

Freire entre nosotros

Una experiencia cubana
de educación popular

Freire entre nosotros

Una experiencia cubana
de educación popular

Esther Pérez

Edición Mayra Beatriz Martínez
Gráfica y maquetación Fabián Muñoz Díaz

Sobre la presente edición
Editorial Caminos, 2004. Todos los derechos reservados

copyright Esther Pérez
copyright Editorial Caminos, 2004

ISBN 73447537901

Para pedidos e información, diríjase a:
Editorial Caminos
Ave. 53 No. 9609 e/ 96 y 98 Marianao,
Ciudad de La Habana, Cuba
Telf.: (237) 260 3940 / 260 9731
Telefax: (537) 267 2959
email: editorialcaminos@cmlk.co.cu

*Para la tribu de los educadores populares latinoamericanos,
para la tribu de los Suárez,
para las tribus de 45 A y de 35 y para Julio*

Introducción

Vacilé mucho antes de comenzar a escribir este libro. En primer lugar, porque poner en palabras, frases, páginas, lo que ha constituido una parte importante de las motivaciones, alegrías y angustias de mi vida en los últimos quince años, equivalía a aceptar que he cerrado un ciclo, que concluyó una etapa, y que la que se abre ahora es mucho más solitaria y, por ser de recuento, anuncia cierres y finales y, ojalá, nuevas aperturas.

Por otro lado, no encontraba un tono que me pareciera justo. ¿No debía ser colectivo el análisis de una experiencia que tuvo tantas dimensiones colectivas? ¿De qué forma resultaría más útil: tratando de disecar —en el buen sentido de la palabra— los hallazgos de una práctica pedagógica experimental, contrastando nuestra experiencia con sus similares de otros países latinoamericanos?

Al final, decidí hacer el cuento e insertar, aquí y allá, en el cuerpo de esta historia, algunas reflexiones, que son mías solo hasta donde resultan propias certidumbres o preguntas elaboradas siempre en diálogo con muchos y muchas, y con mi país, Cuba, en la época tremenda, angustiosa e incierta, fascinante y dolorosa en que tratamos —y logramos— llevar adelante un programa de educación popular en el Centro Memorial Dr. Martín Luther King, Jr., de La Habana. Me atenderé, por tanto, a un orden cronológico hasta donde sea posible, sabedora de que el tiempo no es neutral, sino que se alarga o se achica según las expectativas y las acciones que lo llenen. Emplearé mucho la memoria para revivir cómo fue, aunque sé, también, que la memoria tiene su propia lógica, que antologa el pasado; pero confiada en que sus olvidos y magnificaciones tienen un sentido, a veces oculto, pero no despreciable. Y cargaré yo sola con las culpas de las omisiones en que, sin dudas, incurriré y las valoraciones apresuradas o llanamente injustas que, no obstante, siempre estaré dispuesta a discutir y rectificar.

¿Para qué escribir estas memorias? Se me ocurren varias razones, pero escojo tres. La primera, que los educadores populares son croniqueros empedernidos. A pesar de que, desde que me acerqué a esa tribu, empecé a oír las autocríticas de que no escribían lo suficiente, de que no sistematizaban —esto es, no condensaban el sentido y contenido de sus prácticas para transmitirlos a otros y para aprender más de ellas—, lo cierto es que casi no conozco ninguna experiencia de educación popular en la América Latina que no haya producido algún folleto, documental, memoria mimeografiada. Como decidí hace casi dos décadas hacerme miembro del clan, me sumo a sus tradiciones.

La segunda es más personal: ahora que ya no participo en talleres, y, por tanto, no contrasto mis ideas e intuiciones con muchos y muchas al ritmo en que lo hice en los noventa, he decidido usar este medio, diferente, para intentar seguir haciéndolo. Los que tienen mi edad y comparten mis lecturas juveniles entenderán que, guardando las distancias, me siento un poco como Pavel Korchaquin. Y que, para mí, como para él, escribir lo vivido es una forma de seguirlo viviendo en el futuro, y no solo en el pasado.

La tercera viene de más lejos. ¿Qué cubano o cubana no aprende, en esa edad impresionable en que aún no se distingue entre el lenguaje de las metáforas y el llano de todos los días, que Martí nos describió en términos simples la vida útil: plantar un árbol, tener un hijo, escribir un libro? Y aunque la verdad es que al crecer me he sentido cercana a la duda de Silvio Rodríguez en relación con ese dictamen, descubro que me sentiré más satisfecha cuando pase la tercera prueba; porque un hijo tengo, y árboles he sembrado montones, además de hacer, junto con muchos cubanos y cubanas, decenas de tareas agrícolas, tantas que, porque las hice porque quise y me pareció necesario, siempre pensé que valían por el libro.

Sin más disculpas ni justificaciones comienzo este ejercicio de memoria, sirva a quien sirva, como una botella lanzada al mar desde La Habana.

I/ Los Antecedentes

Lo que pasó

En un momento entre fines de 1986 y principios de 1987, oí hablar por primera vez de la educación popular. Fue por intermedio de Frei Betto, el dominico brasileño, ya muy conocido en Cuba en ese entonces, sobre todo, por su *Fidel y la religión*, de 1985. Yo había comenzado a trabajar poco tiempo antes en la Casa de las Américas. Después supe que Betto venía hablando desde tiempo antes con varios dirigentes cubanos a su alcance, para conseguir que se tuviera más contacto en Cuba con la educación popular latinoamericana, porque le parecía una concepción de trabajo educativo especialmente ajustada al momento que entonces vivía el país.(1) Armando Hart, entonces Ministro de Cultura, era quien más se había sensibilizado con el planteamiento de Betto, y había encargado a la Casa de las Américas, justamente, del asunto. Ya se habían celebrado allí un primer y segundo encuentros de educadores populares latinoamericanos.(2) Trinidad Pérez, su organizadora, había pasado a atender las relaciones culturales en la recién abierta embajada cubana en Brasilia, cuando Betto habló con Roberto Fernández Retamar, el presidente de la Casa, para retomar los contactos. Entonces, Retamar decidió que fuera yo quien asumiera la cuestión. Había una razón: la Casa —con excepción de su revista— solía trabajar con más asiduidad las esferas artística y literaria que la de la sociedad, y yo venía, más que otros cuadros del lugar, de las ciencias sociales. Pero los prolegómenos los supe después, reconstruyendo la historia a partir de las memorias del encuentro de 1986 y conversando con Betto. En ese momento era, para mí, una reunión más de las que la Casa organizaba y una tarea que me pedían dos amigos.

Como dije, leí los papeles. Lo que pude sacar en claro no fue mucho. Había, sin embargo, un hilo para desenredar el ovillo: se había creado, en el primer encuentro, una comisión para preparar los futuros encuentros y mantener los

contactos en el período intermedio. Propuse hacer una reunión de esa comisión organizadora, en La Habana. Eran los ochenta todavía, de modo que pudimos pagar pasajes y estancias de los invitados.

Hicimos, efectivamente, la reunión, a la que asistieron representantes de las regiones —andina, el Cono Sur, Centroamérica y México, y Brasil— electos en el encuentro anterior. Venían muy influidos por una reunión reciente del Consejo de Educación de Adultos de la América Latina (CEAAL), que, inmediatamente, puso el tema de discusión de nuestro próximo encuentro: organización y educación, esto es, qué saldo, qué ámbito tiene la educación en los procesos organizativos populares.(3)

Al principio, me resultaba difícil entender de qué hablaban: me llevaban la ventaja del encuentro de CEAAL y de años de crear, como todo grupo profesional, una jerga común. Decidí, entonces, asumir la posición de funcionaria anfitriona: mi parte sería la logística y la organización. Pero no me dejaban: una y otra vez me halaban al debate, me pedían opinión, me preguntaban cómo era en Cuba, me designaban para hacer los resúmenes de sesiones de trabajo.

Poco a poco empecé a entender: conceptos e ideas como “protagonismo de los sujetos populares”, “movimientos sociales”, “sujetos emergentes”, “participación”, “horizontalidad” y, sobre todo, la idea central de que todo proceso organizativo —desde una reunión hasta la creación y funcionamiento de una organización política— tiene que tener un costado educativo intencionado, y de que ese era el campo de trabajo de los “educadores populares”, empezaron a armármese en la cabeza como un rompecabezas. Y, asimismo, comencé a entender la manera en que trabajaban: más allá de que se conocían y, obviamente, tenían hábito de actuar juntos, compartían características que empecé a advertir y admirar. Trabajaban infatigablemente, en sesiones interminables, deteniéndose, a veces, en detalles minúsculos hasta que quedaban aclarados del todo y para todos; incluían a todos en sus debates, aunque eso significara, como en mi caso, hacer historias, explicar cosas que, evidentemente, resultaban resabidas para el resto y formaban un suelo común de entendimiento; iban de atrás a delante, en una lógica que, al principio, me enloquecía, hasta que logré adaptarme al ritmo y comprender que era afán de perfeccionistas, respetuosos de lo que hacían, que revisaban una y otra vez lo hecho y lo deshacían mil veces hasta que quedaba, exactamente, como lo querían. Discutían mucho sin pelearse, se dejaban interpelear, realmente, por todas las opiniones.

Al terminar la reunión teníamos el diseño de un seminario-taller para el verano de 1988; una lista de posibles invitados de varios países del continente; el compromiso de hacer cada uno de nosotros en su región —en mi caso, en Cuba— reuniones preparatorias para ese encuentro; y un objetivo: involucrar a los cubanos y cubanas en un diálogo mayor que el que se había producido durante los encuentros anteriores, cuando la discusión se había visto lastrada por los desniveles en la comprensión del tema y algunos resabios de parte y parte. Eso

suponía, entonces, cambiar bastante el perfil de los invitados cubanos, quienes, si en la primera y segunda ocasiones habían sido, en buena medida, personas involucradas en la producción teórica en el terreno de las ciencias sociales, ahora se debía insistir en otro tipo de intelectuales: dirigentes y líderes de organizaciones y procesos sociales. Suponía también organizar un espacio paralelo al seminario, lo más amplio posible, para interesar a otros grupos.

Personalmente, yo había obtenido algo más de aquella reunión. Su forma y su contenido habían comenzado a resonar con mis propias preocupaciones, y, poco a poco, se me había hecho claro que lo que discutíamos, y cómo lo discutíamos, tenía que ver, y mucho, con lo que sucedía en Cuba y era, entonces, lo central de mi preocupación y mi militancia política: la rectificación.

La conexión cubana

No pretenderé decir la verdad última sobre la rectificación, ese proceso político que ha sido descrito de las maneras más disímiles —o ignorado—, probablemente a partir de la forma, la posición y el lugar en que cada uno lo vivió. Más bien, me referiré a lo que representó, subjetivamente, para mí y para grupos cercanos.

Evidentemente relacionada con lo que sucedía en los ochenta en el llamado campo socialista, la rectificación fue, en sus inicios, una respuesta de la máxima dirección cubana —en la que Fidel desempeñó un papel protagónico— a aquellos sucesos. A mi entender, pretendía varias cosas interconectadas. En primer lugar, dar los primeros pasos para preparar al país ante una posible opción de renrumbamiento de sus relaciones económicas y de otros tipos, dado el caso de que, definitivamente, primaran las relaciones mercantiles en las prácticas del llamado campo socialista, sobre todo la Unión Soviética. En segundo término, a mi juicio, se quería afirmar con fuerza una posición propia ante aquellos que, en los rangos de la dirección cubana, consideraban geopolíticamente inevitable que Cuba se plegara a la *perestroika* o la veían con simpatías por seguidismo, confluencia de intereses o confusión en cuanto a sus fines. Y, en fin, se proponía movilizar el apoyo popular para resistir una situación que se preveía muy difícil y, al mismo tiempo, reorganizar y demostrar los consensos fundamentales en los que se basaba la revolución cubana y el apoyo que era capaz de concitar Fidel hacia una posición socialista.

Los sucesos de la rectificación fueron breves e intensos: discursos de Fidel, recuperación pública del pensamiento del Che, críticas a la Unión Soviética, y, sobre todo, un salto en la participación popular con respecto a la década anterior: en congresos de jóvenes, actos por el veinte aniversario de la caída del Che y, en especial, el valiente llamamiento al Cuarto Congreso del Partido Comunista de Cuba y las asambleas en centros de trabajo para discutirlo, con una metodología que, al plantearse recoger todas las opiniones que se emitieran, lo hacía trascen-

der con mucho el carácter de instrumento de propaganda y movilización.

Lo cierto es que, para grupos intelectuales revolucionarios cubanos que no aceptaban el marxismo hegemónico en los setenta y los ochenta, la rectificación significó la posibilidad de ruptura con un marxismo esclerotizado y asfixiante, y de reconexión del pensamiento con las realidades del país. También significó el sentimiento de que su labor podía tener una relevancia para el curso del socialismo cubano, después de una época de esterilidad en la que los anatemas y las alabanzas habían sustituido al debate, el marxismo más difundido en el país había quedado reducido a un manual de respuestas únicas e indisputables y sus cultivadores “legítimos” se habían apoltronado en posiciones de exégetas y apologistas. Para sectores más amplios, miembros activos o potenciales de la “población políticamente activa”, era la posibilidad de tener, mediante sus acciones, un impacto real en el curso de los acontecimientos nacionales y en el de las organizaciones en las cuales militaban.

No es extraño, entonces, que una de las demandas más expresadas en ese momento por estos grupos fuera la relectura de la historia del proceso revolucionario, en la que los más jóvenes demandaban la explicación de lo que, simplemente, no sabían; para eso, buscaban alianzas con intelectuales de la década de los sesenta, silenciados o semisilenciados a partir de los setenta, quienes tenían visiones críticas del período que terminaba. Pedían, también, la apertura de espacios de debate, capaces de ampliar las repercusiones y el alcance del pensamiento, que se percibía decisivo en la etapa y cuyo retraso se reconocía de manera generalizada. Además, se deseaba una revisión a fondo del sistema de organizaciones creado al calor de la Revolución, para hacerlo más vivo, más permeable a iniciativas, menos burocratizado y menos “polea de transmisión”, más abierto a la discusión y a los sentimientos de una población cambiada, precisamente, en el curso de su institucionalización.

Todo esto, claro, no sucedía en medio de la calma, sino en el marco de una lucha. De un lado, como ya señalé, había en los rangos partidarios y estatales simpatizantes de la *perestroika* o resignados, anticipadamente, a los papeles que nos reservaba. De otro, a veces solapándose con el grupo anterior, una “burocracia del pensamiento”, coagulada laboriosamente durante los quince años precedentes que, además, y contradictoriamente, había participado de la multiplicación exponencial de la escolaridad cubana a todos los niveles. Y, también, había mucha confusión. No es de extrañar: procedentes del mismo sitio desde donde hasta poquísimos antes había llegado “la verdad” ideológica, filosófica, histórica, llegaban ahora, en forma de sucesivos “escándalos” y “revelaciones”, un sinnúmero de historias ocultas, interpretaciones extravagantes de hechos del pasado y un “debate” en el que no eran visibles posiciones que favorecieran la profundización del socialismo. Y una generación de jóvenes cubanos —hija del “baby boom” de los sesenta— beneficiaria de aquella escolarización, se asombraba y consumía ávida lo que caía en sus manos, sin más para guiarse, muchas veces, que el instinto.(4)

La conexión internacional

Dos sucesos internacionales un poco anteriores complejizaban la situación cubana y favorecían el mantenimiento de la opción socialista. El primero, en el que no me extenderé, era la participación cubana en la guerra de Angola, con su experiencia práctica de internacionalismo de centenares de miles de hombres y mujeres.

El otro, directamente atinente a esta historia, era el triunfo de la revolución sandinista, que tenía implicaciones subjetivas diversas para varios grupos de la población. De nuevo se producía la colaboración, en este caso sobre todo civil, de médicos, maestros, técnicos cubanos en una instancia práctica de internacionalismo: pero esta vez en español, en la América Latina, en medio de una revolución con símbolos verde olivos y rojinegros, lo que implicaba niveles de interacción con un proceso revolucionario joven, trepidante e irreverente, incomparablemente superiores a los del sur de África.

Por otra parte, en ciernes ya la crisis del campo socialista en sus distintas dimensiones, Nicaragua era una puerta para la expansión natural de Cuba hacia Latinoamérica, y hacia sus avances en el pensamiento y la práctica liberadores, hacia sus intelectuales y su concepción del marxismo. De ser uno de los países más deprimidos de la América Latina, empujado por la revolución, Nicaragua se convirtió en el cruce de caminos de pensadores, creadores, dirigentes y activistas políticos de todo el mundo, y muy especialmente de la América Latina.

Y si para muchos cubanos y cubanas la revolución sandinista fue eso, y la revancha por Bolivia, Argentina, Uruguay, Chile..., para muchos intelectuales latinoamericanos representó, también, la necesidad de mirar hacia Cuba y plantearse y plantearle preguntas.

Para la generación intelectual latinoamericana activa en los sesenta, la revolución de Cuba había sido referencia obligada, lugar de solidaridad, encuentros y desencuentros, tema de estudio, compromiso o denuestos; sin embargo, para la siguiente tuvo implicaciones distintas: el espacio entre ellos y la experiencia cubana se amplió. De un lado, el proceso ya mencionado de gradual acercamiento de Cuba al llamado socialismo real; de otro, las dictaduras militares en el sur del continente; y siempre, y cada vez más perfeccionada, la desinformación generada por la hostilidad norteamericana, sumada de manera creciente a la carencia de análisis e informaciones cubanos, hizo que las relaciones con esos nuevos grupos intelectuales, notablemente los del pensamiento y la práctica sociales, fueran ralearse y debilitándose.

En el caso específico de los educadores populares, Cuba había sido durante los setenta un lugar problemático. En muchos países, ellos procedían del cristianismo de base o estaban involucrados con organizaciones y movimientos en los cuales este desempeñaba importantes papeles. De ahí que albergaran sentimientos ambiguos de amor-rechazo a la revolución cubana por su conjunción

de justicia radical para todos e irreligiosidad devenida ateísmo científico. Además, sus contactos con la educación cubana mediante militantes y dirigentes de esas organizaciones que siguieron viajando a la isla —sobre todo a sus escuelas de cuadros— los confrontaban directamente con una educación que estimaban bancaria y dirigista, poco problematizadora, exactamente el blanco de sus críticas, lo que no debía hacer una educación que intentara ser no solo opuesta por sus contenidos, sino radicalmente distinta por sus fines, a la educación de la burguesía.

De otro lado, existía una dimensión de lo que significaba Cuba que resultaba imposible desconocer desde el campo de la izquierda, del que ellos formaban parte: ¿cómo trabajar sin mencionarla con los movimientos, grupos, masas latinoamericanas para los cuales la utopía estaba relacionada de mil maneras con la experiencia cubana?

Nicaragua sirvió, entonces, de catalizador y punto de encuentro e interrogaciones. De espacio para tratar de saber más, los unos y los otros, de los unos y los otros.

La conexión institucional: CEAAL y Alforja

Dos organizaciones de educadores populares resultarían, por distintas razones, de la mayor importancia para los inicios de la educación popular cubana. Ellas fueron el Consejo de Educación de Adultos de América Latina y la Coordinadora Regional Mesoamericana Alforja.

Alforja era una reunión de centros de educación popular de Centroamérica, Panamá y México —el Centro de Estudios y Acción Social Panamericana (CEASPA), de Panamá; el Centro de Estudios y Publicaciones (CEP), de Costa Rica; el Centro de Comunicación y Educación Popular Cantera, de Nicaragua; el Centro de Comunicación Popular de Honduras (CENCOPH); la Fundación Promotora de Cooperativas (FUNPROCOOP), de El Salvador; los Servicios Jurídicos y Sociales (SERJUS), de Guatemala; y el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC). Se había fundado en 1980 con el fin expreso de potenciar recursos y capacidades al servicio del pueblo de Nicaragua en el campo de la educación. El ímpetu que le dio su trabajo en ese país le hizo entender tal propósito de manera cada vez más amplia: comenzó a elaborar materiales y pensamientos en torno a su experiencia, y empezó a incorporar a educadores de otras latitudes, fundamentalmente de la América Latina. De este modo, durante varios años intensos de mediados de los ochenta, y hasta la derrota sandinista en las elecciones nicaragüenses de febrero de 1990, Alforja fue cada vez más una referencia para la elaboración y producción de pensamiento, el espacio donde nos conocíamos los educadores populares de varios países latinoamericanos, y un núcleo de coagulación de la tendencia más política de la educación popular continental.

CEAAL, por su parte, era una organización cuya fundación precedía a la de Alforja, y que albergaba en su seno a centros de educación popular latinoamericanos de una mayor diversidad. En esta época, sin embargo, y relacionado sin dudas —incluso en lo que toca a las personas involucradas— con la revolución sandinista y las revoluciones en curso en El Salvador y Guatemala —y con el compromiso con ellas de la parte de la educación popular cuyo rostro más visible era Alforja— experimentó un movimiento hacia la izquierda en su agenda, sus directivos, su organización interna. CEAAL se acercó a la revolución centroamericana y a los iniciales esfuerzos cubanos.

Sigue la historia

Entre la reunión de la comisión encargada de preparar el seminario-taller de educadores populares y esa reunión, que había sido convocada para junio-julio de 1988, pasaron varios meses. Como ya quedó dicho, los objetivos del encuentro eran avanzar en el análisis de la relación entre procesos educativos y organizativos, y lograr un diálogo más fluido con las que nombramos “experiencias afines” cubanas, en un primer intento por no hacer del lenguaje algo que nos separara, dado que reconocíamos que no existían en Cuba grupos que se entendieran a sí mismos como centros de educación popular u organizaciones inspiradas en ella o que la incorporaran orgánicamente.

A partir del propósito de animar la participación popular —enunciado por varias organizaciones cubanas en la época, discurso nacido de la rectificación— redacté una primera lista de posibles invitados al encuentro. Recuerdo haber enviado invitaciones a varias organizaciones de masas, la Asamblea Nacional del Poder Popular, escuelas de organizaciones políticas y de masas, la dirección de educación de adultos del Ministerio de Educación y varias instancias del Ministerio de Cultura que trabajaban con aficionados o estaban involucradas en proyectos de animación sociocultural. En una primera reunión con los que acudieron, supe que algunas instituciones cubanas habían tenido contactos con CEAAL —invitadas a sus congresos— y con educadores freireanos en eventos sobre alfabetización, a los que Cuba había sido convocada para que expusiera la experiencia de la Campaña de ALfabetización llevada a cabo en el país en 1961, que seguía interesando a los educadores de un continente que se acercaba a fines del siglo XX sin resolver una de las principales necesidades sentidas de su población.

La intención que habíamos acordado con la comisión de preparación, como dije, era evitar la separación entre cubanos y no cubanos, que se había producido en los primeros encuentros. Para eso, me parecía que lo fundamental era agotar, previamente, entre los cubanos, varias discusiones estériles —al menos para lo que nos proponíamos—, que se habían generado entonces, sobre todo la que par-

tía de la acusación de “antipartidistas” a los compañeros y compañeras que hacían educación popular. Mi posición con respecto al asunto era que cada uno de ellos tendría que vérselas con su conciencia, con las fuerzas políticas de sus contextos específicos y con las formas de organización que se dieran en cada caso —en una situación en que ya era aguda y obvia la crisis de la agencia política en la América Latina, que todavía hoy no se acaba de remontar y que es, probablemente, la carencia fundamental de la protesta y los movimientos del continente—, pero que la labor que realizaban, en tanto educadores, estaba, definitivamente, del lado popular. Sentía, además, que esa acusación era el eco de invectivas de un tiempo que corría velozmente a convertirse en pasado.

Me parecía imprescindible quebrar, también, el prejuicio manifestado en el primer encuentro, respecto a que la educación popular estaba bien solo para países con grandes problemas de analfabetismo, desescolarización y pobreza. Intuitivamente sentía que no era así, que nos podía hablar a los cubanos y cubanas, y a nuestros problemas. Asimismo, y relacionado con lo anterior, intuía que no era meramente un instrumento al servicio de la escuela y los sistemas escolares, o una manera de compensar las deficiencias del Estado en la prestación de servicios en esa esfera.

Se me ocurrieron dos cosas para tratar de lograr esos objetivos. La primera, que cada uno y cada una reflexionara sobre la relación educación-organización en su ámbito de actuación —hasta donde podíamos entenderla en esa fase temprana a partir de las notas y trabajos que habían dejado los miembros de la comisión— y que recogiera sus reflexiones en un par de cuartillas para debatirlas en reuniones sucesivas antes del encuentro. La idea era que fuéramos aprendiendo unos de otros acerca de los contenidos que podíamos poner a discusión las “experiencias afines” cubanas, y que fueran capaces de dialogar con los saberes y actividades de otros países. La otra fue procurar algunos encuentros entre el grupo y educadores populares que pasaran por La Habana, para que nos explicaran más cuál era el centro de esa propuesta, que ninguno de los presentes —yo incluida— teníamos demasiado claro.

De esas últimas reuniones creo recordar que la única que se llevó a cabo fue una con Frei Betto. De las primeras sí tuvimos varias, y, a trancas y barrancas, avanzando y retrocediendo, logramos ir produciendo nuestras exposiciones y elaborando una agenda, sin dudas tentativa y balbuceante, pero, definitivamente, una agenda cubana para la reunión.

No quiero hacer esta historia demasiado larga, de modo que resumiré apretadamente ese primer recorrido: realizamos dos nuevos talleres de educadores populares latinoamericanos en La Habana, auspiciados por la Casa de las Américas: en 1988 y 1990. Se conformó un equipo para dar continuidad a los intercambios entre los encuentros, que —pese a alguna salida o incorporación— quienes participamos en él seguimos considerando hoy el “grupo de confianza” para debatir, preguntar, plantear, dudar. Se nos hicieron palabra y caras de compañeros y

compañeras experiencias que nos resultaban o nos resultarían marcantes en tanto educadores populares revolucionarios latinoamericanos: la educación nicaragüense; la Central Única de Trabajadores (CUT) y el Partido de los Trabajadores (PT) brasileños; los educadores populares haitianos que contribuían a sentar las bases de lo que sería el movimiento Lavalas; Villa El Salvador en el Perú de Izquierda Unida, Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA); la sacudida mexicana que desembocaría en el Partido de la Revolución Democrática (PRD), la salida a la luz del zapatismo y el fin del gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI); los motines populares chilenos de los años ochenta; las comunidades eclesiales de base de todo el continente. Quienes participamos dimos, en resumen, un salto en la comprensión de la América Latina real; o, como decíamos algunos entonces, dejamos de tener una América Latina de retraso.

Al mismo tiempo —al calor de los vientos de las revoluciones latinoamericanas, de la renovación de CEAAL, del encuentro o reencuentro con Cuba de los unos, y con la América Latina de los otros—, miramos por dentro la teoría y las prácticas de la educación popular; reconocimos carencias; nos dejamos interperlar por el debate en curso por aquellos años, que planteaba la existencia de un grupo “excesivamente ideologizado” que descuidaba la pedagogía; produjimos materiales y terminamos por admitir que no éramos un movimiento homogéneo, sino que había distintas tendencias al interior de la educación popular latinoamericana: algunos privilegiaban el trabajo más local, de base, con visos asistenciales; nosotros veíamos más el horizonte político de nuestra labor y aspirábamos a contribuir a la articulación de las fuerzas populares surgidas desde abajo: queríamos ser parte de la refundación de una política popular latinoamericana, capaz de vincular el fermento social que veíamos hervir con una organización política que no intentara aherrojarlo y utilizarlo: una organización política objeto de los cambios necesarios para mejor servir a un socialismo inclusivo, atractivo, dispuesto a aprender del pueblo y sus formas de organización y protesta, y, también, de sus necesidades y sus nuevos sujetos. Eramos, creo, más freireanos. Para sorpresa de muchos de los cubanos y cubanas que hicimos nuestro apresurado aprendizaje de educadores populares latinoamericanos en esos años, un compañero mexicano dijo un día: “La educación popular liberadora tiene otra sede”. Era La Habana.

Los noventa

En los noventa cambió la situación. Dos acontecimientos que signaron la coyuntura latinoamericana desarticulaban certidumbres y trabajos en curso. El primero fue la derrota electoral del gobierno sandinista en Nicaragua, donde —como ha quedado dicho— muchos educadores populares latinoamericanos habían concentrado su trabajo y sus esperanzas, entre otros factores,

por la declaración del Ministro de Educación de ese país, Fernando Cardenal, de que la educación popular era “la” educación de la Nicaragua sandinista. Muchos de quienes sentían que habían salido de la periferia y presuponían la alternativa de convertirse en propuesta educativa hegemónica de un poder revolucionario, fueron duramente golpeados, si no en sus convicciones, al menos en las certidumbres acerca del rumbo a seguir. La historia parecía condenarlos a un nuevo ciclo de acumulación en los márgenes e, incluso, parecía favorecer búsquedas más académicas, hasta que se produjera un nuevo momento de auge de las luchas populares.

No era, claro, la situación de todos. En Brasil, por ejemplo, el movimiento popular no solo continuaba acumulando fuerzas, sino que nuevos actores organizados, como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), emergían con vigor y reivindicaban la educación popular como un instrumento de su lucha. Y en Cuba apenas se sentaban las bases de un movimiento que obviamente interesaba a muchos. Pero el impacto de la derrota sandinista —al que seguirían el del fin negociado de las revoluciones de El Salvador y Guatemala— desdibujó el núcleo sentimental y de producción que había sido Centroamérica, y Alforja, que había sido un articulador tan pujante, no se recuperó del golpe: sus producciones y reflexiones nunca pudieron renrumbarse hacia horizontes que nos convocaran como antes.

