



FLACSO  
CHILE  
Biblioteca

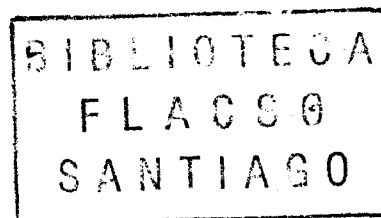
6 145ap

DT. 437

C. 2

DOCUMENTO DE TRABAJO  
PROGRAMA FLACSO-CHILE  
NUMERO 437, Noviembre 1989

13.702



186-

APRECIACIONES CRITICAS SOBRE LA CON  
CIENTIZACION Y LA EDUCACION POPULAR  
EN LOS PAISES LATINOAMERICANOS

Marcela Gajardo

Esta serie de Documentos es editada por el Programa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Santiago de Chile. Las opiniones que en los documentos se presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de la responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja necesariamente los puntos de vista de la Facultad.

010 11 1

## RESUMEN

Este documento aporta antecedentes sobre la teoría y la práctica de la concientización en América Latina. Vincula ambos aspectos con la noción y los programas de alfabetización y educación de adultos de los años sesenta así como con otros, más recientes, de educación popular y analiza los rasgos predominantes de estas estrategias educativas en distintos contextos socio-políticos y coyunturas políticas diversas.

Tales antecedentes forman parte de un esfuerzo mayor por analizar los cambios operados en la conceptualización de la educación de los sectores populares, rescatar los aciertos y errores de experiencias pasadas y reinterpretarlos a la luz de los desafíos que impone la reconstrucción democrática de los países latinoamericanos.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
DEPARTMENT OF CHEMISTRY  
5800 S. UNIVERSITY AVENUE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637  
TEL: 773-936-3700  
WWW.CHEM.UCHICAGO.EDU

## INTRODUCCION

La concientización forma parte del ideario de los movimientos latinoamericanos de educación de adultos y educación popular. Como propuesta teórico-metodológica y como método de alfabetización de adultos ésta se vincula muy fuertemente con la educación de aquellos grupos o clases sociales que no participan o participan subalternamente de los beneficios del trabajo, el poder y la cultura. Más específicamente, con la educación de jóvenes y adultos, con niveles incipientes o sin escolaridad, para quienes la educación no tiene un valor en sí sino que adquiere sentido en la medida que se vincula a proyectos diseñados y ejecutados con el fin de atender a sus necesidades e intereses, mejorar sus condiciones de vida y de trabajo o instrumentarlos para una participación activa en procesos de transformación socio-política.

La intencionalidad política es un rasgo distintivo de las prácticas de educación concientizadora. En ellas no sólo se explicita una opción de trabajo con las clases subalternas sino que el aprendizaje se supedita a la formación y desarrollo de una conciencia política para, a partir de ahí, adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas que sirvan a sus necesidades e intereses. En otros casos, con la misma intencionalidad, se utiliza los métodos y técnicas de la investigación social con el fin de producir conocimientos y generar información que concurra a apoyar la emergencia y fortalecimiento de movimientos y organizaciones populares.

Mucho ha sido el tiempo transcurrido desde la formulación y puesta en marcha de las experiencias con el

método de la concientización. Muchos los cambios ocurridos desde entonces y diversos los usos, interpretaciones y adaptaciones que de él se ha hecho. Poco es, sin embargo, lo que se sabe sobre los cambios en la conceptualización de la concientización y su método, sus supuestos teórico-metodológicos y su evolución a partir de los cambios operados en los países latinoamericanos en las tres últimas décadas. Poco es lo que se sabe, también, sobre la práctica con el método, sus objetivos, metodologías y resultados, aún cuando se reconoce que éstos varían según los contextos sociales y políticos en los que se lo utiliza y el significado que, a dicha propuesta, le atribuyen los grupos que la adoptan como estrategia pedagógica.

Este documento se ubica en la perspectiva de aportar antecedentes sobre el origen y evolución de la concientización y su práctica a la luz de los diversos contextos socio-políticos que es dable encontrar en América Latina. Tales contextos se entienden como un marco de referencia para facilitar una posterior reconstrucción y revisión crítica del método de la concientización y sus características así como el análisis de los objetivos, metodologías y resultados obtenidos con la aplicación de esta estrategia teórico-metodológica. La revisión de la teoría y la práctica de la concientización, en tanto inspiradora de un número considerable de programas de alfabetización de adultos y de muchas experiencias de educación popular en América Latina y otros continentes, quizás sirva para responder a algunas de las interrogantes que surgen al analizar este tipo de experiencias a la luz de las necesidades e intereses de los sectores populares e

intentar establecer su contribución a la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

El texto ha sido dividido en cuatro apartados. El primero remite a los orígenes del término y del método de la concientización. El segundo, a su auge y su caída. El tercero está referido a la reedición de la noción y de estrategias de educación popular inspiradas en el método de la concientización y, el cuarto, a los usos y significados atribuidos tanto a la concientización como a la educación popular en coyunturas diversas y en distintos contextos socio-políticos.

"Se cree generalmente que soy yo el autor de este extraño vocablo "concientización" debido a que es el concepto central de mis ideas sobre la educación. En realidad fue creado por un equipo de profesores del ISEB hacia los años 64 (...). Al oír la primera vez la palabra concientización me di cuenta, inmediatamente, de la profundidad de su significado porque estoy convencido que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario (...)." (P. Freire, 1971)

"Comencé a preocuparme con el uso de la palabra "concientización" ya desde mi paso por Chile. El desgaste que esa palabra sufrió en América Latina, y después en Europa, fue tal que hace cinco años o más que no la uso. Pasé a hacer de ella una denuncia mundial que yo llamaba "desmitificación de la

concientización". Entonces comencé a reflexionar sobre eso (...). Fui percibiendo mi responsabilidad en el proceso de recuperación de que era objeto. Esta responsabilidad estaba en la falta de una definición político-ideológica (...)." (P. Freire, 1981).

La concientización es un neologismo para el cual no existe una definición precisa. En lo educativo, la noción remite al aprendizaje orientado hacia la percepción de realidades económicas, políticas y sociales, como requisito indispensable de la acción político-social.<sup>1</sup>

El término está indisolublemente ligado a la persona de Paulo Freire y, ambos, a los movimientos de educación y cultura popular que, en los años sesenta, impulsaban la movilización y organización de vastos sectores marginales de la ciudad y el campo para reivindicar, frente al Estado, el acceso a bienes económicos, servicios sociales y a una participación social y política en diversos grados y niveles.

Más de veinte años han transcurrido desde que el término empezara a ser utilizado para designar una propuesta teórico-metodológica de trabajo educativo con sectores populares. Inicialmente vinculada a programas masivos de alfabetización de adultos, con el correr del tiempo, este tipo de programas pasó a ser uno de entre las posibles alternativas de expresión de una búsqueda

---

<sup>1</sup>CLACSO-ILDIS: Términos Latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales. (Buenos Aires, Argentina, Reprografías JMA, 1976).



pedagógica que se proponía vincular los procesos de educación popular con otros, más amplios de transformación política y social.

Dicha búsqueda no se dió sin conflictos, ni contradicciones. Ambos están presentes desde el momento en que se ponen en marcha las prácticas de alfabetización y educación de adultos que se encuentran inicialmente en juego. Como es de todos sabido no se trata de adultos genéricos. Se trata de aquellos grupos, clases o fracciones de clase tradicionalmente excluidos de los beneficios de la educación y la cultura. Grupos que viven en condiciones de marginalidad y pobreza.

