

proposiciones

EDUCACION POPULAR
Y MOVIMIENTOS SOCIALES



sur
EDICIONES

15



Paula Waller



AMERICA. Gracia Barrios

proposiciones 15



EDUCACION POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES

(REIMPRESION)

Esta publicación cuenta con el apoyo de SAREC
(Agencia Sueca para la Cooperación y el Desarrollo)

Ediciones SUR, diciembre 1967
Román Díaz 199, Providencia, Santiago

Inscripción N° 69135

Director Ejecutivo SUR: Alfredo Rodríguez A.
Editor y responsable legal de Proposiciones: José Bengoa C.
Comité editor: José Bengoa, Javier Martínez, Eugenio Tironi
Secretaría de redacción: Paulina Matta

Diseño gráfico y portada: Allan Browne E.
Manuel F. de la Maza G.
Juan Hernández T. (Trabajo fotográfico)
Fono 662206 Viña del Mar

Composición de textos y diagramación Sistema Laser:
Andoni Martija M. - Víctor Araya R.
Sistemas Gráficos S. A.
Providencia 701 E, Providencia,
Santiago. Fono 225 7463

REIMPRESION: (Enero 1990)
Responsable de esta reimpresión:
Luis A. Solís P.
Impreso en los talleres
de Imprenta Editorial Interamericana
Confederación 1140, Santiago, Fono: 6831168

En venta en:
Librería de Ediciones SUR
Román Díaz 199, Providencia, Santiago
Fonos: 497908 - 480658

Se permite cualquier reproducción total o parcial
de esta publicación, con indicación de la fuente.

HECHO EN CHILE/PRINTED IN CHILE

proposiciones 15

INDICE

EDITORIAL	7
 VISION CRITICA DE LA EDUCACION POPULAR	
LA EDUCACION PARA LOS MOVIMIENTOS SOCIALES José Bengoa	12
LA EDUCACION PARA LA LIBERTAD Javier Martínez	42
EDUCACION FORMAL Y MOVIMIENTOS SOCIALES Guillermo Labarca	57
REFLEXIONES SOBRE MOVIMIENTOS SOCIALES Y DEMOCRATIZACION EN ARGENTINA Isidoro Cheresky	70
REFLEXIONES SOBRE DEMOCRACIA Y ESTATISMO Franz Hinkelammert	77
 VISION HISTORICA DE LA EDUCACION POPULAR	
LOS DILEMAS HISTORICOS DE LA AUTO-EDUCACION POPULAR EN CHILE. ¿INTEGRACION O AUTONOMIA RELATIVA? Gabriel Salazar	84
 INTEGRACION Y PARTICIPACION: LAS GRANDES CAMPAÑAS DE EDUCACION POPULAR	
PROMOCION POPULAR Y LA EDUCACION PARA LA PARTICIPACION (1964-1970) Alfredo Riquelme	132
EDUCACION Y SINDICATOS DE TRABAJADORES: LA DEMANDA EDUCACIONAL DE LA CUT Fernando Echeverría	148

EDUCACION CAMPESINA Y REFORMA AGRARIA EN CHILE	162
José Bengoa	

EDUCACION POPULAR, AUTONOMIA RELATIVA	192
Y CONSTITUCION DE UN MOVIMIENTO DE MUJERES	
Andrea Rodó y Paulina Saball	

DOCUMENTOS

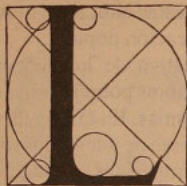
ACTAS DEL SEMINARIO	203
"EDUCACION POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES"	
SUR / IDRC, Santiago, 19 y 20 de octubre, 1987	

NOTAS

SEIS EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR	209
LA ESCUELA SINDICAL	209
Carmen Barrera	
LA ESCUELA DE DIRIGENTES POBLACIONALES	211
Alex Rosenfeld	
TALLERES DE FORMACION PARA MUJERES POBLADORAS	213
Paulina Saball	
LA ESCUELA DE JOVENES POBLADORES	217
Carmen Barrera	
LA ESCUELA CAMPESINA	219
José Bengoa	
LA ESCUELA INDIGENA	222
José Bengoa	
LA DEMANDA EDUCATIVA	223
Alex Rosenfeld	

RESEÑA DE LIBROS	229
------------------	-----

RESEÑA DE REVISTAS	234
--------------------	-----



a educación es uno de los grandes problemas que preocupan a nuestra sociedad. La educación de los hijos, de uno mismo, de las comunidades; las formas más variadas de educación, de aprendizaje, de adquirir conocimientos nuevos. Toda la sociedad,

las múltiples sociedades que viven en nuestra sociedad chilena, buscan educarse. Pero hay una sensación generalizada de crisis en la educación, en sus múltiples formas. No existe tema que provoque mayor debate familiar y grupal que la decisión sobre aspectos educativos: qué escuela, qué colegio, qué cursos, qué aprender y qué enseñar.

Desde hace ya muchos años, la educación formal —el sistema escolar— carece de capacidad para responder a las crecientes demandas de la sociedad. Por el contrario, cada vez responde a menos de ellas. En la actualidad escasamente prepara para la Prueba de Aptitud Académica, exigencia formal del propio sistema. Muchos incluso piensan que el sistema escolar ya no educa, y que la educación viene por otros canales. La escuela no especializada tampoco ofrece espacio —y nunca lo ha hecho— para el aprendizaje de oficios, de habilidades manuales, y así han surgido en sus márgenes innumerables academias e institutos que entregan lo que el sistema no proporciona. En cuanto a la educación organizacional, en el sentido práctico de la palabra, es ignorada. El sistema escolar en nuestras sociedades modernas se ha especializado en un solo tipo de entrenamiento, y ha abandonado el resto a otros sistemas o subsistemas. Para ocupar estos espacios ha surgido, entre otras, la EDUCACION POPULAR.

La Educación Popular se orienta a satisfacer las necesidades educativas de los grupos populares, de los sectores menos favore-

cidos por el sistema escolar. Es un tipo de educación extremadamente variada: técnica en muchos casos, social en la mayoría, organizacional muchas veces, personalizadora, tendiente a constituir personas, grupos, organizaciones, movimientos sociales. Es uno de los fenómenos educativos más importantes de las últimas décadas en América latina. Constituye ya a estas alturas un movimiento en sí mismo: el movimiento de educación popular.

En Chile existe una larga tradición educativa de los sectores populares, tanto de la sociedad hacia los sectores pobres, como de las organizaciones populares hacia ellas mismas. En la década de los sesenta el Estado realizó un enorme esfuerzo de integración por medio de la educación: educación de los campesinos, promoción popular en los sectores urbanos, educación de mujeres en los centros de madres, educación sindical, acceso de los trabajadores en forma especial al sistema escolar, etc. Después del 73 el Estado dejó de lado estas políticas, que fueron asumidas por organismos privados. Se lleva a cabo un esfuerzo — cuya dimensión aún no se puede evaluar — por educar a los trabajadores, por formar grupos, talleres, ámbitos de reflexión, de personalización, desarrollo individual, grupal. Sin embargo, en los últimos años todo este proceso no ha estado exento de problemas, surgidos fundamentalmente de su encuentro con las tendencias modernizadoras, con la tecnología, con las formas de entregar conocimientos, con las distintas opciones de transformación social.

El intento de los estudios que se presentan en este número de PROPOSICIONES*, es analizar y precisar el concepto de educación popular. En ellos se realiza una crítica a las nociones tradicionalmente utilizadas en este terreno, y se propone un marco conceptual para precisar la temática en cuestión. Se analizan históricamente los principales aspectos de la educación dirigida a los trabajadores, y se describen procesos que han sido significativos en el terreno de la educación no formal. Se trata de discutir el carácter de la educación dirigida a constituir movimientos sociales, y el papel que juegan éstos en la democratización de la

* Esta investigación se realizó durante los años 1986 y 1987 en SUR y contó con el patrocinio del International Development Research Center, de Canadá.

sociedad. Educación popular, educación para los movimientos sociales, educación para la democratización sustantiva de la sociedad, son conceptos semejantes que apuntan hacia un mismo objetivo: la constitución de un sujeto popular que tenga un papel preponderante en la construcción de una sociedad más justa, más libre, más democrática.





LA EDUCACION PARA LOS MOVIMIENTOS SOCIALES*

José Bengoa

La presencia de movimientos sociales y culturales en una sociedad es un elemento indispensable para la democracia y, en general, para los procesos de democratización sustantiva. Y la educación ha jugado y puede jugar un papel de primera importancia en el fomento, apoyo y promoción de ellos. Este es uno de los aspectos centrales de la relación entre educación y democracia.

En este trabajo se analizará lo que ha sido la educación orientada hacia los grupos populares, conocida en los últimos años como Educación Popular, y luego se formulará una propuesta educativa en que se afirma el valor de la diversidad social como eje sustantivo de democratización y convivencia democrática.