El segundo acontecimiento fue el inicio de la crisis cubana. Encuentros como los que habíamos hecho hasta ese momento en La Habana se volvieron imposibles. Por suerte, las relaciones entre educadores populares de Cuba y de otros países de la América Latina ya se habían diversificado, de modo que, aunque la Casa de las Américas ya no los podía sostener —y tampoco quería, dado que reorientaba su trabajo según la nueva coyuntura, y preveía que la labor de educación popular tomaría rumbos cada vez más internos, que consideraba incompatibles con su misión—, existía un núcleo cubano capaz de hacerse cargo y continuar, de un lado, el trabajo propio, con sus organizaciones y centros, y, del otro, las relaciones con educadores latinoamericanos. Estos, a su vez, relocalaban sus prioridades ante la situación centroamericana y, obviamente, Cuba se convertía en un lugar estratégico.

El resultado fueron talleres nacionales organizados por la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y el Ministerio de Educación, y conducidos por tríos de educadores populares del continente, cuyo objetivo era diseminar la propuesta y adiestrar a un grupo de compañeros y compañeras de tres provincias del país en elementos básicos de método. Y, también, un conjunto de relaciones e intercambios bilaterales entre organizaciones cubanas y de otros países del continente, que trabajaban con los mismos sujetos en contextos diferentes —mujeres, jóvenes, sindicatos, etc. La educación popular cubana se “deshabanizó”, al pasar a tener núcleos de interesados y participantes en Villa Clara y Granma, se estrecharon los lazos de colaboración, de comprensión mutua, y creo que

fue en ese momento cuando se sentaron las bases de lo que sería, después, el Centro de Intercambio Educativo (CIE) “Graciela Bustillos”.(5) En 1993 se realizó en Cuba la Asamblea General de CEAAL, auspiciada por la FMC y el Ministerio de Cultura, esfuerzo gigantesco en medio de aquella aguda crisis y, sin duda, expresión de la voluntad de los dirigentes y miembros de esa organización de testimoniar su decisión de acompañar a la revolución cubana en tan duros momentos.

La corriente oculta

Había otro conjunto de instituciones cubanas que estaban viviendo, de igual modo, los remezones de la crisis y que no habíamos tenido en cuenta a la hora de armar nuestro grupo inicial de educación popular. Eran una suma de iglesias y organizaciones de origen religioso, que habían recorrido un camino complejo en las décadas anteriores. Atrapados entre una formación conservadora y pro norteamericana, profundamente anticomunista, y una revolución radical que pronto se declaró socialista, pastores y laicos de diversas denominaciones protestantes cubanas optaron por el exilio en los Estados Unidos o por el abandono de sus iglesias para sumergirse en la marea de la Revolución. Quienes decidieron seguir siendo militantes cristianos y revolucionarios comenzaron a plantearse preguntas fundamentales: ¿Cómo ser iglesia en una sociedad socialista? ¿Qué dejar atrás, qué aprender, qué conservar? En ese camino, toparon con grupos de cristianos y cristianas, y con sectores dentro de la iglesia, sobre todo latinoamericana y norteamericana, que desde los sesenta habían comenzado búsquedas similares, animados por la idea de encarnar más en el pueblo pobre y oprimido de sus países. Y toparon, también, con Paulo Freire y una educación cristiana basada en sus reflexiones.(6)

A sus puertas había tocado, igualmente, la rectificación. La iglesia liberadora latinoamericana ya se estaba haciendo presente en Cuba. La participación de sacerdotes y militantes cristianos en las reuniones sobre la deuda externa de mediados de los ochenta, promovidas por la dirigencia cubana, y el encuentro de Fidel con cristianos brasileños durante su viaje a ese país, en 1990 —ambos televisados en Cuba—; la edición masiva de *Fidel y la religión*, en 1985, y otros acontecimientos similares ocurridos en esos años de cambio, coagularon en un primer encuentro entre Fidel y directivos de iglesias y organizaciones ecuménicas protestantes, que, también, se televisó. Estos hechos tuvieron varias consecuencias. Una fue el inicio de un movimiento en las relaciones entre las iglesias, de un lado, y el Estado y el Partido del otro, que desembocaría, finalmente, en cambios en la Constitución y los estatutos del Partido, con lo que se puso fin a la discriminación institucionalizada de los creyentes religiosos de la vida política y cívica del país. El más importante a largo plazo, sin embargo,

fue la visibilidad y la comprensión ampliadas en el seno de la población de un actor y una dimensión hasta ese momento no reconocidos de la sociedad revolucionaria y socialista cubana.

En algún momento de ese proceso, Raúl y Joel Suárez nos contactaron a Fernando Martínez y a mí por causas distintas. Raúl quería que un conjunto de militantes cristianos estuvieran presentes, desde su identidad, en un evento que organizó la Casa de las Américas. Joel invitó a Fernando a participar en un campamento de la Coordinación Obrero Estudiantil Bautista de Cuba (COEBAC) (7) en Palma Soriano, para que participara en los debates sobre el tema “Hacia una participación consciente y profética en la renovación de la sociedad cubana actual”. De paso, al enterarse de que yo trabajaba en educación popular, me pidió que les hablara a los miembros del campamento sobre ese tema. El campamento, que se reunió en 1991, resultaría decisivo para el resto de esta historia. Allí encontré gente interesada y mucho más enterada del asunto que en otros ámbitos cubanos: lectores de Freire, quienes intentaban aplicar a la educación cristiana en sus iglesias principios de la educación liberadora que habían tomado de materiales latinoamericanos. Allí encontré gente que quería profundizar la educación popular en la iglesia y en la sociedad; que sabían de qué se trataba y a quienes no había que convencer de que a los cubanos y cubanas nos resultaría útil. A todos esos compañeros y compañeras, que me hicieron sentir tan comprendida, suelo recordarlos ahora en la imagen de una de las más entusiastas de ellos: los recuerdo en Clara Rodés.

II/ El Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.(8)

A la altura de 1993, la crisis económica se había abatido sobre Cuba. Ese año y el siguiente quedarían en la memoria colectiva como un amasijo de apagones, epidemia de neuritis óptica, salidas masivas del país, escasez de jabón, de comida, de medicinas... Pero la crisis tenía otras dimensiones, que terminarían siendo las más importantes. Cambió la percepción de la vida en el país: de largos proyectos de vida personal y familiar muy vinculados al conjunto del proyecto social, muchos pasaron a estrategias de vida más cortoplacistas; las experiencias bastante compartidas por los contingentes generacionales, en las cuales la escolarización y el nivel de escolaridad desempeñaban un papel fundamental, dieron paso a conductas y planes más diversificados; aumentó la importancia del dinero, cubano primero, y, después, norteamericano; se alteró y complejizó bastante la percepción de la emigración, que durante años había supuesto las nociones de abandono e, incluso, traición al proyecto común; el lugar de trabajo, que había desempeñado papeles mucho mayores en la vida de los cubanos y las cubanas que en otros contextos, cedió lugar a la familia y al núcleo de los amigos cercanos, que se tornaron espacios privilegiados de intercambio y seguridades materiales y espirituales.

Al mismo tiempo, pervivían los sentidos colectivos e individuales construidos durante tres décadas y reforzados por el período de rectificación, en un país donde la conciencia histórica, política e internacionalista había sido potenciada exponencialmente por la Revolución y reforzada por el breve pero intenso período de fines de los ochenta. También subsistían la decisión de no rendirse al enemigo histórico, que arreció sus embates para aprovechar la oportunidad, y al aparente sentido común posibilista, y la decisión de defender la nación y la razón. Se desarrollaba un verdadero conflicto cultural al nivel social y personal, que se dirimía en la vida cotidiana de mil maneras contradictorias, vociferantes o sordas. En ese contexto, la importancia de la educación popular, de hacer consciente

ese conflicto y actuar en él de maneras organizadas e intencionadas a favor del socialismo —lo que pasaba por el procesamiento colectivo de la experiencia que vivíamos y la redefinición colectiva de la sociedad deseada, y de las maneras de ponerla en práctica en la cotidianidad— se nos hacía a algunos de una urgencia que no admitía posposiciones. Trabajar en Cuba, con los cubanos y cubanas, y no en un proyecto internacional como la Casa de las Américas, era una decisión que se me iba imponiendo. Y con muchas desgarraduras, terminé por tomarla a mediados de 1993.

El Centro

El Centro Martin Luther King, mientras tanto, también se transformaba. Sin embargo, en su caso, la crisis estaba produciendo un crecimiento. Varios factores coadyuvaban a ello. En primer término, la recolocación de la religión y los religiosos en el panorama nacional le daba posibilidades de acción social y política antes impensables a un proyecto nacido de una iglesia local y aún por esa época afiliado a ella. Para no dar más que un ejemplo: Raúl Suárez, su director y pastor de la iglesia Ebenezer, resultaría electo diputado a la Asamblea Nacional del Poder Popular en las primeras elecciones directas a ese órgano celebradas en 1993.

En segundo lugar, desde principios de los noventa y de la crisis, algunas agencias de cooperación muy activas en Centroamérica a favor de la causa popular habían comenzado a explorar las posibilidades de establecer convenios con entidades cubanas: el Consejo Ecuménico —actualmente Consejo de Iglesias de Cuba— ya había iniciado ese camino, y Raúl había participado en él, en proyectos de minihidroeléctricas y otros, a los que había atraído a su hijo, Joel Suárez, ingeniero, quien, con el tiempo, se convertiría en el coordinador del Centro. Con esa experiencia, con una institución que cumplía los requisitos formales de la mayoría de las agencias de cooperación interesadas y con la apertura que el Comité Estatal para la Colaboración Económica (CECE) —después Ministerio para la Inversión Extranjera y la Colaboración Económica (MINVEC)— se mostraba dispuesto a dar a la cooperación no gubernamental, el Centro Martin Luther King comenzó a diseñar y poner en práctica, apresuradamente, proyectos de beneficio social de diversos tipos con financiamiento de agencias de cooperación.

A lo anterior se sumó el vínculo iniciado en Nicaragua por Raúl con IFCO-Pastores por la Paz, un grupo norteamericano encabezado por Lucius Walker, que en 1992 organizó una primera caravana de amistad con Cuba. Con el ayuno llevado a cabo en Laredo en 1993 para forzar el paso por la frontera de una gagua escolar que los aduaneros norteamericanos pretendían incautar, el trabajo de esta agrupación pasó a tener una visibilidad tan grande en Cuba que durante un tiempo todas las donaciones de ayuda llegaron a ser conocidas, popularmente, como “de pastores por la paz”.

Por último, el Centro era un lugar “descontraído”: cada vez más y más gente se enteraba de que se podía llegar a pedir una medicina o proponer un proyecto, y quedarse a ayudar en el despacho de bicicletas, o biblias, o a dar una mano con las caravanas.

El Centro, entonces, en medio de la contracción general, crecía. Pero ya era visible que ese ensanchamiento lo estaba llevando a una crisis institucional: sin infraestructura y con una organización interna muy primaria, con un ir y venir de gente, proyectos, ideas, visiones, las costuras comenzaban a estallarle.

Fue en ese momento que Joel Suárez me pidió que les ayudara a organizar el Centro “según la educación popular”, lo cual, en esos momentos, quería decir una organización estructurada a partir de las demandas de sus asociados y de la gente con quienes trabajaba, evitando la trampa del asistencialismo, que sus fundadores temían, sobre todo, por la fuerte presencia de esa tendencia en sus iglesias de origen. Fue para eso que fui al Centro en octubre de 1993, supuestamente a colaborar por un año.

Mara

A Mara Luz Manzoni la había conocido en uno de los encuentros de Alforja. Allí hablamos mucho y seguimos conversando en un viaje que hizo a Cuba con un grupo de brasileños solidarios con la Revolución. Había sido una de las que había respondido a la convocatoria de CEAAL para realizar talleres de formación en Cuba después de 1990, y había sido una de las conductoras de los de Villa Clara. Muy activa desde la década anterior en la solidaridad con Centroamérica, me comentó que estaba pensando radicarse allí un año para cooperar con alguna experiencia de educación popular. Cuando le pregunté si no consideraría la posibilidad de hacerlo en Cuba, aceptó de inmediato. En septiembre de 1993 ya estaba en La Habana para colaborar con el Centro Martin Luther King, con la iglesia Ebenezer y con otros grupos interesados en la educación popular, sobre todo en Villa Clara, donde había hecho relaciones con varias personas e instituciones.

Mara nos ahorró años de aprendizaje. No solo nos enseñó en la práctica los elementos pedagógicos de la educación popular, sino que, también, nos despejó el camino para entender el mundo de las ONG internacionales, nos relacionó con otros educadores y educadoras de la América Latina y nos apremió a elaborar una concepción de la educación popular cuya intención fuera trabajar en el aquí y el ahora de ese momento cubano, desde la perspectiva socialista.

Desarrolló un trabajo impresionante en el año en que nos acompañó: vivió junto a nosotros lo más agudo de la crisis económica —todavía la recuerdo aprendiendo a montar bicicleta y a preparar pasta de oca—; nos alentó a fundar el seminario de reflexión que hasta el día de hoy, como seminario de estudio interno,

acompaña al programa de educación popular del Centro; colaboró decisivamente con Clara Rodés, pastora de la iglesia Ebenezer y la más convencida educadora popular de todos nosotros, y con su hija Raquel, en la reforma de la liturgia, la organización más democrática de la iglesia y la educación cristiana.

En lo relativo a la misión para la cual habíamos sido incorporadas ambas al Martin Luther King —esto es, la refundación del Centro “según la educación popular”— no solo nos ejemplificó día a día con su trabajo qué había que hacer, sino que organizó y condujo un primer taller interno —después se siguieron haciendo hasta el día de hoy— de evaluación y planificación del trabajo, en el cual elaboramos colectivamente el proyecto de Centro que queríamos y podíamos hacer, se estabilizaron las áreas internas de trabajo y se determinaron los colaboradores que cada una tenía o debía incorporar y se definió la misión del Centro: en breve, se sentaron las bases para remontar la crisis institucional “según la educación popular”. En ese taller partimos del contexto social, político y eclesial, analizamos nuestra práctica, la trenzamos con las aspiraciones, evaluamos nuestras capacidades y dibujamos un Centro que, tomando como base el existente, lo superaba.

Pero Mara, también, nos ensanchó para siempre la tarea de la educación popular: desde el principio, nos hizo evidente que no podíamos trabajar hacia el interior del Centro sin involucrar en talleres, seminarios, discusiones, a los grupos, vecinos y organizaciones con los que pretendíamos cooperar. Además, nos vinculó al trabajo que había iniciado en Villa Clara con la FMC, el Partido y los sindicatos. Y su labor hizo que muchos se acercaran al Centro Martin Luther King en busca de eso nuevo que proponía. Entre la polvareda de los altares caídos, decenas de miles de cubanos comenzaban a mirar en otras direcciones. Entre los que miraron hacia la izquierda, algunos encontraron la educación popular, y ello se debió, en no poca medida, a la dedicación y la irradiación de Mara.

La concepción que surgía

Ese período —1993-94— fue de absorción y acumulación. A veces lo he llamado nuestro período ingenuo; otras, el de la evangelización. De ambas cosas tuvo. De ingenuidad, porque convencidas de que la sociedad cubana se abría a un período de ampliación de la participación —eso parecían indicar desde el Llamamiento al Cuarto Congreso del Partido hasta varios documentos de la época emitidos por la Asamblea Nacional del Poder Popular, la FMC y otros—, creíamos que bastaba mostrar la herramienta que teníamos para que se produjera un rápido encuentro entre aquellas intenciones y nuestra propuesta. De evangelización porque nos reuníamos, hablábamos y hacíamos talleres con los grupos más diversos —creo que con todos los que se nos acercaron en esa época— con el afán de atraer a más y más gente.

En ese tiempo, estábamos persuadidas de que nuestra propuesta debía encar-

nar directamente en las organizaciones de masas y políticas. Si en su momento el éxito de los esfuerzos de la Casa de las Américas con la organización de los encuentros de educación popular había consistido en vincular a los actores cubanos y de otros países de la América Latina y borrar paulatinamente de la escena una vez que esos otros puentes estuvieran contruidos, el del Centro Martin Luther King debía ser diseminar la educación popular hasta que rebrotara en esas organizaciones. Considerábamos que después podríamos pasar a trabajar en ellas.

Entendíamos que nuestra misión era política, en el sentido más inmediato de la palabra, y que la absorción de la educación popular sería orgánica a las organizaciones y no individual, de miembros aislados de las mismas. Por tanto, en nuestros talleres insistíamos en la presencia de los líderes y dirigentes de los grupos que nos los solicitaban, quienes, a nuestro juicio, “chorrearían” la concepción hacia el resto de la organización.

Igualmente, esos talleres tenían dos pistas: énfasis en el análisis de los elementos centrales de la concepción y un fuerte componente metodológico, ya que apostábamos a que los participantes se apropiaran de la idea y de sus recursos básicos de método. El seminario de profundización interno, al que comenzaron a sumarse educadores de diferentes organizaciones, también tenía ambas cosas. En su primera etapa se concentró en el estudio y la indagación del empleo en Cuba de “los cuatro pilares” metodológicos de la educación popular —diagnóstico, planificación, evaluación, sistematización— para su apropiación y empleo por las organizaciones, y en un análisis crítico de los esfuerzos de educación que realizaban las organizaciones de los compañeros y compañeras asistentes al seminario.

Sin embargo, muy pronto comenzamos a tropezar con dos problemas que se convertirían en constante objeto de preocupación, análisis y, posteriormente, de cambios del programa de educación popular del Centro. El primero tenía que ver con que, a pesar de nuestras intenciones y esfuerzos, el interés en la educación popular y su apropiación se producían más al nivel individual y grupal que organizacional. Ninguna organización de masas o política asumía la propuesta para asimilarla y desplegarla a su interior orgánicamente. Los grupos con los que trabajábamos comenzaban a plantearnos una pregunta que nos ha perseguido durante todos estos años: ¿Cómo puedo utilizar la educación popular a lo interno de mi organización teniendo en cuenta la rigidez de su estructura y funcionamiento, y su poco interés en estos temas? Obviamente, la frecuencia de la pregunta era inversamente proporcional al grado de autonomía de la experiencia de que se tratara. En los esfuerzos pequeños al nivel de la comunidad —organizados territorialmente y no por sectores—, que empezaban a crearse o a cobrar nuevos perfiles y visibilidad con la crisis —Talleres de Transformación Integral del Barrio, Casas de la Mujer y la Familia, organizaciones sin fines de lucro y otros—, era mucho más sencillo plantearse un cambio o asumir desde el inicio una concepción de trabajo como la que propugnábamos.

El otro asunto que empezábamos a identificar era la urgencia de contextua-

lizar, de cubanizar, la propuesta. Lo primero que observamos era que muchos materiales latinoamericanos producidos para el trabajo con grupos no resultaban efectivos en Cuba, y ello por tres razones. En primer lugar, estaban elaborados, por lo general, para grupos con índices de escolaridad inferiores a los cubanos promedios, por lo que se centraban en adiestrarlos en el manejo de ciertas herramientas —de observación, registro, planificación y otras— que la mayoría de nuestros coterráneos conocía y, en algunos casos, practicaba con mayor nivel de elaboración. Había que tener en cuenta que, en el caso cubano, “popular” no significaba subescolarizado, y que muchos de quienes se nos acercaban tenían estudios universitarios en áreas de las ciencias sociales u otras.

En segundo término, muchos esfuerzos de la educación popular en otros países de la América Latina se habían centrado en fomentar la participación en organizaciones y en socializar las habilidades —de negociación, consenso, debate, etc.— necesarias para ello. No era el caso de los cubanos y cubanas, con una larga tradición de participación en organizaciones, y aprendizajes y prácticas en las mismas.

En tercer término, los temas que abordaban los materiales disponibles, elaborados en otros contextos, muchas veces no servían para estimular la reflexión en Cuba. Recuerdo que cuando Mara, primero, y después ambas elaborábamos nuestros iniciales diseños de talleres, podíamos con relativa facilidad definir las preguntas claves para que la gente hablara de su práctica y aun comenzara a analizarla críticamente; pero la búsqueda de textos para contrastarla con ellos se nos hacía sumamente difícil cuando los buscábamos en el campo de lo producido por las experiencias de educación popular.

Al final, ambos temas terminarían trenzándose. Cubanizar la educación popular supuso estudiar e incorporar elementos de disciplinas variadas —filosofía, psicología, pedagogía, antropología— y buscar en ellas ideas y textos para nuestros talleres. Supuso, además, hacer diseños cada vez más propios, complejos y elaborados de nuestros eventos educativos. Y, también, escoger los temas a partir de nuestro contacto con las percepciones, grupos etarios y relaciones que se sucedieron en Cuba con mucha velocidad durante los noventa.

Pero creo que lo principal fue intuir antes, y después elaborar poco a poco, en medio de una práctica febril, que nuestro campo real de incidencia era el cultural, y actuar a partir de esa convicción. En la práctica ello quería decir que, incluso si nuestra propuesta no encarnaba orgánicamente de manera inmediata en ninguna de las grandes organizaciones de masas cubanas, valía la pena seguir trabajando, nuestro empeño tenía un sentido: plantábamos semillas de reflexión y análisis en personas y grupos, cada uno de los cuales era activo no solo en una organización, sino en el denso entramado organizacional en el que solemos participar los cubanos y cubanas. Esa convicción supuso, igualmente, más libertad y autonomía en nuestras búsquedas, al no permanecer acotadas por un temario preexistente más allá del que elaborábamos a partir de nuestra interpretación de la realidad social, sus preguntas y sus urgencias.

De ahí que, con el tiempo, llegáramos a definir nuestra posición con respecto a la educación popular afirmando que se trataba de un pensamiento y una práctica pedagógicos que asumen una posición ante la realidad social y apuestan a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que considera imprescindible para el triunfo y consolidación de un proyecto popular. Y que insistiéramos en que para nosotros, desde la Cuba de los noventa, no había educación popular que no apuntara a la cultura como objetivo último y coagulante de los cambios sociales

Esa definición partía, por supuesto, de dos premisas. Una, el reconocimiento del papel importantísimo que desempeñan los mecanismos de legitimación ideológica y cultural en la reproducción del sistema de dominación, y la autonomía relativa de las opresiones de matriz cultural, así como su introyección por los individuos y grupos humanos. La otra, que esos mecanismos y esa legitimación pueden reproducirse más allá del desmontaje o eliminación de relaciones de explotación económicas y otras instituciones de opresión, efectuados por un poder revolucionario.(9)

El corolario era que la contribución fundamental de nuestros esfuerzos consistía en ayudar a desarrollar la criticidad de los sujetos —individuales y colectivos— para que los procesos liberadores del campo popular cubano se desplegaran en toda su potencialidad, en medio de las difíciles condiciones en que se desarrollaban en esos momentos. Así llegamos a entender, en nuestro caso, la concientización freireana.

Podíamos, desde esa concepción, y con los que se sintieran atraídos por el programa, participar en la batalla cultural de nuestra época: combatir, desde la subjetividad de los sujetos sociales, la aceptación creciente de que las únicas relaciones sociales posibles son las del capitalismo; esto es, oponernos a la mediación privilegiada del mercado, el individualismo, el lucro como motor principal de las personas y las sociedades; y, también —y como resultado de que todo lo anterior produce perplejidades, incertidumbres y pesimismo entre quienes creen que el capitalismo debe ser superado—, participar en la renovación de un proyecto socialista coherente que sirva de polo de atracción —que incluya desde la economía hasta las relaciones familiares— y que encienda la imaginación y el compromiso.

Nos planteábamos que trabajábamos en tiempos de acumulación —no solo en Cuba, sino, en general, en la América Latina— y que en épocas de acumulación hay que trabajar en la sedimentación cultural, esa lenta tarea que, sin embargo, solidifica sentidos e identidades.

No hay que creer, sin embargo, que llegáramos con facilidad a esas conclusiones. Durante un período relativamente largo de tiempo nos acompañó la angustia de no poder ser “brazo educativo” de las organizaciones en las que militábamos, y no ver encarnar en ellas las ideas que estábamos convencidas de que mejor podían contribuir, desde la educación, a lo que no queda más remedio que

calificar de epopeya cubana: el no rendirse al “sentido común” capitalista durante todos estos años.

En un sentido más práctico, es decir, en el terreno donde se elaboraron estas concepciones, pronto tuvimos dos campos de trabajo que, aunque mezclados, eran las semillas de la estructura que tomaría, posteriormente, nuestro programa. Por un lado, trabajábamos con grupos que nos pedían apoyo para sus proyectos: esto iba desde la Casa de la Mujer y la Familia de Pogolotti, el barrio de Marianao donde está asentado el Centro, hasta el Partido de Santa Clara. Por lo general, la petición consistía en que los ayudáramos a encontrar las vías para trazarse colectivamente los objetivos del trabajo y organizarse para ponerlos en práctica. A esas solicitudes solíamos responder proponiendo y realizando talleres de diagnóstico y planificación del trabajo.

Por otro lado, aumentaban las solicitudes de eventos educativos por parte de grupos interesados en apropiarse de la educación popular como herramienta posible de su trabajo: centros de estudio, grupos de investigadores, proyectos no gubernamentales, querían que los ayudáramos a conocer la investigación participativa, la manera colectiva de construir un proyecto desde las bases o un estilo de trabajo más democrático.

En 1994 sucedieron dos hechos importantes. Del primero ya he hablado: se realizó el taller de evaluación y organización del Centro, y allí se tomó la decisión de crear un área de educación popular. Hasta ese momento, primaba la idea de que la educación popular no era un área de trabajo, dado que debía atravesar transversalmente todas las actividades y esfuerzos de la institución, notablemente los llamados “proyectos”, esto es, la colaboración con grupos poblacionales y organizaciones para resolver problemas sobre todo de las comunidades, con financiamiento de la cooperación internacional, área donde pronto la remodelación y construcción de viviendas se convirtió en lo fundamental. No obstante, las realidades del Centro en ese momento —las personas que trabajábamos y nuestras concepciones aún por aunar, la multiplicidad y diversidad de los empeños de Mara y míos, que, en ocasiones, acompañaban a los proyectos y en otras se disparaban en mil direcciones, a partir de las peticiones de colaboración y de nuestra interpretación de las necesidades— hicieron que prevaleciera, finalmente, la idea de que debía existir un área de educación popular junto a las demás.⁽¹⁰⁾

El segundo hecho que marcaría el programa —aunque entonces aún no lo sabíamos— fue la decisión de organizar el Taller Básico de Formación de Educadores Populares.

El taller

La razón inmediata de esa decisión fue el caos que nosotras mismas habíamos contribuido a crear: solicitadas en diez direcciones al mismo tiempo, llegó un momento en que no podíamos dar continuidad a muchos de los espacios que abríamos, lo que nos producía una creciente insatisfacción y la sensación de que debíamos pasar a una etapa que incluyera la consolidación de grupos, temas y esfuerzos. Pero había otras razones. Existía una larga experiencia de muchos centros de educación popular de América Latina, que convocaban eventos llamados talleres metodológicos. En ellos se reunían educadores y líderes de organizaciones y comunidades, y su intención era propiciar, mediante la vivencia y los contenidos de los talleres, la apropiación de elementos de método. Y a esas alturas, a nosotras nos parecía que podíamos y debíamos dar el paso de organizar algo similar, por la misma causa que había dado origen a los talleres metodológicos latinoamericanos: nos resultaba más coherente con la concepción de la educación popular el que fueran educadores de las propias organizaciones y grupos —con una comprensión más cabal de sus problemas y necesidades, de sus personas y ritmos, de lo que había que salvar y lo que había que cambiar—, quienes emprendieran el trabajo en el seno de los mismos. Nosotras les ofreceríamos una vivencia y unas herramientas para que cada cual usara las que considerara necesarias. Nuevamente operaba la lógica de “borrarnos” en un esfuerzo que —considerábamos— no se repetiría y que constituía más bien un resumen de lo que habíamos hecho hasta ese momento; en el taller se reunirían esos grupos diversos con los que habíamos trabajado, para solidificar los empeños previos.

En medio de la organización del taller, Mara regresó a Brasil, con lo que quedé sola en el área. A partir de ese momento, el seminario de reflexión se convirtió en el lugar de socialización de las ideas y el diseño del taller.

Sentí un momento de pánico durante su preparación. Inicialmente había pensado que bastaría con “poner en cubano” los talleres metodológicos de otros países, por lo que pedí a todos los amigos que los habían hecho que nos mandaran sus memorias. Una vez con ellas aquí, me di cuenta de que no servían para la situación cubana, que había que “inventar” sobre la base de todo lo tocado y aprendido en el período anterior, con cubanos y cubanas de varias partes del país y diferentes ocupaciones, para que les pudiera hablar a los participantes. Algo que saltaba a la vista, por ejemplo, era que los grupos latinoamericanos asistentes a los talleres metodológicos tenían una comprensión de los fundamentos de la educación popular y una experiencia de trabajo con la misma mayores que los nuestros, aun contando con que asistieran, estrictamente, las personas con quienes habíamos trabajado durante el año anterior y otras que conocían de la educación popular por diversas vías.⁽¹¹⁾ Por tanto, ese era uno de los elementos que debíamos reforzar, y, de hecho, fue el que más creativa y exitosamente se trabajó.

La convocatoria se distribuyó según la precaria lista de correos que poseía entonces el Centro, con una hojita impresa por nosotros mismos donde se trataba de explicar, en una cuartilla, la finalidad y la organización del taller, y donde se pedían algunos datos mínimos —nombre, dirección y teléfono, tipo de experiencia en que estaba involucrado o involucrada. Aspirábamos a tener unos treinta participantes como máximo, pero llegaron más de cien planillas de solicitud, lo que nos obligó a hacer una selección que, perfeccionada más tarde, estableció parámetros de preferencia que se siguen aplicando hasta el día de hoy.(12)

El taller, a semejanza de algunos talleres metodológicos en otros países latinoamericanos, se organizó en cuatro sesiones intensivas —de cinco días de duración cada una—, con tareas para los períodos intermedios, que se discutirían al inicio de las semanas a partir de la segunda. Lamentablemente, no se conserva el diseño de ese primer taller, pero, en esencia, seguía el orden de los “cuatro pilares”, con una importante variación: la primera semana estaba dedicada, casi en su totalidad, a elaborar una concepción colectiva de la educación popular en Cuba.