Concordante con algunas teorías en boga en el período, dicha situación se atribuye a la existencia de una sociedad dual donde coexisten sectores rezagados con otros más modernos y desarrollados. Lograr la participación e integración de estos grupos a la vida nacional requiere de un cambio de valores y de comportamientos. Requiere de la superación de lo que Paulo Freire denominara "conciencia mágica" o "conciencia oprimida", albergue de mitos y creencias que mantienen a los sectores populares como una categoría social pasiva y carente. Se requiere, pues, de una educación que posibilite transitar de un estado de "conciencia ingenua" a uno de "conciencia crítica". Pasar de una forma personal e intuitiva de percibir los problemas sociales, económicos y políticos a un nivel crítico que permita una lectura social de la realidad descubriendo como la situación personal se involucra con la del conjunto de la sociedad.

Podría decirse que este es el diagnóstico inicial en la búsqueda metodológica que diera origen a la propuesta de la concientización. Partiendo de esta base y, desde la perspectiva de la atención educativa de las clases populares, se cuestiona el carácter marcadamente escolarizante de los programas educativos para adultos así como la inadecuación de contenidos y métodos de enseñanza a la realidad, necesidades e intereses de estos grupos.

Se critica estas prácticas por estar inspiradas en lo que P. Freire denominara como una concepción "bancaria" de educación. Una educación que "deposita" contenidos ajenos a las necesidades e intereses de las clases subalternas y "doméstica" su conciencia. A ésta, se contraponen una concepción alternativa, la de la "educación liberadora", distinta de la anterior por su carácter problematizador y crítico, dialógico y participante. Se experimenta formas de trabajo conducentes a lograr la aprehensión crítica de problemas y situaciones sociales a través de un proceso de reflexión colectiva que gira en torno a la realidad vivida por los grupos que se alfabetizan y la autovaloración de su cultura. Formas de trabajo educativo que posibiliten avanzar en el desarrollo de una "conciencia crítica" al tiempo que se adquieren los rudimentos básicos de la lectura y la escritura, esenciales a cualquier forma de participación social.<sup>20</sup>

El contexto socio-político en el que se desarrolla este trabajo es, como se verá con posterioridad, propicio

---

<sup>20</sup> Favero: Cultura Popular, educacao popular. Memoria dos anos sesenta. (Sao Paulo, Brasil, Graal Ed., 1983).

a éstas intenciones. Se asiste a un proceso de cambios donde los grupos tradicionalmente excluidos de los bienes y beneficios sociales pueden empezar a reivindicar la satisfacción de algunos derechos y necesidades básicas y donde, el juego de articulaciones y alianzas políticas, requieren de una participación activa de los sectores populares en algunos niveles y en algunos procesos que ocurren en la sociedad.

Este contexto es clave para comprender la emergencia y desarrollo de esta concepción educativa. De hecho, la concientización, su auge y su caída, no pueden entenderse sin aludir a los cambios que se operan en los países de América Latina hacia fines de los años cincuenta, ni pueden analizarse las características, metodologías y resultados de este tipo de prácticas educativas sin aludir a los escenarios en los que ellas surgen y se desarrollan y al significado que a ellas le atribuyen sus actores.

## 2. Auge y caída de la concientización.

Se señala lo anterior en tanto actualmente se sabe que como concepción educativa y método pedagógico, la concientización encontró campo fértil en aquellos países donde se implementaron programas educativos conducentes a dotar a individuos y grupos de las motivaciones, actitudes y valores propios de una sociedad moderna utilizándolos, a la vez, como factor de poder y componente de validación de un nuevo cuadro de relaciones sociales. Aunque posteriormente se volverá sobre ello cabe señalar que en estos países los programas de educación de

adultos, entre ellos la alfabetización y la enseñanza básica, fueron uno de los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para integrar a los sectores marginales a la vida nacional y proporcionarles los instrumentos necesarios para una mejor adaptación a los requerimientos que imponía la modernización de la sociedad.<sup>29</sup> Los casos que mejor ilustran esta situación son los de las sociedades brasilera y chilena en los años sesenta y, Perú, hacia fines de la misma década.

Ahora, si bien fue este el marco donde empezó a gestarse la propuesta teórico-metodológica de la concientización, en la práctica, su evolución corrió en forma paralela con la agudización de las contradicciones inherentes a este modelo de desarrollo, a la incapacidad de los sistemas vigentes para satisfacer las aspiraciones y demandas de los sectores populares y el hecho, evidente hacia fines de los años sesenta, que la situación de atraso y marginalidad vivida por algunos segmentos de la población era un problema de tipo estructural, propio de un capitalismo periférico en franco proceso de modernización.

Ello quedó de manifiesto en el viraje que empieza a

---

<sup>29</sup>V. Paiva: Educacao popular e educacao de adultos. Contribucao a historia da educacao brasileira. (Sao Paulo, Brasil, Ed. Loyola, 1973); T. A. Vasconi: Educación y Cambio Social. (Santiago, Chile, Centro de Estudios Socio-Económicos, 1967); C. A. Torres: Leitura Critica de Paulo Freire. (Sao Paulo, Brasil, Ed. Loyola, 1981); M. Gajardo: La educación de adultos en Chile: un análisis de su desarrollo. (Santiago, Chile, PIIE-Estudios, 1977) y R. C. Reissiegel: Política e Educacao Popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. (Sao Paulo, Brasil, Ed. Atica, 1982).

dar el concepto de la concientización y los cambios en los objetivos perseguidos a través de este tipo de prácticas educativas. Estas, que inicialmente apuntaban a una radical modificación de los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje en los programas de alfabetización y educación de adultos con vistas a apoyar procesos amplios de movilización y organización popular, de tipo eminentemente reivindicativo, terminó apuntando a cuestiones de corte estructural más directamente relacionadas con el significado político de la educación y su contribución a la construcción de una nueva hegemonía. Reflejaba, así, no sólo los cambios que se operaban en algunos países latinoamericanos sino también las teorías en boga que, en ese momento particular, tendían a desvalorizar la educación impartida a través de las instituciones del Estado caracterizándolas como instrumentos ideológicos puestos al servicio de la reproducción de las desigualdades sociales y mantención del statu quo.\*

Progresivamente el término concientización y el concepto de educación liberadora, en el cual se lo inscribiera con posterioridad, empezaron a ser utilizados para designar aquellas actividades educativas que conllevaban una intencionalidad de cambio. No se trataba de cualquier educación sino de aquella que perseguía contribuir al cambio de estructuras. El poder y la política empezaron a perfilarse como núcleo y motor del

---

\*J. C. Tedesco: Los paradigmas de la investigación educativa. (Santiago, Chile, Contribuciones Nº 38, FLACSO-Chile, 1986) y J. C. Tedesco: Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En El sistema educativo en América Latina (Buenos Aires, Argentina, CEPAL/Kapelusz, 1984).

trabajo pedagógico. Poco a poco, la especificidad del hecho educativo pasó a ser supeditado a la tarea de desarrollar y fortalecer la capacidad organizativa de aquellos grupos que, en el contexto de sociedades altamente estratificadas, concentradoras y excluyentes, compartían una situación de dominio y pobreza.

Hacia fines de los años sesenta la idea de la concientización, y el método que la operacionalizaba, habían sido ampliamente difundidos y adoptados en la región. En Brasil, los programas diseñados y ejecutados como parte de las políticas gubernamentales de desarrollo educativo habían abortado con la caída de J. Goulart y su gobierno nacional-desarrollista. Sin embargo, las ideas surgidas en este período continuaron desarrollándose a través del trabajo realizado con las organizaciones de base de la Iglesia así como por organismos no-gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo. Por otra parte éstas adquirieron notoriedad internacional al ser adoptadas en otros países de la región con el fin de impulsar programas de alfabetización y educación básica de adultos que, a su vez, se inscribían en procesos generales de reestructuración económico-social.