PRIMERA PARTE EDUCACION POPULAR: EN BUSCA DE LA DEFINICION DE UN CONCEPTO

La Educación Popular ha adquirido en los últimos años una posición de gran relevancia en casi todos los países de América latina, aunque sea bastante difícil poner de acuerdo a los educadores populares en torno a una definición precisa del término; por su carácter cultural y movimientista, la educación popular aparece descrita más por un conjunto de actividades, prácticas educativas desescolarizadas, opciones en torno a la defensa y autonomía del mundo popular, etc., que por un cuerpo de ideas o doctrinas determinadas en un nivel teórico preciso. Hay coincidencia entre los educadores populares en el terreno de la práctica. Sin embargo, no existe igual coincidencia en el plano teórico, ni particularmente en torno a la definición y marco conceptual de estos procesos. A pesar de ello, la educación popular ha pasado a convertirse en una práctica difundida y de gran importancia en nuestros países. El intento de este trabajo es relevar su importancia e intentar definir los parámetros que la conforman.

1. LA EDUCACION PARA LOS POBRES EN LAS SOCIEDADES ESTAMENTARIAS

El origen remoto de la educación popular debe encontrarse en los sistemas educativos destinados a "ilustrar" a las capas pobres de la población, consideradas "incultas" en las sociedades estamentarias latinoamericanas. En Chile, como en otros países, esta inquietud

* Documento de síntesis y propuesta de la investigación Educación y Movimientos Sociales realizada en SUR por un equipo formado por las siguientes personas: Andrea Rodó, Paulina Saball, Javier Martínez, Gabriel Salazar, Fernando Echeverría, Alex Rosenfeld y José Bengoa quien actuó de coordinador. Este informe ha sido redactado por José Bengoa.



existe desde el siglo pasado, en que numerosos intelectuales y ciudadanos, preocupados por "el destino de la nación", llevaron a cabo iniciativas en este sentido. El marco de referencia de estas acciones educativas estaba dado por la concepción diádica de "civilización y barbarie", en boga ya a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La educación en todas sus formas era entendida como un proceso de incorporación de las capas pobres de la población a la cultura y civilización occidental, a sus valores, a la tecnología; en fin, al comportamiento civilizado.

Numerosos sistemas educacionales se implementaron en esta línea, desde aquellos más desescolarizados que no estaban bajo el modelo del sistema educacional formal, hasta aquellos directamente integrados a un plan nacional de educación. El servicio militar obligatorio, la atención de cárceles, la acción misional de las iglesias, etc., formaban la sección desescolarizada del sistema. Las escuelas "de artes y oficios", la escuela primaria obligatoria, los patronatos y obras educacionales de beneficencia, y en general la ampliación del sistema escolar formal, formaban parte de la sección escolarizada.

El objetivo de la educación en todos estos sistemas, era la ampliación de la ciudadanía; la constitución de ciudadanos requería la participación de los habitantes de la nación en un conjunto de valores comúnmente aceptados, esto es, los valores que poseían "las clases ciudadanas" de la sociedad. El conocimiento de la historia nacional, la participación en la religión católica y sus principios morales básicos, el conocimiento mínimo de la escritura y la aritmética, el conocimiento de ciertas habilidades manuales, etc., formaban el cuerpo básico de conocimientos que debían ser entregados a los obreros, los campesinos y, en general, a todas las capas pobres de la sociedad.¹

Durante los años treinta, en Chile —al igual que en otros países de América latina— se produjo un dinámico proceso de integración de amplias capas obreras y populares. El gobierno del Frente Popular, cuya consigna rezaba "Gobernar es educar", expandió el sistema educacional primario a la mayor parte de la red urbana, e incluso llevó la escuela a muchos sectores rurales. La escuela era vista como el gran canal de integración, democratización, y posibilidad de movilidad social ascendente. Tal como se puede observar en los estudios que acompañan este trabajo, durante este período la presión popular —en especial la de los sectores más organizados, los obreros industriales— apuntaba principalmente a la apertura del sistema educacional a la población pobre. Se veía en este hecho la posibilidad de transformación ascendente por la vía de la promoción de los hijos.

En Chile a lo menos, para no generalizar, existe desde esa época una fuerte presión educativa por parte de la población, la que percibe que en este tipo de sociedad estamentaria, la educación es uno de los pocos caminos de movilidad y cambio. Esta presión sobre el sistema escolar fue especialmente característica de las clases medias urbanas, las que comprendieron que a través del "profesionalismo" podían llegar a ocupar puestos de mando y relevancia tanto en el aparato del Estado como en el conjunto de la sociedad. De hecho, la clase media se constituyó como una "clase ilustrada", el sector social poseedor de la cultura y la técnica, y por esa vía adquirió un peso sustantivo en la sociedad. Las clases populares, en especial la clase obrera, adoptaron el patrón cultural de clase media en su referencia a la educación, y vieron también que la ampliación del sistema les beneficiaría y permitiría una



PEDRO AGUIRRE CERDA

¹ No todos los intelectuales de la época estaban de acuerdo en formar a las capas populares de la población en estas materias. En 1910, don Francisco A. Encina, en una polémica con don Valentín Letelier y otros intelectuales, señalaba que se debía educar a la población en la técnica, las manualidades y la producción. El autor de *Nuestra inferioridad económica* otorgaba mayor importancia a la enseñanza profesional que a la humanista, apta, a su parecer, para formar "ciudadanos holgazanes". Véase F.A. Encina, *La educación económica y el liceo*. Recopilación de artículos. Santiago: Nascimento, 1962.



mayor movilidad, la cual, como es sabido, no les era asequible a través de la vía corporativa sindical, como fue el caso histórico de otros países más ricos o desarrollados.²

En los últimos cuarenta años, la clase obrera ha utilizado un doble patrón de comportamiento frente al Estado: por una parte, ha actuado políticamente en forma radical, esto es, señalando la necesidad de quiebre y ruptura del sistema de poder para llegar a gravitar en la sociedad; por otra, buscando su inclusión individual, vía los hijos, principalmente a través de la ampliación del aparato estatal de educación. No es por casualidad que el punto más alto de esta situación se produjera a fines de la década de los sesenta, en que aquellos sectores que propugnaban la "revolución", también planteaban en el terreno educativo "la universidad para todos". Esta cultura proeducacionalista continúa presente, aunque los estudios contemporáneos muestren que la relación entre educación y oportunidades de trabajo no siempre es positiva.

2. LA EDUCACION COMO EXTENSION.

LA DENOMINADA "CONCEPCION BANCARIA"

La modernización fue el desafío que siguió en nuestras repúblicas a la obtención de la ciudadanía formal. A partir de la postguerra, se percibió que la estructura social tradicional latinoamericana era el principal obstáculo no sólo al desarrollo, sino también a la estabilidad democrática de estas sociedades. No era posible —se pensaba— ejercer la ciudadanía en un contexto de tradicionalidad en que el caciquismo, las relaciones informales, la falta de conocimientos tecnológicos modernos, etc., estuvieran ausentes.

El desafío de la modernización condujo a la ampliación de los programas educacionales destinados a grupos populares, sobre todo en el terreno de la tecnología, de la difusión del patrón industrialista de desarrollo y sus valores modernos concomitantes. Estos conocimientos y estos valores estaban situados en la capa moderna de la sociedad, esto es, en los profesionales, intelectuales, burocracia moderna del Estado, universidades, etc. Se trataba de extender este conocimiento a las más amplias capas poblacionales urbanas y rurales. El extensionismo en todos los terrenos fue el modelo de actividad educativa durante varias décadas.

El modelo extensionista se caracteriza por dos elementos valóricos sustantivos: por una parte, la desvalorización del conocimiento tradicional; y, por otra, la no modificación de las condiciones en que está situado el grupo o personas que viven en el tradicionalismo, ni, por lo tanto, de las condiciones que lo generan y regeneran³. Es el caso, por ejemplo, ocurrido en la educación campesina, donde se intentaba cambiar el uso y manejo de la agricultura

2 Véase en esta misma investigación el estudio realizado por Fernando Echeverría acerca de la educación sindical. En el análisis acerca de las demandas de la Central Única de Trabajadores de Chile, aparece con claridad esta presión educativa-integrativa, tendiente a ampliar el sistema de educación estatal hasta los niveles más altos. El convenio CUT-UTE (Universidad Técnica del Estado) implicó la posibilidad orgánica de que los obreros tuvieran acceso a la universidad, y permitió satisfacer uno de los anhelos más importantes de este movimiento. Esta presión integrativa vía educación se contraponía con el modelo autogestionario y autonomista de las primeras décadas del movimiento obrero, tal como se explica en ese artículo. Es interesante, por último, señalar que esta presión por integración al sistema educativo no implicaba realizar cambios sustanciales en su interior; la política daba mayor importancia a los elementos asistencialistas (becas de estudio, apoyo en alimentación, residencias estudiantiles, útiles escolares, etc.) que a los contenidos de los programas, o estructura de las universidades y los estudios.