Invité a ese primer taller a un grupo de observadores: Magaly Muguercia, teatrológica; Marta Alejandro y Elena Socarrás, psicólogas; Mayra Abreu, socióloga; Manuel de la Rúa —quien terminó compartiendo conmigo la conducción y los cambios de diseño del taller—, profesor; Carmen Nora Hernández, miembro del equipo de trabajo de la FMC encargado de las Casas de la Mujer y la Familia; y Mario Garcés, educador popular chileno, a quien me volveré a referir más adelante. A todos les pedí que, desde sus diferentes saberes, miraran atentamente el taller para ir corrigiéndolo sobre la marcha. Pero sucedió que, a pesar de que el primer día se anunció que estaban allí con un propósito diferente al de los talleristas, terminaron integrándose plenamente a las actividades. La experiencia de tener observadores que compartieron, aportaron, evaluaron a todo lo largo del taller e interactuaron de mil maneras con los talleristas, fue tan buena que dio lugar a la práctica, en las ocasiones subsiguientes, de invitar siempre a observadores participantes, procedentes de distintas disciplinas, experiencias y, cuando ello fue posible, países.(13)

El programa

De ese taller agotador, y de las acciones previas, salieron las bases, en más de un sentido, de lo que llegaría a ser el programa de educación popular del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. Se afianzó, en primer lugar, la convicción de que nuestro taller podía y debía repetirse. Contábamos con todo lo necesario para hacerlo: gente interesada, evidencias primarias de que afectaba a los participantes de las maneras que deseábamos, evaluaciones de talleristas y observadores referidas a que servía para elaborar una crítica a las prácticas de los propios involucrados, sugerencias acerca de qué se debía mejorar en las próximas ediciones.

Salió, también, el segundo equipo de trabajo del área de educación popular del Centro: tres de sus observadoras pasaron, poco tiempo después, a trabajar con nosotros a tiempo completo. Un año más tarde, se incorporaron dos egresados de uno de los talleres para completar el grupo.

Por primera vez comenzamos a planificar las acciones a largo plazo. Y en ese plan quedaron esbozadas todas las actividades que después se desarrollaron y complejizaron, pero que, desde entonces, nos acompañan. Ellas fueron: talleres, acompañamientos, superación interna, elaboración de materiales y creación de una red de colaboradores.

Talleres: Además de lo que a partir de ese momento pasó a llamarse Taller Básico de Formación de Educadores Populares, se idearon entonces, y comenzaron a convocarse en los años sucesivos a partir de las experiencias de ese 1995, talleres de egresados y talleres de profundización.

Desde 1996, el taller básico pasó a tener solo tres semanas de duración. Se repitió tres veces en ese año y dos los dos años siguientes. A partir de entonces, se convocó una vez cada año, debido al incremento de las otras actividades, que al inicio considerábamos colaterales y que fueron tomando peso propio. Las variaciones fundamentales del taller básico, además de esa adecuación a las dificultades de transporte de la época, se produjeron en los contenidos: gradualmente, la estructura de los temas de la primera edición se fue disolviendo con la inclusión de aspectos metodológicos —por ejemplo, comunicación, psicología de grupos, diseño y conducción de actividades educativas— o, más tarde, temáticos —por ejemplo, relaciones raciales y de género— que nos reclamaban los participantes o que fuimos considerando de importancia a medida que nosotros mismos los íbamos estudiando. También se cambiaron poco a poco los textos y materiales que utilizábamos —muchos los fuimos produciendo a lo largo de los años— y cada pareja de conductores que asumía el taller comenzó a imponerle su impronta, no solo a la conducción, sino también al diseño, siempre tratando de adecuarlo a las características de cada uno de los grupos. La estructura básica inicial, sin embargo, se mantuvo hasta el año 2002: una primera semana dedicada a elaborar colectivamente una concepción encarnada —en Cuba, en la crítica de las prácticas de los participantes, en los análisis de la realidad— de la educación popular; y dos semanas subsiguientes dedicadas a la apropiación de elementos metodológicos. Entre esas semanas había períodos de aproximadamente dos meses, en los cuales los talleristas debían realizar actividades con sus grupos a partir de lo visto en el taller, y la segunda y tercera semanas comenzaban con un análisis colectivo de esas tareas.

Los talleres de egresados eran reuniones —de tres a cinco días— con los talleristas de años precedentes para hacer un análisis de los cambios —o no— de sus prácticas a partir de su experiencia formativa, y para mejorar el programa a partir de sus sugerencias y las carencias de formación que habían detectado. En los primeros años se hacían con todo el grupo del año anterior. Posteriormente, la

cantidad de egresados nos llevó a convocar talleres a los que asistían talleristas de varios años. Ello hizo que variara su forma, pero no sus objetivos.

Los talleres de profundización —o de segundo nivel, como en ocasiones los llamábamos— comenzaron en 1997 con el objetivo de ahondar en aspectos o temas sugeridos por los propios participantes de años anteriores en los talleres de egresados. De cinco días de duración, inicialmente concebimos que asistieran a ellos solo los que hubieran pasado el taller básico. Casi desde el principio, sin embargo, fuimos admitiendo personas que venían de experiencias para las cuales nos parecía especialmente pertinente el tema que se abordaría en ellos. Esto no dejó de ser complicado, ya que los niveles de apropiación de la propuesta más general eran muy dispares. Finalmente, llegamos a la determinación de una especie de masa crítica de ex talleristas que ponía la tónica general del taller. Los aspectos abordados en estos talleres fueron: comunicación (con énfasis en diferentes aspectos de la misma en distintos talleres), trabajo grupal, desarrollo institucional, evaluación de procesos educativo-organizativos, historia oral en procesos de trabajo con comunidades, coordinación de procesos educativos e investigación participativa.

Acompañamientos: También nacida de las reflexiones del primer taller básico, esta actividad —cuyo propósito desde el inicio fue brindar ayuda de evaluación y de atención a necesidades metodológicas o temáticas específicas de las experiencias en que estuvieran involucrados ex talleristas— adquirió con el tiempo unas proporciones que no habíamos imaginado entonces. Nos permitió, desde el principio, combinar la heterogeneidad de experiencias, territorios en que se desarrollaban las mismas, y expectativas y temas de los participantes en nuestros talleres, con la homogeneidad de esos elementos en una experiencia local, además de evaluar la pertinencia de la formación que brindábamos y los nuevos contenidos que esta debía incluir.⁽¹⁴⁾ Se han acompañado decenas de proyectos de nivel nacional, provincial y local.

Superación interna: El seminario interno se convirtió en un elemento permanente del programa. Se comenzó a invitar a profesores de diversas disciplinas para conducirlo.⁽¹⁵⁾ Aunque diseñado para las necesidades del equipo, según sus temas se incorporaron colaboradores y ex talleristas, de modo que sirvió, también, de foco de atracción hacia otras actividades del programa.

Elaboración de materiales: A partir de la necesidad sentida del equipo y de las evaluaciones de los talleristas, poco a poco se fueron sustituyendo algunos de los primeros materiales y textos por otros elaborados por educadores y colaboradores cubanos. Una de las fuentes de esos nuevos materiales fueron las lecturas del seminario interno y otras, que nos permitieron hacer compilaciones de textos, sobre todo latinoamericanos, que reproducimos para los talleres. Poco a poco, instados por las necesidades de los talleres y acompañamientos, pero, también, por el afán de explicarnos en seminarios, encuentros y foros a los que íbamos siendo invitados con creciente frecuencia, comenzamos a producir nuestros propios materiales.

Con ambas fuentes, a las que se añadieron, posteriormente, sistematizaciones de experiencias de acompañamientos, comenzamos a publicar una serie de folletos, que continúa siendo editada hoy.(16)

Por último, pero sumamente importante, todas estas actividades fueron dando inicio a una red de colaboradores, integrantes de acompañamientos, ex talleristas, miembros de experiencias afines, que nos acompaña hasta el día de hoy y que es y será decisiva para la ampliación de la propuesta en nuestro medio, con las adecuaciones, cambios y contextualizaciones que, en cada caso, resulten necesarias, mediante la discusión hacia el interior de la red y su irradiación hacia el medio en que se desenvuelven.

III/ La educación popular que hemos hecho

Después de la inmersión del capítulo anterior en los inicios y el despliegue del programa, se hace imperativo levantar la vista y mirar hacia afuera, al contexto en que todo esto se produjo, y las conexiones que el programa logró —y no logró— establecer con él.

La década cubana de los noventa⁽¹⁷⁾ ha sido compleja: no solo porque estuvo signada por los cambios sociales antes descritos, sino por el hecho de que estos se sucedieron a una enorme velocidad, aunque ese ritmo se ha hecho más lento en los últimos años.⁽¹⁸⁾ Con ellos variaron los problemas, las percepciones sobre los mismos, sobre la sociedad en general y sobre la inserción propia —personal, familiar, grupal, generacional y otras— en sus instituciones y relaciones. Ya hay más de un grupo generacional cuya vida ha estado impactada, sobre todo o únicamente, por la crisis y por sus cambios, y por los cambios globales. Las huellas impresas por tales acontecimientos han sido distintas para los diferentes grupos etarios. El programa de educación popular trató, en la medida de nuestras propias comprensiones, de irse adaptando a ellos.

Una de las relaciones que el programa logró establecer con el contexto tuvo que ver con la importancia que se concedió a lo local y sus actores en un momento en que se desplazaba el centro de gravedad de la vida de una parte considerable de la población del lugar de trabajo al de residencia,⁽¹⁹⁾ y en que el proyecto nacional más general dejó de ser el marco casi exclusivo de referencia para los proyectos personales y grupales. En este sentido, se privilegió la participación en los talleres de las personas directamente involucradas en el trabajo en las localidades —aunque sin oponer lo local a lo más general, sino considerándolo un nivel posible para la recomposición de este último. Con el paso del tiempo, se afinó el criterio de selección hasta incluir a los involucrados en experiencias que estimábamos que marcaban diferencias y pistas prometedoras en ese nivel, experiencias que muchas veces pasaron a ser, también, acompañamientos del programa.

Por otra parte se logró crear un ambiente de aprendizaje favorable para que se manifestaran las opiniones, incertidumbres, preguntas de los participantes. Ese ambiente favorecía los intercambios de saberes disímiles —participaban en un mismo taller científicos sociales, profesores, funcionarios de base de organizaciones sociales y de masas, y de gobiernos locales, estudiantes, líderes de iglesias y otros— y la inclusión, en un ambiente de aprendizaje, de contenidos de la vida cotidiana, la militancia, el trabajo, que normalmente no se incorporan a los ámbitos escolares formales.(20)

Otra forma de relación del taller con el contexto consistió en trabajar con el material de las experiencias y sentimientos de los participantes y nuestras propias experiencias y sentimientos. Ello permitía que, en las discusiones grupales, se expresara la actualidad de cada coyuntura y las maneras cómo los talleristas y los educadores la percibíamos y procesábamos.

Logramos, también, vincular las discusiones con textos diversos donde ellas podían encontrar resonancia, para profundizar en busca de los sentidos, coherencias e incoherencias de las prácticas sociales de todos y sus relaciones con contextos y marcos de referencias más amplios que la propia experiencia. Esos textos fueron cambiando a lo largo de los años: algunos se quedaron para siempre con nosotros; otros nos acompañaron algún tiempo y, después, fueron sustituidos. En algún caso, las inquietudes particulares de un grupo nos hicieron buscar textos específicos que permitieran arrojar luz sobre determinadas inquietudes o provocar debates fructíferos.(21)

Algunos elementos metodológicos

Ya ha quedado dicho que el taller básico, y el programa en general, nacieron muy apegados a la concepción freireana de concientización, esto es, hacer conscientes las relaciones sociales que vivimos, desnaturalizar el campo de lo social, para, a partir de ahí, generar compromisos de acción. En nuestro caso, nos parecía esencial disminuir la distancia entre discurso y práctica, descubrir las incoherencias entre ambos, desbaratar la actitud de la espera pasiva y rencorosa de orientaciones, desatar la acción propia, develar la realidad de que se es actor social de la sociedad en que se vive. Esa concepción nos hizo desechar, desde el principio, la idea de que traspasábamos una metodología, una manera de hacer, unos instrumentos, y nos hizo enfatizar que el concepto más general y los compromisos con la práctica de cada cual que se generaran, eran lo fundamental de nuestro contenido y de los aprendizajes posibles.

No obstante, poco a poco fuimos elaborando elementos de método que combinaron principios tomados de espacios de aprendizaje similares de otros países latinoamericanos y hallazgos propios. En los talleres de diverso tipo que realizamos, fue naciendo una manera de hacer que tratamos, también, de compartir con

los talleristas a medida que la descubríamos y sistematizábamos.

Uno de esos elementos de método fue la elaboración de diseños muy detallados para cada una de las actividades educativas y cada uno de sus momentos. Aunque flexibles —los ajustábamos constantemente a los ritmos y los planteamientos de los grupos—(22), ayudaban a que no se perdiera el sentido más general del proceso, contribuían a que cada discusión, cada actividad de cada momento, tuviera una finalidad y se engarzara en el propósito general de aprendizaje, y evitaban los “momentos muertos” en que la agenda latente del grupo toma el mando y hace derivar el proceso sin que ello se constituya, también, en material de análisis.

Otro elemento de método fue la inclusión de observadores en todos los niveles del programa. Para los talleres se elaboraron guías, sobre todo referidas a la dinámica grupal, pero se les concedía bastante latitud a los observadores para que, según su experiencia, atendieran a los aspectos sobre los que más luz podían arrojar.(23) En los acompañamientos, la función de observación, más compleja y prolongada en el tiempo, por lo general ha estado a cargo de uno o varios ex talleristas orgánicos al acompañamiento. El programa en su conjunto ha sido “observado” por compañeros y compañeras externos a él, mediante entrevistas a participantes —posteriormente sistematizadas—, evaluaciones de algunos de sus períodos e innumerables sesiones de reflexión, discusión y sistematización. En todos los casos, los observadores eran presentados a los grupos, a los que se explicaba su función, y siempre devolvían a los grupos el resultado de sus observaciones en momentos previamente seleccionados para ello.

También nos esforzamos por incorporar al diseño actividades de distinta naturaleza, que permitieran explorar cada asunto desde diferentes perspectivas a partir de una diversidad de instrumentos. Poco a poco, las actividades educativas fueron adquiriendo densidad al añadir a la lectura, discusión e informe grupal, dramatizaciones que el grupo descodificaba, producción de pequeños textos por parte de los talleristas, juegos didácticos, interpretación de textos literarios y canciones y otros recursos, mediante los cuales se abordaban las dimensiones emocional, axiológica y cognoscitiva del tema tratado y de los materiales aportados a él por educadores y educandos.

Mención aparte, por las discusiones que sostuvimos sobre él, merece el juego, que nos venía de las actividades educativas de la educación popular de otros países y cuya función, según los educadores que lo usaban, era contribuir a crear una atmósfera relajada y de confianza entre los participantes. Aunque esto es cierto —y, además, la incorporación del juego a las actividades educativas constituye una señal clara de que se trata de un ámbito educativo distinto, donde “se valen” más cosas que en los tradicionales, y los grupos obviamente lo disfrutaban— pronto comenzamos a problematizar su inclusión en nuestros diseños. Por un lado, empezamos a procurar que jugar formara parte más orgánica de las intenciones de las actividades, lo cual nos llevó a estudiar el juego,

las explicaciones antropológicas sobre sus funciones sociales, los tipos de juego, etc. Por otro, empezamos a analizar las reacciones de los diversos grupos ante las diferentes variantes de juego, con lo cual logramos extraer algunas consideraciones más generales acerca de su empleo y gradación en los grupos, según la composición de géneros, edades, nivel de conocimiento de los participantes entre sí, estado anímico grupal y otras variables.

Un elemento importante de método que asumimos consistió en la adopción de un esquema que, incorporando todos los elementos anteriores, se desarrollaba, sin embargo, mediante momentos de estructura muy similar: ejercicio para despertar las visiones más vivenciales sobre el asunto en cuestión, puesta en común de esas visiones, profundización (problematización) del tema, puesta en común de esas nuevas visiones, síntesis de las discusiones. Para llevar adelante este esquema se utilizaban todos los instrumentos mencionados antes, y una constante reformulación del grupo mediante su división en subgrupos más pequeños encargados de proceder al análisis profundizador; se utilizaban las síntesis parciales y plenarios para compartir visiones y realizar las síntesis generales.(24)

Fuimos diseñando un papel para el educador que partía de dos premisas: la primera, que el educador tiene una función y una responsabilidad específicas en el proceso educativo, diferentes a las del resto de los participantes; la segunda, que el educador no es neutral, y eso en dos sentidos: por un lado, diseña y conduce el proceso educativo según criterios ideológicos que suscribe y defiende; por otro, aporta al proceso sus capacidades y saberes, y también sus prejuicios, miedos, proyecciones, etc. Si partíamos de lo que nos parece obvio —esto es, que la ideología y la subjetividad de los conductores están en juego, y que estos siempre desempeñan cuotas de poder en los procesos educativos, a las que no es ni posible ni bueno renunciar—(25), evitar la manipulación requería para nosotros trabajar constantemente con nuestra ideología y subjetividad —disminuir todo lo posible su nivel de inconsciencia—(26) e incluir como parte del proceso de formación y de las discusiones con los grupos estas realidades, sobre todo a partir de que ellos mismos desempeñaban funciones de educadores con sus grupos de referencia.

Un último elemento de método que vale la pena mencionar, consistió en incluir desde el diseño y realizar en todas las actividades educativas momentos de evaluación y de recuperación metodológica de las mismas. La recuperación metodológica, momento en el cual se “pone a la luz” el envés del proceso vivido por todos —¿Qué hicimos en cada momento? ¿Qué lógica unía los diversos momentos? ¿Por qué lo hicimos así?—, desmitifica el proceso vivido y contribuye a la apropiación por parte de los educandos de las herramientas pedagógicas, los “ladrillos” con los que se construyó la experiencia de aprendizaje. La evaluación ayuda a corregir el rumbo de la actividad y a socializar satisfacciones e insatisfacciones.(27) Pero, además, en nuestro caso, la práctica constante de la evaluación en las actividades —y la realización de sesiones y talleres dedicados a

la evaluación de procesos educativos— nos permitió problematizar el concepto de evaluación, contribuir a centrarlo más en el proceso y menos en las personas, eliminar su dimensión de “pase de cuentas” e incrementar la colaboración y no el resentimiento intragrupal después de realizada una evaluación.

Lo que no logramos

En los momentos en que escribo, el programa está sufriendo una transformación de importancia, como resultado de las reflexiones que desde el año 2002 coagularon en deseos de cambio en el equipo, hijos, a su vez, de sucesivas evaluaciones. Esta transformación pretende ofrecer caminos de solución para los que nos parecieron carencias y espacios vacíos más grandes de nuestro quehacer, analizado a casi diez años de sus inicios.

Otros tendrán a que evaluar, después, hasta qué punto lo que ahora se hace contribuirá realmente a cumplir las expectativas, reclamos y sueños de los talleristas, educadores y compañeros y compañeras, cubanos y de otros países, que nos han permitido ver con más claridad hasta dónde no hemos podido llegar aún. Yo me limitaré a relacionar cinco de esos “huecos” que se pretende llenar y algunas de las formas en que se ha pensado hacerlo.

Al no lograr ser orgánicos a ninguna organización, como era nuestro propósito original, quienes se acercaron a nuestros talleres fueron conformando un grupo cuya única organicidad era su interés en el programa. Ese grupo, disperso por todo el país, se fue espesando con las sucesivas oleadas de talleristas y la incorporación de acompañamientos, tanto en lo que respecta a cantidades de egresados en los diversos territorios como a experiencias influidas o conducidas por ellos.(28) No obstante, el contacto continuado con el programa de esos diversos talleristas y grupos era muy heterogéneo (29), y muchos egresados nos demandaron, en múltiples ocasiones, acciones encaminadas a permitirles mantener el vínculo con el programa, más allá de recibir nuestras publicaciones.

Relacionado con lo anterior, casi desde el inicio se nos hizo claro que el programa estaba demasiado concentrado en el Centro. Ya en los primeros talleres de egresados, con el reclamo de continuidad de muchos talleristas, surgió la idea de crear una red que vinculara a los interesados por territorios y sectores en los que desempeñaban su trabajo, a partir de sus intereses e iniciativas, a cuya coordinación podía contribuir el Centro, pero sin convertirse en su rector.(30) El objetivo último de la red, por supuesto, era disminuir nuestro protagonismo en el programa y dejar que las iniciativas nacidas de los procesos fueran dándole nueva forma y contenidos. A lo largo de los años se obtuvieron éxitos parciales en la organización de la red —reuniones de estudio o talleres realizados en territorios, vinculación de ex talleristas de algunas localidades para emprender trabajos conjuntos, acompañamientos que reunían a varios grupos del mismo sector en

acciones coordinadas, etc.—, pero pensamos que la red podía y debía ser más, que muchos egresados con interés de mantenerse vinculados se han escapado por sus huecos y, finalmente, que quizás sí nos correspondía, desde el Centro, hacer una contribución mayor a ella.

Otra carencia detectada a lo largo de todo el tiempo de existencia del programa ha sido la discusión, a veces encendida, a veces sorda, entre quienes nos han instado a “medir” sus impactos y quienes hemos sostenido que esa es una tarea que resulta difícilmente realizable, ya que un programa que se propone cambios de las personas, los grupos, las experiencias, difícilmente se deja atemperar al incómodo lecho de lo mensurable, y que cualquier instrumento diseñado para hacerlo resultaría tan inadecuado como una vara rígida para medir y pesar un líquido. No obstante, unos y otros hemos ido cediendo en nuestras apreciaciones, y si bien esa evaluación demanda una enorme creatividad —ya que los medidores al uso malamente reflejan apenas la superficie de lo que nos proponemos—, lo cierto es que al final de una etapa no nos sentimos satisfechos de lo realizado en este terreno.(31)

En cuarto lugar, un temor que siempre nos ha acompañado es el de ser “demasiado metodológicos”; esto es de que, aunque partamos de su práctica social en los análisis que proponemos a los involucrados en las diferentes acciones, podamos transmitir la impresión, sobre todo en los talleres de formación presenciales (32), de que el quid de la educación popular está en la metodología, en unos determinados instrumentos que podemos “transmitir”. Hemos tratado de prevenirnos contra ello de varias maneras. Una de las fundamentales ha consistido en compartir francamente esta preocupación con nuestros talleristas y debatir con ellos el asunto. Otra, que encontramos a lo largo del camino, fue tematizar nuestros talleres de formación metodológica, esto es, centrar cada taller en un eje temático —relaciones de género, de razas, otros— a partir de los cuales se derivan los elementos metodológicos.

Por último, no conseguimos hacer sistemáticamente con los grupos participantes en los talleres análisis exhaustivos de la coyuntura más general, aun cuando elementos de ella aparecían continuamente en los análisis de las prácticas de los participantes y en las discusiones grupales. Esto, sin dudas, se debió a varios factores, entre los cuales uno muy importante fue la extrema complejidad de la coyuntura cubana del período en que se desarrolló el programa, que, en sus momentos más vertiginosos, permitía apenas las “reacciones de piel”. Pero también comprobamos que resultaba más fácil hacerlos con los acompañamientos por su homogeneidad —territorial, temática— y, porque los niveles de confianza de todos se veían muy incrementados por el tiempo de trabajo común de los miembros del grupo entre sí y con los educadores, siempre más prolongados que en los talleres presenciales.

El análisis de estas y otras carencias nos llevó a emprender una reformulación del programa cuyas bases serían la territorialización, la sectorialización y la

tematización. Hasta el momento, se han emprendido dos acciones en cuya formulación han participado ex talleristas, educadores, compañeros y compañeras de otros países, quienes han acompañado el programa a lo largo de estos años, y colaboradores cubanos y no cubanos.

La primera acción ha sido una sistematización múltiple del programa: la idea aquí es llegar a un nivel de análisis y generalización que nos permita entender mejor qué hemos hecho, cómo lo hemos hecho, qué debemos hacer en lo adelante, de manera más comprensiva y generalizadora, nutrida por las perspectivas múltiples de los involucrados. Se trata de un proceso aún en curso, que incluirá diversas actividades, y al que, por ejemplo, este texto pretende aportar.(33)

La segunda acción fue la preparación de una modalidad de formación de nuevo tipo, en la cual se trabajó durante todo el año 2003 y que se comenzó a llevar a la práctica en el 2004. Para ella se han elaborado materiales escritos y audiovisuales, y guías para los conductores; se han realizado y reproducido selecciones de textos y una bibliografía mínima; y se han celebrado numerosos talleres con colaboradores del programa para determinar contenidos, formas y otros elementos. La fórmula finalmente adoptada consiste en la formación de grupos territoriales de base —que pueden ser o no acompañamientos o estar incluidos en uno de ellos— que, a partir de la voluntad de hacerlo, se constituyan y elijan un coordinador que conduzca el proceso en tiempos adaptados a los ritmos de cada grupo. Estos coordinadores, a su vez, recibirán atención de diverso tipo por parte de los educadores del Centro, quienes, sobre todo en el 2004, año de experimentación y readecuaciones, continuarán siguiendo de cerca el desarrollo de cada uno de los núcleos en que comience la experiencia. Aparte de los objetivos mismos de aprendizaje y diseminación de la propuesta de educación popular, estos cursos se proponen reforzar el impacto territorial de la misma y consolidar una red que nutra al programa de contenidos y nuevos caminos.

Resistencias

A menudo me han preguntado compañeros y compañeras, en especial de otros países, si no encontramos muchas resistencias a nuestra propuesta. En la mayoría de los casos, lo que está en el fondo de su pregunta es si no hemos sido percibidos como una amenaza por un sistema de educación formal de alcance nacional muy estructurado y por un modelo político que perciben como de extrema centralización. Más allá de que algunas organizaciones a las que intentamos acercar al programa optaron por no hacerlo, como ya he dicho, lo cierto es que no ha sido así, a lo cual sin duda coadyuvó el momento en que se inició el programa, el carácter, desarrollo y prestigio de la institución de la que provenía y otros factores externos e internos a él.

Pero que no hayamos encontrado esas resistencias no quiere decir que no existieran algunas. Mencionaré a continuación las que me parecen más importantes.

Del lado propio, esto es, del de los educadores, hemos tenido que lidiar, mejor o peor, con resistencias internas a poner en práctica lo que el mismo programa nos iba indicando. Más allá de los temores y limitaciones personales que llevábamos a la función de educadores, tuvimos que batallar siempre con la tendencia tan humana a la rutinización, y, también, con el apego a modelos —tanto de programas de educación popular organizados en otros contextos como a modelos educativos cubanos— que no solo parecen ofrecer seguridad, sino además prestigio. Y también tuvimos que combatir la autocomplacencia ante las evaluaciones positivas del trabajo, el obvio encanto de muchos talleristas con lo que descubrían.

Del lado de los educandos encontramos en algunas ocasiones defensismo; esto es, intentos de embellecer la experiencia propia al someterla al escrutinio de los demás, y la incompreensión de personas e instituciones acostumbradas a procesos de aprendizaje más centrados en contenidos o más formales. En este segundo caso, aprendimos a advertir esas señales de desconcierto y, en muchas ocasiones, a salir a su encuentro y calmar la ansiedad, aunque en otras no fue posible. Y, por último, dado que trabajábamos desde una organización de origen cristiano, tuvimos que enfrentar suspicacias —y alguno que otro momento de tensión— entre talleristas religiosos y no religiosos.

Creo que algunas de estas resistencias —o tensiones, o tentaciones— acompañan aún al programa. Y que otras aparecerán. La mayor resistencia fue, sin embargo, la mejor: la resistencia que aflora ante el nuevo conocimiento, se expresa, pelea y cede. Esa estuvo siempre con educadores y educandos, y es necesario que siga estando, porque solo si se toca lo sedimentado es posible aprender, desaprender, reaprender.

IV/ Lo mejor, lo que creo

Lo mejor

He dejado para el final una de las tareas más gratas y, al mismo tiempo, más arduas, por lo mucho que ella incluye y el temor de olvidar algo, a alguien. Me refiero al papel que han desempeñado la América Latina y los educadores populares latinoamericanos y de otros países en nuestro programa, tan grande, que sin esa contribución sería otro o no existiría.

A la altura de 1997, a algunos de los que habíamos sido parte de las reuniones auspiciadas por Alforja y Casa de las Américas en los ochenta se nos ocurrió que quizás valdría la pena reeditarlas, a la luz de la nueva circunstancia histórica, en un momento que no era, como aquel, de auge, sino más bien de repliegue y aparente desmovilización del campo popular en la América Latina. Queríamos comprobar que quedaban huestes en las filas de la educación popular que ponían una mirada profética en el horizonte de la liberación.

La convocatoria fue amplia, y la respuesta formidable: nos reunimos en La Habana unos cincuenta educadores de varias generaciones y debatimos sobre nuestra historia, nuestras prácticas, nuestros empeños futuros.(34) Ese encuentro nos conectó con otras redes (35), nos puso al día sobre lo nuevo que surgía y, en especial, nos permitió volver a reconocernos en nuestras nuevas reflexiones y nuestros viejos principios, discutir desde el suelo común tan arduamente construido y reafirmar que seguíamos formando parte de un conjunto mayor no tan fragmentado como imaginamos en algún momento.

En el encuentro de La Habana, por supuesto, no estábamos todos los que comulgamos con una perspectiva política para la educación popular. En Brasil al año siguiente, y Guatemala en el 2000, nos enriquecimos con otras experiencias brasileñas y centroamericanas. En el 2002 y el 2003, continuamos esos encuentros en el marco del Foro Social Mundial celebrado en Porto Alegre. A fines

de ese año, varias organizaciones interesadas en comparar nuestros modelos de formación aunamos esfuerzos para celebrar un encuentro en Brasil, como parte del homenaje por el veinticinco aniversario del Centro de Educación Popular del Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS).