Paulo Freire realiza, en el marco de las políticas gubernamentales de cambio agrario en Chile, lo que vio interrumpido en su país. Sobre la base de su propuesta se estructura la Campaña Nacional de Alfabetización del gobierno demócrata-cristiano liderado por Eduardo Frei y los programas de educación y capacitación campesina implementados dentro del marco de los procesos de reforma agraria. La reforma educativa peruana, durante el gobier-

no de Velasco Alvarado, como el proyecto de alfabetización integral de dicho gobierno (Operación ALFIN) y los programas de capacitación campesina en este país se vieron influidos, también, por esta concepción educativa. Por último, la concepción concientizadora de la educación fue adoptada como referente obligado en los programas educativos de la Iglesia Católica a partir de 1968 cuando se realiza la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín y cobra fuerza especial la denominada teología de la liberación que intenta conciliar la fe de los cristianos con los intereses y necesidades de los grupos menos privilegiados de la sociedad.<sup>2</sup>

Ello adquiere especial importancia para los grupos de inspiración cristiana que, desde comienzos de la década de los sesenta, venían desarrollando un trabajo educativo con comunidades de base donde se habían generado espacios importantes de concientización y politización particularmente en aquellos países que vivían bajo regímenes autoritarios. En este caso, la Conferencia de Medellín vino a legitimar una práctica que se ubicaba ya en una perspectiva de abierta oposición y había llegado a influir, incluso, la práctica educativa al interior de algunos colegios católicos.

Lo anterior responde a un hecho de todos conocido. Las tendencias modernizantes y participativas propias de

---

<sup>2</sup>CELAM: Principes doctrinaux d'une education libératrice. En Education e Developpement (Paris, Francia, Ed. du Seuil, 1968) pp. 61-67 y V. Crespo, et. al.: Iglesia, Educación y Lucha de Clase en Colombia. (Bogotá, Colombia, Ed. América Latina, 1977) pp.175-185.

la expansión capitalista en décadas pasadas no consiguieron lo que inicialmente proponían: sociedades más equitativas, más estables y capaces de operar en base a consensos democráticos. Por el contrario, agotado como estilo de desarrollo el de la modernización social cedió paso a la imposición de regímenes autoritarios que modificaron sustantivamente el escenario político y dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales.<sup>6</sup>

El Estado, interlocutor único y unívoco de las demandas populares, pasó a ejercer funciones de coerción y control social, crecientemente represivas. Aunque desde mucho ocupados en la educación de los grupos marginales, sectores progresistas de la Iglesia y grupos de inspiración cristiana pasaron a jugar un papel protagónico en el desarrollo de programas ubicados en la perspectiva de apoyar el fortalecimiento organizacional de los sectores populares. Adquirieron fuerza especial los movimientos sociales y el espacio educativo devino espacio de acción política. Particularmente aquél relacionado con la educación de adultos, obreros y campesinos así como grupos marginales urbanos y suburbanos.

En otras sociedades, donde existía un Estado de compromiso e interlocución política entre éste y la sociedad civil, se asistía a una creciente radicalización política como resultado de la evidente incapacidad del Estado para responder a las aspiraciones y demandas de

---

<sup>6</sup>G. Rama: Estructura y Movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En La educación popular en América Latina. (Buenos Aires, Argentina, CEPAL/Kapelusz, 1984) pp.9-70.



los sectores populares dentro del marco de las estructuras vigentes. Ello se reflejaba tanto en las orientaciones como en los resultados de los programas educativos con sectores populares donde empezaron a coexistir enfoques y propuestas diversas e incluso, contrapuestas.

Los principios teórico-metodológicos de la concepción concientizadora de la educación eran esgrimidos como fuente de inspiración de los programas gubernamentales de educación de adultos y en ellos decían inspirarse, también, una parte importante de organismos y grupos que restaban importancia a estos programas aduciendo que, en el ámbito estatal, los actores protagónicos eran los grupos dominantes y los sectores populares no podían jugar allí ningún papel significativo a no ser el que pudiera expresarse en términos de la resistencia a los grupos detentores del poder y la reivindicación, frente al Estado, de sus derechos ciudadanos.<sup>7</sup> Esta situación se reflejaba dentro de los propios organismos del Estado donde era dable encontrar propuestas que apuntaban a la subversión del orden establecido y la creación de una nueva hegemonía hasta aquellas que buscaban una mera reelaboración de la estructura y atribuciones del Estado sin alterar significativamente el sistema social en su conjunto.<sup>8</sup>

Tal como se lo plantearan a Freire, en incontables oportunidades, su concepción educativa servía para muchas

<sup>7</sup>J.E. García Huidobro. Educación de Adultos en Chile. Documento Mecanografiado. Inédito, 1983.

<sup>8</sup>P. Castro: La educación en Chile de Frei a Pinochet. (Salamanca, España, Ed. Sígueme, 1977).

cosas y para mucha gente.<sup>9</sup> El término resultaba ambiguo y tanto éste como sus fundamentos resultaban fácilmente adaptables a contextos y situaciones disímiles según la interpretación que de ellos hicieran los grupos que lo utilizaban.<sup>10</sup> Se hacía difícil entender el problema de la contradicción opresores-oprimidos, eje de la pedagogía concientizadora, sin ubicarlo en el contexto de sociedades marcadas por profundas divisiones de clase.<sup>11</sup> Sociedades en las cuáles se vivía ya bajo formas autoritarias de gobierno y estilos de "congelación política" y sociedades donde, al decir de G. Rama, "la crisis de los procesos de modernización social anticipaban, por una parte, la reimposición de la autoridad y los valores de las clases dominantes y, por otra, la restricción de la participación de los movimientos populares en la vida social y política del país".<sup>12</sup>

Si bien Freire asume esta crítica y reelabora sus ideas, tal como se lo observará con posterioridad, ello sucede en un momento en que los movimientos de educación

---

<sup>9</sup>C. A. Torres: Conversando con Paulo Freire. En Entrevistas con Paulo Freire. (Mexico D.F., Mexico, Ed. Gernika, 1978) y R. M. Torres: Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. (Quito, Ecuador, CECCA/CEDEC, 1986) pp.77-78.

<sup>10</sup>V. Paiva: Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. (Rio de Janeiro, Brasil, Ed. Civilizacao Brasileira, 1980) pp. 10 y ss.

<sup>11</sup>R. Darcy de Oliveira, et. al.: A Opressao da pedagogia. A pedagogia dos oprimidos. (Lisboa, Portugal, Liv. Sa da Costa Ed., 1977).

<sup>12</sup>G. Rama: Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina. (Buenos Aires, Argentina, CEPAL/Kapelusz, 1984).

y cultura popular, rearticulados y actuando en un escenario político radicalmente diferente de aquél que les había dado origen habían redefinido su práctica situándola abiertamente en la perspectiva de hacer de la educación un instrumento de apoyo a la lucha por la creación de una hegemonía popular, antagónicamente opuesta a la de las clases dominantes.

La concientización, tal como aparecía en los escritos iniciales de Freire ya no respondía, ni teórica ni metodológicamente, a las necesidades de estos grupos. La ausencia de un referencial teórico comprensivo sobre la estructura de la sociedad y el cambio, las imprecisiones y ambigüedades implícitas en la propuesta metodológica y su adopción por los más diversos grupos en los países de la región transformaban el método de la concientización en una especie de "recetario universal" capaz de curar todos los males y satisfacer los más diversos intereses sin poder impactar la dimensión social y política.