3 El extensionismo sigue siendo el modelo principal —en la actualidad— de educación popular o, en general, educación de la población. Los programas gubernamentales de salud, de agricultura y desarrollo rural, de puericultura, etc. son de este tipo. En muchos rubros ha habido éxitos evidentes, transformándose hábitos y modernizándose las costumbres; por ejemplo, los programas de puericultura y atención materno-infantil.

campesina a través de la introducción de tecnologías modernas. El fracaso de esas políticas condujo a teorizar en torno al carácter "refractario al cambio" que tendría el campesino, esto es, a la resistencia de los campesinos a modernizarse. Sin embargo, a corto andar muchos autores y educadores se dieron cuenta de que en la medida en que no cambiaban las condiciones estructurales imperantes, que eran profundamente tradicionales, no podía haber cambio en el sistema de valores, en los usos y costumbres, ni menos aún en la tecnología.

3. LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y AL EXTENSIONISMO REALIZADA POR PAULO FREIRE

Paulo Freire es la principal figura crítica de las concepciones por él llamadas "bancarias" en la educación de adultos. En una imagen feliz, critica a quienes comprenden el proceso educativo como la visita a un banco por parte de un cliente: se deposita conocimiento previamente establecido y valorizado, para poder girar posteriormente desarrollo, cambio social, etc. Postula, por el contrario, un proceso de educación en el cual el educando pase a ser sujeto y no sólo depositario de conocimientos. Sus mayores aportes se dan en el terreno de la alfabetización, donde propone que el campesino, o "pobre iletrado", no sólo aprenda el lenguaje de la integración y la ciudadanía, sino también, en el mismo proceso y simultáneamente, tome conciencia de su propia realidad, establezca un puente entre el lenguaje escrito y sus propias vivencias, que finalmente son las que le otorgan sentido al lenguaje. Estas ideas revolucionaron tanto la teoría como la práctica educativa —y no sólo en el nivel popular—, e inauguraron un período completamente nuevo en que la educación ya no es entendida como un proceso de igualación u homogeneización, sino como uno que, junto a la igualación que provoca por el aprendizaje de la lecto-escritura, produce simultáneamente la diferenciación; esto es —para continuar con el ejemplo— el aprendizaje de la lectura desde la situación campesina concreta⁴.

La educación popular nacida formalmente de este proceso crítico, se estaba desarrollando en un momento en que amplias capas de la población habían comprendido que el desarrollo implicaba profundos cambios estructurales. La crítica al extensionismo no se reducía así sólo al campo educacional, sino que se ampliaba en la afirmación de la necesidad de acompañar el cambio cultural con la transformación social y de estructuras. Esta concepción se aplicó especialmente en el cambio de la estructura rural que condujo a las reformas agrarias.



⁴ El trabajo de Javier Martínez, en esta misma investigación, valora y analiza críticamente el pensamiento freiriano, que ha tenido tanta importancia en la educación popular latinoamericana. La bibliografía de y sobre Paulo Freire es muy amplia. La "concepción bancaria" de la educación aparece en una primera versión en "La educación como una dimensión de la acción cultural", en *Sobre la acción cultural* (Santiago: ICIRA, 1969). El tema de la extensión de conocimientos y el extensionismo ha sido tratado en varios trabajos; utilizamos el más conocido: *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publicado por Siglo XXI Editores, 2a edición; antes, en 1969, había sido publicado por ICIRA. Se debería obviamente citar el libro más conocido y famoso: *La educación como práctica de la libertad* (ICIRA, No 15 y Siglo XXI), y también *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI, 1973), *Cartas de Guinea-Bissau* (Siglo XXI, 1979) y, más recientemente, el trabajo de Rosita Torres, *Conversaciones con Paulo Freire* (Quito, 1985). Entre los seguidores de Freire hay diversas tendencias, siendo las de índole político-religiosa una de las más importantes. Véase, por ejemplo, Julio de Santa Ana, "De la conciencia oprimida a la conciencia crítica", en *Conciencia y revolución. Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina* (Montevideo: Ediciones Tierra Nueva, 1969); y Julio Barreiro, *Educación popular y proceso de concientización* (Siglo XXI, 9 ediciones, la primera en 1974).



La práctica de la concientización-movilización se vio aprisionada tanto teórica como prácticamente en una concepción integrativa de la sociedad. Se trataba de establecer prácticas promocionales tendientes a la integración social de la marginalidad. Aunque fuera una lectura parcial y deformadora de Paulo Freire, en muchas partes, y en Chile en especial, se la visualizó de esa manera. La movilización social de los marginados era vista como un proceso orgánico de integración social, la que se veía como posible sólo si se llevaban a cabo reformas de estructura, tanto en la sociedad integrada como en los marginales. La Promoción Popular, forma práctica que asumió este sistema, se entendía como un proceso educativo, desescolarizado, en que el método de alfabetización y concientización era el instrumento central⁵.

La crítica a las propuestas de la Promoción Popular apuntaba especialmente contra la formación de organizaciones y movimientos sociales a partir del aparato del Estado y, por tanto, orientados hacia la integración social. Es el caso en Chile de las Juntas de Vecinos, los Centros de Madres, los Asentamientos Campesinos e incluso los Sindicatos Campesinos, vistos como mecanismos de regulación del conflicto de clientelas y no como agentes activos de cambio social.

El exacerbado teoricismo marxista que recorrió fantasmalmente América latina en esos años (fines de los sesenta comienzo de los setenta), vio en la relación partido-masa la clave de comprensión de los procesos educativos. La crítica realizada desde el marxismo leninista señalaba que la teoría de concientización carecía de la teoría de la revolución, por lo que era necesariamente una práctica que terminaba en la integración, en el reformismo, en la conciliación de clases e intereses.

La teoría leninista del partido, que animó fuertemente las teorías educacionales, planteaba una relación vertical con las masas populares. El partido, ya sea en su versión estalinista o en su versión de "intelectual colectivo" (Gramsci), poseía una "densidad de significación histórica" más alta que el conjunto de la masa popular. El partido es vanguardia porque posee "el máximo de conciencia posible" en un período histórico determinado. La relación de esta "conciencia esclarecida" con las masas podía ser de carácter autoritario o dirigente, o también de carácter democrático —tal como sugiere el análisis gramsciano— durante años de gran impacto en la educación popular⁶. En el primer caso, la conciencia se concentra ad absurdum en el partido político profesional, en la actividad militante y en la línea política que proviene de las esferas más altas de dirección y, por tanto, de significación. La educación consistiría en "leer" los pensamientos del líder, las obras de los clásicos y el conjunto de conceptos que forman el aparato teórico de la acción social y política. No es por casualidad que el más importante manual de "educación popular" así entendida, haya sido el libro *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*, obra de divulgación que lleva más de un millón de ejemplares publicados en América latina, sin contar los *Cuadernillos de formación política* que los resumían y explicaban al nivel más básico⁷.

⁵ Véase, en esta misma investigación, el informe de Alfredo Riquelme sobre la acción educativa de la Promoción Popular en Chile; el artículo de Paulina Saball y Andrea Rodó, sobre la educación de mujeres y los Centros de Madres; y el de J. Bengoa, acerca de la educación en la Reforma Agraria chilena. En esos artículos se cita la bibliografía complementaria analizada en esta investigación.

⁶ Véase Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* (México: Editorial Nueva Imagen, 1972, en italiano; 1977 en español).

⁷ Véase "El althusserianismo pedagógico", capítulo del libro de Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina* (México: Editorial Nueva Imagen, 1980-1985, 2 edición.) La autora destaca la importancia que entre

La concepción democrática de relacionamiento entre partido y masas señalaba que el proceso de aprendizaje era mutuo y compartido. "Aprender de las masas", decía la consigna de Mao Tse Tung, lo que implicaba un proceso educacional en el cual el partido no sólo enseñaba, sino también aprendía de lo que el pueblo creaba. Esta suerte de populismo marxista fue acogido con singular entusiasmo por los grupos radicalizados de origen cristiano. La concepción de un partido que es "levadura en la masa", que está inserto en los procesos populares, se avenía más con las concepciones cristianas de "pueblo de Dios" y, en general, con la idea mesiánica del "reino de Dios". La eternidad del partido estalinista era criticada por populista, abstracta e incapaz de comprender los concretos cursos de la historia popular.

5. RECONSTRUIR EL TEJIDO SOCIAL

La cuarta etapa que percibimos en el análisis de la educación popular, se produjo en Chile con posterioridad al golpe de Estado de 1973. En América latina en general también se ha producido, teniendo como telón de fondo procesos políticos diferentes. Es una reacción frente a las posiciones anteriores, y principalmente contra los conceptos de educación-instrucción y los que vinculan estrecha y unívocamente la educación con el cambio social y la revolución. Su objetivo es "reconstruir el tejido social", sin un proyecto de integración al Estado, ni tampoco de inclusión dentro de un aparato político preestablecido. Se trata de una acción formadora al nivel societal básico, que intenta establecer vínculos entre las personas, entre los grupos, en las organizaciones populares de base, teniendo en cuenta que existen numerosos problemas de disgregación y falta de integración. Sus metas, por tanto, están bajo la actividad política misma. Es lo que distingue al educador popular de quien realiza activismo político propiamente tal ⁸.