Una pequeña chispa prendió el bosque, pero lo hizo porque el incendio era inminente de cualquier manera. Eso se nos hizo evidente en el taller que convocamos en el Foro Social Mundial del año 2002. Esperábamos unos cincuenta asistentes, sobre todo los que ya nos conocíamos y sosteníamos contactos más o menos sistemáticos. Fueron cientos los que abarrotaron el pequeño local que nos habían asignado y pusieron en tensión la imaginación y la voz de quienes lo conducíamos: se nos hizo obvio que una nueva generación de brasileños, argentinos, chilenos... quería saber de la historia de la educación popular latinoamericana, una parte de la cual a sus ojos encarnábamos, con la urgencia de la juventud, de las preguntas que se hacían y de las batallas en las cuales cada uno y cada una estaba involucrado. No recuerdo haberme sentido tan felizmente abrumada nunca antes.

Lamentablemente, no pude asistir al encuentro organizado por el CEPIS a fines del 2003, que formaba parte de los acuerdos básicos de este proceso —el de celebrar reuniones con militantes de organizaciones y educadores orgánicos a ellas, dedicados a temas específicos y acuciantes a los cuales debíamos contribuir a dar respuesta—, cuyo contenido fue el análisis de tres procesos de formación en curso en el continente para aprender los unos de los otros y afinar la formación que propiciamos a las necesidades concretas de las organizaciones y grupos. Pero lo cierto es que el reencuentro fecundo que tuvo un hito en 1998, en La Habana, ha producido publicaciones y trabajos conjuntos, reflexiones colectivas, reanudamiento de relaciones y nuevos conocimientos. En el caso de nuestro programa cubano, ha sido una inyección latinoamericana imprescindible para no perder el horizonte mayor de la educación popular, y para seguirlo trenzando con los valores zapatistas, sin tierra, sin techo, allendistas, bolivarianos, cristianos de liberación, que nutren por otras vías, también, el trabajo y la savia del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.

Sin embargo, el recuento anterior no agota la solidaridad de los compañeros y las compañeras de otros países con el programa a lo largo de sus primeros diez años de existencia, ni los reconocimientos imprescindibles. Sin Néstor Napal, argentino-nicaragüense, quien supo ser a la vez cómplice y crítico, o Felicia Medina, nicaragüense en Francia, quien confió y alentó, nada habría sido posible. Y tampoco sin Martha Thompson, Minor Sinclair, Marianne Devries, Karen Bernard, Mercedes Arce, María Aguiar, Sheila Katz, Chris Rosene, Chis Ferguson, todos provenientes del mundo de la cooperación solidaria, pero todos mucho más que eso, compañeros y compañeras interesados en la educación popular, en Cuba, en la América Latina, en que todo saliera bien y en plantearnos preguntas incómodas para espolearnos a cimas más altas, cada uno a su manera, en su momento.

Y luego está el grupo de confianza, ese sin el cual nada tendría sentido. Ya mencioné a Mara y su contribución, pero no habría habido programa de educación popular en el Centro Martin Luther King sin las ganas siempre alegres de Oscar Jara y el libro fundacional de Graciela Bustillos y Laura Vargas (39); sin la permanente presión de no defraudar a Carlos Núñez; sin la sabia palabra y la comprensión de Cecilia Díaz; sin la brillantez y la humildad de José Luis Rebellato; sin las reflexiones de Giulio Girardi.

Un pequeño grupo de compañeros y compañeras, y de organizaciones, han formado una estructura en la que nos hemos apoyado durante todos estos años. Siempre cercanos, nos han aportado ideas, aliento, recursos, presencia, preguntas, críticas, discusiones, trabajo. Al alcance de la voz o del correo, nos han brindado la maravillosa certeza de que podemos acudir a ellos cuando los necesitamos, y lo hemos hecho. En Brasil, la cuna, Frei Betto y Valeria Rezende, además de la ayuda y la inspiración, nos dieron una conexión con los orígenes. Rubens Paullucci y Celeste Font han sido esa rara combinación de soñadores con capacidad para hacer que las cosas prácticas más difíciles parezcan sencillas, y una roca segura para contrastar ideas. La Escola Quilombo dos Palmares, el Centro de Educación Popular del Instituto Sedes Sapientiae y el grupo Brascuba son referentes de nuestro trabajo, cada uno a su manera.

En México ya mencioné a Graciela Bustillos y a Carlos Núñez, quien ahora dirige la Cátedra Paulo Freire en Guadalajara. En esa misma ciudad, IMDEC, que Carlos dirigió, ha estado siempre a la orden en más de una forma.

En el sur, el Equipo de Educación Popular de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, de Argentina, nos ha enseñado cuánto se puede hacer con imaginación y compromiso, y nos ha dado un espacio permanente de intercambio. Educación y Comunicación (ECO), en Chile, ha asesorado de manera permanente el programa y, en algunos momentos, al Centro. De los muchos compañeros y compañeras que nos han inspirado procedentes de esas últimas instituciones, menciono a dos a quienes les debo personalmente —y el Centro todo les debe— más de lo que puedo siquiera intentar decir: Claudia Korol y Mario Garcés son amigos entrañables, quienes ya sé que me acompañarán toda la vida.

Ya apretados pasan por mi mente todos y todas, los imprescindibles, que quizás no saben cuánto han aportado al programa y a mi vida: La Negra, en los altos de Córdoba, y Susana, en Carlos Paz; los textos brillantes y la preocupación delicada de Néstor Kohan y de Gaby; la presencia y la palabra de Joao Pedro Stedile; la humildad tenaz de Gilberto Carvalho, el humor inteligente de María López Vigil, nica cubanísima.

En Cuba, son demasiados como para mencionar los que, para mi sorpresa, y a veces mi susto ante la responsabilidad que ello suponía, se sumaron con entusiasmo a nuestro carro y nos confiaron el material fundamental con que se construyó la experiencia. Menciono entonces solo los nombres de Raúl, Raquel, Lily y Joel Suárez, Clara Rodés, Manuel de la Rúa y Armando Hart, porque creyeron desde

el primer momento que la educación popular y el socialismo cubano debían tener amores, y porque, casi contra el sentido común, confiaron en mí.

Pero, por supuesto, el reconocimiento mayor es para quienes no he mencionado: para los miles de militantes latinoamericanos, que con sus luchas, después de tantas derrotas, nos han dado a los educadores populares de todo el continente, y más allá, un sentido y un camino. Y para los cubanos y las cubanas que han acudido al programa, y a muchas más cosas, durante estos años, porque a pesar de desconciertos y reveses, de incertidumbres y dolores, sienten que su realización personal pasa por un proyecto colectivo y saben que el socialismo puede ser reinventado todos los días, en todos los ámbitos, si somos muchos y muchas quienes lo pensamos y lo hacemos.

Lo que creo

Quienes hayan tenido la paciencia de seguirme hasta aquí, encontrarán al final un conjunto de anexos que puede parecer caprichoso, dado que su única ilación es que son productos en cuya elaboración he participado —o de la cual he sido responsable— a lo largo de estos años sobre los que he escrito, y que creo que, de distintas maneras, dan cuenta del proceso vivido con sus discusiones, descubrimientos e ideas. Quien los lea encontrará ideas que se repiten —ojalá cada vez desde nuevos ángulos o con nuevas luces—, puntos a los que se vuelve una y otra vez. Quiero, antes de terminar —y dejar con ellos a los posibles lectores—, subrayar a manera de credo algunas de esas ideas-fuerza que he (hemos) ido laboriosamente elaborando a lo largo de estos años.

Creo en que el siglo XXI parirá en la América Latina un socialismo mejor, como proyecto y como construcción histórica. Y que la educación popular podrá ser su herramienta educativa si abarca todas las dimensiones de la vida humana, porque el hombre y la mujer nuevos, y las nuevas relaciones sociales que están por inventar y que, al mismo tiempo, ya forman parte de lo existente, son la única garantía de aquella posibilidad. Y, también, si se hace tan compleja como para abordar todas las opresiones y todos los productos del pensamiento y del arte que son testimonio de nuestros tiempos y anuncios de los que vendrán.

Creo que la educación popular es una de las instancias pequeñas que prefiguran lo que podrá ser la integración latinoamericana a la que aspiramos, porque es carne y sangre de los proyectos que van dando forma, por aquí y por allá, a la América Latina nueva que todos ellos intuyen o saben que es, para nosotros, el primer horizonte indispensable del nuevo mundo.

Creo que la educación popular no es un instrumento para la etapa embrionaria o previa al triunfo de poderes revolucionarios, sino que nos tiene que seguir acompañando después, porque el sentido común capitalista nos ha inficionado, y nos sigue inficionando a todos y todas, y porque solo intencionadamente es posi-

ble crear un nuevo sentido común. Creo, entonces, que para Cuba, la educación popular es una posibilidad más de vínculo con la América Latina de las luchas de hoy, de los proyectos de hoy y de mañana, un lenguaje y una práctica comunes que nos pueden hacer comprendernos mejor. Y para nosotros también, podrá ser factor de rencantamiento del proyecto y contribución a la invención y reinención de las maneras de control social que nos harán ser cada vez más, a cubanos y cubanas, actores de la maravillosa, angustiada, difícilísima, extraordinaria aventura del socialismo del nuevo siglo.

Notas

(1) Era el preámbulo del período de rectificación, proceso al que me referiré más adelante. Betto tenía un conocimiento y una experiencia amplios en el empleo de la educación popular en diferentes contextos brasileños, desde su trabajo en la prisión, durante su encarcelamiento por la dictadura militar, hasta su labor con sectores populares y centros de educación popular.

(2) En 1984 y 1986.

(3) El tema más general era el de los procesos de liberación en la América Latina, y dentro de ellos, el de la relación entre educación y organización, en busca de lo específico del papel de los educadores.

(4) Claro que un instinto creado por experiencias fuertes: la justicia social vivida, la repartición consistente de la riqueza social del país, el internacionalismo.

(5) El CIE, adscrito actualmente a la Asociación de Pedagogos de Cuba, es uno de los centros cubanos que reivindica la educación popular como su herramienta fundamental de trabajo. Entre otras actividades, ha privilegiado la labor con docentes.

(6) Para un excelente recuento de ese proceso, ver Isabel Rauber, *Con el corazón abierto (entrevista a Clara Rodés)*, Editorial Caminos, La Habana, 1996 (2da. ed.); y Raúl Suárez: *Cuando pasares por las aguas*, de próxima aparición. Uno de los antecedentes más relevantes fue la presencia en el seno de las organizaciones ecuménicas de esos años (Movimiento Estudiantil Cristiano, Unión Latinoamericana de Juventudes Ecuménicas, Acción Social Ecuménica Latinoamericana) de la Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC), que fomentó el movimiento de educación cristiana liberadora a través de la educación popular.

(7) Toda la época y los antecedentes, orígenes y desarrollo de la COEBAC, también son historiadados en Raúl Suárez, *op. cit.*

(8) El Centro se fundó en 1987, a iniciativa de la Iglesia Bautista Ebenezer, de Marianao. Era hijo del proceso de cambios de las iglesias, en particular la bautista, que ya se ha descrito. Su propósito era dar testimonio de la participación de cristianos y cristianas en la construcción de la nueva sociedad cubana.

(9) Para esa comprensión nos resultó de la mayor utilidad el estudio intensivo de Antonio Gramsci y Paulo Freire. Para el primero contamos con la invaluable ayuda de Jorge Luis Acanda, profesor de la Universidad de La Habana, quien llegaría a convertirse en entrañable colaborador.

(10) En aquel momento fueron las siguientes: Reflexión/Formación Socioteológica y Pastoral, Formación de Educadores Populares, Servicio a la Comunidad, Relaciones Internacionales, Comunicación Popular y un ámbito de coordinación. A fines de la década de los noventa ya las dos primeras áreas aparecían consolidadas como programas, con sus respectivos equipos de trabajo —Programa de Reflexión/Formación Socioteológica y Pastoral, y Programa de Formación de Educadores Populares. Y, en el 2003, se adoptó la estructura actual del Centro con cuatro programas —Programa de Reflexión/Formación Socioteológica y Pastoral, Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales, Programa de Comunicación Popular y Programa de Solidaridad— y diversos ámbitos de coordinación y funcionamiento institucional.

(11) Era, sobre todo, el caso de líderes jóvenes de algunas iglesias protestantes.

(12) Se discrimina a favor de las personas del interior del país —sobre la base de que los habaneros tienen más posibilidades de contacto y superación—, los hombres —en Cuba, como en todas partes, el trabajo social es muy feminizado—, los jóvenes. Además, se trata de lograr un balance de tipos de experiencias en cada taller. En el primero cometimos el error de tratar de abarcar demasiado, esto es, de seleccionar a una persona por experiencia. A partir del año siguiente, decidimos siempre tener, cuando ello fuera posible, al menos dos personas de cada experiencia, con el criterio de que siempre es más fácil pelear a dúo que en solitario.

(13) Hemos tenido compañeros y compañeras de Argentina, México, Chile y Brasil.

(14) Fue, además, el catalizador de un cambio estructural del Centro: permitió volver a reunir, como había sido la intención al inicio, las áreas de Educación Popular y Servicio a la Comunidad en el Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales.

(15) Estudiamos, entre otras cosas, Psicología de grupos, Corrientes del pensamiento contemporáneo, Corrientes actuales de la pedagogía y Pensamiento cubano.

(16) Se han publicado, hasta el año 2004, dieciséis folletos, agrupados bajo el título de Textos de educación popular, divididos en dos colecciones: “De Cuba” y “Del mundo”.

(17) Es, en realidad, una “década larga”: empezó a fines de los ochenta y se prolongó —¿se prolonga?— hasta inicios de la primera del siglo XXI.

(18) Ver un análisis que comparto en Fernando Martínez Heredia: “En el horno de los noventa. Identidad y sociedad en la Cuba actual”, *La Gaceta de Cuba*, no. 5, La Habana, UNEAC, 1998, pp. 3-6.

(19) Hasta los ochenta, el centro de trabajo cubano cumplió papeles más importantes que en otros países para la vida de las personas. No se trataba solo de la ética de la contribución al proyecto común mediante la dedicación al trabajo, que era muy importante. Era también que el centro de trabajo era el lugar donde se aportaban horas voluntarias de labor, al que se cuidaba en muchos casos con las armas, donde se discutían los problemas generales y particulares en asambleas sindicales y se militaba en las organizaciones políticas, donde se almorzaba, el que asignaba —también en asambleas— viviendas y bienes de consumo duraderos. Lo mismo se aplica a los centros de estudio, internos en el nivel secundario para una parte sustancial de la población escolar. A partir de la crisis, no todas esas funciones desaparecieron, pero muchas se atenuaron o adoptaron nuevas formas. En sus inicios, además, el cierre de centros de trabajo por falta de materias primas y energía dejó a grupos importantes en el ámbito de residencia como lugar fundamental de actividad.

(20) En este sentido, resultó clave la inclusión desde el primer taller básico de 1995 y durante

un número de talleres subsiguientes, de la desconstrucción de una clase por parte de los talleristas. El ejercicio, que se realizaba el primer día de la primera semana de taller, consistía en impartir una clase tradicional, cuyo contenido era la historia de la educación popular, sin exagerar artificialmente ninguno de sus aspectos. Los talleristas solían comportarse “normalmente” como en cualquier clase: algunos tomaban notas, otros atendían inclinados hacia adelante en sus asientos, otros “se desconectaban”. Finalizada la clase, cambiábamos abruptamente la relación entre los participantes: les pedíamos que formaran un doble círculo, de modo que quedaban parejas sentadas frente a frente, y que discutieran las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió aquí? ¿Cómo me sentí? ¿Por qué? Al sonido de una palmada, el círculo externo se movía un asiento, de modo que quedaban formadas nuevas parejas que seguían debatiendo las mismas preguntas. Con ese estímulo, los talleristas realizaban un desmontaje de la clase, que revelaba sentimientos y juicios mayoritariamente negativos —“me sentí ignorado”, “no tuvo en cuenta lo que yo podía saber”, “fue autoritaria”. La discusión franca de la clase —era la escena escogida porque, en el caso cubano, es una experiencia compartida por todos los talleristas posibles— descongelaba el ambiente y sentaba las bases de los contenidos y la atmósfera del taller.

(21) Esos textos, como ha quedado dicho, fueron muy variados: su denominador común era que nos ayudaban a pensar sobre los temas que discutíamos. Uno de los ejercicios que resultó especialmente iluminador fue el de darles conjuntos aparentemente desorganizados de textos a los talleristas para que encontraran el vínculo que los unía, el hilo común que permitía decir que se trataba de una suma. Antonio Gramsci, Paulo Freire, Eduardo Galeano, Antonio Machado, Joao Bosco Pinto, Elza Falkembach, José Luis Rebellato, Pablo González Casanova, textos bíblicos, Carlos Marx, el sub Marcos, Silvio Rodríguez, Teresa Parodi... fueron los detonantes, en muchos casos, de luminosas exposiciones que nos revelaban a todos conexiones y pistas para el debate de nuestra realidad.

(22) De hecho, nos acostumbramos a aprovechar los imprevistos para el aprendizaje —tanto los producidos por causas externas como apagones, roturas de equipos u otros— como los de orígenes internos, los que nos esforzábamos por leer como lo que solían ser: emergencias del grupo (Cf. Magaly Muguercia: *El escándalo de la actuación*, La Habana, Ed. Caminos, col. Educación Popular, “De Cuba”, no. 1, 1996).

(23) Se procuró que esas experiencias fueran muy variadas: educadores populares de otros países de la América Latina —para comparar nuestros talleres con los de ellos—, psicólogos, teatrólogos, talleristas de años anteriores, profesores. En muchos casos, esos observadores se convirtieron en coconductores de momentos del taller, mediante su participación en las evaluaciones diarias con los educadores, durante las cuales aportaban sugerencias y agudas percepciones sobre el tema o la dinámica.

(24) La división en subgrupos contribuye a descentrar el foco de atención y la autoridad en el proceso de aprendizaje, con lo que aumentan los niveles de autonomía y autoconfianza del grupo y disminuyen la “omnipotencia” y las ansiedades de los conductores. Ayuda, también, a la mejor integración del grupo, a rehacer una y otra vez su composición, y, por tanto, “suavizar” las alianzas intragrupalas, sacar a la superficie las habilidades de todos y permitir que roten los roles y funciones. El tamaño de los grupos y la manera de armarlos —al azar, por afinidad de experiencias, por grupos etarios, etc.— depende, en cada caso, de la naturaleza de la tarea que se les asigne.

(25) Recuerdo una interesante discusión con educadores, que formaban parte de los acompañamientos del programa, donde defendí la posición de que el educador debe mantener una distancia crítica con respecto al proceso de formación que conduce y acompaña. Esa distancia, y la posibilidad de contribuir a que los demás participantes la tengan en determinados momentos, es, a mi juicio, uno de los aspectos fundamentales que distinguen su papel.

(26) El seminario de profundización, al que ya he hecho referencia, pasó a ser, rápidamente, el espacio de discusión de ideas, interpretaciones, posiciones, que requeríamos. Además, realizamos varios talleres internos sobre conducción, para trabajar con nuestra propia subjetividad. Fueron conducidos por educadoras con formación como psicólogas.

(27) Fuimos construyendo e “institucionalizando” varios tipos de evaluaciones: diarias —en ocasiones dos al día—, en las que participaban conductores y observadores; parciales —una o dos en el curso de un taller, más numerosas en casos de acompañamientos— con la participación de todos los involucrados; finales —al término del proceso. Por lo general, los tiempos para llevar a cabo los dos últimos tipos se planificaban desde el diseño. En el caso de las parciales, se tenía en cuenta los momentos de cierre de un ciclo o parte importante de la actividad, o los que preveíamos podían ser momentos críticos del grupo en cuestión. No obstante, en algunos casos la dinámica grupal o las implicaciones inesperadas de un trabajo dado nos llevaron a realizar evaluaciones no planificadas con el grupo para hacernos todos —educadores y educandos— conscientes de los problemas o agendas existentes. Estas evaluaciones no planificadas solían ser más prolongadas y requerir una intervención más fuerte de los conductores u observadores, ya que a menudo tenían que comenzar por la devolución al grupo de algún elemento de dinámica observado, que estaba obstaculizando el proceso.

(28) Esas experiencias han sido muy diversas, tanto por su contenido como por su forma institucional. Han incluido proyectos centrados en la producción agrícola, la educación ambiental, la remodelación o construcción de viviendas en barrios urbanos, diversas manifestaciones de la cultura y otros; y grupos *ad hoc* creados localmente para un proyecto, instituciones estatales, agencias de gobiernos locales, iglesias y otros. Un denominador común ha sido el interés por incrementar la calidad de la participación en el espacio en que se desempeñan, en favor de una participación más consciente y comprometida con el proyecto socialista cubano.

(29) Dependía de diversos factores, más allá del interés personal: cercanía a La Habana, permanencia en el tiempo de la experiencia en cuestión y de los talleristas en ella, cantidad de egresados del programa en una experiencia o territorio dados, constitución o no de la experiencia en un acompañamiento, etc.

(30) De hecho, se ideó y circularon varios ejemplares de un *Boletín de la Red*, en el cual, además de otros materiales, se incluían, periódicamente actualizadas, las direcciones y sectores de trabajo de los egresados de años sucesivos, agrupados por provincias, con el fin de facilitar las interconexiones.

(31) Aun cuando a lo largo del tiempo se han realizado talleres de egresados, uno de cuyos propósitos ha sido la “medición de impacto”; se han evaluado las acciones, como se explica antes; se han realizado entrevistas; y se han diseñado y rediseñado indicadores.

(32) En los acompañamientos esta posibilidad es menor, porque se trabaja sobre las necesidades de los grupos involucrados en un proyecto concreto. Los talleres de formación presenciales, en

cambio, suponen un paso más de abstracción, y requieren el esfuerzo adicional de los involucrados de ascender nuevamente a la práctica, en condiciones y con variables diferentes a las imperantes en el taller mismo.

(33) Ya se celebró, en noviembre del 2003, un encuentro con egresados de los talleres realizados entre 1995 y 2003, bajo el nombre de Taller de Sistematización del Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales, cuyo eje fue “Participación popular y compromiso sociopolítico”.

(34) Las memorias de este evento —realizado entre el 16 y el 20 de noviembre de 1998—, que incluyen todas las presentaciones realizadas, fueron publicadas por el Centro con el título de *Educación popular y alternativas políticas en América Latina* (Editorial Caminos, La Habana, 1999, 2 vols.).

(35) Notablemente, la auspiciada por American Friends Service Committee.

(36) Me refiero a *Técnicas participativas de la educación popular*, que ha sido reeditado decenas de veces por centros de educación popular y “saqueado” a conciencia por toda la tribu de los educadores populares.



1

Los documentos que a continuación se recogen corresponden al Tercer Seminario-Taller sobre Educación Popular y Proyectos de Liberación, organizado por la Casa de las Américas en junio-julio de 1988. Fueron publicados, con posterioridad, en un número de la revista *Casa de las Américas* (1), donde se incluyó una sección sobre educación popular. Ella contenía, además de lo que se reproduce aquí, el trabajo de Paulo Freire “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”, un documento, también elaborado en el seminario y titulado “Metodología y contenido de la educación popular”, y el discurso de bienvenida a los participantes, de Armando Hart, publicado con el título de “Sobre socialismo, espiritualidad y tradición”.

Nota Editorial

El seminario-taller sobre la educación popular que auspició la Casa de las Américas en junio-julio de este año es una etapa de un proceso comenzado en 1984. En esa fecha, y a instancias de amigos que nos hicieron notar la importancia que ya había adquirido ese movimiento en la América Latina, se celebró en La Habana un primer encuentro sobre la educación popular, el que fue seguido por un segundo encuentro en 1986.

El seminario-taller de 1988, a diferencia de las reuniones anteriores, se ocupó en específico de un tema: los procesos de liberación en la América Latina y el Caribe. No entendimos por tales procesos solamente el período que culmina con la toma del poder por las clases populares, sino también la fase de construcción de una nueva sociedad. De ahí que participáramos en los mismos temas de discusión, junto al resto de los latinoamericanos y caribeños, compañeros de Cuba y Nicaragua. De ahí también que la rectificación, como característica actual del proceso de construcción socialista en Cuba, formara parte de las discusiones que sostuvimos durante diez días.

Los trabajos que siguen pueden provocar cierta sorpresa en el lector no familiarizado con el tema. ¿No se ocupa acaso la educación popular de la educación? La respuesta es que sí, pero entendiendo que en el proceso educativo intervienen numerosos agentes además de la escuela, y que todo proceso social debe tener un costado educativo.

Además de los textos de trabajo —no son textos finales ni resultados de un consenso o votación, sino más bien una fotografía del estado al que han llegado nuestras reflexiones— incluimos las palabras del compañero Armando Hart a los participantes en el seminario-taller. También reproducimos el trabajo “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”, de Paulo Freire, al que Casa de las Américas le hiciera recientemente una entrevista y quien es una de las grandes figuras de la educación popular, de la educación revolucionaria, de la educación latinoamericana.

Por acuerdo de los participantes, la Casa de las Américas celebrará en 1990 una nueva reunión sobre la educación popular.

Educación popular y proyectos de liberación

La reflexión y discusión sobre este tema tuvo su punto de partida en la identificación de una gran cantidad de problemas relativos a las condiciones en que se enfrenta la formulación y realización de los proyectos de liberación en la América Latina y el Caribe, y algunas de sus características y contenidos.

Los aspectos abordados en la discusión corresponden a preocupaciones que surgen desde nuestras prácticas, en el entendido de que ellas no siempre son compartidas por todas las corrientes de la educación popular. Se trata, en todo caso, de problemas y preocupaciones que deben ser resueltos en el seno de las organizaciones sociales y políticas del pueblo.

Nuestra reflexión, claramente insuficiente aún, la hemos ordenado en torno a ocho aspectos comprometidos, a nuestro juicio, con la elaboración o implementación de los proyectos revolucionarios.

1/ Relaciones Estado-sociedad civil

En nuestros países, en los últimos años, se ha producido una ampliación y fortalecimiento de la sociedad civil, expresados tanto en nuevas organizaciones sociales y políticas, como en una revalorización de los espacios y expresiones culturales e ideológicas de diversos actores sociales. A la vez, los estados han transformado su estructura y sus mecanismos de dominación.

De esta realidad se desprende, para el movimiento popular, el desafío de hacer una nueva lectura de las relaciones entre sociedad civil y Estado, y conocer el funcionamiento y el manejo de los aparatos de este último. En este desafío está implícito un aprendizaje del ejercicio del poder.

Por ser las experiencias de la educación popular prácticas que se realizan en diversos ámbitos de la sociedad civil, ellas pueden hacer una contribución al en-

frentamiento de este desafío. Para ello es necesario sistematizar los modos en que cotidianamente los sectores populares viven su relación con el Estado, así como las formas que se desarrollan para enfrentarlo, y hacer conscientes los riesgos de que sus prácticas sustituyan la función estatal o queden restringidas solamente a lo local. En sus contenidos, los procesos educativos pueden hacer énfasis en develar el carácter clasista del Estado y sus nuevos mecanismos de dominación.

En la búsqueda de respuestas a estos problemas, la educación popular puede hacer aportes a través del reconocimiento de lo nuevo que se va aprendiendo de las experiencias revolucionarias del continente.

2/ La emergencia de nuevos actores

La experiencia acumulada por los que nos dedicamos a la educación popular en nuestro continente nos hace especialmente sensibles a la emergencia de nuevos y diversos actores sociales que se van mostrando capaces de sumarse al sujeto histórico del proceso de liberación (movimientos barriales, sector de la economía informal, mujeres, jóvenes, comunidades y movimientos cristianos). Tal hecho, que algunas veces las izquierdas tradicionales no reconocen, plantea al movimiento una serie de desafíos nuevos:

- Investigar más profundamente la realidad de esos sectores, para conocer sus condiciones de vida y sus disposiciones subjetivas, y esclarecer cuáles son los mecanismos de dominación y explotación que los afectan.
- La inclusión y armonización de sus aspiraciones y reivindicaciones específicas en el contenido del proyecto revolucionario.
- La superación de la fragmentación y la construcción de la unidad mediante el reconocimiento del capitalismo como el enemigo común que, a través de diferentes formas, oprime, explota y marginaliza a todos.
- Rescatar e integrar en la elaboración de esos proyectos las formas específicas de lucha y organización de esos nuevos actores, entre los cuales se destacan la conquista de espacios y estilos de gestión directa de sus necesidades al nivel local, así como las nuevas y creativas soluciones que van encontrando.

Las prácticas de educación popular, habiéndose dedicado ampliamente al trabajo educativo con estos sectores, han sido uno de los factores que han contribuido a su crecimiento e irrupción en la escena política.

Nuestra experiencia de educación popular nos ha llevado a la valorización de estas iniciativas populares al nivel local, cuya novedad los movimientos de liberación deben recuperar para sus proyectos.

Al partir en el proceso educativo y organizativo del análisis de la realidad, las experiencias de educación popular han contribuido a que estos sectores se conoz-

can a sí mismos, conozcan su situación y sean capaces de expresarse y hacerse reconocer.

Las experiencias de educación popular deben, por tanto, comprometerse también a colaborar con el movimiento popular en la superación de los desafíos señalados, incluyéndolos en sus contenidos y prácticas educativas.

Vemos, por último, otro aporte posible en la extensión de las prácticas de comunicación popular, como una forma de reforzar la capacidad de expresión de estos sectores y favorecer su articulación con otros actores populares.

3/ La articulación entre lo nacional, lo democrático y lo popular

La articulación entre lo nacional, lo democrático y lo popular es un desafío pendiente en la mayoría de nuestras sociedades. A las dificultades propias de la conformación histórico-cultural de nuestros pueblos, se ha sumado un sistema de dominación profundamente antidemocrático y antipopular. Los sectores dominantes, en nombre de una supuesta unidad nacional, han negado los valores democráticos y excluido a los sectores populares.