A pesar de los esfuerzos desplegados por Freire en términos de "desmitificar la concientización",<sup>13</sup> hacia fines de la década de los sesenta podía percibirse un conjunto de problemas no resueltos en las prácticas con el método. Progresivamente muchos intelectuales y educadores, que reconocían en la propuesta metodológica de Freire uno de los instrumentos pedagógicos más interesantes de los surgidos en las últimas décadas en el

---

<sup>13</sup>p. Freire: Concientización. (Buenos Aires, Argentina, Ediciones Rúsqueda, 1974) pp. 29-37.

campo de la educación de adultos,<sup>14</sup> empezaron a compartir la idea que los varios teóricos e imprecisión conceptual presentes tanto en su obra como en su discurso político-pedagógico contribuían a hacer de la concientización y del método psico-social un instrumento fácilmente adaptable a los diversos contextos que es dable encontrar en América Latina solucionando el problema teórico a través de la superposición de un marco conceptual sobre los supuestos y bases metodológicas de la concientización para proceder, después, a una compatibilización de este último con el esquema interpretativo y modelo de sociedad propuesto.

En los esfuerzos por clarificar dicha situación, a inicios de la década de los setenta, la mayoría de los grupos que implementaban proyectos de educación de adultos inspirados en el método de la concientización habían reformulado, a veces drásticamente, parte de la fundamentación teórica, el sentido y la estrategia de acción así como sus enfoques metodológicos. Textualmente señalan que una de las expresiones más dignas de anotar en ese cambio de perspectivas fue el comprender "en términos de clase, lo que anteriormente era comprendido en términos de hombre".<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup>R. Nassif: Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En El sistema educativo en América Latina. (Buenos Aires, Argentina, CEPAL/Kapelusz, 1984) pp.53-95.

<sup>15</sup>J. Barreiro: Educación popular y proceso de concientización. (Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Ed., 1974).

Cada vez más quiénes trabajaban en programas educativos con adultos de sectores populares, generalmente desarrollados al margen del sistema de educación formal, experimentaban la necesidad de apoyar su trabajo en categorías analíticas que permitieran dar cuenta del modo en que interactuaban procesos y relaciones sociales en las sociedades latinoamericanas. Descubrieron, también, que la actuación política desarrollada a través de la acción educativa no cabía ya dentro de las categorías utilizadas y aceptadas hasta entonces como marco teórico de fundamentación de los procesos de concientización.

Analizando el problema Orlando Fals Borda señala que, hacia comienzos de la década de los setenta, el "paradigma" de la concientización ya no respondía a las intenciones de aquellos grupos que se proponían situar la educación de las clases populares en la perspectiva de apoyar la organización y movilización de estos grupos con vistas a lograr un cambio estructural. Dice Fals Borda, "había una discontinuidad, una contradicción en el paradigma de la concientización que, a la larga, lo hizo insatisfactorio para todos aquellos que deseábamos un trabajo todavía más profundo y radical en la transformación de nuestras sociedades". Y agrega, "la crisis del paradigma de la concientización llevó a buscar formas de trascenderlo (...). La piedra filosofal de aquella transcendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no se apoyaba en la formación liberadora de la conciencia,

sino en la práctica social".<sup>16</sup>

Como planteamiento, el de Fals Borda coincidía con algunas recapitulaciones que el propio Freire formulaba hacia mediados de los años setenta al analizar, ya en Europa, vacíos presentes en su concepción educativa y al involucrarse en el desarrollo de prácticas educativas vinculadas a procesos de cambio estructural en algunos países africanos.<sup>17</sup>

### 3. Concientización y educación popular.

El paradigma emergente al que alude Fals Borda es el de la educación popular. Un término históricamente reservado para designar sucesivos esfuerzos del Estado, la mayoría de las veces infructuosos, por universalizar la enseñanza básica, democratizar los sistemas educativos y ampliar las oportunidades de acceso a la educación a los grupos tradicionalmente excluidos de ella. De hecho, el mismo o similar significado que a comienzos de los años sesenta le atribuía Paulo Freire y los movimientos de educación y cultura popular que nacieron o se fortalecieron al calor de los procesos de modernización social.

---

<sup>16</sup>O. Fals Borda: Comentarios. En M. Gajardo (comp.): Teoría y Práctica de la Educación Popular. (Patzcuaro, México, CREFAL/OEA/IDRC, 1985) pp. 487-493 .

<sup>17</sup>P. Freire: Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de Sao Tomé e Príncipe, En C.R. Brandao (org): A questão política da educação popular. (Sao Paulo, Brasil), Brasilense Ed., 1980) pp. 122-136 y P. Freire: Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. (Mexico D.F., Mexico, Siglo XXI Ed. 1977).

Sin embargo, desde la perspectiva de los grupos que veían en la educación de adultos un instrumento para apoyar el fortalecimiento de las organizaciones populares e incrementar su capacidad de movimiento el término educación popular adquiere, hacia comienzos de los años setenta, una connotación diferente. Esta pasa a ser definida como una forma de educación política susceptible de transformarse en "herramienta de desarrollo de la conciencia de clase de las masas populares en los distintos campos y niveles en que se da la lucha de clases".<sup>16</sup>

En algunos países, tal definición surgió tempranamente. Fueron aquellos donde se vivía bajo situaciones de autoritarismo político y poco o nada podía hacerse desde el aparato del Estado por una educación puesta en la perspectiva de satisfacer intereses y necesidades populares. En muchas de estas sociedades, el término educación popular se contraponía a aquel de la concientización que, a la época, inspiraba un número considerable de programas gubernamentales de educación con sectores populares en otras sociedades.<sup>17</sup>

Más tarde, el término concientización pasó a ser subsumido bajo la noción de educación popular y algunos de sus supuestos incorporados como parte constitutiva de estas prácticas, sin que por ello desaparecieran los

---

<sup>16</sup>TAREA Y DELADEC: Crónica de dos encuentros sobre educación popular en Perú. En Cultura Popular. (Lima, Perú, 1981) pp.30- 40.

<sup>17</sup>J. Gelinas: Los de afuera: indios y campesinos. En P. Cariola (Org): La educación en América Latina (Mexico D.F., Mexico, Ed. Limusa, 1981) pp. 87-111.

problemas teóricos y metodológicos inherentes las mismas, así como las diferentes interpretaciones y significados atribuidos a la educación de los sectores populares.

Bajo este rótulo, los movimientos de educación y cultura popular ampliaron su ámbito de acción vinculando la actividad educativa a las necesidades de aquellos grupos y movimientos que emergían como consecuencia de los cambios operados en el escenario político y, sobre todo, de la restricción de las funciones del Estado.

A los programas de alfabetización y educación básica de adultos, se sumaron aquellos proyectos más directamente vinculados con los derechos humanos y satisfacción de necesidades básicas. Otros surgieron en la perspectiva de responder a demandas de aquellos movimientos que surgían en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión. Entre ellos, las comunidades eclesiales de base, las mujeres, las minorías étnicas y de color, las comunidades urbano-marginales y sus organizaciones de base, los campesinos y las comunidades rurales, los trabajadores y sus organizaciones de clase.<sup>20</sup>

Hacia mediados de la década de los setenta, en un número considerable de países, el Estado perdió definitivamente su calidad de interlocutor político en lo que dice relación con aquellos grupos que desarrollaban

---

<sup>20</sup> P. Singer, et. al.,: Sao Paulo. O povo em movimento (Petrópolis, Brasil, Brasiliense Ed., 1980) y P. Freire, et. al.,: Vivendo e Aprendendo. Experiencias do IDAC em educacao popular. (Sao Paulo, Brasil, Brasiliense Ed., 1980).



proyectos educativos ubicados en la perspectiva de transformar a los sectores populares en actores protagónicos de los procesos sociales y políticos. Cobran fuerza especial los denominados organismos no-gubernamentales, que se caracterizan por funcionar en forma autónoma y que tienen en las organizaciones de base su interlocutor privilegiado. Muchos de ellos nacieron al amparo de la Iglesia, particularmente en sociedades donde hubo, o se mantienen, regímenes autoritarios de gobierno. De ahí que sus integrantes hayan tenido vínculos anteriores sea con organismos del Estado, partidos políticos o sectores tradicionales de Iglesia. Sin embargo, al decir de R. C. Fernandes, estos organismos han conquistado un espacio propio y, en muchos países, se erigen como una instancia alternativa a la de estos tres poderes institucionales aún cuando, en algunos casos, su práctica se alimente de ellos.<sup>21</sup>

Es al interior de este tipo de organismos donde se han dado y se continúan desarrollando proyectos educativos "concientizadores" en tanto ven en la educación, sobre todo en los programas educativos con jóvenes y adultos de sectores populares, un mecanismo que posibilita fortalecer al movimiento popular y propiciar el desarrollo de organizaciones autónomas capaces de enfrentarse a los poderes institucionales de la sociedad o de redireccionar determinadas políticas de desarrollo ubicándolas en la perspectiva de satisfacer necesidades

---

<sup>21</sup>R. C. Fernandes: Las organizaciones no-gubernamentales. Una nueva realidad institucional en América Latina. (FAO/CMCH/AD: Experiencias y resultados 15, 1985).

autodeterminadas por los movimientos populares y sus organizaciones de base.