La educación popular en este sentido y en esta etapa, aparece como una propuesta movimientista e historicista de carácter popular pluriclasista. Los temas de mayor énfasis en ella son, por ejemplo: crítica al autoritarismo cotidiano, ejercicio de la democracia de base, rescate del conocimiento popular, crítica del machismo y de las relaciones sexistas de opresión, etc. En este período se revolucionan los métodos de acción popular, sobre la base de que la participación, el intercambio de experiencias, la reflexión colectiva etc., son los elementos centrales del aprendizaje. La educación de este tipo llega al grado más alto de desescolarización. Se ha roto totalmente la idea de 'aula' en la que un 'profesor' enseña a un grupo de 'alumnos' una determinada 'materia'. El antiguo profesor o educador se autodefine como "facilitador", "acompañador" o "cooperador de la acción educativa", y diversas autocalificaciones que expresan gráficamente el intento participacionista, democrático y no intervencionista de la acción educativa ⁹.

los educadores de América latina tuvo el pensamiento de Althusser, especialmente su obra *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, publicado y reproducido innumerables veces. En una línea crítica de pensamiento marxista, véase las contribuciones del profesor Tomás Vasconi, *Educación y lucha de clases* (Centro de Estudios Socio-Económicos, Universidad de Chile, 1970); *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina* (Carcas: Universidad Central, 1974).

⁸ Es lo que plantea Howard Richards en su estudio evaluativo del programa educativo "Padres e Hijos", realizado por el Centro de Investigaciones Educativas (CIDE) en Osorno durante los años setenta y ochenta y tres. Véase *Programa Padres e Hijos. Evaluación de la acción cultural* (Santiago: CIDE, 1986).

⁹ Véase al final de este trabajo la sección "Sociología de la oferta educacional", donde intentamos precisar el origen de cada una de estas autodenominaciones.



Se podría resumir el propósito de esta etapa de la educación popular en las siguientes afirmaciones: a) una educación que promueve en los grupos y actores populares la autonomía frente al Estado; b) una educación que recrea un "tejido social" de calidad superior al que actuó en el pasado (crítica a la manera de constituirse el sujeto popular en el pasado); c) una educación que intenta desideologizar la política y hacerla parte de la vida cotidiana de las personas; d) una educación que parte de la propia experiencia y conocimiento de los grupos populares, y que mediante un proceso colectivo avanza en el conocimiento, innova, descubre y experimenta.

Esta tendencia educativa ha mostrado una gran capacidad crítica y de innovación en el plano teórico-metodológico. Su contenido autonómico ha conducido a asumir una postura radical frente a la sociedad y el Estado, a ejercitar la crítica, a valorizar el propio conocimiento y, en general, valorizar a los propios sujetos-objetos de la educación. Es, por tanto, en sí misma un proceso de transformación social, ya que cuestiona en la base social las tendencias autoritarias, las relaciones entre sociedad y política, las relaciones padres-hijos, esposo-esposa, hombre-mujer, las relaciones de explotación, etc. Es indudable que tras esta experiencia de educación popular hay —ha habido— un proyecto de transformación social de enorme importancia y no siempre claramente explicitado.

La educación popular, y en particular los educadores populares, se han visto enfrentados, en esta perspectiva analizada, a tres desafíos de importancia. Su no resolución ha puesto en crisis muchas de estas actividades¹⁰.

El primero dice relación con lo específico de la educación como tarea de producción y trabajo. La desescolarización radical de la actividad educativa condujo a la no especialización del educador y del proceso educacional. El educador se transformó en un "proponedor de metodologías activas" que sirvieran a los grupos para llegar por sí solos al conocimiento. Más aún, en muchos casos se produjo y se sigue produciendo una fuerte tendencia antiintelectual y antiteórica, en la cual el educador se niega a sí mismo su papel de "persona diferente al grupo" o, lo que es lo mismo, de "agente externo". Mucho más, se niega su papel de "intelectual", esto es, portador de conocimientos externos, de una teoría general capaz de "iluminar" la realidad. La relación entre teoría y práctica es el primer desafío que se plantea esta tendencia de la educación popular, y su no resolución ha significado ya el ingreso a una crisis inmovilizadora.

La segunda cuestión planteada se refiere a la relación entre educación y política. Se vuelve a plantear la misma pregunta del ciclo anterior: ¿qué teoría del cambio social está presente en este tipo de educación? Para muchos educadores aparece como un tipo de educación ingenua frente a la acción organizada de los partidos políticos, de los grupos de presión, etc. La educación societal aparece cargada de elementos morales y utópicos (crítica radical al autoritarismo, democratización sustantiva de las relaciones, etc.), que difícilmente pueden hacerse efectivos en el corto y mediano plazo. Se enfrenta la acción educadora de elementos de manipulación, de control externo, de relaciones verticales e

¹⁰ La educación popular, como propuesta y concepto, tuvo enorme fuerza en Chile hasta hace unos años atrás, en que la actividad política estaba interdicha; lo mismo ocurrió en otros países latinoamericanos. Para algunos analistas, la educación popular no ha sido otra cosa que la actividad organizativa prepolítica en períodos de crisis o, dicho más crudamente, la actividad político-partidaria-carcelaria. Efectivamente, muchos de los educadores populares han percibido la crisis de este sistema a partir de 1983 en que, en el caso chileno, se generalizaron las protestas masivas y la adscripción a estrategias políticas (que en general reproducían las opciones del pasado predictatorial). En los países que han transitado a la democracia ha ocurrido otro tanto. En Centro-América, los educadores también se han visto enfrentados a la crisis de su acción, como consecuencia de los procesos allí ocurridos. En el curso de la investigación que hemos realizado, se han desarrollado seminarios con educadores populares en que esta "sensación de crisis" ha sido expresada con gran claridad. Para muchos, la educación popular aparece como una "moda" ya superpasada.

impositivas. La no dilucidación de la tensión entre educación y política ha conducido a muchos programas a la crisis, ya sea por la adscripción irreflexiva de sus participantes a una opción política externa, o por el refugio de los mismos en una práctica comunitaria autoreferida.

La tercera tensión se establece en la relación entre este tipo de educación y la entrega de conocimientos modernos o contenidos específicos. La creciente modernización de la sociedad en ciertas áreas —por ejemplo en la tecnología, en los métodos de organización de la producción, etc.— plantea el desafío de cómo entregar contenidos e innovaciones que no siempre provienen de, ni están en la lógica de la cultura popular, conjugándolos con el rescate del conocimiento popular. Se ha comprobado además que el conocimiento técnico y moderno es parte sustantiva de la demanda educativa de los sectores populares y de los movimientos sociales. Esta tercera tensión también ha conducido a la crisis de numerosos programas, que no perciben resultados concretos en el terreno del conocimiento.

Esta es, brevemente, la génesis del concepto o concepción de educación popular: diversas maneras de comprender un proceso educacional necesario y sustantivo, en el cual hoy día muchos sectores ven serias limitaciones conceptuales y prácticas.

El intento de este análisis-propuesta es contribuir a este debate.

SEGUNDA PARTE

EDUCACION PARA LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

El concepto de movimientos sociales nos permite pensar la acción educativa de una manera positiva, relacionándola al proceso de democratización sustantiva de nuestras sociedades. La constitución de movimientos sociales y culturales que expresen diferentes aspectos de la vida social al interior de una sociedad nacional, es más un deseo de construir que una realidad en la mayor parte de nuestros países. En esta propuesta constatamos la existencia de una América latina —donde Chile es quizá un caso extremo, pero no el único— en que las relaciones sociales y políticas están marcadas por la brutalidad, la irracionalidad y la violencia; sociedades en que la expresión de intereses particulares de grupos, clases, sexos, razas, etnias, está violentada permanentemente por la acción de un Estado homogeneizador y autoritario en todo orden de cosas. Es por ello que en nuestros países la existencia de movimientos sociales es muy precaria o, muchas veces, inexistente. La educación dirigida al desarrollo de tales movimientos es, por lo tanto, un tipo de acción educativa orientada a la búsqueda de la democracia en sus aspectos más sustantivos, la democracia de base; es un tipo de “educación para la diferencia”, para permitir la expresión de las personas, los grupos y los diversos sujetos sociales que forman una sociedad.

Frente a la educación masificadora que propone el sistema escolar en nuestros países y, sobre todo, frente a la acción masificante y agobiante que plantean los medios de comunicación, en que la cultura es entendida como manipulación y consumo, la educación para los movimientos sociales se plantea la búsqueda de la personalización y la humanización de las relaciones sociales. Es, por tanto, un proceso educativo que no tiene que ver con la política, entendida en su aspecto contingente y de lucha por el poder, sino con la política en su aspecto sustantivo, en la readecuación de las bases mismas de lo que es el “hacer política”, esto es, la convivencia social.



