1985, "Capitalism, Modernism and Postmodernism", en: *New Left Review*, 152, pp. 60-73.

ESPINOZA, Víctor, 1995, "La Política de Modernización Educativa en Baja California: La Percepción del Magisterio", Ponencia al V Congreso Internacional de Historia Regional, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

FALS BORDA, Orlando, 1981, "The Challenge of Action Research", en: *Development* 23:1, pp. 55-61.

FANON, Frantz, 1972, *Black Skin, White Masks*, London, Paladin.

FREIRE, Paulo, 1985, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, New York, Bergin and Garvey.

FREIRE, Paulo and Shor, Ira, 1987, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, New York, Bergin and Garvey.

- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo, 1983, *Intento de Definición de la Educación Popular*, Santiago de Chile, CIDE.
- _____. 1988, *Aprender a Vivir: Agentes Educativos Comunitarios*, Lima, Instituto de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (ITACAB).
- GRAMSCI, Antonio, (ed. Forgacs, David and Nowell-Smith, Geoffrey), 1985, *Selections from Cultural Writings*, London, Lawrence and Wishart.
- _____. 1991, *Selections from the Prison Notebooks*, London, Lawrence and Wishart.
- HABERMAS, Jürgen, 1989, *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate*, Cambridge, Polity.
- HARRIS, Richard, 1992, *Marxism, Socialism, and Democracy in Latin America*, Boulder, Westview.
- HOOKS, Bell, 1993, "Eros, Eroticism and the Pedagogical Process" *Cultural Studies*, 7:1, pp. 58-63.
- JAMESON, Frederick, 1984, "Postmodernism, or the Logic of Late Capitalism", en: *New Left Review* 146, pp. 53-92.
- KLAIBER, Jeffrey, 1994, "The Popular Universities and the Origins of Aprismo, 1921-1924", en: Britton, John (ed.) *Molding the Hearts and Minds: Education, Communications, and Social Change in Latin America*, Wilmington, Scholarly Resources, pp. 37-57.
- KLEYMEYER, David, 1993, *La Expresión Cultural y el Desarrollo de Base*, Arlington, Fundación Interamericana.
- KOPINAK, Kathryn, 1995, "Gender as a Vehicle for the Subordination of Women Maquiladora Workers in Mexico", en: *Latin American Perspectives* 22, 1, pp. 30-48.
- KUPPERS, Gabby (ed.), 1994, *Compañeras: Voices from the Latin American Women's Movement*, London, Latin American Bureau.
- LAPASSADE, Georges y Lourau, René, 1974, *Claves de la Sociología*, Barcelona, Laia.
- LEAR, John y Collins, Joseph, 1995, "Working in Chile's Free Market", en: *Latin American Perspectives*, 22, 1, pp. 10-29.
- LOMNITZ, Larissa y Melnick, Ana, 1991, *Chile's Middle Class: A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism* Boulder, Lynne Rienner.

- MAGENDZO, Salomon, 1970, "Relación entre estereotipos de roles sexuales y libros de enseñanza", en: *Educación y Realidad Socioeconómica*, México, D.F., Centro de Estudios Educativos.
- MARIÁTEGUI, José Carlos, 1955, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria,
- MEDINA, Guillermo, 1986, *CREFAL: Presencia y acción en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, CREFAL.
- MELLER, Patricio (ed.), 1991, *The Latin American Development Debate: Neoliberalism, Neomonetarism, and Adjustment Processes* Westview, Boulder.
- MIGNONE, Emilio, 1992, "Argentina: Education in Transition-From Dictatorship to Democracy", en: Torres, Carlos and Morales-Gómez, Daniel (eds.) *Education, Policy, and Social Change: Experiences from Latin America*, New York, Praeger.
- MILLER, Francesca, 1991, *Latin American Women and the Search for Social Justice* Hanover, University Press of New England.
- MOHANTY, Chandra, 1994, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s", en: McLaren, Peter and Giroux, Henry (eds.) *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York, Routledge, pp. 145-166.
- NERUDA, Pablo. 1989, *Canto General*, Madrid, Planeta.
- ORMEÑO, Eugenio, 1994, *Política Pública para la Educación de Personas Adultas: El Caso de Chile*, Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- PAYNE, John, 1992, "The adult education centre: cultures of affluence, cultures of poverty" *International Journal of Lifelong Education*, 2:3, pp. 217-233.
- PETRAS, James y Morley, Morris, 1992, *Latin America in the Time of Cholera: Electoral Politics, Market Economics and Permanent Crisis*, New York, Routledge.
- PINTO, Rolando, 1979, *La Educación de Adultos en América Latina: Estudios Comparativos de Tres Casos Nacionales: Chile, Perú y Venezuela*. Katholieke Universiteit Leuven, tesis de doctorado (inédito).
- RANDALL, Margaret, 1992, *Gathering Rage: the failure of twentieth century revolutions to develop a feminist agenda*, New York, Monthly Review Press.