Dentro de ellas proliferan los proyectos de educación vinculados a diversos campos dependiendo, a veces, de las demandas que formulan las organizaciones o comunidades de base con las cuáles se establece, por lo general, relaciones directas. Algunos de ellos son educativos y, en algunos casos, se continúa utilizando el método de la concientización tal como fuera originalmente propuesto por Paulo Freire. La mayoría, sin embargo, se inscribe bajo la denominación genérica de "educación popular" y son esfuerzos conducentes a elevar los niveles de conciencia política de las clases subalternas, ampliar su capacidad de movimiento y fortalecer sus organizaciones de base.

El tipo de proyectos varía según las necesidades inmediatas de los grupos que los demandan. En función de estas demandas se estructura el contenido de la acción educativa. El método se ubica en la perspectiva del poder y la política. Se reformulan sus objetivos. Método y medios tienden a superponerse. Adquieren especial importancia los medios audio-visuales que trascienden con mucho aquellos utilizados en las primeras experiencias de concientización. Se introduce el uso del diapo, el video, cassettes, el diseño gráfico y la caricatura en el material impreso. Se redefine el uso de la radio y de los medios convencionales de comunicación social. Se revalorizan los medios no-convencionales de comunicación, entre ellos, los juegos y los títeres. El teatro y el cancionero popular pasan a utilizarse, también, como vehículos

del mensaje pedagógico.

Aunque varían las metodologías, se mantienen constantes parte importante de los principios metodológicos propuestos dentro del marco del método de la concientización. Esto es, partir de la realidad vivida por los educandos, de sus vivencias, intereses y necesidades, propiciar una reflexión crítica en torno de realidades, procesos y relaciones sociales, establecer una relación educativa horizontal entre educadores y educandos, integrar producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso y vincular el proceso de aprendizaje colectivo con otros, más amplios, de organización y movilización popular. A la combinación de estos principios se los viene denominando últimamente como un "paradigma" metodológico en el campo de la educación con sectores populares<sup>22</sup> particularmente en aquellos programas que se desarrollan al margen del sistema educacional y, en general, al margen de los organismos del Estado.

#### 4. Educación popular y procesos de concientización: tendencias, escenarios y actores.

Ahora bien, ningún proceso se da en forma unilineal. Así, mientras el anterior enfoque cobra fuerza especial en aquellos países donde perseveran formas autoritarias de gobierno en otros surgen desafíos renovados como resultado de los procesos de apertura política y democra-

---

<sup>22</sup>P. Cariola: Educación y Participación. Separata de la Revista Socialismo y Educación. (Lima, Perú, Policopiado).

tización de la sociedad. En ellos empiezan a manifestarse de manera clara algunas de las contradicciones y limitaciones del concepto de educación popular cuando se lo utiliza sólo para designar aquellas experiencias vinculadas a las necesidades e intereses inmediatos del movimiento popular descalificando o restando importancia a aquellos programas diseñados y ejecutados como parte integral de políticas gubernamentales sea para satisfacer demandas populares u otras más directamente vinculadas con los requerimientos que sobre el sistema imponen los avances científico-tecnológicos y los cambios que se operan en la sociedad.

En estos países, junto con reconocerse el valor y la vigencia de una acción educativa orientada al fortalecimiento de las organizaciones populares y de la sociedad civil, se empieza a revalorizar, también, la educación que el Estado ofrece a los sectores populares y el aprovechamiento que éstos pueden hacer tanto de los aprendizajes realizados como del uso de los espacios institucionales para reivindicar más y mejor educación.<sup>29</sup>

Aunque el planteamiento anterior ha sido caracterizado como un nuevo concepto y una nueva propuesta para la función del Estado y aquella a ser desempeñada por las

---

<sup>29</sup>V. Paiva: Estado e educacao popular:recolocando o problema. En C. R. Brandao (org.): A questao politica da educacao popular (Sao Paulo, Brasil, Brasiliense Ed., 1980) pp. 79-88; R. C. Beisiegel: Estado e educacao popular, (Sao Paulo, Brasil, Livraria Pioneira Ed., 1974) y L. E. Wanderley: Educacao popular e proceso de democratizacao. En C. R. Brandao (Org): A questao politica da educacao popular. Op. cit. pp. 88-122.

organizaciones populares frente a su propia educación<sup>24</sup> lo cierto es que éste encuentra sus raíces en una corriente de pensamiento histórica que visualiza la educación popular como un derecho ciudadano y un deber del Estado a la cual concurren, también, otros actores sociales.<sup>25</sup>

La valorización de la escuela pública y, sobre todo, de las diversas oportunidades educacionales existentes en la sociedad desde el punto de vista de los sectores populares, es una de las consideraciones que subyace este enfoque educativo. Entre los argumentos que se esgrimen con mayor frecuencia para sustentarlo está el del valor que los propios sectores populares asignan a la educación, la propia y la de sus hijos, elemento que está por tras de las seculares reivindicaciones del movimiento popular por lograr la existencia de un sistema educativo crecientemente universal tanto en cobertura como en calidad.<sup>26</sup>

En igual perspectiva, se aduce que los conocimientos impartidos por los aparatos educativos del Estado son contenidos culturales que deben transformarse en patrimonio de los sectores populares sirviendo tanto a su vida

---

<sup>24</sup>G. Rama: Estructura y Movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En La educación popular en América Latina. Op. cit., pp. 11-70.

<sup>25</sup>S. Puiggrós: La educación popular en América Latina. (Mexico D.F., Mexico, Editorial Nueva Imagen, 1980).

<sup>26</sup>G. Weinberg: Modelos educativos en la historia de América Latina. (Buenos Aires, Argentina, CEPAL/Kapelusz, 1984).

en la sociedad presente como en cuanto a su transformación en actores de un cambio social y político.<sup>27</sup>

Junto con defender la especificidad del hecho educativo, de alguna manera perdida dada la orientación que adquiriera la educación con sectores populares en décadas pasadas se arguye que los espacios educativos, entre ellos el sistema educativo, constituyen un campo privilegiado de lucha ideológica y, más aún, que al pensar en una educación volcada a la atención de los sectores populares es necesario considerar que cualquier experiencia de educación alternativa será necesariamente magra comparada con los recursos que moviliza el aparato escolar y, en general, las instituciones del Estado.<sup>28</sup>

Con la importancia que adquiere este planteamiento hacia comienzos de la década de los ochenta, empiezan a coexistir en América Latina dos enfoques o tendencias que atribuyen finalidades y significados distintos a los procesos de educación popular.