1. MOVIMIENTOS SOCIALES Y DEMOCRATIZACION SUSTANTIVA



En los procesos de democratización de las sociedades latinoamericanas podemos analíticamente encontrar tres niveles. Al primero lo denominaremos el proceso de democratización formal; al segundo, democratización fundamental; y al tercero, democratización sustantiva.

La distinción de estos tres niveles nos permite ubicar en su justo espacio la educación popular, entendida en su acepción de educación para los movimientos sociales, y no en forma indeterminada, como educación "para el pueblo" ¹¹. El proceso educativo de lo que denominamos educación popular no está definido por los destinatarios, el pueblo, los pobres, los marginados, sino por el proyecto de transformación que lleva implícito.

Por democratización formal entendemos todos aquellos procesos que hacen a la democracia liberal, republicana y representativa; es lo que se ha entendido en la tradición de la ciencia política liberal como la democracia moderna occidental: derecho a voto y su ejercicio regular e informado, autoridades elegidas, alternancia en el poder, balance de los poderes del Estado, etc.

La democracia fundamental se refiere al proyecto de expansión de la ciudadanía real o, dicho en otras palabras, al aumento de la cobertura demográfica de la sociedad: igualdad real de oportunidades, distribución equitativa de los ingresos, democratización en las oportunidades, etc. La crítica popular, y en especial socialista, a la democracia representativa liberal, plantea desde hace más de un siglo que existe una contradicción entre la democracia formal (denominada burguesa) y la ausencia de democracia en la sociedad real. La mayor parte de los procesos de cambio en nuestro país se han realizado en función de lograr este objetivo democrático: acceso igualitario a la riqueza social, a la cultura, a la recreación y el descanso, etc. La denominamos 'democracia fundamental' porque consideramos que, sin ella, la democracia representativa no logra adquirir contenido real y, por tanto, no logra afincarse como un valor positivo en las capas populares. No cabe duda de que en América latina la separación entre democracia formal y fundamental ha llevado muchas veces a los sectores populares a despreciar los mecanismos democráticos y las libertades públicas, tanto así que han apoyado procesos dictatoriales populistas, autoritarismos de derecha y también, como es bien conocido, procesos de democratización fundamental, de izquierdas, que han repudiado la democracia formal y utilizado formas autoritarias para lograr sus propósitos democratizadores.

Estas concepciones acerca de los procesos de democratización son antiguas y bien conocidas, y han tensionado los movimientos políticos socialistas desde hace un siglo; nada nuevo se diría si se mantiene esta dualidad como únicos términos de discusión. Sin embargo, desde hace un cierto tiempo se ha venido produciendo una crítica muy profunda a estas concepciones, al replantearse y discutirse las relaciones entre el Estado y la sociedad. Se discute no sólo la forma de distribución social, sino también la producción social misma, esto es, el lugar en que se toman las decisiones, el espacio en que los individuos agrupan y combinan de una manera libre sus demandas, intereses, símbolos, culturas, etc. El Estado "iluminista" surgido en la Revolución Francesa, que plantea las relaciones entre Estado y Sociedad a través de la representatividad democrático-electoral, aparece no sólo insuficiente, sino también poco acorde con los requerimientos de la modernidad, y sin coherencia con la complejidad de las sociedades llamadas hoy día postmodernas. La capacidad tecnológica de estas sociedades,



¹¹ El concepto de "pueblo" y su crítica ha sido tratado en el trabajo de Javier Martínez, que acompaña esta edición.

su capacidad de comunicación cibernética, las múltiples dimensiones que puede y debe asumir la vida social hoy en día, han conducido a relevar un tercer proceso de democratización, que denominaremos la democratización sustantiva.

Desde esta perspectiva, el concepto de democracia sustantiva se refiere al proceso de profundización de la libertad de los ciudadanos frente al Estado; al proceso de constitución y reafirmación de diferencias culturales al interior de una sociedad intercomunicada y, por tanto, homogénea; al proceso de constitución de demandas, intereses, opiniones, programas, planteamientos, y su expresión en acciones, movilizaciones y negociaciones con el resto de la sociedad y el Estado.

La democratización sustantiva se puede comprender como un proceso constante de reforzamiento de la sociedad civil, de los actores y sujetos sociales, de los individuos agrupados de acuerdo a sus intereses de todo tipo. Es el concepto que recupera la democratización de base, aquella que se produce en los "grupos de base", y también aquella que está en la base de los procesos democráticos.

Los actores de estos procesos de democratización son diferentes y diferenciables, aunque todos estén involucrados en el proceso global. No cabe duda de que los partidos políticos serán los actores principales de las acciones de democratización formal, y a ellos les cabrá como tarea prioritaria la educación cívica de la población. El Estado, en sus diversos aparatos, ha sido y es el actor principal de los procesos de democratización fundamental, a través de políticas públicas orientadas a mejorar los desequilibrios sociales internos, programas y planes contra las injusticias sociales, planes de desarrollo, etc. Hay muchos otros actores en este terreno, y no es de despreciar la creciente participación de sectores privados, como las llamadas ONG, en estas tareas. En los procesos de democratización sustantiva, los actores principales son los movimientos sociales, los grupos y asociaciones de intereses, las agrupaciones culturales, los movimientos étnicos, sexistas, o que luchan y proponen alguna aspiración específica dentro de la sociedad.

Si intentar realizar una definición reduccionista, hablamos de movimientos sociales para señalar la acción organizada y programada de grupos, sectores clasistas, asociaciones funcionales, etc., constituidos en torno a intereses particulares y/o generales, que reivindican sus puntos de vista frente al conjunto de la sociedad y el Estado. Por movimiento social se entiende, por lo tanto, a un conjunto por lo general complejo, heterogéneo e incluso disperso de organizaciones sociales, actores, sujetos colectivos de todo orden, acciones y conductas sociales, discursos, programas e ideologías. Este conjunto de sujetos, de ideas, de demandas, buscan ser representados continuamente mediante movilizaciones de opinión, de fuerzas, para lograr una modificación de las conductas en la sociedad, o que el Estado cambie las políticas públicas o leyes que expresan esas conductas ¹².

La presencia activa de movimientos sociales, con autonomía y orgánica y programática, aparece como un elemento necesario para la reconstrucción de sociedades tan fragmentadas internamente como la chilena, en que la red social básica ha sido quebrada no sólo por las ideologías contrapuestas, sino por la acción destructora del Estado autoritario. La constitución de una sociedad civil, donde estén claramente expresados los grupos de intereses y opinión,



¹² Se puede ver una completa discusión y bibliografía sobre el tema en el N° 13 de *Proposiciones* dedicado al tema. A este marco de información, análisis e interpretación, se va a referir permanentemente este trabajo. Véase también el estudio de CLACSO sobre movimientos sociales, producto de una completa investigación sobre dicho tema: Fernando Calderón (comp.), *Los movimientos sociales ante la crisis* (Buenos Aires: UNUCLACSO, 1986); también véase la serie sobre "Participación" publicada por UNRISD y CINEP (Colombia), que entrega los resultados de las investigaciones dirigidas por Andrew Pearse. Se han publicado 15 volúmenes y se anuncian 5 más. Son estudios de caso sobre América latina y otras partes del mundo (China y Tailandia). En inglés, véase el trabajo de David Slater (ed.), *New social movements and the State in Latin America* (Amsterdam: CEDLA, Latin America Studies No. 29, 1986).

será sin duda una de las condiciones de la redemocratización de la sociedad chilena. En este sentido, la educación juega un papel muy importante.

La educación dirigida a los movimientos sociales no sólo tiene por objeto el aprendizaje y reflexión acerca de ciertas materias, conocimientos y destrezas, sino que es una actividad social básica para la sociedad, en este caso chilena o latinoamericana, del futuro próximo. La educación se transforma en una práctica preorganizativa, de convivencia democrática, de interrelacionamiento personal; en fin, en una práctica que postula germinalmente la sociedad que se pretende construir.

La educación popular entendida como educación para los movimientos sociales, tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad en una sociedad dada; es, por tanto, parte de un gran movimiento de transformación histórica. Se distingue neta y claramente de la política y de la educación cívica, en la medida en que no se preocupa de los problemas de la razón instrumental, las así llamadas cuestiones de procedimiento, la ingeniería política, el manejo y manipulación de los mecanismos del poder. La educación para los movimientos sociales es un subsistema de educación programada e informal ¹³, orientado a complementar el conjunto de actividades educativas y formativas existentes en la sociedad.

2. EDUCACION, MOVIMIENTOS SOCIALES Y DEMOCRACIA SUSTANTIVA

La definición de la educación popular como un tipo de educación inscrita en el sistema de educacional global, y que tiene como objetivo la constitución de movimientos sociales modernos capaces de reestablecer las bases de un proceso de democratización sustantivo, constituye el eje valórico de estas propuestas educativas y, por lo tanto, su razón de ser ¹⁴.