Las experiencias autoritarias de las últimas décadas han profundizado la desintegración nacional y la violación de los derechos económicos, sociales y políticos de las grandes mayorías. Los procesos de recuperación de la democracia sin una perspectiva de transformación de la sociedad, tienden a hacerse a costa de los intereses y demandas del pueblo. La izquierda, por su parte, en sus propuestas de cambio social, no siempre ha logrado dar respuesta a los problemas de la nación y del ejercicio de la democracia.

El principal desafío de los movimientos populares en la América Latina, en relación con sus proyectos de liberación, es, entonces, lograr articular estos tres elementos. La lucha por el socialismo debe conducir a la profundización de la democracia, poniendo en el centro los valores e intereses del pueblo y haciendo de ello una tarea nacional.

Las experiencias de educación popular, debido a su concepción educativa y metodológica, contienen potencialidades en relación con este desafío, tanto por el privilegio que les otorgan a las relaciones democráticas y participativas en su trabajo formativo, como por las dimensiones investigativas que contienen sus prácticas y que contribuyen a una mejor comprensión de los valores, intereses y aspiraciones de los distintos sectores sociales que componen el pueblo. En sus contenidos, pueden incorporar más intencionadamente aquellos elementos que forman parte de los problemas nacionales y de las tareas democráticas. Extender la discusión de estos aspectos al nivel de las organizaciones sociales populares y sus dirigentes, facilitaría el debate político a este respecto y posibilitaría una profundización del contenido democrático de los proyectos de liberación. Se trata de darle nuevos contenidos a la democracia, y de la necesidad de una for-

mación radicalmente democrática de los sectores populares y revolucionarios, reforzando los valores de igualdad y participación, y valorando la diversidad.

4/ Los desafíos de la estrategia

Una de las principales dificultades que enfrentan los sectores populares en la formulación e implementación de sus proyectos de liberación es el diseño de una estrategia que articule las reivindicaciones inmediatas con los objetivos a largo plazo. Se plantea también el problema de ligar los avances en la sociedad civil con los avances en la lucha por el poder en el interior del Estado. Estos desafíos comprometen la definición de la relación vanguardia-masas, partido-Estado, movimiento popular-cultura política.

Las prácticas de la educación popular, por su metodología, intencionalidad y concepciones, pueden contribuir al conocimiento de las realidades nacionales, capacitar al movimiento popular para su ubicación en la perspectiva táctica estratégica, así como para abordar políticas alternativas ante los problemas específicos de cada país.

De esta manera buscamos hacer aportes a una elaboración estratégica cuyas propuestas interpreten y comprometan a los sectores populares por su coherencia respecto a la realidad y por la viabilidad de los objetivos que plantean.

5/ Los procesos de construcción de la vanguardia

La construcción de las vanguardias en los pueblos de la América Latina es un proceso necesario para la elaboración de sus proyectos de liberación. La superación de algunas deficiencias que se han dado, tales como el dogmatismo, la autoproclamación y los métodos verticalistas, se logra cuando se ha impulsado la elaboración y reelaboración en cada momento de la estrategia junto al pueblo, se ha desarrollado la educación de las masas dejándose educar por ellas, y se han adoptado métodos y estilos democráticos, participativos, que convierten a la vanguardia en la parte del pueblo, reconocida por el mismo, que ve más lejos y propone el camino a seguir.

La educación popular debe sumarse a este proceso con la aplicación de su concepción y sus métodos que, partiendo de la práctica social y de las realidades concretas de la gente, posibilita una captación más profunda de sus necesidades, aspiraciones e intereses. Debe contribuir también a la formación integral de las personas, atendiendo a sus distintas dimensiones, valorando los aspectos subjetivos, culturales y particulares. Finalmente, debe buscar la preparación de individuos críticos, creativos, capaces de entablar un diálogo permanente entre vanguardia y masas, y de permitir una identificación activa y consciente de estas

con aquella, en un ejercicio autentico y colectivo del poder popular.

6/ *Tradición histórica y valores culturales*

Entre los factores que contribuyen a la formulación de los proyectos de liberación, además de las necesidades y demandas que surgen de la realidad actual de los sectores populares, están las tradiciones históricas del pueblo y sus valores culturales. Estos, a su vez, son elementos esenciales para la recreación de las identidades populares afectadas tanto por las transformaciones históricas de nuestras sociedades como por los efectos de la dominación.

Hacerse parte de este desafío significa, para la educación popular, profundizar en las experiencias de rescate y valorización de las tradiciones históricas de la lucha, de las diversas formas de organización que el pueblo se ha dado, y de reconocimiento y valoración de su propia cultura.

7/ *La dimensión continental*

Los pueblos de la América Latina padecen un mismo proyecto de dominación imperialista. No se puede dar respuesta a este proyecto de dominación solamente al nivel local o regional. Es necesario articular un proyecto de liberación que tenga la capacidad de encauzar unitariamente las luchas del continente latinoamericano. En ese sentido, los regímenes revolucionarios alcanzados por los pueblos de Cuba y Nicaragua son un factor dinamizador de los proyectos de liberación en el continente.

En el caso del Caribe y la América Central, esta integración se hace aun más vital por ser sus países pequeños y dependientes, y por tener menos capacidad de resistir por sí solos las agresiones del imperialismo.

Las comunes determinaciones entre los pueblos de la América Central y entre los del Caribe, las relaciones de México y el Brasil con los pueblos vecinos, las vinculaciones regionales de los países andinos y del Cono Sur exigen que los proyectos de educación popular incorporen contenidos educativos que valoren la proyección regional y latinoamericana como un aporte a los esfuerzos comunes, y refuercen la solidaridad con los pueblos en lucha.

8/ *El hombre nuevo*

Finalmente, se plantea para el conjunto del movimiento de liberación y para las experiencias de educación popular, el que es el más central, profundo y duradero desafío: la construcción del hombre nuevo, que es al mismo tiempo objetivo a

alcanzar pero también, en cuanto proceso ya iniciado, condición necesaria para que avance la lucha por una nueva sociedad.

No existirá plenamente el hombre nuevo mientras existan contradicciones entre los intereses y aspiraciones individuales y las exigencias de solidaridad, de búsqueda del bien de todos. El hombre nuevo será aquel que ponga su felicidad en ser con y para los demás, que como individuo solo se realice plenamente en la fraternidad para la cual no admite límites ni fronteras.

La experiencia de la revolución cubana nos enseña que solo la construcción de un hombre nuevo ya en proceso pudo conquistar resultados gigantes en el plano de la solución de las necesidades básicas del pueblo, en el plano de la economía, de la capacidad de movilización y defensa; pero también que para que se consolide y avance, en vez de estancarse, la Revolución tiene que proseguir sin descanso en su más difícil tarea: la profundización de la construcción del hombre nuevo.

Los desafíos que se han señalado tampoco pueden ser enfrentados sin que desde los primeros pasos de la lucha se vayan creando en el pueblo y su vanguardia en formación los valores que son propios del hombre nuevo.

Eso implica reconocer y dar espacio para que se desarrollen, se precisen, se purifiquen las fuerzas y elementos ya presentes en la cultura y en la práctica del pueblo, que contribuyen a esa construcción. Implica reconocer y valorizar la contribución específica del cristianismo y de los cristianos que en la América Latina se integran en la lucha por la liberación por su lectura del Evangelio, y cuyos valores coinciden con los del hombre nuevo a construir. Asimismo, implica mantener viva la memoria de los héroes y mártires del pueblo como ejemplo y fuente de permanente inspiración.

En el desarrollo de la tarea histórica de elaborar su proyecto y conquistar el poder para realizarlo, los hombres y mujeres que luchan tienen necesariamente que desarrollar su espíritu crítico, su creatividad, su inconformismo, sus actitudes innovadoras y antiburocráticas, introducir nuevas formas de relación entre dirigentes, la base del movimiento organizado y las masas, superando en esa lucha los antivalores y comportamientos impuestos por la ideología del capitalismo

Está claro que la vocación más propia de la práctica de educación popular es la de servir a esa dimensión del proceso de liberación.

Procesos educativos y procesos organizativos

1/ *Relación entre los procesos educativos y organizativos*

Constatamos que la problemática de la relación entre procesos educativos y procesos organizativos ha sido discutida y socializada. Las experiencias de educación popular han priorizado aspectos metodológicos que se relacionan más con los procesos educativos en sí que con los procesos organizativos.

De esta manera, las reflexiones metodológicas corren el peligro de desfasarse de las exigencias del momento histórico y de los requerimientos que demanda el movimiento popular.

Los contextos específicos condicionan el grado de desarrollo de las organizaciones populares y del trabajo de educación popular. En el curso de los procesos organizativos es necesario definir el papel del esfuerzo educativo y la forma en que se pone en práctica.

Las modificaciones económicas y sociales que se han producido en el continente, así como las nuevas formas de dominación política e ideológica, han hecho surgir nuevas realidades, nuevas dinámicas y nuevos estilos de organización actuales y plantean desafíos nuevos que el trabajo de educación popular debe tomar en cuenta:

- Cómo contribuir a que las reivindicaciones específicas estén articuladas a objetivos estratégicos.
- Cómo colaborar a dinamizar el proceso de búsqueda de nuevas formas organizativas y la recreación de las ya existentes.

Sobre la relación entre procesos educativos y organizativos queda por profundizar sobre el carácter y las causas de la crisis organizativa a la que hacemos referencia, teniendo en cuenta las transformaciones en los estados de los países de la América Latina.

2/ El trabajo educativo en las nuevas condiciones de dominación ideológica

En medio de la crisis estructural y de la coyuntura de la crisis, a través de las cuales se desarrolla el capitalismo en la América Latina, se está produciendo un crecimiento —incluso cualitativo— de la reproducción ideológico-cultural de la dominación, mayor que las condiciones de reproducción económica del capital. Algunos ejes de estas nuevas formas de dominación son:

- a) El descrédito de lo político
- b) Las propuestas de pactos sociales para encubrir la lucha de clases
- c) La utilización política de las iniciativas y necesidades de sobrevivencia
- d) La exaltación del individualismo
- e) La penetración de sectas religiosas
- f) La doctrina empresarial del libre flujo y la aplicación de nuevas tecnologías de información (transmisión directa por satélite, redes de telecomunicación, sistemas de video comercial, bases y bancos de datos, etc.)

Ante esta situación, el trabajo de educación popular se encuentra en la disyuntiva de:

- a) ser arrastrado por una democratización capitalista que amplía la base del consenso para la dominación, o
- b) constituirse en parte de un proceso de democratización popular que lucha contra las bases de la dominación.

En el actual proceso latinoamericano han surgido experiencias organizativas de reagrupamiento de nuevos actores, que nacen desde las bases; sin embargo, reconocemos también que existe una tendencia que fomenta la fragmentación de sectores populares en múltiples y pequeños grupos desmovilizados, que no se plantean siquiera la importancia de construir una nueva sociedad.

Muchos de estos grupos, al buscar diferenciarse del discurso centralizador y dogmático, caen en una postura espontaneísta, que niega la intencionalidad liberadora de la actividad educativa, y sobrevalora hasta tal punto las formas democráticas que termina siendo más autoritaria que las propias formas más dogmáticas y ortodoxas.

Este discurso espontaneísta es asumido por algunos intelectuales como una forma de aislarse, de no incidir en los procesos de construcción de una vanguardia. Finalmente, ello conduce a un planteamiento que termina asignándole a la educación popular el papel de nueva vanguardia.

En este contexto debemos reivindicar el concepto de lo alternativo, para evitar que sea utilizado como sinónimo de desarticulado o inorgánico, y afirmar su carácter antimonopolizador, anticolonialista y subvertidor del orden existente.

Se nos plantea como desafío una mayor cohesión ideológica (que no anula la existencia del pluralismo en este campo), una mayor vertebración política, y estar presentes también en otros campos de la vida social (sistema escolar, medios masivos, etc.)

Dentro de esta línea se convierte en fundamental el que nos apropiemos de la experiencia histórica revolucionaria latinoamericana, particularmente de las revoluciones de Cuba y Nicaragua.

Sobre este punto queda pendiente profundizar sobre el carácter de estas nuevas formas de dominación, tomando en cuenta la capacidad del aparato ideológico ya instalado en cada país y cuáles son las nuevas estrategias de dominación que buscan llenar sus vacíos. Aunque constatamos una mayor agresividad por parte del imperialismo, no podemos absolutizar la idea de que exista una total planificación y coherencia en sus estrategias, perdiendo de vista las determinaciones de los contextos nacionales.

Para el movimiento popular constituye un desafío central el contar con una propuesta propia frente a estas nuevas situaciones.

3/ Relación entre centros (2), organizaciones populares y partidos políticos

Constatamos una tensión importante en nuestra práctica educativa entre la profundidad del trabajo en sectores populares y el alcance masivo del mismo. Frente a ello vemos:

Primero, que esta tensión está claramente mediatizada por el contexto en el cual la práctica educativa se realiza. Ello plantea la necesidad de considerar:

– La trayectoria de las organizaciones y el movimiento popular, ampliando nuestra visión sobre las formas en que este se expresa (no siempre tiene un carácter centralizado).

A la vez, debemos considerar las expresiones populares no orgánicas (movilizaciones y manifestaciones masivas) frente a las cuales tenemos importantes precariedades en nuestra práctica educativa.

– La claridad del proyecto revolucionario, teniendo en cuenta que en muchos de nuestros países hay una crisis de proyecto, lo cual nos plantea el reto de recoger aquellos sentidos comunes que constituyen elementos democratizadores de la vida social.

– La existencia o no de una vanguardia y su capacidad hegemónica, reafirmando que esta puede tener la forma de frente, organizaciones sociales, etc.

Segundo, algunos caminos que permiten enfrentar esta tensión son:

– Un análisis permanente de la coyuntura nacional que permita tomar opciones como instancias de educación popular y fijar prioridades de acción.

- La capacidad de reproducción y multiplicación de los procesos educativos, por una parte desde los centros, pero principalmente desde las organizaciones populares.
- El intercambio y trabajo conjunto entre organizaciones populares y centros para definir las prioridades y las formas de implementar la acción educativa.
- La formación de cuadros y dirigentes de las organizaciones populares, que asegure la continuidad de los procesos educativos como parte de su propio proceso organizativo.
- En los casos en que exista una instancia orgánica centralizada y representativa, el trabajo educativo que realizan los centros en la base debe buscar establecer una relación dialéctica con los niveles de dirección y la línea organizativa de esa instancia.
- Cuando no existen estas instancias, los centros deben propiciar niveles de acercamiento y encuentro entre organizaciones de base en función de apoyar su surgimiento.

Ante el peligro de anteponer los intereses intelectuales a los de las organizaciones, es necesario reafirmar la perspectiva de que los protagonistas principales del trabajo de educación popular deben ser las mismas organizaciones populares, aunque no estén articuladas ni cuenten con un proyecto estratégico, y no los centros (sin desconocer el importante papel que ellos pueden cumplir para consolidar esta perspectiva).

En este panorama, en las situaciones de Cuba y Nicaragua, por el hecho de ser revoluciones triunfantes y contar con una vanguardia hegemónica en el poder, el alcance masivo de las acciones educativas está garantizado. El desafío que se plantea al trabajo de educación popular estriba en lograr la relación entre lo global y lo específico, garantizar la participación consciente de todos y asegurar relaciones democráticas en los procesos educativos.

Constatamos una segunda tensión que se da entre la autonomía de las distintas instancias y su organicidad en torno a un proyecto común.

Este aspecto es central tanto en el debate de las organizaciones populares como de los centros, y tiene que ver con los espacios y límites de acción de cada uno. Nos parece importante promover sobre esto una reflexión conjunta que genere niveles de acuerdo, en los que se respete la autonomía relativa de cada instancia, pero garantizando el camino conjunto hacia un objetivo común. Constatamos, sin embargo, algunos peligros:

- Que en los casos en que la organización popular es débil, los educadores populares de los centros pretendan sustituir el papel de los dirigentes.
- Que los educadores populares asuman una postura externa, en el sentido de creer que solo nosotros somos “educadores” y no reconocer que nos estamos educando y formando en ese proceso.

- Que en los criterios de selección de las personas que trabajan en los centros cuente solo el nivel profesional y no su compromiso con el proyecto de liberación.
 - Que la acción de los centros genere una relación de dependencia por parte de las organizaciones populares.
 - Que se fomente una actitud antipartidista en el interior de los centros, actitud que bloquee los procesos de constitución de una vanguardia. (Con esto no queremos desconocer que en muchos centros trabajan militantes políticos, y que estas instancias han hecho un aporte importante al trabajo político.)
 - Que se desconozca el papel y la forma cualitativamente distinta que asume el trabajo educativo cuando es implementado por una instancia u organización popular y se pretenda que sea simple reflejo de la acción de los centros.
- Es necesario debatir y profundizar sobre la relación agencias de financiamiento-centros. Aquellas cumplen un papel fundamental en cuanto a la factibilidad del trabajo de los centros. Sin embargo, no siempre sus intereses coinciden con los del proyecto popular.

4/ La integridad de la formación y cómo se expresa desde nuestras prácticas

El trabajo de educación popular debe impulsar y generar procesos integrales de formación en los que se articulen contenidos, medios, valores y estilos de conducción, involucrando a todas las personas que participan en este proceso.

El objetivo de esta integridad no se agota en la práctica específicamente pedagógica, porque toda acción debe tener una dimensión educativa.

Al ser la práctica social el punto de partida de los procesos de formación integral, los contenidos se definen de acuerdo con los intereses y necesidades de cada sector. De este punto de partida surgen no solo los contenidos, sino también el conjunto de relaciones sociales que están presentes en la vida cotidiana: no solo aspectos intelectuales y de conocimiento, sino elementos afectivos, relaciones humanas, estímulos y motivaciones grupales y personales, la memoria histórica colectiva y la propia identidad cultural.

Esto nos permite ubicar los procesos de formación en relación con las condiciones que se dan tanto en los grupos como al nivel de toda la sociedad.

Los métodos organizativos —es decir, las formas de trabajo que se implementan para consolidar y desarrollar la organización— son métodos de dirección que deben ser apropiados tanto por los dirigentes como por la base. De acuerdo con esta visión integral, surge la exigencia de adecuar lo organizativo y lo educativo a las situaciones concretas, utilizando aquellos métodos que mejor permitan integrar a toda la gente.

Los métodos de trabajo no pueden ser esquemas ya definidos, que se aplican mecánicamente, sino que es necesario investigar en el trabajo con las masas cuáles son los más adecuados en cada momento.

Los estilos de conducción, que son las actitudes que los dirigentes ponen en práctica en la dinámica cotidiana de su trabajo organizativo, son formas de relación entre los diferentes niveles, sectores y personas de la organización. Estos deben expresar valores humanos fundamentales que se van implementando y aprendiendo a lo largo de todo el proceso integral de formación.

Los estilos de conducción se deben poner en práctica en función de las situaciones concretas de las que se parte, los objetivos que se pretende alcanzar, las tareas a cumplir, la ejecución de las mismas y su evaluación para aprender de la experiencia. Por ello, los estilos de conducción deben ser flexibles y variables, de acuerdo con los giros de cada nueva situación. Para conducir hay que ganar a la mayoría, sus mentes y corazones. Sin embargo, eso no significa siempre hacer lo que la mayoría piensa, porque lo que se pretende es hacer un trabajo popular y no populismo.

En cuanto al papel de la crítica y la autocrítica, creemos que para que sean efectivas deben garantizarse determinadas condiciones:

- Que exista un ambiente y una relación de confianza
- Estar todos comprometidos en la conquista de un objetivo común
- Tomar en cuenta que debe hacerse mediante un proceso gradual

La crítica y la autocrítica deben abarcar el conjunto de relaciones que intervienen en un proceso organizativo (desde lo personal hasta lo político e ideológico), y ser atendido como parte de un proceso más general de evaluación para no aislar lo individual de la tarea colectiva. Se destaca aquí la ejemplaridad como factor de formación y de autoformación.

Creemos importante la recuperación de la experiencia histórica de formación de nuestros dirigentes como un elemento básico de aprendizaje, en el que podemos descubrir los factores que intervinieron en ella, y para aplicarlos intencionadamente en los procesos de formación. Pero todavía se ha trabajado poco.

En la medida en que los procesos de formación actuales se dan en contextos diferentes a aquellos en se formaron los dirigentes, no se puede hacer un traslado mecánico. La tarea sería fundamentalmente de sistematización. Por tanto, no se trataría de la mera descripción del proceso vivido por ellos, sino del descubrimiento y explicitación de la lógica y los factores que atravesaron ese proceso en su contexto específico.

Este trabajo, en cuanto a su objetivo, debe hacerse con conciencia de todos los que en él participan. Y será necesario tener métodos y técnicas concretos para saber cómo hacerlo y cómo aplicar creativamente esos factores en los actuales procesos de formación.

Notas

(1) *Casa de las Américas*, no. 171, nov.-dic., 1988, pp. 114-144.

(2) Entendemos por “centro” las diversas instancias —institucionalizadas o no— en las cuales se desarrolla el trabajo de educación popular.

2

Los materiales que se reproducen aquí corresponden al Cuarto Seminario-Taller sobre La Educación Popular ante los Nuevos Desafíos del Movimiento Popular en la América Latina organizado por la Casa de las Américas en junio de 1990. Son el documento final del evento y la ponencia presentada por Fernando Martínez Heredia. Fueron publicados, con posterioridad, en el número 183 de la revista *Casa de las Américas*.(1) Los acompañaba allí la ponencia del educador e historiador chileno Mario Garcés, titulada “Movimiento popular y democratización: el caso chileno”.(2) En la sección “Últimas de la Casa”, del número anterior de esa propia publicación, ya había aparecido una nota que explicaba el desarrollo y contenidos fundamentales del seminario-taller.(3)

Protagonismo popular, proyecto revolucionario y educación popular (4)

1/ Impacto y velocidad de los cambios de las sociedades latinoamericanas

1.1/ Importantes procesos de cambios económicos, sociales y políticos recorren la América Latina. El modelo neoliberal, que supone la profundización de la posición subordinada del Tercer Mundo en una economía capitalista cada vez más transnacionalizada, impacta nuestras sociedades, no solo modificando los patrones de desarrollo, sino alterando la composición, el comportamiento y la mentalidad de las clases y sectores sociales. Los sectores populares resienten estos cambios, por la creciente miseria, la caída del nivel de vida y la exclusión a la que se condena a muchos de ellos, así como por los límites que les colocan las democracias restringidas, además de las debilidades e insuficiencias organizativas que padecen los partidos de izquierda y los movimientos sociales.

1.2/ Comprobamos, desde las prácticas populares, que los cambios que actualmente se verifican en la América Latina involucran importantes redefiniciones de la relación entre lo social y lo político, y lo social y lo personal, en un momento en que la iniciativa y la fuerza que vienen desde los movimientos sociales cobran una singular importancia en el sentido de la democratización de la sociedad y la búsqueda de igualdad y bienestar. Esas redefiniciones se dan de diversos modos y con diversas consistencias en relación con el conjunto de los actores sociales y políticos de nuestras sociedades, tanto de las clases dominantes como de las dominadas.

1.3/ La nueva posición de los movimientos populares se ve hoy desafiada por la disputa entre sistemas de conocimiento, de interpretación de la realidad y de

proposiciones de cambio. Los avances del neoliberalismo y la crisis de un modelo de socialismo han puesto de manifiesto la necesidad de reformular y enriquecer el paradigma socialista.

1.4/ Está en juego de esta manera —a propósito de la búsqueda de múltiples y nuevas formas de articulación de lo social y lo político— el desafío de probar la eficacia histórica del socialismo como el régimen de convivencia social más humano.

1.5/ La lucha ideológica y cultural adquiere, en el nuevo contexto latinoamericano, la mayor relevancia, y en este sentido la educación popular liberadora puede hacer un aporte de particular significación. Cobran así importancia los avances realizados en la resignificación del cristianismo, la recuperación de los contenidos utópicos de la práctica popular, así como las propuestas ideológicas y políticas que buscan vincular las experiencias locales y sectoriales con las estrategias y los espacios nacionales.

2. Nuevas formas de hacer política y reconstitución de un paradigma socialista

2.1 Los cambios acelerados que observamos en la América Latina, la crisis de la izquierda y la necesidad de reformular y enriquecer el paradigma socialista, plantean el desafío de entretejer los proyectos revolucionarios con las lecturas populares de la realidad y sus propias lógicas y racionalidades.

Existe una lógica pragmática en los sectores populares, que puede caracterizarse como la exigencia de realizaciones concretas para la satisfacción de las necesidades, tanto materiales, como psíquicas y espirituales. Sin embargo, es necesario precaverse de aquellas tendencias que afirman el pragmatismo como resignación ante lo existente o acomodo ante las corrientes predominantes.

Hay que recordar que esta lógica pragmática no se agota en lo concreto material, sino que abarca lo concreto trascendente, que también está presente en nuestros pueblos. De lo que se trata es de vincular los elementos inmediatos con los elementos utópicos en una correlación eficaz para el movimiento popular.

2.2 La reconstitución del paradigma socialista tiene que nutrirse de distintas fuentes, tales como:

a) La apropiación de nuestra historia latinoamericana

Los procesos de construcción de identidades populares son histórico-culturales, y en ellos germinan los proyectos populares. El salto revolucionario se produce

como momento de articulación social y política, en un proyecto nacional de liberación de esas identidades. Los proyectos populares son, a su vez, procesos de construcción de identidad y fuente fundamental para la constitución de nuestro paradigma latinoamericano.

b) La existencia efectiva de procesos de construcción del socialismo en la América Latina, que constituyen un referente indispensable para la reconstrucción del paradigma. En este contexto alcanzan mayor significado las experiencias cubana, sandinista y salvadoreña, sus aportes a la teoría, y la solidaridad y apoyo latinoamericanos a sus esfuerzos.

c) La propia práctica de ejercicio de poder popular en los niveles local, sectorial y nacional que el pueblo va experimentando desde ya, y que constituye una fuente que es, a su vez, construcción concreta del propio paradigma.

d) Los procesos de educación, que vienen aportando teórica y prácticamente a la constitución de nuevas formas de pensar y hacer política.

3/ Lo local como un espacio de construcción del sujeto político popular

3.1 Valoramos lo local como un espacio privilegiado de los procesos de educación popular donde se rescatan los conocimientos, los ritmos, las necesidades y los valores de los sujetos populares. Lo local es también un espacio para recoger las experiencias de acción directa y de construcción de poder, así como de ejercicio de autonomía y —a partir de ella— de relaciones con el Estado.

Reconocemos también avances en el abordaje educativo en relación con programas de desarrollo socioeconómico locales y regionales.

3.2 Es importante señalar algunos elementos inherentes a la educación popular liberadora, que deben aportar a la constitución de los sujetos políticos populares:

a) Identificación de necesidades y aspiraciones individuales y colectivas, poniendo un acento en la valoración de la diversidad de las particularidades presentes en las realidades locales. Es imprescindible comprender mejor la complejidad de la vida en términos de identidades personales y sociales, y apoyar la construcción y reforzamiento de voluntades colectivas.

b) Elaboración de proyectos y estrategias propios. Tales proyectos deben expresar los intereses de los más diversos sectores populares, sin que se superpongan ni se anulen sus particularidades. A la vez, deben articular sus sentidos radicalmente transformadores con la capacidad de lograr de manera eficaz mejoras económicas, sociales y culturales.

c) Puesta en práctica de métodos y procedimientos democráticos en las organizaciones sociales y políticas: para la toma de decisiones, para la gestión e interacción con lo institucional, para la aplicación y evaluación de acciones.

d) Rescate y recreación de valores, que refuercen la identidad y la autodeterminación democrática, nacional y popular.

e) Trabajar con una metodología integral que articule, entre otras, las dimensiones investigativa, pedagógica y de comunicación, y estas con una finalidad estratégica.

f) Articular coherentemente la diversidad y unidad de los aspectos específicos y los globales, la atención cualitativa y el alcance masivo, la capacitación y la formación, el contenido técnico y el sociopolítico, los métodos y los contenidos, la acción directa y la proyección estratégica de la práctica de los sujetos sociales.

3.3 Lo local es un espacio privilegiado de construcción de poder y de proyecto, y por tanto, del pueblo como sujeto social y político. El poder popular se da sobre un mejor dominio de las condiciones de producción y reproducción de la vida social.

3.4 En la construcción de poder y de proyecto se hace indispensable la articulación entre lo local, lo sectorial, lo regional y lo nacional, así como reconocer la interacción entre esos niveles.

3.5 En la articulación entre lo local, lo regional y lo nacional debe prestarse especial atención a identidades y movimientos que atraviesan los diferentes niveles: género, etnia, religiosidad, clase, derechos humanos, ecología, entre otros.

4/ La formación de cuadros de la transformación de los movimientos y organizaciones populares

4.1 En el marco de todo lo anterior cobra especial importancia la formación de cuadros y dirigentes políticos con capacidad de lectura de la realidad y de transformación de sus aspectos políticos y cotidianos. En esta formación adquiere especial relieve la consideración de la dimensión cultural y la reinención de las formas de ejercer el poder, a partir de la convicción de que el poder se construye en el proceso.

Todo esto, a la vez, requiere articular la política con nuevos valores y con una mística que constituyen la base de una ética revolucionaria.

4.2 La formación de cuadros supone producir una transformación al interior de las propias organizaciones sociales y políticas, muchas veces construidas con una lógica autoritaria y basadas en la incoherencia entre su discurso democrático y su práctica no democrática, formas pedagógicas tradicionales que leen la práctica desde modelos preconcebidos, un divorcio entre la política y la vida cotidiana, y un predominio de una ortodoxia lineal que plantea el problema del poder tan

solo en términos de la conquista del aparato gubernamental.

4.3 Debemos repensar constantemente la formación de cuadros desde el análisis global y local de los contextos históricos, detectando contradicciones y superando análisis esquemáticos y de carácter absoluto. Como lógica consecuencia de esto surge que la formación no puede revestir un carácter uniforme.