La primera, subordina el hecho educativo a la formación política, la movilización y el fortalecimiento organizacional de los sectores populares operando, generalmente, al margen de las instituciones del Estado y vinculada a diversos tipos de organizaciones y movimientos de la sociedad civil. En esta tendencia, sólo es "popular" aquel tipo de experiencias educativas que se

---

<sup>27</sup>J. E. García Huidobro. Educación de Adultos en Chile. Documento Mecanografiado. Inédito. 1983.

<sup>28</sup>J. E. García Huidobro: Educación de Adultos en Chile. Op.cit. pp. 6 y ss.

dan al interior de los movimientos populares y sus luchas por la instauración de un nuevo orden social. El principal objetivo de estas prácticas es la construcción de un sujeto político popular supeditando a este fin tanto los contenidos como los métodos y medios de la educación los que, a su vez, varían según las particulares concepciones teóricas e ideológicas de los grupos que impulsan estas prácticas.

La segunda, en cambio, se ubica en la perspectiva de pensar la educación, en cualquiera de sus formas y niveles, desde la perspectiva de los intereses de los sectores populares con el propósito de formular propuestas educativas que permitan a las clases subalternas apropiarse del patrimonio cultural, científico y tecnológico de una determinada formación social.<sup>29</sup> Este enfoque, sin negar la dimensión política de las prácticas educativas, defiende la especificidad de las mismas. Como tal, reivindica la escuela como un espacio a ser recuperado por los sectores populares y propugna la utilización, por parte de estos grupos, de todos los espacios y recursos educativos existentes en la sociedad a fin de aprovecharlos en su propio beneficio.

La concientización, como idea-fuerza de una propuesta teórico-metodológica que ubica la educación en la perspectiva del poder, forma parte del ideario de aquellos movimientos que se sitúan dentro de la primera tendencia supeditando la acción educativa a las prácticas políti-

---

<sup>29</sup>B. Rama: Estructuras y Movimientos Sociales en el desarrollo de la educación popular. En Educación Popular en América Latina Op. cit. pp.66 y ss.

cas. Posición que es parcialmente compartida por Paulo Freire al señalar recientemente que,

"La educación popular se plantea como un esfuerzo (puesto) en el sentido de la movilización y organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular". Y agrega, "sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sean mínimos de educación popular. Creo, pues, que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en cuanto educadores es, precisamente, reconocer que espacios existen dentro de la sociedad que pueden ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular".<sup>30</sup>

La cita anterior sienta las bases para reinsertar el problema de la concientización en el marco general de la evolución de las ideas sobre la educación popular a la luz de los contextos socio-políticos en que estos surgen y se desarrollan. Estos determinan gran parte del significado y de las funciones que se atribuye a las prácticas de educación concientizadora cuando se las ubica en la perspectiva de satisfacer necesidades e intereses populares. Ayudan, también, a explicar algunos de sus objetivos, metodologías y los resultados que con

---

<sup>30</sup>R. M. Torres: Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire. Op. cit. pp. 77-78.



ellas se logra. Junto con ello, permite examinar el papel de los actores en los diversos escenarios políticos que es dable encontrar en América Latina y rescatar aquellos principios que continúan teniendo validez general para el diseño y ejecución de programas educativos con jóvenes y adultos de sectores populares.

En términos del análisis de los objetivos, metodologías y resultados de la concientización en América Latina la consideración de al menos dos grandes actores es insoslayable: El Estado y la sociedad civil.

El Estado es el núcleo de la sociedad política y allí se sitúa la formulación de estrategias que atienden a las necesidades e intereses de los grupos que detentan el poder. En América Latina el poder del Estado, salvo el caso de Cuba y Nicaragua, ha estado históricamente en manos de oligarquías nacionales y grupos tradicionales que concentran no sólo el poder político sino, también, el económico. El Estado, sin embargo, no es una estructura monolítica pudiendo constatarse, particularmente en el caso de países que vivieron o viven experiencias populistas, la presencia de los sectores populares en ciertas áreas del sistema estatal, sea como destinatarios de algunos servicios específicos, sea como actores de procesos de reestructuración económico-social. Papel que definitivamente pierden en el marco de contextos políticos autoritarios donde asume un papel más activo la sociedad civil.

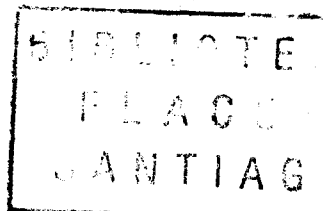
La sociedad civil tampoco es un todo homogéneo. También es dable encontrar en su interior ámbitos de

concentración del poder. Aunque es más frecuente que en ella se expresen valores y demandas propios de distintos sectores y grupos sociales. Entre ellos, los sectores populares y sus organizaciones. A éstos se suman los grupos y entidades de Iglesia así como organizaciones y movimientos sociales, frentes y partidos políticos y agrupaciones de distinto tipo que confrontan sus proyectos societales y buscan las formas de ponerlos en práctica. Ahí se efectúa, también, la participación de las clases subalternas confrontándose sus propuestas con otras existentes en la arena social.

En términos educativos, es dable distinguir propuestas y proyectos impulsados por diversos actores. Entre los más significativos cabe mencionar a sectores progresistas de Iglesia y grupos de inspiración cristiana así como lo que, en los últimos años, se viene conociendo como organismos no-gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo. Por otra, los movimientos sociales y organizaciones populares que han incluido dentro de sus plataformas de lucha la reivindicación de una educación puesta al servicio de las grandes mayorías excluidas de los beneficios de la educación y la cultura.

Contextos sociales y actores políticos son, en definitiva, elementos claves en la definición del concepto de educación popular y del papel que, dentro de ella, jugó, juega o podría llegar a jugar una propuesta teórico-metodológica como la que se inscribe bajo el ya vapuleado rótulo de concientización.

Dentro de la gran variedad de situaciones que es



dable encontrar en América Latina al menos cuatro contextos son medianamente identificables pudiéndose observar, a su interior, el significado y objetivos atribuidos a la educación popular y a las prácticas de educación concientizadora. A estos se aludirá en los puntos a seguir para, en los capítulos siguientes, examinar las características del método de la concientización según la propuesta original de Paulo Freire y la práctica del método, sus metodologías y resultados, tal como se dió en algunos países de América Latina.

#### 4.1. La concientización en contextos de pluralismo político

Se utiliza esta denominación para designar aquellas sociedades donde existe un Estado de compromiso e interlocución política sin que se alteren radicalmente las bases de sustentación del capitalismo periférico que caracteriza a la mayoría de los países latinoamericanos. Con él se alude a sociedades donde se han mantenido constantes o se dieron, en décadas pasadas, formas democráticas de gestión política que permitieron, o permiten, avanzar en el fortalecimiento del movimiento popular y sus organizaciones de base sea a través de la expansión de las oportunidades educativas o de la creación de canales de participación en la vida política, económica y social. Se trata, en general, de sociedades donde el Estado fue, o es, considerado un interlocutor válido entre sociedad política y sociedad civil y donde el juego de articulaciones y alianzas políticas posibilita a la clase trabajadora, y a los sectores populares en general, hacer un relativo buen uso de las oportunidades educativas existentes para el conjunto de la sociedad y,

a la vez, plantear nuevas metas sobre lo que debe ser una educación adecuada a sus necesidades e intereses.

En este contexto, coexisten diversos tipos de programas y enfoques educativos, entre ellos el de la educación concientizadora el que generalmente se ha aplicado, y se aplica, en programas de alfabetización y educación de adultos implementados al margen de los sistemas regulares de enseñanza, sea en forma separada o como parte integral de procesos más amplios de desarrollo económico-social. El método de la concientización, en este tipo de contextos, puede encontrarse en programas diseñados y ejecutados como parte de las políticas gubernamentales de desarrollo social y educativo donde el actor protagónico es el Estado; en proyectos de apoyo a la organización popular y comunitaria diseñados y ejecutados por entidades de Iglesia y grupos de inspiración cristiana y otros, de organización socio-política, diseñados y ejecutados por movimientos sociales y organizaciones de base.