La acción corporativa de los grupos y movimientos sociales es una condición necesaria para su constitución como actores en la sociedad. Sin embargo, si esa acción corporativa se mantiene en el nivel de la democratización fundamental, se ve envuelta a corto andar en una lógica comunitarista, de encierro en sí misma y sin capacidad de proyección hacia el conjunto de la sociedad. La acción comunitaria puede ser introvertida, esto es, constituirse en sistemas de refugio o de resistencia, o puede también tomar el camino de la radicalidad violenta, buscando la transformación de toda la sociedad de acuerdo a sus parámetros; por ejemplo, la constitución de una "sociedad obrera". Esta es una visión arcaica de los movimientos sociales,

¹³ Dentro del sistema educativo de una sociedad, podemos realizar de modo operativo algunas distinciones. En primer lugar, entre educación programada y educación refleja; la primera es planificada, con metodologías evaluables, y con algún grado de escolarización, esto es, con espacios educativos diferentes a los de la vida grupal cotidiana; la educación refleja está constituida por los mecanismos de socialización indirectos que se producen por la experiencia y la participación cotidiana en diversas instituciones sociales (familia, iglesia, sindicato, comunidad, etc.). Una segunda distinción es aquella que se puede hacer entre sistemas de educación formal y sistemas de educación informal; el primero corresponde al sistema escolar y los sistemas de educación para adultos; el segundo sería aquel que tiene por objeto establecer la especificidad y reforzar la heterogeneidad de la sociedad. En el caso de la educación para los movimientos sociales (educación popular), se pretende reafirmar las identidades sociales diferenciadas existentes en una misma sociedad; esta diferenciación se da en el nivel colectivo, no individual.

¹⁴ Muchas veces se confunde educación popular con autoeducación, como suele hacerse con la consigna "es la práctica la que educa". Por ejemplo, la vida sindical es un proceso formativo de primera importancia. A través de las asambleas, reuniones, movilizaciones, pliegos de peticiones, los sindicalistas se educan en las características, ideologías, y formas organizativas, del movimiento sindical. No cabe duda de que estas actividades son muchas veces más formadoras de movimientos sociales que los cursos de capacitación y otras actividades escolarizadas. Sin embargo, estas actividades no son propiamente educacionales, en el sentido aquí tratado, ya que no tienen por objeto desarrollar un programa, no postulan metodologías ni tampoco son evaluables en términos educativos. Este tipo de distinción nos parece de gran importancia para los propios educadores populares que se esfuerzan por precisar el papel de la educación popular en los movimientos sociales.

una visión que los disuelve en su propia lógica interna.

El corporativismo constituye la primera arena de lucha por el reconocimiento, por conquistar un lugar en la sociedad. La segunda arena está dada por la aceptación de la diferenciación social en el seno de la sociedad, una diferenciación que no se funda en la desigualdad, sino que supone su superación. Esta es la concepción moderna de movimientos sociales, y a la cual se dirige el tipo de educación que aquí estamos diseñando¹⁵.

La educación para los movimientos sociales es una parte del sistema de educación global y tiene mutuas interrelaciones con los otros subsistemas. Es evidente que, en una sociedad autoritaria, la educación así entendida tendrá un papel crítico y disruptor frente al conjunto del sistema formal, orientado por una concepción autoritaria de la política y la sociedad. En el caso chileno, la educación formalizada tanto en el sistema escolar como en el sistema nacional de medios de comunicación, no posee ninguno de los atributos aquí considerados; la negación de las diferencias es el principal objetivo de una educación masificadora, destinada a hacer de los ciudadanos una categoría consumidora. Sin embargo, y crecientemente, existen interpenetraciones tanto a nivel de método como de contenidos diversificados que prestan dentro y fuera del sistema escolar. La participación de los movimientos sociales en este ámbito es también de gran importancia, y es materia de uno de los trabajos que acompañan este informe¹⁶.

El objetivo aquí planteado —constituir movimientos sociales modernos— implica, por una parte, revalorar los procesos de identificación de los grupos y movimientos, sin caer en el solipsismo salvacionista, propio de los grupos encasillados en sus propias definiciones; por otra, resolver el desafío de la modernización creciente de las sociedades latinoamericanas, frente al cual los grupos sociales deben renovar sus propios marcos de autoidentificación; y a la vez, resolver la difícil tensión entre participación, democracia de base y cambio social, la tantas veces analizada relación entre movimiento social y política. Este conjunto de temas es el que se desarrollará en la sección siguiente, en que se propone una matriz de comprensión de estos procesos que permite realizar afirmaciones teórico-metodológicas a nuestro modo de ver válidas para la comprensión de los procesos educativos.

3. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION SOCIAL:

LAS RELACIONES ENTRE INDIVIDUO, MOVIMIENTO Y ESTADO

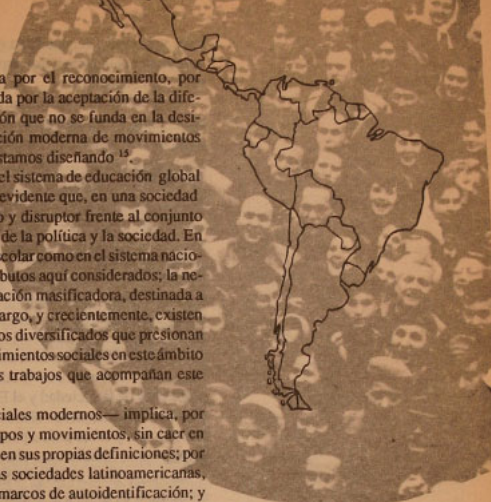
La educación que se plantea influir prioritariamente en aspectos sociales, debe intentar resolver la tensión entre individuo, grupo y Estado. Este ha sido el problema más difícil de comprender por la sociología, y sobre el cual existen numerosas hipótesis y teorías. Nos aproximaremos a esta problemática desde el punto de vista de la educación, tratando de entregar un esquema operativo con fines relacionados principalmente con la acción.

a) Cultura e historia popular: el desarrollo de la conciencia

La relación entre individuo, agrupamiento social y Estado se constituye históricamente en

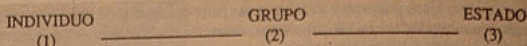
¹⁵ Véase las experiencias de educación sindical que se han realizado en el marco de esta investigación y que acompañan esta publicación. Sobre los tipos de acción sindical se puede ver A. Touraine, *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina* (PREALC, 1987), pág. 228 de la tercera parte, "Intervención estatal y movimientos sociales".

¹⁶ Véase el trabajo de Guillermo Labarca, en este mismo número.



cada sociedad. La educación para los movimientos sociales debe partir del análisis de la cultura popular, que en este aspecto específico señala la particular forma de combinación de estos tres elementos.

En términos teóricos y abstractos, si se afirmara que el hombre que se educa es una "tabula rasa" sobre la que se imprimen conocimientos, se podría plantear una relación lineal entre estos tres elementos, tal como aparece en el gráfico más abajo.



El primer momento educativo sería el de la constitución del individuo como tal. Se trataría de realizar una serie de prácticas que condujeran a personalizar y dar seguridad en sí mismos a los individuos. Realizando este proceso, se podría provocar un movimiento conducente a tomar conciencia de que sólo en el nivel del agrupamiento se pueden resolver ciertos problemas que en el primer nivel aparecen irresolubles. El segundo momento, por tanto, estaría dado por la constitución de la comunidad. El camino hacia el tercer momento es por lo general visto como el de mayor nivel educativo, ya que implica salir de la comunidad y plantearse los problemas de la sociedad y el Estado, reivindicar los derechos grupales sobre ese conjunto, y actuar históricamente siendo parte y actor del cambio social. Se ha supuesto desde el Iluminismo, y sobre todo a partir de Hegel, que el camino de la conciencia transita por estas etapas, como dimensiones claras y profundas de la vida.

La mayor parte de los procesos educativos llevan esta dinámica implícita, y organizan su currículum en torno a la linealidad de objetivos aquí planteados¹⁷.

La visión lineal de la educación se plantea un camino de menor a mayor, entendiendo como las primeras letras de la acción social, las relaciones entre individuo y comunidad; y las más desarrolladas, las de la comunidad con la sociedad¹⁸.