4.4 La formación de cuadros debe construirse sobre la base de una lógica dialéctica que tome la contradicción como un referente permanente y contribuya de manera activa —práctica y teóricamente— a su superación. Así, por ejemplo, el análisis de los contextos actuales nos ha llevado a constatar contradicciones tales como: desmovilización del movimiento organizado, pero a la vez conquista de espacios locales y territoriales que permiten aprendizajes en el ejercicio del poder; o la disputa de espacios democráticos dentro de democracias restringidas.

4.5 Es preciso repensar la formación de cuadros en el marco de una estrategia que apunte a la masividad sin manipulación de la educación popular con especial atención a los sectores marginados y no organizados, lo que significa, ante todo, repensar la elaboración de teoría desde la práctica que los mismos cuadros y dirigentes tienen al interior de los procesos de lucha social y política. Esta lucha de masas constituye, por sí misma, una experiencia política y pedagógica de carácter integral, de la cual forman parte los procesos de educación popular.

Las consideraciones anteriores nos llevan a reconocernos como parte de una corriente de la educación popular que se afirma comprometida con el proyecto socialista latinoamericano y los procesos revolucionarios de carácter popular, democrático y nacional. Requerimos, por tanto, una construcción crítica y creativa permanente de espacios de encuentro y reflexión abiertos a todos aquellos que quieran sumarse a esta búsqueda.

Pensar desde los movimientos populares

Fernando Martínez Heredia

Es imposible que pueda cumplir el objetivo de complementar todo lo que se ha discutido tan ampliamente en las sesiones anteriores por ustedes. Por eso trataré solamente de repetir algunas cosas, y complicar otras.

América Latina es el más complejo y contradictorio de los continentes, por razones muy diversas. A diferencia quizás de otras regiones, tiene también una cultura de base realmente popular, que está extendiéndose, de autoconocimiento y de intento de cambio profundo. Lo usual en las sociedades es que desde fracciones de las clases dominantes se produzcan o legitimen el pensamiento y los valores que deben ser socializados y consumidos por los demás, o que haya a veces cambios, en los que las clases populares tienen su momento, más o menos prolongado, en que producen también por sí mismas pensamiento y valores, pero después vuelven a ser consumidoras, a manos de las clases dominantes o del grupo dominante.

Pienso que una de las características más importantes, si no la más, de la educación popular es que expresa la existencia de una suerte de punta de vanguardia intelectual de las clases populares con capacidad para producir un proyecto propio. Entre eso y producirlo efectivamente media, naturalmente, toda la distancia que existe entre la potencia y el acto. Pero lo importante es que existe esa capacidad.

Cambios en la América Latina y en el mundo

Se hace claro ahora que en América Latina se han producido todo tipo de cambios en estas últimas décadas. Cambios desde nuestro sistema capitalista neocolonial, y cambios de naturaleza que hay que tener en cuenta. Los cubanos a veces

hemos usado el chiste de que hay quien tiene una América Latina de atraso, y hablando en serio esto es gravísimo, porque la dimensión del tiempo es fundamental para todo el que pretende participar en el cambio social. Si no, a lo más que se llega es a lamentarse de que no se estuvo a tiempo cuando la gente salió a la calle. Por supuesto, son los sobrevivientes los que suelen lamentarse de eso.

Un profundo cambio en la naturaleza del capitalismo desarrollado se está haciendo visible. Con gran optimismo le llamábamos hace quince años la crisis capitalista del 74 o el 75. Algunas personas lúcidas no eran tan optimistas. Ya nadie es optimista, porque está claro ahora que no se trataba de una crisis: se trataba de un nuevo desarrollo del capitalismo desarrollado, de una racionalización que lo ha hecho más productivo, poderoso y eficaz. Al nivel de productividad del trabajo, en la agricultura, es más capaz de lidiar con nosotros incluso en el intercambio de productos primarios, a tal punto que desde hace siete años el capitalismo desarrollado resulta ser exportador neto de la mayoría de los productos primarios, y también impone en ese terreno el nivel medio con su enorme productividad. Hoy es mayor que nunca su dominio sobre las finanzas, las tecnologías y los mercados, y se impone también por su dominio sobre las revoluciones científicas y técnicas de las condiciones de la producción, y las revoluciones en la organización del trabajo. Ya se enlazaron los cambios de América Latina y los del capitalismo desarrollado. Incluso se enlazaron de manera trágica para las creencias de una parte de la izquierda. Se contaba con que la clase dominante se dividiera en una burguesía nacional quizás productora para el mercado interno y quizás moderna, que estaría dispuesta a una revolución democrático-burguesa; y otra parte, exportadora tradicional, oligárquica y quizás semifeudal, con la que había que acabar. Y resultó que sí había una burguesía moderna, pero era antinacional, y que el desarrollo moderno era un desarrollo neocolonial, negador de uno de los aspectos culturales fundamentales de América Latina, que es la existencia de estados nacionales, y negador de todo proceso integrador nacional de la economía.

Hay ahora, además, la caída del socialismo europeo, del llamado socialismo real. Esa caída del "socialismo real" está arrastrando la esperanza y la autoconfianza de muchísima gente en muchísimos lugares. La pérdida de las elecciones por parte del Frente Sandinista de Liberación Nacional, que es un caso absolutamente diferente, también ha sido un tremendo factor en contra. Su aspecto negativo no podemos minimizarlo. Pero volviendo al problema del llamado socialismo real, esto ha significado que desaparece probablemente la bipolaridad que poco después de la Segunda Guerra Mundial se estableció en el mundo como una alternativa, y que fue a esa altura el aporte fundamental de la Unión Soviética al desarrollo de los cambios a escala mundial.

Hay una operación de liquidación del socialismo como esperanza, que está funcionando a todo tren. Incluso está funcionando, creo yo, de una manera no del todo eficaz, porque los acontecimientos la superaron. Se cayó demasiado pronto

y con un estrépito demasiado grande para los mecanismos que deben sacarle provecho a esa caída.

También está en curso una expansión de la democracia, un fruto de la Segunda Guerra Mundial, un fruto, en fin, de la Bastilla. Ciento cincuenta años después de la Bastilla fue que logramos que no convirtieran en Europa la piel de ciertas personas en lámparas, y sin embargo doscientos años después de la Bastilla tenemos que soportar que nos digan que fue hace dos siglos que nació la democracia. Quiero decir con esto que a la vez que se extendió realmente —y es una gran conquista de la humanidad, debida a las luchas de los pueblos— lo imprescindible de una vida de participación en que la gente tenga de verdad un peso en sus sociedades, y todo el tiempo y toda la gente si es posible, hay que decir que la realidad de la democracia hasta hoy es, sobre todo, la expansión de la democracia de los explotadores como forma moderna, contemporánea, de obtención del consenso, como momento del consenso en la hegemonía.

Este es el cuadro general con que se encuentra y en que se desarrolla el movimiento popular. El mundo subdesarrollado, que fue bautizado así después de la Segunda Guerra Mundial —hasta entonces eran los países atrasados— fue transformándose a una velocidad muy grande en los primeros veinte años que siguieron al fin de aquella guerra.

La propuesta que hizo el capitalismo, ahora bajo el liderazgo efectivo de los Estados Unidos, fue la de una descolonización generalizada. Fue el fin del colonialismo, y la implantación de pactos neocoloniales bajo el control de los principales países de Europa y de los Estados Unidos, que mantuvieran en lo esencial todo el sistema de explotación y de dominio.

El proceso real que sucedió ha sido sumamente contradictorio. Esquematiéndolo, por una parte se abrió paso la tendencia al desarrollo del neocolonialismo con el fin del colonialismo —no completo— y, sobre todo, con el auge de la transnacionalización. Por otra, y cada vez en choque más radical con el neocolonialismo, se expandió la conciencia de que el subdesarrollo y las desigualdades sociales de todo tipo, la opresión, el saqueo y el despojo, tienen su causa principal en la acción del imperialismo y en la complicidad de las clases dominantes nativas, lo cual antes no era nada claro para amplias capas.

Quisiera destacar que el neocolonialismo no es una actitud errónea o malvada, sino que es la relación fundamental de la integración mundial capitalista que corresponde a la fase imperialista, es el modo de dominación universalizante del capital monopolista. El sistema resultante es uno solo. Cuando hablamos de Tercer Mundo lo hacemos alusivamente y esa alusión muchas veces esconde el aplastamiento del Tercero por parte del Primero. Contra este sistema se fueron levantando revoluciones de liberación nacional en numerosos países del Tercer Mundo. Sus prácticas, victoriosas o no, demostraron que al ir a fondo contra el colonialismo, el neocolonialismo, la dictadura, el racismo, la injusticia social y la miseria, la única opción posible era la del socialismo.

El postulado de Marx de la revolución mundial proletaria tuvo que convertirse un siglo después del *Manifiesto comunista* en un prolongadísimo, maravilloso y angustioso proceso de universalización del marxismo y de los ideales del socialismo mediante las revoluciones y las luchas concretas en condiciones realmente lejanas a las de las teorías y los movimientos prácticos europeos que originaron el marxismo y que originaron el leninismo, puesto que tanto uno como el otro fueron la respuesta más avanzada posible a circunstancias europeas. La aventura del socialismo en cada caso ha podido llevarse adelante con eficacia solo en la medida en que los movimientos han sido capaces de arraigar en su pueblo y de expresar las necesidades, los anhelos y la cultura de estos. El encuentro feliz de la cultura nacional de rebeldía con el marxismo leninismo y con el socialismo se ha hecho más difícil porque el cuerpo principal de pensamiento y de interpretación social que podía ofrecer el campo socialista al Tercer Mundo era muy insuficiente, y era esquemático, eurocentrista y con tendencias manipuladoras. Entre estas y otras muchas dificultades, un extraordinario avance se produjo, sin embargo, en los años sesenta. La conciencia de las diferentes formas de dominación y el inicio del conocimiento sistemático de ellas, la decisión de autoidentificarse, de encontrar la identidad y de aferrarse a ella como un arma, llegaron ahora a una escala que aseguró su permanencia como cultura política para los pueblos del Tercer Mundo.

Veinticinco años después nos encontramos en un momento de aguda crisis que ensombrece lo alcanzado antes y sume a muchos en la confusión o en la desesperanza.

Un aspecto de la catástrofe se ha ido preparando con la lógica fría del desarrollo desigual del capitalismo. Decisivas transformaciones tecnológicas, de la organización del trabajo y de la aplicación de los resultados científicos han alejado aún más la productividad de los países avanzados de la de los subdesarrollados.

Además de su tradicional control de los mercados de productos primarios, ahora son también exportadores de ellos. Las décadas en que se hablaba de cooperación multilateral para el desarrollo ya han pasado. Según el Banco Mundial los años ochenta han sido de una depresión más severa para el Tercer Mundo que los años treinta. El imperialismo confía hoy en llegar a dominar el mundo a partir de las características inherentes a su madurez, y no necesariamente del recurso a la fuerza; dominar a partir de sus mecanismos financieros, su superioridad tecnológica y productiva, su control de mercados, su democracia burguesa y su sistema de reproducción de ideas y creación de opinión pública.

Esa tendencia al dominio mediante mecanismos económicos no implica ningún tipo de "juego limpio". El uso de la violencia sigue vigente, para acrecentar o asegurar las ganancias y las ventajas, para liquidar o evitar rebeldías, para perpetuar la humillación y la desesperanza. Hoy se alienta en la América Latina la idea de que la soberanía nacional es indefendible y más vale negociarla a tiempo, se ensayan esquemas intervencionistas como el asociado al supuesto

combate al narcotráfico y se financia e impulsa la guerra contra el pueblo salvadoreño, como se hostilizó y desangró a Nicaragua durante una década. Y las propias fuerzas imperiales invaden a Panamá con toda impunidad, masacran a su población y exigen hasta el ocultamiento del número de sus víctimas.

Para los países subdesarrollados se propone una reproducción ideológica del capitalismo incomparablemente superior a la reproducción económica del capital. Tengamos, por tanto, todos, más libertad, más derechos humanos, más democracia, más representación, aunque ellos sean abstractos. Luchemos entonces por su concreción, siempre lejos de todos los extremismos, la prosperidad material podrá venir después, asegurada por el libre juego de las iniciativas individuales.

Tal es, simplificada por esta síntesis que estoy haciendo, la tarea de incorporar a cientos de millones de personas del mundo menos desarrollado al juego de los consensos modernizados de una hegemonía capitalista que se parece más que en ninguna etapa anterior a la que funciona en los países desarrollados.

La ofensiva imperialista se potencia mediante el uso creciente de novísimos medios técnicos que actúan como repetidores, divulgadores e incluso como “creadores de cultura”, con sus productos incomparablemente más numerosos, diversos, atractivos e incultrados, que pueden ser consumidos o deseados por todos.

Un complemento de este esquema sería el socialismo considerado como la vía hacia la democracia en el caso de los países previamente liberados. Mediante su gran fuerza movilizadora original y al instituir después individuos modernos ante la producción, la distribución y el consumo en el curso de su acumulación económica, ese socialismo desde el subdesarrollo estaría aportando una actividad social y una calidad de la vida suficiente a sus poblaciones para que vayan desarrollando capacidades y esferas espirituales, y dándoles también cierto entrenamiento para la participación, aunque todo ello se dé a través de formas políticas dictatoriales consentidas. La maduración de las contradicciones de esos regímenes, incapaces de alcanzar los niveles de desarrollo de los capitalistas e incapaces de crear una cultura socialista específica y opuesta a la del capitalismo, traería por último el proceso de democratización final, que sería exigido por la propia población. Las sociedades resultantes contendrían proporciones mayores o menores de capitalismo en lo interno, pero serían integradas completamente al capitalismo mundial.

La crisis del llamado socialismo real en Europa constituye un golpe terrible para el Tercer Mundo. El mundo amenaza volverse unipolar por la probable disminución de la presencia soviética, envuelto ese país en sus transformaciones y agudos problemas internos, al menos por un tiempo. El imperialismo quedaría más libre para imponer sus dictados a los países más débiles, convenientemente aislados entre sí. Un efecto de la crisis es la disminución del prestigio general del socialismo, alimentada por la idea de que es él, sus ideales y la teoría marxista los que han fracasado con el modelo de desarrollo económico y social europeo oriental.

La liberalización de las instituciones económicas y políticas es exigida como la panacea para todos los males, y se trata de hacer pasar por verdades de sentido común que el socialismo es igual a totalitarismo y a fracaso económico y que capitalismo es igual a democracia, a eficiencia y bienestar. En la peor variante del futuro, el escenario del Tercer Mundo sería:

- a) Un grupo de países quedaría para un tiempo muy largo, mayor que el predecible, atrás en todos los aspectos, limitado a la sobrevivencia.
- b) Poblaciones marginales muy numerosas completarían su consolidación de la miseria en el seno de los demás países del Tercer Mundo.
- c) Florecerían los nacionalismos y otras formas de oposición, incluidas las étnicas y las religiosas, no al servicio de la liberación sino del particularismo y el divisionismo entre los pueblos del Tercer Mundo.
- d) Gran parte del esfuerzo de los que luchan o aspiran al progreso del Tercer Mundo se gastaría o perdería en el intento de incorporarse al modo capitalista democrático transnacional de “desarrollo”.
- e) La clase dominante y algunos sectores medios de algunos países grandes del Tercer Mundo (y lo de grande no quiere decir grande geográficamente) gozarían de la condición de socios servidores del imperio, prestando a su vez servicios contra otros países de la región.
- f) La propuesta espiritual para el Tercer Mundo sería la de asumir la cultura burguesa de los países más desarrollados: consumismo, egoísmo extremo, individualización de la vida en lo económico, que va desde la empresa hasta el misérrimo informal. En lo político, desde la democracia electoral hasta su complemento, que es el sistema de controles y de represión eficaces y fuera de todo control popular. Y en lo ideológico, la realidad y el mito de la democracia, el pluralismo, la tolerancia de todo lo que no se salga de lo admitido por el sistema, y la atomización de las personas.

Existen, sin embargo, algunos factores que pueden favorecernos. Puedo citar tres:

Primero, van a surgir divisiones interimperialistas motivadas por el reparto del botín y también por otras causas. Segundo, no está excluida la recuperación del curso revolucionario por luchas de clases que se desarrollen en ciertos antiguos países socialistas europeos. Y tercero, la resistencia de países y pueblos del Tercer Mundo al avasallamiento y la explotación. Es obvia la necesidad de más relaciones y coordinaciones entre estados del Tercer Mundo, por lo despiadado y excluyente de un desarrollo nacional bajo el sistema de capitalismo transnacionalizado, que cada vez ofrece menos, incluso a las clases dominantes nativas.

Las preguntas de hoy y de mañana

Voy a tratar de referirme a los desafíos que tiene ante sí el movimiento popular. El primero, un verdadero reto, es cómo superar el retraso de nuestro trabajo, y ahora sí me refiero a América Latina solamente, cómo superar el desconcierto, el recorte del alcance de los proyectos y la persistencia de las ideas de derrota.

En contra nuestra serán sumados también la larga etapa de represión, exitosa en la mayoría de los casos; la reorganización transnacionalizada de las economías, de las instituciones y hasta de las comunidades científicas; muy duras o desesperadas condiciones de vida para amplísimos sectores de población, que a la vez no tienen organizaciones ni proyectos que les ofrezcan salida a esas situaciones; muy fuertes quebrantos de las posiciones y las ideas de las izquierdas; una gran ofensiva ideológica en favor de la dominación modernizada democrática y la crisis de que hablábamos de la teoría y de la práctica del socialismo mundial.

¿Tiende a profundizarse esa situación adversa o, por el contrario, las tremendas contradicciones sociales y políticas y el callejón sin salida de las economías de América Latina serán el marco de un nuevo ciclo de lucha y de ascenso de los movimientos populares? Yo tengo la tendencia, quizás por optimismo histórico, a creer en lo segundo. De todas maneras, vuelvo a insistir en que si el optimismo se correspondiera mañana con la realidad y no tenemos, a la hora del auge popular, los mecanismos ni la claridad correspondientes, seremos, en el caso más feliz, simples espectadores. Me limito a presentar entonces un repertorio de problemas:

A partir de la naturaleza y las tendencias económicas actuales, ¿qué políticas económicas resultan posibles? Esto de lo posible me parece sumamente importante. ¿Qué iniciativas apoyar desde el movimiento popular y cuáles combatir? ¿Qué programas factibles se pueden levantar? El problema de la viabilidad de las políticas económicas a favor de las mayorías es uno de los más complejos en sí mismo, pero a la vez es un dilema central de la política y la ideología actuales en América Latina, y no solo de la economía. La dominación democrática actual cultiva un arte (bastante desarrollado en unos países y menos en otros) de sostenerse entre los límites de parcializar y reducir el sistema productivo y económico y marginalizar al resto de la población, por una parte, y propiciar o proponer concertaciones sociales por otra parte. Se postula que las estrategias de transformaciones económicas profundas no son viables en ningún caso. Necesitamos análisis fundamentados, convincentes y también atractivos, porque a veces nuestros análisis son ajenos al interés y las posibilidades de quienes más los necesitan. Análisis sobre la naturaleza de los poderes capitalistas transnacionalizados, antinacionales y antipopulares que ejercen la dominación democrática, para conocerlos, divulgar su esencia y superar la hegemonía ideológica que cierra el paso al movimiento popular.

El carácter profundamente autoritario de estos regímenes debería llevarnos a

profundizar otra vez el estudio del Estado, sus aparatos y funcionamiento actual. Las pugnas actuales que existen en los países en que lo central no es el enfrentamiento con movimientos revolucionarios —que son la mayoría de los países de América Latina—, ¿significan luchas en el seno de la clase dominante? Si no miramos al pasado, sino hacia los años noventa, ¿son más reaccionarios los sectores ligados a las dictaduras que los sectores ligados a los políticos tradicionales, socialdemócratas o socialcristianos, que sustituyeron a aquellas? ¿Qué entidad y qué perspectivas tendrán esas pugnas y las alianzas que ellas llevan a establecer con sectores populares? Es imprescindible profundizar en esto, o resignarse a ser solo objeto manipulado de las alianzas.

Se abre todo un campo en que es preciso seguir profundizando en cuanto a los nuevos sujetos y movimientos sociales, sus características y sus actuaciones, y el complejo de problemas relacionados con ellos. A diferencia de otros campos, en este sí ya las numerosas experiencias prácticas van acompañadas de un buen número de reflexiones, de estudios, de debates. Es nuestro campo, digamos.

Pero se trata, sin embargo, también, de enfocar más el pensamiento a los problemas de la eficacia y de alternativas de triunfo popular y de cambios profundos. Ante esos problemas se agudizan las cuestiones relativas a las relaciones sociedad civil-Estado, entre las luchas sociales y la actividad política.

Todas las reflexiones y preguntas que puedo seguir haciendo estarán influidas por el tratamiento que se dé a estos problemas: ¿Qué significa hacer política popular y revolucionaria hoy en América Latina? ¿Cómo se relacionan las luchas políticas y sociales? ¿En qué lugares de la sociedad debe producirse fundamentalmente la lucha popular?

En esos temas se hace ostensible la necesidad de que las posiciones teóricas se liberen de prejuicios y de otros achaques, pero en todo caso, está detrás la pregunta central: ¿Puede levantarse en países de América Latina hoy la propuesta de una nueva manera de vivir que vaya contra el opresor y despiadado conjunto de la vida vigente? Esa formulación tan general no podría jamás ser respondida sino determinando un conjunto de especificidades. ¿Cómo quebrar la lógica interna y el marco permitido de la dominación? ¿Cómo construir poderes populares?

Los problemas innumerables de la estrategia popular emergen del trabajo efectivo sobre estos temas. Las luchas nacionales, entre ellas las antimperialistas, las populares más diversas por objetivos sectoriales, sociales o políticos, las relaciones y contradicciones posibles entre todas esas luchas, tienen que estar en el centro de esta estrategia.

Quiero apuntar solamente el problema de si podría irse al control de partes del sistema de dominación, a un copamiento progresivo del aparato estatal; o si no, si sería necesario construir una fuerza social popular organizada, que vaya forjando sus propios instrumentos de poder. Este es uno de los problemas centrales, independientemente de que uno se vea obligado a estar dentro de la primera alternativa. Esa perspectiva exige conocer más el dominio de lo político y sus posibilida-

des, incluida la posibilidad de una guerra contrarrevolucionaria; conocer qué son hoy las fuerzas armadas y los demás aparatos represivos, qué complementación y qué fricciones y contradicciones tienen en su relación con los poderes civiles; qué tareas le tocan al sistema represivo y cómo puede modificarse esa situación en un proceso de democratización de las sociedades.

La cuestión de la democracia es central desde la perspectiva de buscar alternativas revolucionarias. Desaparecidos los infantilismos que reducen la democracia al mito burgués, hay que reconocer que ningún pensamiento, y lo que es peor, ningún movimiento político orientado contra la dominación avanzará mucho si no deja de ir a remolque de la hegemonía que hasta hoy disfrutaban las clases dominantes en este terreno de la democracia. Quiero citar dos características, que me parecen principales, de la hegemonía burguesa latinoamericana hoy. Una de ellas es que está entrelazada de una manera profunda al poder de los Estados Unidos. Otra es que ella aprovecha la disgregación del proyecto de cambio social, disgregación que es fruto de la acción represiva, de la debilidad organizativa e ideológica de este campo y de otras razones, para concertar “pactos” con los sectores organizados y conducir mediante la democracia electoral a los más humildes.

Saquémosle provecho a nuestras desgracias

¿El movimiento popular y los movimientos sociales podrían llegar a ser parte de la sociedad civil organizada de la dominación democrática, funcionales para el capitalismo transnacionalizado? Esta es una pregunta provocadora. ¿Será ese un próximo paso en las modernizaciones sucesivas a las que está obligado el capitalismo?

Es cierto que la dominación cuenta con una conjunción enorme de fuerzas y factores a su favor. El desarrollo técnico va dejando inerte al obrero calificado, el capitalismo central cada vez “necesita menos” a los productos y las gentes de nuestros países (es decir, puede desvalorizarlos cada vez más); el Estado democrático neocolonial es tan cómplice o ineficaz frente al imperialismo como centralizador y autoritario sobre sus poblaciones; el momento electoral no es continuado por el sistema de control popular; la miseria, la falta de oportunidades y la ideología neoliberal democráticamente repartida refuerzan el individualismo y la atomización, y así en tantos campos de la realidad social. Sin embargo, quisiera destacar que este mismo orden actual de dominación contiene elementos diversos que pueden volverse contra él. Ante todo, porque se ve obligado a abrir un campo al que pudiéramos cambiarle su sentido de función de la dominación, si no se baila según la música que ponen, o si se empieza bailándola y se cambia la música por el camino. En otras palabras, hablo de las relaciones entre democracia, reformismo y revolución.

En la misma eficacia de la dominación democrática del capitalismo transnacional están presentes las marcas de sus debilidades, porque existen avances reales en la ampliación y profundización de las actividades y de las representaciones políticas de decenas de millones de latinoamericanos, como resultado del complejo y contradictorio proceso de desarrollo de su propio capitalismo neocolonizado y del desarrollo de grandes luchas populares de estas últimas décadas. La reproducción ideológica del capitalismo latinoamericano actual no guarda adecuación con la falta de reproducción que tiene el capital. La democracia liberal tan aplaudida no tiene programas reformistas que den acceso a ciertas capas más o menos amplias —ni siquiera al nivel urbano— a gajes económicos y sociales. Estos y otros límites y contradicciones de la democracia vigente deberán estudiarse más y debatirse más y ganar más espacio en nuestro trabajo, del mismo modo que tendremos que conocer mejor los factores contrarrestantes y estabilizadores de esas debilidades con los que cuentan también el imperialismo y las clases dominantes locales.

La dialéctica de nuevas etapas de reformismo a que se ve obligado el capitalismo en su desarrollo y las potencialidades de que las fuerzas que se amplían y organizan en el campo popular se separen de su hegemonía y pasen a acciones autónomas y opuestas a esa hegemonía están entre lo más importante que puede ser objeto de nuestro trabajo actual.

¿Cómo hacer política popular en América Latina hoy? ¿Cuáles pueden ser los programas eficaces y fundamentados de lucha por la democracia? ¿Qué contenido tendría la democracia en cada caso y en las diferentes etapas? ¿Cómo se concretarían sus propuestas generales? ¿Cómo se traduce todo esto al lenguaje popular, al pensamiento, a los sentimientos y a los intereses populares?

La lucha por una democracia popular con efectiva igualdad y participación en la economía y en sus resultados y en el sistema fundamental de decisiones de la sociedad, con efectivas instituciones representativas de poder popular, es un campo por ella misma. No es una función de intereses más trascendentales que la utilizan, lo que ha sido un error, muchas veces ocasionado por la forma primitiva de trabajo de la izquierda. Esto exigirá estudios y debates acerca de diferentes temas, entre ellos: ¿Qué correlación de fuerzas sociales sería capaz de asumir aquellas luchas democráticas?, ¿bajo qué signo político?, ¿cómo se relacionarán revolución y democracia?, ¿qué es ser vanguardia hoy?, ¿qué procedencia tiene hoy que exista una vanguardia?, ¿qué organización política, entonces, necesitamos?, ¿cómo funcionará y qué desarrollo tendrá la democracia en el seno de las organizaciones populares, en el curso de sus luchas y después de las victorias populares?

El problema de sustentar el socialismo como meta de la lucha democrática en América Latina es tan decisivo como difícil, en las condiciones actuales del continente y del mundo. Es decisivo porque es la opción verdadera y factible de reunir todas las liberaciones, de potenciar las fuerzas con que sí contamos, de tener proyectos, alianzas e intereses que puedan ser realmente comunes, de relanzar la utopía necesaria. Sin embargo, la crisis del socialismo europeo ha profundizado

la situación de terrible debilidad y desventaja en que ya se encontraba el movimiento práctico socialista en América, y sus ideas. Es imprescindible retornar al pensamiento marxista, reinterpretar su teoría toda, y la historia de ella y la historia del socialismo que ha existido, pero hacerlo con cabeza propia latinoamericana y llegar a conclusiones nuestras que sirvan como punto de partida para la etapa que viene. Esta es una de las tareas más difíciles, pero me parece que es inaplazable y vital. Hay que evitar ser lanzados a un gueto o convertidos en curiosidad museable, porque la intensa tarea intelectual que es necesario realizar necesita del marxismo y aún más lo necesita el movimiento político que lleve adelante las alternativas populares.

Para enfrentarnos a este formidable paso atrás, a este gigantesco proceso de subdesarrollo cultural de la humanidad que se pretende producir hoy, lo fundamental son las fuerzas propias y ellas pueden desatarse y multiplicarse si somos capaces de hacerlo. Rescatar nuestra historia de lucha, que ha producido ya experiencias, representaciones y cultura de liberación, es una de las tareas indispensables en este momento crucial. Si perdemos lo que ya hemos avanzado antes y que es nuestro, habrá entonces un período muy largo de retroceso para toda la humanidad. Necesitamos más desarrollo de un pensamiento que no tenga un único punto de partida, sino unas mismas convicciones. Que sea capaz de integrar en ideales y en proyectos concretos las necesidades y anhelos de nuestros pueblos, que nos dé bases para la imprescindible unidad que tendrá que venir. Podemos sacar provecho de las desgracias también, y ya sin compromisos ideológicos con cuerpos de pensamientos y de prácticas que están en bancarrota, buscar el desarrollo del pensamiento para la acción antimperialista y liberadora que tendrá que ser, a mi juicio, socialista y marxista. Qué socialismo y qué marxismo nos servirán es la pregunta. Pero eso no es nuevo, ya han debido plantearse antes los que han emprendido el camino de las transformaciones y de la liberación.