El origen y ubicación de estos programas condicionan tanto su orientación como sus funciones. En este sentido es dable encontrar tendencias diversas e incluso contrapuestas aunque no excluyentes entre sí. Por una parte, están los programas que ven en estas actividades un instrumento importante en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social dentro del marco de las estructuras vigentes. Es el caso, por ejemplo, de aquellos países que en décadas pasadas, y otros en la actualidad, han incorporado el método psico-social de alfabetización de adultos como parte constitutiva de las

políticas estatales de educación de adultos.<sup>31</sup>

Otros, se ubican en una perspectiva de cambio estructural proyectándose como un tipo de educación que se orienta hacia la transformación del orden existente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. Entre ellos se encuentran las actividades de formación política desarrolladas por movimientos sociales, frentes y partidos políticos así como aquellas experiencias que conceptualizan la educación popular, concientizadora, como un conjunto de esfuerzos dirigidos a apoyar el surgimiento de una organización popular autónoma y el desarrollo de nuevas formas de relación entre éstas y el poder central, representado a veces por el Estado, a veces por la jerarquía de la Iglesia y, en algunos casos, por los propios partidos políticos. Muchas de estas experiencias son implementadas por organismos no-gubernamentales pudiendo encontrarse tanto proyectos que utilizan el método psico-social de alfabetización de adultos como programas de apoyo al desarrollo local y organización para la reivindicación de derechos y satisfacción de necesidades básicas. En estos últimos, se hace uso frecuente de los denominados estilos participativos de investigación social y acción educativa, muchos de ellos inspirados en la concepción concientizadora de

---

<sup>31</sup>MEC/EDUCAR/OEA: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educacao de jovens e adultos. (Rio de Janeiro, Brasil, Publicações Seriadas 44/BR86001, 1986) y LaBelle, T: Educación no-formal y cambio social en América Latina. (Mexico, D.F., Mexico, Editorial Nueva Imagen, 1980) pp. 141-173.

la educación y sus principios metodológicos.<sup>32</sup>

#### 4.2. La concientización en contextos de autoritarismo político.

La concientización como método de acción política aparece de manera más clara y perceptible en aquellos países donde los movimientos populares y la sociedad civil, en general, han sido destruidas por la imposición de regímenes autoritarios de gobierno y estilos de "congelación política". Sociedades donde el Estado opera como fuerza de control social y mecanismo de imposición de la racionalidad económica a la vida social en su conjunto.

En éstas, se ha llegado a vivir la convicción que tanto los movimientos como las prácticas de educación popular son portadoras de un sentido político emergente.<sup>33</sup> Ambos aparecen como instrumentos privilegiados para contribuir a un fortalecimiento de la sociedad civil y reconstruir el movimiento popular a través de sus organizaciones de base. En este sentido, la educación de los sectores populares, a la que se define como una educación concientizadora, se pone como meta la de restituir la calidad de sujetos políticos a los grupos que han sido privados de ella e impulsar diversas iniciativas dirigidas a las bases de la sociedad con el objetivo explícito de dar a dichas iniciativas y bases una relativa auto-

---

<sup>32</sup>M. Gajardo: Pesquisa Participante na America Latina. (Sao Paulo, Brasil, Brasiliense Editores, 1985).

<sup>33</sup>J. E. García Huidobro: Perfilando una pregunta: Aporte político de la educación popular. (Santiago, Chile, Documento de Trabajo Nº 11, CIDE, 1986)

mía con respecto al poder del Estado y otros poderes institucionales.<sup>34</sup>

Los sectores progresistas de entidades de Iglesia así como organismos no-gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo son, junto a las organizaciones de base, los actores protagónicos en este proceso de concientización. Estos son los que se encargan de poner en marcha experiencias educativas que subrayan su carácter de espacios de reflexión y participación social y que comparten un estilo de trabajo de corte activo y participativo.

El papel social, político y cultural, que estas experiencias cumplen suele ser definido por sus promotores en términos grandilocuentes (liberación del pueblo, construcción de una voluntad colectiva y un sujeto político popular, contribución a la construcción de un proyecto histórico popular, etc.). Sin embargo, como bien lo indica J.E. García Huidobro,

"en forma más modesta o realista es posible ver que dichas experiencias constituyen en lo inmediato espacios de participación en los que se viven procesos a través de los cuáles los participantes, silenciados por contextos represivos y autoritarios, y menoscabados por experiencias de dolorosa y continuada privación económica, recobran su palabra, su autovaloración personal y colectiva y empiezan a

---

<sup>34</sup>R. C. Fernandes: Las organizaciones no-gubernamentales. Una nueva realidad institucional en América Latina. Op. cit. pp. 4-8.

actuar en la solución de sus necesidades más inmediatas y en la reivindicación de sus derechos más esenciales.<sup>30</sup>

En este contexto es dable encontrar experiencias o "proyectos" educativos que supeditan la educación a las estrategias de sobrevivencia de los sectores populares y a la defensa de los derechos humanos. Las acciones de autosubsistencia, el mejoramiento de las condiciones de vida (aprender para vivir mejor), los movimientos para la mejoría y construcción de viviendas, la reivindicación de los derechos de la salud son algunas de las actividades que se multiplican en este tipo de contextos socio-políticos aunque también pueden encontrarse en ellos actividades de capacitación social y sindical para aquellas organizaciones que, como escribe J.E. García Huidobro,

"han llegado a compartir al menos dos convicciones básicas. Por una parte, el que en situaciones de exclusión política el movimiento popular no puede esperar del Estado un conjunto de servicios y apoyos educativo-culturales que recibían bajo la situación de un Estado de compromiso. Por otra, que el tipo de organizaciones históricas estaban marcadas por un estilo de conducción política marcadamente vertical y autoritario precisándose de una renovación de las formas de organización y de los estilos de conducción política a fin de lograr una mayor participa-

---

<sup>30</sup>J. E. García Huidobro: La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos. En M. Bajardo (Comp.): Teoría y práctica de la educación popular. Op. cit. pp. 167-258.



ción y expresividad de las bases y proceder a la democratización interna de las organizaciones".<sup>36</sup>

En estos contextos, los principios metodológicos de la concientización se han transformado en fuente de inspiración para el diseño de estrategias conducentes a promover la formación de organizaciones de base y fortalecer las ya existentes. Aún cuando raramente se utiliza el término concientización este subyace a la mayoría de los proyectos que se ponen como meta restituir la calidad de sujetos políticos a los grupos que han sido privados de ella y fortalecer la capacidad organizativa de los movimientos populares.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup>M. Gajardo: La educación popular en Chile. Un esfuerzo de sistematización. (Santiago, Chile, PIJE-Estudios, 1980).

<sup>37</sup>J. E. García-Huidobro: Educación Popular y Nueva Hegemonía. En Cultura Popular (Lima, Perú, CELADEC, 1981) pp. 52-62.

### 4.3. La concientización en contextos revolucionarios.

En tercer lugar, se tiene el polo opuesto. Esto es, sociedades donde la educación popular tiene su punto de partida en la subversión de todo un pueblo para, a posteriori, inscribirse en el marco de la construcción de una hegemonía popular. Es el caso de Cuba y Nicaragua. En ellas, superada la tradicional dicotomía educación popular/educación pública se entiende por la primera al conjunto de transformaciones educacionales que apuntan a la construcción de un sistema único, público y gratuito, común en sus niveles básicos y abierto a alternativas diversificadas y flexibles en los tramos medio y superior. Sociedades que muestran con éxito el resultado de los programas masivos de alfabetización en tanto estos no se dan en forma aislada sino que se vinculan estrechamente al conjunto de transformaciones a que se ve sometida la sociedad.