- REYGADAS, Rafael, 1995, "Lucha Democrática y Movilización Social: El Papel de la Sociedad Civil en México", Ponencia al XIX International Congress of Latin American Studies Association, Washington.
- SALAS, Darío, 1912, Educación y Democracia, en: Pinto, Rolando (1979), La Educación de Adultos en América Latina: Estudios Comparativos de Tres Casos Nacionales: Chile, Perú y Venezuela, Katholieke Universiteit Leuven, tesis de doctorado (inédito).
- SCHUTE, Ofelia, 1988-1989, "Philosophy and Feminism in Latin America: Perspectives on Gender Identity and Culture" *The Philosophical Forum* XX, 1-2, pp. 62-84.
- SPIVAK, Gayatri, 1988, "Subaltern Studies: Deconstructing Historiography" en: Spivak, Gayatri and Guha, Ranajit *Selected Subaltern Studies*, Oxford University Press.
- STREET, Susan, 1995 "Adult Education in Mexico", en: Torres, Carlos (ed.) *Education and Social Change in Latin America*, Melbourne, James Nicholas.
- TORRES, Carlos Alberto, 1990, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, New York, Praeger.
- TORRES, Carlos and Morales-Gómez, Daniel, 1990, *The State, Corporatist Politics, and Educational Policy Making in Mexico*, New York, Praeger.
- _____.1995, "Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s", en: Torres, Carlos (ed.), *Education and Social Change in Latin America*, Melbourne, James Nicholas.
- TORRES, Rosa María (ed), 1987, *Alfabetización Popular: Diálogo entre 10 Experiencias de Centroamérica y el Caribe*, Quito, CRIES.
- UNESCO, 1971, *Report on the Method and Means Utilized in Cuba to Eliminate Illiteracy*, La Habana, Instituto del Libro.
- UNESCO-CEPAL, 1992, *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago de Chile, U N ESCO-CEPAL
- VACARRO, Liliana, 1990, "Transference and Appropriation in Popular Education Interventions: A Framework for Analysis", *Harvard Educational Review*, 60:1, pp. 62-78.
- VALDES, Ximena, 1992, "The Women's Rural School: An Empowering Educational Experience", en: Stromquist, Nelly (ed), *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power and Change Boulder*, Lynne Rienner, PP. 277-302.

- VILAS, Carlos, 1994, "Latin America: Socialist perspectives in times of cholera [preliminary notes for a necessary debate]", en: Jonas, Susanne and McCaughan, Edward *Latin America Faces the Twenty-First Century: Reconstructing a Social Justice Agenda Boulder*, Westview, pp. 94-103.
- VÍO GROSSI, Francisco, 1989, *Primero La Gente; ONG, Estado y Cooperación Internacional en el Tercer Mundo*, Santiago de Chile, CEAAL.
- _____. 1990, "Cinco ideas básicas sobre cooperación internacional no gubernamental", en: Osorio, Jorge (ed.) *Educación de Adultos y Democracia*, Madrid, Editorial Popular.
- WCEFA (World Conference on Education for All), 1990, *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, New York, UNICEF, UNESCO, UNDP, World Bank.
- WEILER, Kathleen, 1994, "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference", en: Lankshear, Colin and McLaren, Peter (eds.), *Politics of Liberation: Paths from Freire*, New York, Routledge, pp. 12-40.
- WHEELWRIGHT, E.L., 1976, "Underdevelopment or Revolution? The Baran-Frank Thesis", en: Wheelwright, E.L. y Stillwell, *Frank Readings in Political Economy*, Volume 1, Sydney, ANZ.
- WILLIAMS, Raymond, 1973, "Base and superstructure in Marxist cultural theory", en: *New Left Review*, 82, pp. 3-16.
- WILLIS, Peter, 1991, "Community Education in Australia: reflections on an expanding field of practice", en: *Australian Journal of Adult and Community Education* 31.2, pp. 71-87.