Para el caso de los cubanos, se trata de continuar profundizando la transición socialista, por la naturaleza que ella tiene de cambio cultural totalizador, porque es la única opción práctica de obtener la liberación en el mundo actual y por la naturaleza y el poder de nuestros enemigos. La transición socialista está obligada a basarse en las fuerzas que sí tenemos, a desatar una y otra vez la acción masiva consciente y organizada del pueblo que sea capaz de violentar y de revolucionar las condiciones materiales insuficientes y adversas existentes y que sea a la vez capaz de revolucionar a los actores mismos. En suma, que sea capaz de producir resultados superiores y diferentes a los que objetivamente cabría esperar de lo existente y también de lo posible en una sociedad determinada. Que eso, al fin y al cabo, es la tarea de la revolución.

- (1) *Casa de las Américas*, no. 183, abril-junio, 1991, pp. 117-120 y 129-137, respectivamente.
- (2) *Op. cit.*, pp. 121-128.
- (3) *Casa de las Américas*, no. 182, enero-marzo, 1991, p.170.
- (4) Documento final del Cuarto Seminario-Taller sobre La Educación Popular ante los Nuevos Desafíos del Movimiento Popular en la América Latina.

3

Intervención de Esther Pérez en el evento Democracia, Participación y Sociedad Civil (1), convocado por el grupo Compartir Ecuménico de Recursos (CER) del Consejo Mundial de Iglesias en 1997.

Me ha tocado a mí darles la primera bienvenida en nuestro encuentro porque Raúl Suárez, que era la persona a quien con todo derecho correspondía tiene en estos momentos una reunión de suma importancia para la marcha del Centro, con personas de otras organizaciones cubanas. No obstante, se incorporará posteriormente a nuestras sesiones, con lo que ustedes tendrán la oportunidad de resarcirse de esta pérdida.

También Joel Suárez, que es nuestro coordinador, decidió delegar en mí, sospecho que por conceder la precedencia a la edad, lo cual da ciertos derechos, pero produce cierta dosis de melancolía.

Cuando me lo plantearon y me dijeron que tenía que hablar una hora me pregunté qué sería más prudente, teniendo en cuenta que después van a tener reuniones con funcionarios y académicos que les hablarán de la economía y la política de Cuba en esta dura encrucijada del mundo que todos vivimos. Yo, que no soy ninguna de las dos cosas, pensé que lo mejor era hablarles de nuestra casa, el Centro Martin Luther King, y lo que aquí creemos y hacemos, porque eso es lo que hacen los anfitriones con sus invitados. Y claro, tratando de poner esa presentación en una primera relación con los temas que nos convocan. Y después, podíamos conversar, menos mediados por esta idea de “conferencia”, como hacen los amigos que se reúnen: oír sus preguntas, comentarios y tratar de comentar también y explicar lo que se pueda.

Me van a perdonar los que más conozcan el Centro, porque les voy a repetir algunas cosas que seguramente conocen. Pero allá van: este es un pequeño Centro, surgido de una iglesia bautista local, cuyos padres espirituales (los que concibieron la idea y comenzaron a plasmarla) fueron un pastor y una pastora cubanos. Tras muchos ires y venires reflexivos y organizativos hemos planteado que es una organización macroecuménica, de inspiración cristiana cuya finalidad es acompañar profética y solidariamente a las iglesias y el pueblo cubanos me-

diante la educación popular y la reflexión socioteológica.

En esto que acabo de decir se me ocurre que están algunas de las claves fundamentales que nos conectan “a la cubana”, “a la bautista” —esto es, a nuestra manera específica— con los temas que venimos a discutir en este encuentro del CER que auspicia el Centro.

Y si me permiten una pequeña digresión diría que esto es un asunto fundamental: que cada uno y cada una de nosotros encuentre el manantial que nutre de sentido, de acuerdo con sus experiencias, sus aprendizajes y sus luchas, los temas que se discuten, porque cada vez más pareciera como si la agenda de discusiones en que nos vemos involucrados y hasta la que adoptamos fuera algo que nos antecediera, algo que escapa a nuestro control, algo que no preparamos. Yo creo, personalmente, que no hay que evadir esta agenda, pero que nuestra contribución a los contenidos que informan cada uno de sus puntos sí tienen que ser profunda, íntima, entrañablemente nuestros.

Retorno entonces a esas esencias que encuentro en el Centro y que, como les decía, me parecen el nudo que nos conecta a los temas que estamos llamados a debatir.

Por ejemplo, nuestra apuesta por la democracia y la participación —esos temas instalados en la agenda latinoamericana desde situaciones históricas tan diversas— tienen también que ver con nuestra microhistoria: una generación de cristianos cubanos se vio interpelada en su creencia y en sus prácticas por el hecho conmocionante de la Revolución que triunfó en 1959 y por la justicia social que a partir de ahí fue el norte de la integración de tantos al curso de ese proceso. Las respuestas fueron múltiples —y hasta hoy se sienten sus reverberaciones— pero un grupo, el que nos ocupa, se dejó interrogar a fondo y optó por dar testimonio de su fe en el torrente del río magnífico que entonces se abrió para la dignificación y la participación de millones de cubanos que rompían, con sus acciones cotidianas, el dualismo y la exclusión que caracterizaban al país.

Esta opción planteó desgarramientos profundos con una institución eclesial que, en muchos casos, desde la oposición o incluso desde la simpatía con el proceso revolucionario, opinaba que el campo de actuación de los cristianos en cuanto tales eran el templo y la comunidad de fieles. Y también encontraría, en el curso de unos pocos años, una interpretación desde el Estado que curiosamente coincidía con la eclesial. De la lucha de esos cristianos por ser revolucionarios porque eran cristianos (y no a pesar de ello) y cristianos porque eran profundamente revolucionarios, de la lucha en otras palabras para ampliar el diapasón de la democracia y de la participación del proceso revolucionario cubano surgieron varios hijos, uno de los cuales es el Centro.

Nació de la práctica de una iglesia, la Ebenezer de Marianao, que había tenido también que hacer aprendizajes de democracia y de participación. Por ejemplo, el de luchar porque las mujeres ocuparan el lugar que les correspondía en los liderazgos de una iglesia en la cual a estudios iguales en los seminarios corres-

pondían títulos distintos a hombres y mujeres. Y así, esta iglesia tuvo a una de las tres primeras pastoras bautistas ordenadas en Cuba.

Y también el aprendizaje de dejar de ser una iglesia blanca insertada en un barrio fundamentalmente negro (esa es una de las razones de que el Centro escogiera el nombre de Martin Luther King, un pastor negro que dio su vida luchando por la dignidad del pueblo negro de los Estados Unidos). Y todavía más allá, tuvo que aprender a dialogar con las religiones afrocubanas, que son la manera fundamental de vivir su espiritualidad que tiene el barrio de Pogolotti, el municipio de Marianao y una buena parte de los cubanos y cubanas todos.

Participando y luchando por una polifonía mayor de la sociedad cubana (porque creemos profundamente que además de reflexionar sobre la participación y la democracia hay que hacer el aprendizaje difícil y continuo de vivirlas) se inició, en la práctica, lo que después llamamos el macroecumenismo del Centro: la creación de un espacio donde convivimos y trabajamos personas de diferentes denominaciones y otras que no confesamos ninguna religión. Y se trata de una convivencia que trata de avanzar más allá del respeto y de referirnos solo a las cosas que nos unen y no tocar las que nos diferencian. Es más bien una convivencia que trata de buscar la espiritualidad de todos y cada uno y enriquecernos todos con todas ellas.

Tratamos de vivir la democracia en nuestro centro, entendida como la participación a partir de lo que denominamos libertad responsable. Y hemos encontrado en la educación popular un instrumento que nos permite dar pasos en la dirección que propugnamos y que deseamos para el conjunto de la sociedad cubana.

Es por esto último que, centrados en el tema de la participación, que reverberó fuertemente en la sociedad cubana desde mediados de los ochenta a partir del proceso de rectificación (un período de revisión profunda y profunda autocrítica social) hemos creado espacios de formación en educación popular de naturaleza profundamente ecuménica (participan en ellos cristianos de todas las denominaciones, no creyentes, personas que trabajan en ONGs, en organizaciones políticas y de masas, en instituciones estatales) que intentan procesar la experiencia y los saberes de los participantes.

Y es también la razón por la que promovemos el ecumenismo en los espacios de reflexión y formación socioteológica que, en la base, promueven grupos de estudio para contextualizar y empapar de pueblo la lectura de la Biblia.

Somos un Centro pequeño, solo un grano de mostaza, ubicado en una singular coyuntura histórica. En este fin de milenio caracterizado por muchos como una época de fragilidad o incluso desaparición de las alternativas y las esperanzas, un fin de siglo de derrumbes y hegemonismos casi incontestados, Cuba es presentada por algunos como el paraíso y por otros como el infierno. Aparece y desaparece de las noticias mundiales, cada vez más centralizadas, al ritmo de catástrofes naturales o emigraciones masivas. Está y no está en el centro de los

acontecimientos que marcan los posibles caminos futuros (depende del observador, como en el mundo de las partículas subatómicas, donde los fenómenos no son independientes de la pregunta que se les formula).

Para nosotros estar ubicados en Cuba es simplemente lo natural: no solo por la obvia razón de que somos cubanos y cubanas, sino porque somos parte (participamos) del camino difícil, a ratos angustioso, pero también gratificante y magnífico de un pueblo que decidió vivir de manera más solidaria, más cercana a una lógica del ser que del tener, esa lógica terrible que está acercando al mundo contemporáneo a catástrofes ecológicas y humanas de dimensiones imprevisibles. Y, como dice nuestra definición, tratamos de participar solidaria y proféticamente, esto es, caminando el mismo camino de nuestro pueblo y nuestras iglesias, pero tratando de mantener la vista fija en el proyecto. Una de las maneras de hacerlo es profundizando nuestras maneras de participar, esto es, de ser cada vez más cada uno y cada una de nosotros responsable y conductor de los procesos en que nos encontramos involucrados, y compartiendo los aprendizajes que hacemos en ese proceso con otros y otras que en las iglesias y las comunidades del país trabajan por ese ideal compartido: una sociedad, un pueblo, unas iglesias cada vez más capaces de tomar en sus manos las riendas de los procesos en que están involucrados, cada vez más conscientes, cada vez más responsables, cada vez más libres.

Obviamente, nada de esto tendría demasiada importancia si fuera solo el Centro el consciente de estos retos, o incluso si fuera solo Cuba. Por suerte tenemos en la América Latina, en África, en ese Sur que vive dentro de los Estados Unidos gente que nos alimenta y nos estimula. Que marcha a nuestro lado o delante de nosotros. Que goza y sufre con nosotros, y con la que gozamos y sufrimos. Sin ellos sería mucho más difícil o imposible. Y tendría mucho menos sentido.

Quiero terminar refiriéndome a una de esas compañías cercanas y luminosas, que ha caminado a nuestro lado desde que en 1993, a raíz de la primera experiencia con la concepción de la educación popular que hicimos en el Centro, Raúl Suárez calificó como “la búsqueda de la democracia participativa que quiero vivir”. Me refiero, por supuesto, a Paulo Freire, que desde el día 2 de mayo pasado ya no nos acompaña físicamente pero que estará siempre con nosotros en la medida en que sepamos hacer de su palabra y de su vida interlocución permanente de la nuestra. A propósito de Paulo quiero citar algunas palabras dolidas y comprometidas que un compañero escribió sobre él. Decía que “la búsqueda de la coherencia quizás sea el principal valor, la principal virtud de Paulo”. Que la suya era “la única verdad que vale la pena tener por verdad, porque es viva, es propia, es personal... pero también es viva porque es de muchos, porque es de todos y a todos quiere servir; porque, por ser viva, se mueve, cambia, avanza y retrocede... pero no muere ni claudica”. Y también que “coherencia parece ser la palabra clave que le lleva a transitar este difícil camino de búsquedas, hallazgos, dudas, éxitos, saudades, golpes de estado impensables, quiebres históricos y

derrumbes de muros, claudicaciones, reafirmaciones heroicas... y poder decirnos con fuerza... que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías...”

Democracia, participación, sociedad civil, que es decir pueblo, y coherencia. Son grandes temas, y ojalá que animen también nuestros debates para que sean participantes, democráticos, expresión de la coherencia entre lo que decimos y hacemos. Solo así estaremos a la altura de nuestros pueblos y nuestros ideales, en el incómodo pero irrenunciable lugar del acompañamiento y la profecía.

Notas

(1) El evento se celebró en el Centro Dr Martin Luther King Jr, en el segundo semestre de 1997.

4

La promesa de la pedagogía del
oprimido (1) / Esther Pérez

I/ *Paulo Freire* (2)

Es curioso que en la primera página de *Pedagogía de la esperanza* (3), Paulo Freire dijera que en sus inicios (1947) ya era, a su modo, posmoderno. Se trata solo de una broma suya, pero me sirvió para pensar en una descripción sintética del científico social, pedagogo, amigo brasileño en la cuerda de esta época nuestra, tan empeñada en explicarse a sí misma, en desentrañar su condición, en periodizar en antes y pos.

Si, como afirman algunos en el debate poscolonial, el discurso poscolonial no designa un más allá de las formas de conocimiento y las estructuras de sentimiento creadas por el colonialismo, sino una develación a fondo de ellas y una posibilidad de confrontación en el terreno cultural de lo que éste ha dejado y lo que está dejando el neocolonialismo en los pueblos colonizados y neocolonizados, entonces Paulo Freire —como otros: Frantz Fanon viene de inmediato a la mente— es un autor poscolonial *avant la lettre*, o bien el colonialismo y el neocolonialismo han dado nacimiento desde más temprano de lo que se suele afirmar a ese discurso poscolonial. Sea como fuere, Paulo Freire es uno de los latinoamericanos a los que debemos la originalidad y efectividad social del pensamiento latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX.

Paulo era un intelectual brasileño de su tiempo: verdad de Perogrullo. Lo que lo hizo notable —como a todos los notables— fue la superación de su tiempo que encarnaron su vida y su obra.

Hijo de una familia de clase media empobrecida del nordeste brasileño —ese Cuarto Mundo por donde comenzó la colonización del Brasil, dejado atrás por el fin del ciclo del azúcar, emblema de la desigualdad en un país con una de las reparticiones de la renta más desiguales del mundo— estudió Derecho, porque era lo único que en los años cuarenta del siglo pasado podía estudiar

un brasileño interesado en las cuestiones sociales.(4) Graduado de Derecho en la Universidad de Recife (posteriormente Federal de Pernambuco) abandonó su práctica de abogacía recién comenzada y decidió dedicarse por completo a la enseñanza.

En 1947, cuando se desempeñaba como profesor de lengua portuguesa en un colegio de segunda enseñanza, recibió una invitación para incorporarse al recién creado Servicio Social de la Industria (SESI), en el regional de Pernambuco, creado por la Confederación Nacional de Industrias.(5) Allí en la SESI gestó Freire sus reflexiones primeras sobre una educación de adultos “de nuevo tipo”. Desde entonces, su práctica y su elaboración teórica estarían indisolublemente unidas: Paulo hizo cosas y las pensó —y viceversa—, de modo que la unión inescindible de pensamiento y acción que se advierte en algunos de sus conceptos fundamentales como praxis social y concientización procede de su vida misma, de su experiencia.

Paulo fue expulsado de Brasil en 1964, a raíz del golpe militar que se produjo en ese país, uno de los primeros de las décadas de los sesenta y los setenta en la América Latina. Pero ya en esa época él, su método de alfabetización, sus círculos de cultura formaban parte conocida y admirada de un ambiente cultural que ayudaron a caldear con sus reformas los gobiernos de Joao Goulart y Janio Quadros.

Freire formaba parte de una vanguardia intelectual brasileña que se volvió hacia adentro del país para entender las causas sociales de sus enormes problemas sociales. Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro son apenas algunos de los más famosos de esa generación de científicos sociales que querían comprender al Brasil para cambiarlo. Francisco Juliao es solo uno de los luchadores que con sus Ligas Campesinas quería revertir el curso del hambre del Nordeste. El *cinema novo* empezaba a develar el Brasil profundo, y buena parte de su mirada asombrada se posaba en el *sertao* y el *agreste*, las zonas donde Paulo inventaba su alfabetización de las letras y de las relaciones sociales de los seres humanos en el mundo.

En un segundo sentido Paulo se inspiró en los cambios que se gestaban en su país y se adelantó a anunciarlos. Hombre de fe, católico, denunció a la iglesia que justificaba la miseria y proclamó la iglesia nueva brasileña y latinoamericana que juntaba la búsqueda humana de Dios y la lucha para demover las estructuras injustas que perpetuaban la desigualdad.

Paulo fue una influencia concientizadora importantísima para una generación de brasileños jóvenes que, influidos por la revolución cubana además de por el ambiente de su país, se iniciaba en la política a fines de los cincuenta y principios de los sesenta. Lo fue por todo lo anterior, y muy especialmente porque al centrar su mirada en la educación como parte de un proyecto político le daba una herramienta para que pudiera implicarse en la superación de una de las grandes “injusticias sentidas” de la sociedad brasileña: la falta de acceso a la educación de una gran parte de la población.(6)

El exilio convirtió a Paulo en uno de los intelectuales latinoamericanos más conocidos en el Primer Mundo.(7) Su trabajo en las campañas de alfabetización en países africanos recién liberados —Angola, Sao Tomé, Guinea Bissau— lo hizo enfrentarse a problemas nuevos y profundizar sus reflexiones sobre el papel de la educación. Ahondó su comprensión de la unión inextricable entre cambio estructural y cambio cultural. Reflexionó sobre la naturaleza de la educación tras el triunfo de los procesos de liberación.

De regreso a Brasil en 1979 —permaneció hasta el último momento en las “listas negras” de la dictadura— tras el decreto de amnistía, se incorporó al Partido de los Trabajadores, surgido del sindicalismo nacido al calor de las luchas obreras del cinturón industrial brasileño, y fue secretario de educación del estado de Sao Paulo durante el primer gobierno PT de ese municipio de unos doce millones de habitantes. Lúcido hasta el final, siguió publicando y hablando sus ideas hasta su muerte en 1997.

II/ *La promesa*

Desde hace varias décadas, entonces, en la América Latina existe un campo de trabajo práctico y teórico de contornos vagos al que se suele denominar de diversas maneras: educación popular, pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora, pedagogía dialógica... Entiendo que esa vaguedad tiene tres causas fundamentales.

De un lado, a lo largo de unos cuarenta años, desde los escritos fundacionales de Paulo Freire (8), han existido en casi todos los países del continente numerosas prácticas que han asumido a Freire como su inspiración y que, sin embargo, han hecho énfasis en discusiones, contenidos y objetivos tan dispares que resulta difícil entenderlas como algo homogéneo, incluso si se admite la idea de contextualización como central a esa propuesta pedagógica.

Incluso se ha llegado a calificar de movimiento a la educación popular. Es una antigua discusión: ¿es la educación popular un movimiento social, cuyos actores serían los cientos de centros surgidos en la América Latina, o es una herramienta al servicio de los movimientos populares? La respuesta tiene que ver, sobre todo, con las posiciones de los educadores y los centros sobre los fines políticos de su trabajo y sobre cuáles son o podrían ser las agencias del cambio social en cada lugar.

En segundo término, no han sido fáciles sus relaciones, y mucho menos su encuentro, con las ciencias sociales de cada país, encarnadas en universidades y sistemas escolares, autores y temas preferidos, estado de las disciplinas. Reticencias y prejuicios de ambas partes han impedido, en muchos casos, avanzar más allá de una conciencia a veces difusa de la existencia del campo de la educación popular y de sus potencialidades; y los contactos con esas prácticas, el conocimiento de

sus realidades, avances, retos, alcances y límites ha tenido más muchas veces de acusaciones mutuas que de entendimiento fecundo.

Lo mismo —más, en realidad— ha sucedido con los movimientos y partidos políticos latinoamericanos: las invectivas han sustituido durante demasiado tiempo al encuentro y el debate entre dos visiones de la organización que estaban destinadas a confluir o a enfrentarse. Las raíces de estas discusiones están en la crisis y los avatares de las organizaciones y las luchas populares latinoamericanas a partir de los años sesenta. Uno de los dos puntos extremos de este desencuentro han sido las posiciones “basistas” que desconfían o niegan de plano la organización política y su capacidad de conducción, y el otro las acusaciones de “antipartidistas” o “cismáticos” hechas a los portadores de ideas acerca de una necesaria articulación entre los movimientos de la sociedad y las organizaciones políticas, y de la “construcción desde abajo” de posiciones y luchas. Por supuesto, entre ambos extremos hay numerosas posiciones. Desde hace años se ha venido avanzando a partir de la participación de militantes de organizaciones políticas en esfuerzos de educación popular, y de educadores populares en tareas educativas de las luchas y las organizaciones políticas. La historia ha demostrado, por otra parte, que cuando crecen las luchas, en la práctica, esta discusión suele echarse a un lado. Son los períodos de estancamiento los que vuelven a hacerla florecer.

En tercer lugar, la educación popular se mezcla, en algunas prácticas y en muchas más mentes, con una larga serie de “metodologías” surgidas en las últimas décadas en los lugares más disímiles (9), que privilegian la participación, el intercambio de experiencias, la implicación del cuerpo en los procesos de aprendizaje, el juego. Más que a la existencia de influencias mutuas, esta insistencia común parece tratarse de aproximaciones disímiles a partir de necesidades solo hasta cierto punto análogas.

Esa vaguedad y ese campo de confusiones exigen un esfuerzo de aclaración que exponga las diferentes concepciones, e incluso las corrientes, que existen al interior de la educación popular latinoamericana. Ese esfuerzo debe tener como punto de partida dos aspectos centrales: el primero, que las prácticas de educación popular son históricas, esto es, que han estado vinculadas a las coyunturas diferentes que ha vivido la América Latina en las últimas cuatro décadas, y a las ideas que esas coyunturas han generado y que a su vez han influido sobre ellas. En segundo lugar que, por vocación, esas prácticas difieren mucho de un lugar a otro, de país a país: han estado íntimamente vinculadas con los niveles y formas de las luchas populares, la cultura, las tradiciones y creencias, la situación política y social en cada sitio en que se han desarrollado. Si se hace ese esfuerzo, será posible empezar a encontrar las afinidades y las diferencias entre grupos de prácticas y reflexiones, y también vínculos fructíferos con otros modos del pensamiento y la acción sociales. Estas afinidades y vínculos podrían ayudar a remontar el aislamiento que padece el pensamiento en medio de tantas comunicaciones aparentes, a potenciar la efectividad y a encontrar nuevos caminos y alianzas.(10)

Para ser consecuente con lo anterior, aclaro que lo que sigue es la concepción pedagógica a la que hemos llegado un grupo de educadores populares cubanos a partir de una práctica de diez años de trabajo, en Cuba, en las condiciones de la crisis que se inició en los años noventa. Menciono al pasar que una de las preguntas más frecuentes —a veces franca, a veces cargada de sospechas— que nos hacían en la Cuba de inicios de los noventa y que nos siguen haciendo en otros países latinoamericanos es: ¿Por qué educación popular en Cuba? Creo que el origen de la cuestión está en que muchas veces se confunde la educación popular con prácticas compensatorias —de alfabetización u otras— para suplir carencias de los Estados en el área de la educación, situación crónica en numerosas áreas de la América Latina, y cada vez más frecuente en países, como Argentina, que tuvieron una educación pública de calidad. Y aunque es cierto que Freire partió de una experiencia de alfabetización en el nordeste de Brasil a inicios de los sesenta y que muchas prácticas de educación popular han tenido que hacer frente a la tarea de alfabetización como parte de su esfuerzo de concientización, ese no es, obviamente, el caso cubano. Añado que tampoco era la visión freireana, como demuestran sus abundantes reflexiones sobre el papel de la pedagogía liberadora después de la toma del poder por parte de las fuerzas populares y su trabajo en países recién independientes.(11)

La nuestra es una concepción construida aquí y ahora —un “ahora” histórico; ya que no es lo mismo lo que hacíamos y pensábamos hace diez, hace cinco años—, que establece un debate con otras que también se denominan de educación popular en Cuba y en el resto de la América Latina. Y aunque cubana, un elemento fundamental de su construcción ha sido la voluntad de articulación y la realidad de vínculos sistemáticos con otras experiencias latinoamericanas, con las que compartimos ideas básicas e ideales. Uno de ellos es que el marco idóneo para pensar la educación popular al nivel de su promesa más general y de sus objetivos últimos es el de la América Latina.

Empiezo entonces por un deslinde que me parece fundamental. La pedagogía del oprimido no es para nosotros una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros —en realidad casi nada lo es—, sino un pensamiento y una práctica pedagógicos que asume una posición ante la realidad social y apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que considera imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular. Insisto: no hay educación popular sin la conjunción de reflexión y acción; no hay educación popular que no apunte a la cultura como objetivo último y coagulante de los cambios sociales; no hay educación popular sin toma de posición política.

Dicho lo anterior, comento algunos elementos básicos de la definición que propongo.

En primer lugar, la asunción de una posición ante la realidad supone el reconocimiento de la relación existente entre el capitalismo —y sus diferentes formas

“desarrolladas” y “subdesarrolladas”, nacionales, regionales, formulaciones ideológicas— y el pensamiento y las prácticas educativas históricamente nacidas en su seno. De ahí que la propuesta de una pedagogía del oprimido deba superar hasta las más progresistas de la que no queda otro remedio que llamar “educación domesticadora”, tanto en sus intenciones como en sus métodos y formas de construir conocimiento.

Esa propuesta reconoce el papel importantísimo que desempeñan los mecanismos de legitimación ideológica y cultural en la reproducción del sistema de dominación, y la autonomía relativa de las opresiones de matriz cultural. De ahí que entienda que esos mecanismos y esa legitimación pueden reproducirse más allá del desmontaje o eliminación de relaciones de explotación económicas y otras instituciones de opresión, que es efectuado por un poder revolucionario, y también entienda que esas relaciones e instituciones pueden empezar a cuestionarse y erosionarse en la práctica antes de que se tenga el poder necesario para efectuar esa eliminación. Reconoce también la existencia de opresiones interrelacionadas, pero diversas, introyectadas por los individuos y los grupos humanos. Y como entiende la praxis social como una unidad de reflexión y acción, asume que su papel es contribuir a desarrollar la criticidad de los sujetos —individuales y colectivos— para que los procesos liberadores del campo popular se desplieguen en toda su potencialidad. Es a ese proceso de transformación a lo que denomina “concientización”.(12)

Por otro lado, la pedagogía del oprimido sostiene que ninguna educación es neutra, que todas están preñadas de asunciones, premisas y modos de hacer que las hacen parte de un proyecto, de un ideal de sociedad, sean o no sus participantes conscientes de ello. Y, por tanto, considera que construir una pedagogía del oprimido, igual que construir una nueva forma de ser en una sociedad desde la situación de opresión vigente, con vistas a su superación, tiene que ser un esfuerzo consciente e intencionado.

Al mismo tiempo, la educación popular tiene que reconocerse como un proyecto necesariamente inacabado en los marcos de la sociedad no transformada o en vías de transformación en que se piensa y actúa, como una educación de y para hombres y mujeres nuevos que se construyen a sí mismos en el proceso de construir una nueva sociedad. Ello supone una creencia radical en la capacidad de autotransformación de los sujetos, una apertura también radical a las enseñanzas de la práctica social y también la asunción de ciertos elementos de método que demuestren su utilidad para superar las intencionalidades de sujeción incrustadas en las prácticas educativas vigentes.

Entre esos elementos me parecen sumamente relevantes los relativos al reconocimiento de la existencia y la naturaleza de los saberes populares. Esos saberes, de distinto orden, tienen que ver con el conocimiento del mundo, y también con formas de relación, ordenamiento de la realidad, comunicación. Su organización interna y su relación con el medio (esto es, a qué se aplican, de qué manera, por

qué vías) son diversos y difieren en muchos casos de los legitimados por la cultura dominante y estructurados en torno a sus nociones de lógica u orden.(13)

Por otro lado, esos saberes incluyen la adecuación a la dominación, producen “palabra oprimida”. Constituyen también, por tanto, vehículos de la dominación, por lo que su aceptación acrítica porque son “populares” es, en el mejor de los casos, ingenuidad.(14) Por estas razones, la comprensión a fondo de esos saberes por parte del educador y la “pronunciación de la palabra” por parte de los educandos para de ahí proceder a su desmontaje, a la visión de su envés, es imprescindible para un proceso educativo que pretenda superar “una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo”.(15)

Al mismo tiempo, la propuesta pedagógica de la educación popular sostiene que el proceso educativo es una construcción. De ahí que aquella pronunciación solo sea su primer paso. Es necesario, entonces, que esos saberes populares conversen con los estructurados o codificados. No se trata solo de un acto de respeto consistente en reconocer el derecho de los sectores populares a acceder a los saberes de los “cultos”. Se trata de una articulación crítica de los conocimientos que aportan todos los implicados en el acto educativo: sus valores, principios de organización, intencionalidad. Construir un conocimiento nuevo es abrirse al reto de cuestionar la legitimidad del saber propio desde el de los otros, y también al reconocimiento del error o la incertidumbre.

De lo anterior se desprende una modificación de la relación educador-educando. Esta es quizás la más conocida de las propuestas de la pedagogía del oprimido. Ella no equivale, sin embargo, a la desaparición del educador en cuanto conductor de un proceso estructurado, con intenciones, con objetivos, con métodos. Lo que sí supone es la construcción de corresponsabilidad, y conlleva, para todos los implicados, tanto el placer del aprendizaje como su “momento de dolor”, esto es, las renuncias a lo “sabido anterior” y las tomas de posición que pueden ser transgresiones de normas grupales o sociales, con las consiguientes rupturas.(16)

El énfasis en las relaciones que establecen los seres humanos entre sí y con el mundo, y su intencionalidad de transformación de lo existente, explican la temprana relación de las prácticas de educación popular con las organizaciones populares. Su propuesta en este sentido es doble: de un lado, en el nivel de las organizaciones, se trata de contribuir a que no resulten funcionales al sistema y a que no reproduzcan en su seno los vicios y prácticas de mando de la dominación. En otras palabras, a que estén siempre un paso más allá de la adecuación y de la cooptación, y a que sean el humus de hombres y mujeres nuevos y de relaciones sociales y humanas nuevas. Del otro lado, lo que es condición de lo anterior: el trabajo con la totalidad de cada uno de los y las militantes. Solo en la medida en que cada persona se desarrolle intelectual, afectiva, axiológicamente, será posible la nueva sociedad.