La realidad histórica y cultural muestra, sin embargo, que esta linealidad de la conciencia es falsa. La constitución del grupo, de la comunidad (incluso la más aislada), está sobre-determinada por la presencia del Estado y las relaciones de dominación de la sociedad. La historia popular, a lo menos en Chile, impide la separación práctica de estos tres elementos. Hay una constatación permanente y explícita al nivel de la cultura popular de que el sólo hecho de agruparse provoca transformaciones en la vida personal. Y junto a eso, que el grupo, lo grupal, lo comunitario, se ubica siempre en relación al Estado. En Chile, y en general en

¹⁷ Esta visión ha sido difundida por diversos autores, frecuentemente leídos en el medio de los educadores populares. Barreiro, en el libro citado (*Educación popular y proceso de concientización*) lleva a esquemas mecánicos estos procesos, señalando 4 etapas: "descubrimiento de la dimensión de la persona", "conquista de la conciencia transitorio-crítica", "paseo de la conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión" y, finalmente, "la conciencia del oprimido" (p. 44). Este sería el fundamento de la educación popular: "allí encontrará su única justificación todo trabajo de educación popular, o sea, haber alcanzado los verdaderos niveles de los procesos de concientización" (p. 10). Finalmente señala: "La educación popular debe aprovechar todas las oportunidades para crear actitudes y comportamientos capaces de llevar a niveles superiores de actuación política" (p. 11). Como se puede percibir, estamos radicalmente en contra de esta posición, y todo este trabajo es un esfuerzo por plantear una pedagogía diferente.

¹⁸ En buena medida la educación popular ha tenido numerosos fracasos y frustraciones por mantenerse supuestamente en los niveles menores de la escala educativa entendida de esta manera, y dejar directamente a los partidos políticos los supuestos niveles de "mayor historicidad". La frustración de muchos educadores populares, tal como aparece en los congresos y encuentros, se refiere a este problema. Véase la bibliografía comentada acerca de la práctica de la educación popular en Chile. A partir de 1983, dicha práctica ha visto "invasión" por la política, sin encontrar respuesta a este problema. En Brasil, la crisis de las comunidades de base frente a la democratización ha tenido el mismo signo.

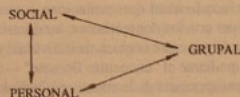
América latina, no existen organizaciones locales neutras; todas poseen sus coordenadas referidas a la presencia estatal: relaciones de clientela, relaciones de conflictos, relaciones de complementación, etc. La constitución del grupo no es anterior a la idea de Estado, sino simultánea.

En la cultura popular aparecen los intereses personales (la conciencia de fracaso, éxito, progreso, etc.) mezclados tanto a las posibilidades de agrupamiento como a las de relacionamiento adecuado con el Estado (beneficios, clientelas, reivindicación, etc.). La cultura popular chilena, a lo menos, no se ha constituido a partir de una matriz individual-liberal, que ve su destino ligado exclusivamente al esfuerzo personal. Aunque en la mayoría de los casos el agrupamiento no tenga objetivos clarificados ni funcionales, es percibido en sí mismo como positivo¹⁹. Lo mismo ocurre en la referencia al Estado, que va desde el simple intento de los individuos por ser reconocidos en su ciudadanía²⁰, hasta la lucha por la obtención de beneficios sociales y grupales de la sociedad representada en el Estado.

Los tres elementos básicos que componen la estructura central de la conciencia y que determinan el curso de la educación y los procesos educativos, se encuentran entrelazados por la cultura y la historia. No se dan en forma lineal, porque estos elementos anteriores a la persona y en los cuales ella se socializa, la determinan²¹.

b) La tensión entre individuo, grupo y sociedad

La educación—de cualquier tipo—tiene como objetivo relacionar los elementos personales, grupales y sociales. Esto implica tener conciencia de que se trata de una tensión permanente e imposible de resolver mediante un esquema simple. La riqueza de esta relación está en su tensión no resuelta; en definitiva, de allí surge la dinámica social. Podemos representar esta tensión en un triángulo:



¹⁹ En la investigación hemos detectado que la principal motivación para asistir a cursos y programas de educación popular está dada por la posibilidad de participar en un nivel organizativo primario. Esto es especialmente válido en períodos de fuerte represión organizacional, como se ha vivido y vive en Chile. El espacio educacional es visto como un espacio social, espacio de participación. No importa que la organización no se proyecte más allá del espacio educativo; ya éste es suficiente. Hay una diferencia entre los dirigentes y las bases. Los primeros manifestaron en la encuesta que, al asistir a los cursos, buscaban participar (32%) y "aprender nuevas cosas" (58%). En cambio en las personas de base, el participar, la actividad grupal misma, la pedagogía activa por sí misma, ocupaba 62%.

²⁰ Es el caso de los campesinos que escriben a "Su Excelencia el Presidente de la República" para obtener justicia o favores. La conciencia de Estado está desarrollada en Chile desde el siglo pasado. Véase Brian Loverman, *El campesino le escribe a su Excelencia* (Santiago: ICIRA, 1972); y del mismo autor, *El mito de la marginalidad en Chile* (Santiago: ICIRA, 1972).

²¹ Chile puede ser un caso extremo, en la medida en que la politización y acción del Estado están presentes en la vida cotidiana. Muchas veces, sin embargo, es la visión del agente externo la que "crece" ver en el adulto-educando un "niño-alumno", al cual "hay que formar". La memoria social, la capacidad de retransmitir culturalmente la relación entre individuo, grupo y Estado, es tan alta, que vemos generaciones cortadas entre sí por más de una década, reaccionando en forma semejante frente a la política. La supervivencia de los partidos políticos en la juventud es un ejemplo del papel que juegan la historia y la cultura.

Los objetivos de la educación pueden poner énfasis en cualquiera de los ejes de esa relación, como también expresar modelos de conductas socio-políticas alternativas. Es así que en el eje de la relación personal-social encontramos, por una parte, los clientelismos, cuando la relación es de arriba hacia abajo (partido-masa, gobierno-masa, líder-masa); y las irrupciones reivindicativas de masa inorgánica, cuando la relación es de abajo hacia arriba. La educación centrada en esta dualidad insistirá en el carácter de ciudadanos que tienen los individuos frente al Estado, y en sus mutuas relaciones. En el eje personal-grupal se dan las líneas corporativas, de presión de grupos sobre el Estado o control de éste sobre las estructuras e instituciones intermedias ²².

El camino de la democratización sustantiva intenta establecer las relaciones entre los tres factores en forma simultánea: relación de ciudadano, entre el Estado y los individuos; relación de ciudadanos específicos entre las personas y sus agrupaciones; relación de conflicto y acuerdo entre los grupos (clases, estratos, agrupamientos e intereses) y la sociedad expresada en el Estado.

Los objetivos de la educación apuntan, por tanto, a establecer la relación entre estas tres partes, señalando su tensión: la pura personalización conduce a las corrientes misticistas o psicologistas (esoterismos, crecimiento personal, religiosidades individuales, etc.); la pura acción personalizadora-capacitadora conduce a una visión de la sociedad como competencia y mercado, y a los individuos a "ganar la carrera"; la pura concepción grupalista de la educación conduce al comunitarismo cuando es centripeta, y al corporativismo cuando es centrifuga; la pura concepción social-estatal conduce a la ideología, a la política entendida como administración y manipulación, a las representaciones como único medio de realización histórica.

De esta tensión entre los tres grandes objetivos de la educación: conciencia individual; conciencia grupal, colectiva o social; y conciencia política, surge nuestro planteamiento educativo. La ruptura en la linealidad del desarrollo de la conciencia implica un cambio teórico y metodológico de importancia. Señalemos al menos los siguientes puntos.

La ruptura entre conciencia individual que evoluciona y se despliega en la conciencia colectiva es la base para romper con los dogmatismos, autoritarismos y dictaduras de cualquier signo. No hay correspondencia entre conciencia individual y colectiva; hay tensión, ya que esta última se construye mediante el "encuentro flotante" —conflictivo y concertado— de diferentes verdades. La omnipotencia de la conciencia individual es destruida junto con la "razón de Estado".

La ruptura de la concepción del desarrollo lineal de la conciencia, en segundo lugar, implica a nivel político el reconocimiento positivo de los intereses contrapuestos, y el papel dinámico que juegan el conflicto y la concertabilidad. A nivel de los movimientos sociales, implica renunciar a la aspiración de totalidad, esto es, de hegemonía no compartida por parte de un grupo o sector social ²³.

²² Este relación fue analizada a partir del análisis empírico de grupos de base y la revisión de las entrevistas. Casi la totalidad de las respuestas en torno a los objetivos de la acción se referían indistintamente a los tres niveles, con cierta preponderancia en uno de ellos. Los talleres productivos o pequeñas empresas asociativas tanto urbanas como rurales, ponían el acento en el logro de objetivos individuales. Las ollas comunes, amasanderías, grupos de vivienda poblacional y algunos sindicatos, resaltaban lo grupal. Y los sindicatos industriales o grupos de jóvenes politizados, veían en el Estado y su transformación el principal objetivo de la acción. Lo importante es que no encontramos casos en que los objetivos de la acción no fueran mixtos.