No existe en estas sociedades una tradición "concientizadora". Más aún, algunos escritos señalan, con mucho de razón, que en la revolución cubana puede encontrarse una fuente de explicación al éxito que, en los años sesenta, adquiere la propuesta teórico-metodológica de la concientización. Es ante el temor de generalización que provoca la experiencia cubana que se propician las políticas desarrollistas y los proyectos reformistas de los años sesenta. De hecho, las primeras experiencias de alfabetización con el método psico-social, según lo propusiera Paulo Freire, se dieron en el marco de un programa mayor cuyo financiamiento provino del USAID, lo que atrajo fuertes y frecuentes críticas a la experien-

cia.<sup>38</sup> Por último, al año 1964, cuando la propuesta de la concientización empieza a difundirse por América Latina, y particularmente en los países del Cono Sur, Cuba no sólo había llevado a cabo con éxito la Cruzada Nacional de Alfabetización sino que había sentado las bases para la creación de un sistema de educación abierto al conjunto de la población atendiendo particularmente a obreros y campesinos.<sup>39</sup>

De hecho, el proceso de cambios en Cuba trajo consigo un impulso significativo a la radicalización de amplios grupos sociales. Entre ellos universitarios y jóvenes profesionales ocupa dos en tareas de promoción social y educativa pero, sobre todo, a sectores de Iglesia y grupos de inspiración cristiana que habían abandonado el tradicional trabajo de pastoral de la Iglesia para asumir trabajos de promoción y organización social a nivel de organismos de base. Tal como se verá con posterioridad hay quiénes señalan que Paulo Freire, como pensador humanista y cristiano, ofrece a estos grupos la posibilidad de realizar un trabajo con los sectores populares y adherir a la idea de un cambio estructural en la sociedad sin dejar de adscribir a la fe cristiana.

En todo caso la concientización es una propuesta

---

<sup>38</sup>R. C. Beisiegel: Política e Educação Popular. A teoria e a prática do Paulo Freire no Brasil. (Sao Paulo, Brasil, Ed. Atica, 1982) y S. M. Manfredi: Política. Educação Popular. (Sao Paulo, Brasil, Ed. Símbolo, 1978)

<sup>39</sup>R. Ferrer: Educación de adultos en Cuba. (La Habana, Cuba, Empresa de Impresoras Gráficas/Mined, 1976).

educativa que no prende en Cuba.<sup>40</sup> En cambio, décadas más tarde, en Nicaragua se adoptan muchos de los principios metodológicos de la concientización en los programas de alfabetización y educación de adultos llegándose a utilizar estrategias participativas de investigación social y acción educativa, en parte originadas también en el pensamiento de Freire, para proceder a la incorporación del movimiento popular a la tarea de la planificación del desarrollo educativo. Las metodologías "liberadoras" y "participativas" inspiran, también, algunos programas regulares de enseñanza al interior del sistema de educación pública siendo, en este caso, una de las pocas veces que se pone en marcha, desde el aparato estatal y con la participación efectiva de las organizaciones populares, una estrategia de planificación educativa basada en los principios que inspiran a este estilo de indagación y acción educativa.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup>R. M. Torres: Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire. Op. cit. pp. 87.

<sup>41</sup>Equipo del CEPA: Trascendencia Revolucionaria de una Metodología Educativa Liberadora. En ECO: Los procesos de concientización y tres anexos. (Santiago, Chile, ECO, Mimeo, 1984) pp. 4047.

#### 4.4. La concientización en contextos de transición a la democracia.

Por último existe un contexto que es producto de los cambios que se operan en aquellas sociedades donde los regímenes autoritarios ceden paso a procesos de apertura política y reinstauración de formas democráticas de gobierno. Son países en los que el autoritarismo ha dejado su huella y donde la educación popular se venía inscribiendo como parte constitutiva de las acciones desarrolladas por el movimiento popular y sus organizaciones de base. La orientación de estas prácticas respondía a los trazos con que se caracterizara a estos procesos en los contextos autoritarios. El énfasis estaba puesto en la organización, desde la base, de grupos y movimientos capaces de construir una contracultura, de espaldas al Estado, abriendo espacios propios de trabajo político y participación social.<sup>42</sup>

Con la transición a la democracia, o en situaciones de apertura política, la situación se complejiza. El Estado empieza a aparecer nuevamente como un interlocutor válido para la sociedad civil. Se abren espacios para la formulación de políticas que concurren a satisfacer las necesidades concretas e inmediatas de los sectores populares. Se amplían, para éstos, los márgenes de participación. Ello recoloca al centro del debate el papel del Estado y aquel de las organizaciones populares en la tarea de redefinir el papel de la educación y de la

<sup>42</sup>Informe de Evaluación del Instituto de Acao Cultural (IDAC), Rio de Janeiro, Brasil, 1986 y V. Paiva (Org): Perspectivas y dilemas da educaçao popular (Rio de Janeiro, Brasil, Ed. Graal, 1984).

escuela en este nuevo contexto. Al mismo tiempo, ubica en un mismo orden de importancia tanto las acciones conducentes a fortalecer el movimiento popular como aquellas que dicen relación con la redefinición de las políticas públicas conducentes a lograr la democratización de la sociedad y del Estado.

Es en este contexto donde surgen las interrogantes más serias en torno de aquellas corrientes de pensamiento que sólo entienden por educación popular, y dentro de ella a los procesos de concientización, sólo los esfuerzos conducentes a movilizar y organizar a los sectores populares con vistas a conformar un poder y una hegemonía popular. Interrogantes que, como escribe J. E. García Huidobro, dicen relación con "las posibilidades reales de universalizar estas prácticas si se insiste en mantenerlas como espacios alternativos y como prácticas desvinculadas de los procesos más generales que atraviesan a la sociedad."<sup>49</sup> Interrogantes relativas a lo que ocurre en sociedades donde las organizaciones populares pueden nuevamente reivindicar una presencia activa en la escena política nacional y formular, desde allí, propuestas alternativas para la educación y la cultura. Contextos, en fin, donde no es dable continuar pensando en una educación "por y para los excluidos", como bien lo señala B. Falaha, sino en hacer de la educación un instrumento de participación política y social en todos los niveles y a partir de todos los espacios existentes en la sociedad-

---

<sup>49</sup>J. E. García-Huidobro: Educación Popular y Nueva Hegemonía. En Cultura Popular. Op. cit. pp. 60 y ss.

44.

Es en el caso de estas sociedades donde la teoría y la práctica de la educación popular, y dentro de ella el método de la concientización, se encuentran sometidos a una profunda revisión a fin de examinar el grado en que estas experiencias contribuyen a hacer de la educación un instrumento de democratización de la enseñanza y de la gestión de aquellos programas educativos más directamente vinculados a la satisfacción de necesidades y demandas populares.

La reformulación de las acciones implementadas por los movimientos de educación y cultura popular en este tipo de contextos es, por lo demás, la que ha venido generando el desarrollo de las ideas centrales de aquel enfoque educativo que revaloriza la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, dentro o fuera de los sistemas regulares de enseñanza, como parte sustantiva de las estrategias políticas de los movimientos populares. Con ello se empieza a superar algunas de las ambigüedades y vacíos presentes tanto en el método de la concientización como en un número considerable de experiencias de educación de adultos y educación popular que, aunque puestas en la perspectiva de contribuir a la creación de un nuevo orden social, acabaron desmoronándose frente a las exigencias de una realidad compleja y no siempre explicable con las categorías con las que habitualmente se ha acostumbrado interpretar la heterogénea gama de

---

44B. Falah: Formación de Adultos: Desarrollo o Exclusión, (Santiago, Chile, Contribuciones Nº 47, FLACSO-Chile, 1987).

situaciones y contextos socio-políticos que es dable encontrar en América Latina.