Porque se trata de una nueva sociedad, es decir, de una sociedad socialista. Pero el socialismo no puede ser, no es solo —aunque también es— la repartición

de la riqueza social. Las personas del socialismo tendrán que ser nuevas, creadoras de comunidades a contrapelo del “sentido común” individualista, fragmentador, eficiente en lo que sirva al sistema, con que el capitalismo ha inficionado nuestra cotidianidad. Y, de nuevo, ello solo será posible mediante la asunción por parte de los sujetos de una criticidad que permita discernir, filtrar, juzgar, relacionar, tomar partido, entender. Que permita que en las condiciones de una sociedad que emprende el largo camino de la transición socialista los sujetos individuales y colectivos puedan y deban pensar su realidad y, a partir de ese ejercicio del pensamiento, aporten iniciativas, enriquezcan el proyecto, influyan en el proceso y construyan relaciones más humanas y más ricas, capaces de superar la dominación capitalista, con su extrema densidad y complejidad actuales.

Es esa extrema densidad la que exige que las prácticas de educación popular tengan que ser muy complejas, si quieren desplegarse en la totalidad de su reto y su promesa, y no limitarse a crear espacios acotados de seudoparticipación. Tienen, por un lado, que responder a las necesidades, a las preguntas del lugar y el tiempo en que se realizan y, al mismo tiempo, deben formar parte de la acumulación cultural anticapitalista. Eso supone retos enormes, algunos de los cuales quisiera subrayar.

En primer lugar, en nuestros países los proyectos revolucionarios se ven enfrentados a la necesidad de emprender tareas “de civilización” que han sido cumplidas en los países llamados centrales. Alfabetizar, universalizar la educación, difundir hábitos de higiene, defenderse de las agresiones, son misiones a las que siguen tareas prolongadas y momentos agónicos de construcción económica, y otros siempre muy difíciles. La tentación de avanzar solo mediante la contingencia de las personas, la falsa dicotomía entre la disciplina y el ejercicio de la opinión, puede confundir a unos y otros y establecer aparentes oposiciones entre el desarrollo de los individuos y el de las enormes tareas sociales a cumplir.

En segundo término, el grupo intelectual más nutrido, y el que en buena medida toma en sus manos las tareas de la educación tras un triunfo revolucionario es el de los maestros. Su origen de clase predominantemente modesto es en la mayoría de nuestros países un factor a favor: son el sector de la intelectualidad que más se nutre de miembros de las clases populares. Ello no quiere decir, sin embargo, que no sean portadores de los modos de educar de la dominación. El sentido de sus prácticas puede muy bien ser el de reproducir modelos de clase media asumidos como el ideal de vida que las clases populares han tenido ante sí, les han sido negados y han deseado.

Los educadores tienen que someter a una crítica radical la politicidad de su educación y la sociedad a la que apunta la educación que practican. Esto quiere decir revisar los currículos, los ideales de una “buena vida”, las creencias complacientes en que se es portador de valores superiores, las relaciones que se establecen en el proceso educativo, que debe ser un modelo en que no solo se hable de adónde se quiere llegar, sino en el que se comience a vivir ese más allá. Y, claro,

la educación no puede quedar confinada al aula, sino que hay que desarrollar de manera intencionada la dimensión educativa de todos los procesos sociales.(17) Los ideales que sustenten esa construcción no pueden estar desasidos de la vida, tienen que partir de las prácticas sociales vigentes. Por eso, una de sus tareas urgentes será develar lo que hay en nuestras culturas populares de liberador, pero también de dominación introyectada. Eso exige una actitud autocrítica que tiene que acompañarnos todo el tiempo.

Por último, la educación popular tendrá que encarnar en prácticas cada vez más complejas para ayudar a revertir la victoria del capitalismo en la batalla cultural de nuestra época: la aceptación generalizada de que las únicas relaciones sociales posibles son las suyas, esto es, la mediación privilegiada del mercado, el individualismo creciente, el lucro como motor principal de las personas y las sociedades; y también, y como resultado de que todo lo anterior produce perplejidades, incertidumbres y pesimismo entre los que creen que el capitalismo debe ser superado, la escasez de proyectos socialistas coherentes que sirvan de polo de atracción —que incluyan desde la economía hasta las relaciones familiares— y que enciendan la imaginación y el compromiso.

Lo que quiero decir, en resumen, es que nuestras prácticas educativas solo van a ser dignas de su promesa cuando sean tan complejas —y a la vez tan cercanas a multitudes— que sean capaces de abarcar el enorme entramado de opresiones que ha generado la dominación en las sociedades humanas hasta la fecha, e iluminar los caminos de su superación. Cuando sean capaces de hacerse cargo del sufrimiento humano en toda su profundidad y expresiones. Cuando constituya un saber que aplicarse a la tarea de contribuir con nuestros pensamientos y acciones, con la coherencia de nuestra actividad y nuestros pensamientos —desde la teoría que producimos hasta la militancia consciente, pasando por las relaciones de compañerismo y de familia—, a los cambios más profundos de las personas y las relaciones sociales, es una tarea de la educación.

No quiero dejar la impresión de que expreso un “programa máximo” o aludo a un sueño de futuro: esta actividad educativa es algo que ya está sucediendo. Por eso, quiero terminar con dos ejemplos —entre muchos— que me han inspirado. Uno es brasileño. Hace algunos años un compañero me mostró unos materiales que habían elaborado en una escuela política de ese país para trabajar con los militantes. Eran casos concretos de actitudes individuales, situaciones problemáticas que abordaban la vida y la labor de militantes concretos. Y a partir de ellos se debatían los temas más profundos del compromiso, la ética, la sociedad futura, el carácter de las organizaciones, la relación entre la base y la dirigencia... Para mí fueron una fuente de estímulo, dado que se trataba de una manera de llegar a las discusiones más profundas y generalizadoras, que son tan importantes, pero partiendo de algo que no debíamos olvidar: que solo el análisis crítico de su manera de vivir por parte de la gente nos permitirá la visualización de que es posible vivir de otra manera; de que nadie da su vida, su tiempo, sus afectos por

consignas abstractas, sino que las consignas sirven para condensar y recordarnos el compromiso que hemos hecho desde los afectos y la razón.

El otro es una experiencia de formación que hacemos en el centro donde trabajo, en Cuba.(18) Los que acuden a ella vienen por su propia voluntad, dado que responden personalmente a una convocatoria libre. Los talleres —cuyo único requisito es que los participantes tengan una práctica social, comunitaria concreta— no ofrecen ningún título válido para el curriculum, ni se encadenan con el sistema nacional de educación. Muy a menudo, los participantes dedican al taller su tiempo de vacaciones anuales. Los asistentes son muy diversos, y las discusiones que se producen a veces son muy encendidas. Pero después de la intensa convivencia de tres semanas, cuando al final les preguntamos por qué han invertido su tiempo de esa manera, por qué han venido, la respuesta —que se expresa de muchas maneras— siempre hace referencia a un mismo elemento: creen que su realización individual solo se logrará si pasa por un proyecto colectivo. Más allá de que sepan que ese proyecto no está totalmente delineado, de que tengan incertidumbres o ideas diversas acerca de él, no quieren —no queremos nosotros— rendirnos a la idea mezquina de que vivimos y trabajamos para consumir.

III/ *Freire en Cuba*

Quisiera terminar ubicando un poco más precisamente esa experiencia cubana de educación popular a la que me acabo de referir.

Fue solo en los ochenta que Freire comenzó a aparecer entre nosotros.(19) Opino que las causas de la distancia no fueron iguales durante las casi tres décadas que se prolongó. Primero estuvo influida, probablemente, por los saberes y el impulso de que era portador el primer grupo encargado de la institucionalización de la educación revolucionaria; después, por el estrechamiento general del pensamiento social cubano resultado de la vinculación cada vez más estrecha con la ideología soviética.

Paradójicamente, Cuba era punto de referencia para todos los implicados en el emergente movimiento de educación popular. Y cuando digo punto de referencia no quiero decir modelo a imitar o lugar cómodo. Pero tanto para los que abrazaban la experiencia cubana incuestionadamente como para los que la rechazaban en bloque —y para la infinidad de posiciones intermedias— Cuba estaba ahí, como baluarte o como escollo, como lo posible alcanzable o como el tema que se evita.

Ello se debía sobre todo a la procedencia de muchos de los educadores populares: en primer lugar, organizaciones políticas apoyadas y/o alentadas por Cuba y su ejemplo y cuyos métodos eran revisados ahora por muchos de ellos. En segundo término, el cristianismo popular latinoamericano, con sus ambiguos

sentimientos de amor-alejamiento con respecto a la revolución cubana por su conjunción de justicia radical e irreligiosidad, devenida ateísmo científico en los años setenta. En tercer término, círculos intelectuales de izquierda crecientemente críticos de la experiencia del socialismo real a la que Cuba se acercaba cada vez más

Al mismo tiempo, la otra dimensión de Cuba resultaba imposible de evitar desde el campo de la izquierda, del que formaban parte los educadores populares. Me refiero no ya a su realidad de justicia social e internacionalismo militante, sino a su mito: ¿cómo trabajar sin mencionar a Cuba con los movimientos, grupos, masas latinoamericanos para los cuales la utopía estaba relacionada de mil maneras con la experiencia cubana?

Los ochenta, como decía, abrieron nuevas posibilidades de acercamiento. En primer término, por el triunfo de la revolución sandinista, a cuyo servicio confluieron muchos cubanos y educadores populares de varios países. Y aunque el acercamiento mayor no fue en el terreno de la educación formal, lo cierto es que Nicaragua ayudó a recentrar la mirada de muchos cubanos en las realidades, los proyectos y los avances teóricos y prácticos latinoamericanos.

Por otro lado, desde mediados de los ochenta se inició en Cuba el llamado proceso de rectificación, vinculado de muchas maneras a lo que sucedía entonces y sucedería después en los países del llamado socialismo real, pero vivido por miles de cubanos como un recuento con el proyecto original de la Revolución, las fuentes vivas de la creatividad social ahora potenciada por niveles de escolaridad nunca antes existentes en el país, el repensamiento del socialismo desde las condiciones de la América Latina, el Tercer Mundo, Cuba. Entre la polvareda de los altares caídos, muchos cubanos comenzaron a mirar en otras direcciones. Entre los que miraron hacia la izquierda algunos se toparon con la educación popular. En esa época, cuatro encuentros de educadores populares y experiencias participativas cubanas pusieron al fin a conversar a educadores —en el sentido más ancho de la palabra— de la isla y del continente. En esa época vino a Cuba también por primera y única vez Paulo Freire.(20)

A partir de los noventa, la difusión de los textos de Freire ha sido mayor entre nosotros, aunque todavía insuficiente.(21) Existen al menos dos centros en el país dedicados a la formación de multiplicadores, y la educación popular aparece en algunos espacios de intercambio intelectual. Esos avances se dieron a contrapelo de la crisis que en el campo de la educación popular latinoamericana produjo la derrota de la revolución centroamericana y la contracción de las organizaciones, movimientos y luchas populares. En fecha más reciente, el reavivamiento de los espacios de lucha y articulación está siendo importante para los esfuerzos cubanos.

El fin de la rectificación, coincidente con el inicio de la crisis de los noventa, y de la continuación del debate social sobre la sociedad cubana y el socialismo del cual la discusión sobre el Llamamiento al Cuarto Congreso del PCC fue el

punto más alto, no ha sido favorable para instalar el tema entre nosotros. Por otro lado, el debate de las ciencias sociales cubanas a partir de los noventa y los debates e investigaciones pedagógicos me parecen discurrir por canales paralelos, sin demasiados puntos de encuentro, lo que, obviamente, tampoco favorece una discusión a fondo de la propuesta de la educación popular al nivel social.

No obstante, esto no quiere decir que los que estamos comprometidos con las ideas de una pedagogía liberadora sintamos que aramos en el mar. Más bien, el obvio interés que encontramos entre mucha gente nuestra, alimentado por tercetos sentidos construidos colectivamente —el principal de los cuales, a mi juicio, repito, es que todavía hay una masa grande que aunque golpeada por las nuevas realidades siente que su realización personal pasa por su involucramiento con un proyecto colectivo— nos ha hecho a muchos replantearnos el sentido y la dimensión de nuestro trabajo: en épocas de acumulación como la presente, hay que trabajar en la acumulación cultural, esa lenta tarea que, sin embargo, solidifica sentidos e identidades.

noviembre de 2002.

Notas

(1) Una versión preliminar de este artículo se publicó en la revista *Caminos*, no. 20, del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.

(2) Freire es bastante desconocido todavía entre nosotros: ninguno de sus libros se ha publicado en Cuba y, hasta donde sé, no ha formado parte sustancial de los debates pedagógicos cubanos. Teniendo en cuenta el lugar que ocupa su pensamiento en las prácticas de educación popular continentales, me pareció apropiado comenzar por una breve ubicación del hombre.

(3) Es uno de los libros “escritos” de Paulo Freire: buena parte de sus reflexiones están en libros “hablados” —conversaciones con amigos— y numerosas entrevistas. Solía decir que procedía de una cultura que privilegiaba la comunicación oral, y que le gustaba la provocación del diálogo para exponer sus puntos de vista. *Pedagogía de la esperanza* se publicó en 1992, en conmemoración de los veinte años de *Pedagogía del oprimido*.

(4) El segundo ciclo de la enseñanza secundaria, llamado “complementario”, se dividía en tres secciones de acuerdo con el curso de nivel superior que el estudiante fuera a seguir: prejurídico, premédico y preingenieril. No existían en Brasil cursos de formación de profesores de nivel superior. De ahí que los inclinados a una formación en las ciencias humanas matricularan el prejurídico y, después, la Facultad de Derecho.

(5) El SESI, establecido por decreto presidencial, tenía como propósito expreso promover una política de conciliación de clases mediante acciones asistenciales en las áreas de salud, educación, cultura y otras.

(6) Todavía se siente así. Durante una visita reciente a Brasil me entrevistó una periodista para

un periódico de derecha. La entrevista, sobre Cuba, transcurría en un clima de bastante tensión, hasta que me preguntó: “¿Es cierto que en Cuba no hay analfabetos?” Le respondí que era cierto. Me preguntó cómo era posible. Le expliqué. A partir de ese momento cambió el aire de la conversación y la entrevista publicada es francamente amable.

(7) Esto es notable en los Estados Unidos. La pedagogía crítica norteamericana lo reivindica como una de sus inspiraciones. Al mismo tiempo, hay una dimensión perversa de esa apropiación: he leído algunas biografías de Paulo Freire compiladas en los Estados Unidos donde no aparece entre las fuentes ningún autor latinoamericano y donde su práctica pedagógica latinoamericana y africana se atenúa hasta casi desvanecerse.

(8) *La educación como práctica de la libertad* y, sobre todo, *Pedagogía del oprimido*, que son, con mucho, sus textos más publicados y conocidos. Tanto es así que Paulo pasó todo el resto de su vida aclarándoles a los críticos de esos libros tempranos que su evolución no se había detenido en ellos y que la autocrítica de ciertas de sus primeras afirmaciones estaba contenida en numerosos escritos posteriores.

(9) Desde la administración de empresas en los Estados Unidos hasta varios métodos de animación sociocultural.

(10) En este sentido también, el mexicano Pablo González Casanova ha sido un adelantado: “En todos los casos se nos plantea este problema del rigor y se nos plantea, incluso, en el caso de que como investigadores científicos nos propongamos no quedarnos en la investigación de la realidad, sino que nos planteemos también el problema de la transformación de la realidad. En este último caso no solo tenemos que recurrir al conocimiento filosófico, ni solo al razonamiento y a la metodología científica, sino que tenemos que abordar, en torno a la tarea ideológica, algunos problemas relacionados con la pedagogía como, por ejemplo, la pedagogía del oprimido. Y también con las formas de persuasión, con el tipo de retórica que vamos a usar para transmitir aquel tipo de conocimiento que hayamos adquirido y que consideramos que se debe transmitir a grandes números de personas que no son especialistas en ciencias sociales.” *Caminos*, no. 2, 1996, p. 15.

(11) “Los hombres introyectan los mitos superestructurales, que condicionan entonces la infraestructura. De ahí el fenómeno de la permanencia de los mitos de la vieja estructura. Sin la captación crítica de este problema no podemos entender, por ejemplo, cómo, transformada una infraestructura, los hombres siguen pensando como pensaban antes de la transformación infraestructural. Esta comprensión de la dialéctica, que ya estaba en Marx, es la que explica la inviabilidad de una aprensión mecanicista de las transformaciones sociales. Para un mecanicista, transformada la infraestructura, automáticamente se transforma la superestructura, y esto no es verdad.” Paulo Freire, “Concientizar para liberar”, en José Gómez y José Hernández, eds., *Psicología de la comunidad*, México, Universidad Iberoamericana, 1989, p. 230.

(12) La concientización es uno de los elementos centrales de la propuesta pedagógica de Freire. No se limita a la “toma de conciencia”, sino que supone la modificación de la praxis de los sujetos. Cf. Paulo Freire, op. cit.

(13) Freire solía expresarlo con una frase, recogida en numerosos de sus escritos y entrevistas: “Nadie va vacío al acto de aprender”.

(14) En Freire siempre resuena Gramsci: “Es preciso, por tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son ‘filósofos’, y definir los límites y los caracteres de esta ‘filosofía espontánea’,

propia de 'todo el mundo'... incluso en la más mínima manifestación de una actividad intelectual cualquiera, la del 'lenguaje', está contenida una determinada concepción del mundo... Antonio Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Argentina, Editorial Lautaro, 1958, pp. 11-12.

(15) Idem

(16) Las reflexiones primeras de Freire sobre el educador-educando y el educando-educador, cuya intención era subrayar la construcción común del conocimiento y el compromiso de todos los implicados con el proceso, condujeron a prácticas que trataban de borrar toda diferencia entre educador y educando y denunciaban como manipulador cualquier intento de conducción por parte del educador. Freire sostuvo hasta su muerte un fraterno debate con estas posiciones y afirmó siempre el papel específico del educador en el proceso de aprendizaje.

(17) Hay que recordar las intuiciones del Che sobre el asunto, expresadas en "El socialismo y el hombre en Cuba".

(18) Es en el Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr., donde desde 1993 desarrollamos una experiencia de educación popular con y por cubanos involucrados en prácticas sociales.

(19) No dudo de que en el medio pedagógico algún grupo haya conocido sus primeras elaboraciones, aunque solo he podido rastrear relaciones personales de Freire con algunos pedagogos cubanos en etapas posteriores, a raíz de eventos de educación convocados por agencias del sistema de Naciones Unidas en que los segundos fueron invitados a exponer la experiencia de la campaña de alfabetización cubana. Cuando afirmo que fue en esa fecha que comenzó a aparecer, quiero decir que antes sus ideas no eran socialmente relevantes y sus escritos e ideas no circulaban en el país.

(20) Su única entrevista cubana publicada apareció entonces en la revista *Casa de las Américas*. Paulo planeaba regresar a Cuba en mayo de 1997, pero la muerte se lo impidió.

(21) El Centro de Intercambio Educativo Graciela Bustillos, adscrito a la Asociación de Pedagogos de Cuba, y el Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. han hecho esfuerzos de divulgación de su obra.

5

La educación: un arma para la
lucha(1) / Esther Pérez
Intervención en el panel
“Resistencia cultural e identidad”
celebrado durante el
III Encuentro Hemisférico de
Lucha contra el ALCA, La Habana,
26-29 de enero del 2004

La existencia de este panel en un evento sobre el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) indica que ya sabemos cosas que no sabíamos o habíamos olvidado, y que son las que nos convocan hoy aquí a debatir sobre la dimensión cultural de nuestras luchas y nuestras esperanzas:

- No será posible la nueva sociedad sin un cambio radical de los seres humanos, cambio que será tan prolongado y angustioso como el propio período de la transición.
- Se trata de cambios que no pueden posponerse para “etapas” posteriores, sino que tienen que simultanearse con las tareas urgentes de la construcción económica, la defensa, la transformación de las instituciones, etc.
- El capitalismo, en esta nueva fase expansiva, también lo sabe. Por eso multiplica la guerra cultural en busca de los consensos de los dominados, y ahora que ya no distribuye riqueza ni hace promesas, pone sus fuerzas en la tarea de crear un sentido común: el de que nada, o por lo menos nada básico, puede cambiar. Y para eso intenta y logra inficionar con sus productos y las relaciones sociales que proponen las culturas que intentamos defender.

En otras palabras, el campo de la cultura, de toda la cultura (la manera en que trabajamos, nos relacionamos, lo que consumimos en el tiempo de ocio, lo que pensamos, deseamos y sentimos) es un campo de disputa, de combate, de guerra, que complementa y condiciona nuestras reacciones ante la guerra de las armas y la guerra del hambre.

Estas cosas ya las sabemos, y felizmente ya pasó la etapa de la mayor confusión. Cada uno, cada una de quienes estamos aquí, realiza, desde su lugar, esfuerzos no meramente para defendernos, o para ser focos de resistencia, sino para tratar de revertir el curso de esa guerra con las armas que vamos forjando en

nuestros medios alternativos; nuestro cine siempre pobre y siempre presente, nuestra música de trovadores, rockeros, raperos...

Pero yo quiero hablarles de una dimensión de esa guerra, de un instrumento de combate tan viejo que no puedo recordar ningún movimiento social o político que no haya tratado de acompañarse por él, y que también hace falta considerar en esta batalla cultural. Me refiero al instrumento de la educación.

Aquí algunas preguntas son básicas:

¿Cómo formar sujetos que no se acomoden a “la sumisión al pensamiento dominante y no estén mutilados en sus posibilidades de convertirse en actores históricos y agentes transformadores de la realidad”?

¿Cómo tendría que ser la educación que fuera un instrumento para la liberación confrontada a “los mecanismos de mercado, la alta tecnología y los medios masivos de comunicación”?

Esas preguntas han estado en el fondo de la indagación de una de las estrategias compatibles que nos reclama el documento base de esta discusión, y que se ha venido elaborando y practicando en la América Latina desde hace décadas. Me refiero a la educación popular, o educación liberadora, o educación dialógica o del oprimido, que con todos esos nombres se la conoce.

En campamentos y asentamientos de los trabajadores rurales sin tierra, fábricas tomadas por los obreros en Argentina, barrios cubanos, municipios zapatistas, comunidades eclesiales de base: en montones de lugares latinoamericanos, tercamente, acompañando los triunfos y los reveses del movimiento popular en estas décadas, se han ido creando las herramientas de esta educación.

¿Cuál es su propuesta? Pues una propuesta que parte de lo existente para poder trascenderlo:

- Frente a una educación que se dice neutra y que incluye solo los contenidos jerarquizados como “el saber necesario”, igual para todos, propone la inclusión de todos los saberes que necesitamos y que se excluyen elitistamente de las aulas donde se reproduce la hegemonía de la clase dominante. Para poner solo un ejemplo, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo está convocando a un taller sobre gestión de las empresas tomadas, a partir de la práctica de esta forma de lucha asumida por obreros y obreras argentinos.
- Frente a una educación que enseña que “lo que es, será”; que lo que es, es la única realidad, propone una educación que desnaturaliza e historia las relaciones sociales, y enseña que nuestros sueños y esperanzas son también parte de la masa de lo real. Y así, en los asentamientos del Movimiento sin Tierra (MST), los niños y niñas aprenden que el latifundio brasileño no es inmutable, sino que la propiedad de la tierra puede llegar a ser de quienes la conquistan y la trabajan.
- Frente a una educación que fragmenta por estratos y grupos, que divide entre cultos e incultos, estimula una educación que alimenta la articulación de las

fuerzas populares en cientos de espacios latinoamericanos donde participan juntos los doctores, los campesinos, las mujeres de las villas, los trabajadores y los desempleados, los jóvenes organizados, los y las homosexuales, para ir dibujando entre todos el mundo mejor donde quepan muchos mundos.

- Frente a una educación que hace sujetos funcionales al sistema de la dominación, de mentalidad tecnocrática, tuercas de una maquinaria centrada en el lucro, llenos de respuestas a preguntas que nunca formularon, pasivos, se empeña en la formación de sujetos críticos, capaces de pronunciar la palabra que ya no está presa de las imágenes y las ideas que colonizan las mentes y las voluntades. Y esto sucede en los espacios de educación popular desde México hasta Chile, donde aprendemos a remover máscaras y a examinar nuestras culturas para ver cuánto tienen de acomodo a la dominación y cuánto de resistencia y lucha, y a desmitificar lo que nos venden como progreso.
- Frente a una educación que profundiza el individualismo y la competencia en un mundo dividido entre incluidos y excluidos, en la que el mensaje fundamental es pelear contra el otro o la otra para ser uno de los incluidos, propone una educación que fomenta el aprendizaje grupal y que dice que, entre todos y todas, aprendemos más y mejor, y que así es posible que todos quepamos en el mundo.

La educación popular, en resumen, es un pensamiento y una práctica pedagógicas con décadas ya de experiencias en nuestra América, que asumen que no hay educación neutral, sino que toda educación es política, esto es, que se educa para la colonización mental o para liberarse leyendo no solo el alfabeto, sino el mundo. Y que, al asumirlo, se propone como el proyecto de pedagogía de los oprimidos, proyecto por definición incompleto, que se va construyendo a la par de nuestros reveses, victorias, avances y retrocesos, de los cambios que seamos capaces de producir en nuestras organizaciones y nuestra vida cotidiana.

Tres cosas más que quiero comentarles a partir de mi trabajo durante diez años como educadora:

La primera es que la pregunta más frecuente que me hacen, sobre todo compañeros y compañeras de otros países, es por qué necesitamos educación popular en Cuba. Y la verdad es que ya Paulo Freire sabía que la educación popular no es una educación compensatoria para los que el sistema educativo formal arroja de sus aulas sistemáticamente, sino la dimensión educativa del largo proceso de transición, que no se termina con un triunfo popular, sino que simplemente comienza una nueva fase.

Sabía que los ideales de “buena vida” del capitalismo pueden reproducirse más allá del desmontaje o eliminación de relaciones de explotación económicas y otras instituciones de opresión que es efectuado por un poder revolucionario, y también que esas relaciones e instituciones capitalistas pueden empezar a cuestionarse y erosionarse en la práctica, antes de que se tenga el poder necesario para

efectuar esa eliminación.

Por eso, mi primera respuesta a esos compañeros y compañeras suele ser que ya se darán cuenta, cuando triunfe el socialismo en sus países, que entonces es que les hace más falta la educación popular, porque es entonces que tiene que desplegarse con más ímpetu la creatividad y la conciencia de que se es actor social de la sociedad en que se vive, y eso lo tenemos que hacer los hombres y mujeres que hemos introyectado el mando y la dominación. La educación popular, antes y después de un triunfo revolucionario, ha de ser la dimensión educativa de una cultura opuesta y diferente al sentido común, las prácticas, las instituciones, las relaciones del capitalismo. Y esa es una tarea prolongada y no lineal.

La segunda es que la educación popular latinoamericana es ya una de las instancias de la integración continental que anhelamos. A lo largo de estas décadas los educadores y educadoras latinoamericanos hemos creado articulaciones y espacios que nos han permitido aprender unos de otros y conocer más esa diversidad común que somos. Y esta instancia práctica de integración es sumamente importante, como saben ustedes, los que en cada uno de sus campos hacen lo mismo, ahora que el imperialismo norteamericano, una vez más, tiene para nosotros un proyecto de América Latina que de nuevo nos unce a su carro.

Lo tercero es que en esta sala, en la que presumo hay pensadores sociales y artistas, escritores y periodistas, quiero dejar dicho que sus películas y sus canciones, sus poemas y sus novelas han sido, son, materiales que usamos en nuestras experiencias educativas. Es necesario seguir uniendo arte y educación, no porque el arte se haga didáctico, sino porque a menudo el arte explora más profundo y ve más lejos, y porque el pan y la belleza tienen que tener amores e ir de la mano. Y hay que seguir uniendo el pensamiento social producido por nosotros con la educación popular, para que sea alimento de millones y verdad socializada, y también para educarnos todos, pensadores sociales, educadores, obreros, campesinas, artistas, creadores, en la forja de una educación nueva que sea anuncio e instrumento en las batallas por ese mundo posible que no existe aún, pero que ya está aquí, entre nosotros.

Notas

(1) Intervención hecha en el panel “Resistencia cultural e identidad”, celebrado durante el III Encuentro Hemisférico de Lucha contra el ALCA, La Habana, 26-29 de enero de 2004. Una versión de este trabajo se publicó en *Caminos* no. 31-32.

Indice

11	Introducción
13	I/ Los antecedentes
25	II/ El Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.
38	III/ La educación popular que hemos hecho
46	IV/ Lo mejor, lo que creo
57	Anexo 1 (Documentos del Tercer Seminario-Taller sobre educación popular y proyectos de liberación)
58	Nota Editorial
60	Educación popular y proyectos de liberación
66	Procesos educativos y procesos organizativos
73	Anexo 2 (Documentos del Cuarto Seminario-Taller sobre la educación popular ante los nuevos desafíos del movimiento popular en la América Latina)
74	Protagonismo popular, proyecto revolucionario y educación popular
79	Pensar desde los movimientos populares /Fernando Martínez Heredia
91	Anexo 3 (Intervención en el evento Democracia, Participación y Sociedad Civil, convocado por el grupo Compartir Ecuménico de Recursos (CER) del Consejo Mundial de Iglesias)
97	Anexo 4 (La promesa de la pedagogía del oprimido)
112	Anexo 5 (La educación: un arma para la lucha)

Este libro se imprimió en los talleres
Litográficos Terriers , en octubre de 2004,
Para su composición se utilizaron tipos
Garamond Americana y Helvética