²³ Muchos de estos temas están presentes en Antonio Gramsci, analizados en la perspectiva que se plantea en su tiempo, y sobre todo con el "leninismo como un 'obstáculo teórico político' de enorme peso". El concepto de hegemonía, especialmente al tratar el problema campesino del mezzogiorno, trata de ser una alternativa al "dictadura proletaria y Estado obrero". Dice: "El proletariado puede devenir clase dirigente y dominante en la medida en que logra crear un sistema de alianzas de clases que le permita movilizar ... a la mayoría de la población

Desde esta perspectiva, se nos plantea la necesidad de discutir el papel que juega el movimiento popular en los movimientos sociales, y las relaciones entre ambos. Nos atenemos a la tesis tradicional, que se ha mostrado históricamente válida: el movimiento popular —en general o específicamente en su versión obrera— posee mayor capacidad de movilización histórica, por su fuerte nivel de carencias materiales, por las relaciones de explotación económica a que es sometido, y por su capacidad de cuestionar desde abajo el conjunto del sistema imperante. Esta característica es propia de todas las masas pobres y populares en cualquier tiempo o sociedad.

El "sujeto popular", como amalgama de intereses de los sectores desposeídos, posee una "historicidad" particular y, por lo tanto, la educación orientada a apoyar su constitución social tiene una especial importancia y prioridad. En nuestras sociedades, el movimiento popular sigue siendo el sujeto histórico del cambio social.

La práctica de los movimientos sociales ha mostrado la compleja red de intereses contrapuestos existente en la sociedad y, por tanto, ha cuestionado el sistema de hegemonías lineales. Las mujeres han mostrado que muchas veces ni la izquierda ni la derecha política coinciden con sus intereses de liberación. Lo mismo se ha visto en los movimientos étnicos, y en especial en los movimientos de tipo cultural (ecologismo, pacifismo, etc.). Los campesinos han demostrado que la así denominada "alianza obrero-campesina", sólo ha significado privar a los últimos de sus derechos y, más aún, sufrir enormes crueldades. El obrerismo en el seno de los movimientos estudiantiles ha significado generalmente su destrucción. En fin, la práctica de estos movimientos cuestiona, desde la base social misma, las premisas de la preponderancia de un sector social sobre el conjunto de la sociedad ²⁴.

El movimiento popular está formado por una amalgama de intereses que a menudo se expresan en movimientos sociales específicos. La predominancia obrera sigue existiendo en muchas sociedades de manera empírica ²⁵, y es lógico, tanto por la cultura y la historia, como por la importancia de la producción industrial y su papel estratégico en la sociedad moderna. Este "sujeto popular" posee una potencialidad liberadora evidente, por ser la mayoría de la población y porque al ocurrir cambios sustantivos en su posición relativa, la sociedad cambiaría como un todo. En este hecho material, objetivo y no ideológico, reside el carácter especial de lo popular, su fuerza liberadora, su fuerza cultural, su capacidad de provocar cambios.

Esta concepción crítica, histórica y cultural del desarrollo de la conciencia, tiene enorme implicancia teórico metodológica. No se trata de asesinar la conciencia individual por la colectiva y ésta por la política, como hace la mayor parte de los métodos educacionales ²⁶. Por el contrario, esta concepción educativa permite desarrollar los tres niveles de la conciencia de

trabajadora. Una lectura moderna de esta posición gramsciana podría recuperar el concepto de hegemonía en la perspectiva que estamos tratando. Véase: Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* (México: Editorial Nueva Imagen, 1984, pp. 99; la cita anterior en p. 87).

²⁴ Una de las metodologías más utilizadas y que nos ha dado excelentes resultados en los cursos, es la participación de personas provenientes de diferentes movimientos sociales, y que se expresan social y políticamente a partir de allí. Véase "Escuelas de verano y educación para los movimientos sociales", en esta investigación.

²⁵ Véase los estudios acerca de los pobladores en *Proposiciones* N° 13 y N° 14, especialmente los cuadros en que se describe la autovaloración de los pobladores como obreros y el peso de la dirigencia obrera en estas capas subempleadas o desempleadas. En Chile, el llamado a las protestas fue hecho por los dirigentes obreros del cobre, lo que demuestra la preponderancia empírica que este sector posee sobre el conjunto de las capas populares.

²⁶ Dos ejemplos de asesinato educativo. En la metodología estructuralista se trata de obtener que el alumno comprenda el juego de las estructuras sociales contrapuestas, que entienda las leyes de la historia. Ni el individuo, ni la comunidad, tienen lugar en la teoría. Al final del viaje educativo, el individuo no existe, el militante se ha vaciado en la estructura. Véase Maggie Le Saux, "Aspectos psicológicos de la militancia de izquierda en Chile desde



forma simultánea, valorando cada uno de ellos de igual manera. El desarrollo de la conciencia individual no puede morir —incinerarse— en aras del desarrollo de la conciencia grupal; ni tampoco estas dos últimas en la conciencia política. Esta última no es el resumen y síntesis de las dos anteriores; si lo personal y comunitario se funden en lo político sin distinción alguna, se está en el nivel de la *alienación política*. Lo mismo se puede decir de la alienación comunitaria e individualista en que todo es competencia y la solidaridad no existe ²⁷.

4. LA MATRIZ DE VALORES EDUCATIVOS BASICOS

Existe una demanda educacional que puede ser definida como el conjunto de aspiraciones que las personas piensan poder satisfacer a través de la educación. Los padres buscan un colegio para sus hijos de acuerdo a sus determinadas ideas educacionales, que no son otras que sus ideas frente a la vida; cada escuela o colegio expresa la diversidad de valores que hay en una sociedad. Para unos, la educación deberá ser laica y no autoritaria; para otros, religiosa; hay quienes la desean fuertemente competitiva; etc. Lo mismo ocurre en la educación informal o en la educación para los movimientos sociales; las personas que demandan educación, lo hacen en un intento por satisfacer determinados aspectos de sus vidas, por desarrollarse o capacitarse en algo específico de lo cual hay una sensación de carencia. Como en todas las cosas de la vida social, la demanda educacional está fuertemente condicionada por la oferta educacional existente. Un padre puede tener una muy particular idea de educación de sus hijos, pero se debe atener por lo general a los colegios que existen y que además están a su alcance económico; lo mismo ocurre en el ámbito de la educación popular.

a) Los contenidos de la demanda educativa

La demanda de los grupos sociales, sea cual fuere su origen y características, se expresa a través de dos tipos de orientaciones principales: la constitución del grupo y su funcionamiento interno, y su movilidad o transformación. Todo grupo o personas ubicadas en una estructura social grupal, buscan y desean saber quiénes son, y cómo mejorar su funcionamiento como colectivo. A lo primero llamamos el principio de identidad de los grupos; a lo segundo, el de participación. Todo grupo, junto con reafirmar su propia constitución interna, también busca algún tipo de transformación, ya sea ésta individual o colectiva. A la primera línea de cambio por la vía de la movilidad individual o el desarrollo, o por la vía simple del ascenso social, la denominamos el principio de modernización. A la segunda vía de transformaciones, que implica un cambio de posición del grupo con respecto a otros, su transformación como

1973", Propositiones No. 12. En la educación tecnológica llamada moderna, se produce un segundo tipo de asesinato de la conciencia individual, entendida como un conjunto de concepciones precientíficas, conocimiento vulgar o supersticiones. El maestro debe asesinar la capacidad creativa del educando para incorporarle un conocimiento externo —una estructura tecnológica— que pueda manipular. El éxito de la educación está en el reemplazo, en el pasar de una etapa a otra.

²⁷ En términos pedagógicos, esta concepción es fundamental. Los cursos de capacitación que combinan programas de reforzamiento de la persona humana y programas de economía política, por ejemplo, están dando cuenta de este hecho teórico. Es la convicción de que el cambio personal, el cambio grupal y el cambio social global (Estado y política), van juntos y tienen semejante importancia. La educación así entendida no es la "pariente pobre" de la educación política o de la actividad política a secas; se convierte en una acción sustantiva de transformación social. El desarrollo de estas ideas en el terreno educativo es lo que quisiéramos expresar en el siguiente capítulo.

colectivo, la denominamos el principio del cambio social.

Estos cuatro ejes valóricos pueden ser percibidos a través del análisis empírico de los procesos educativos, y de ellos han sido extraídos. En una encuesta realizada recientemente a 250 alumnos de cursos de dirigentes, 35% señalaba "la participación, la camaradería, etc." que hubo en el curso como el elemento principal aprendido; otro 32% señalaba que "hemos aprendido a conocernos mejor", y frases relativas al autoconocimiento y la identidad; 20% señalaba que el paso por los cursos le significaba un mayor desarrollo personal y grupal, por el aprendizaje de "cosas útiles"; 8% señalaba que lo más importante fue el "comprender la sociedad en que vivimos", afirmación referida a la necesidad de cambio. El resto señalaba opiniones de diverso cariz.²⁸

Las personas que se interesan por la educación generalmente buscan algunas de estas coordenadas o combinaciones de ellas. Conocerse mejor, reafirmar su propia identidad, participar en un grupo, sentirse valorado por su participación, conocer cosas nuevas, comprender la sociedad y a los otros grupos sociales, entender las ideologías o reafirmarse en ellas, aprender métodos para cambiar la sociedad, son las bases de cualquier sistema educativo, ya sea de campesinos, mujeres, sindicalistas, indígenas, jóvenes de una población, dueñas de casa preocupadas por la sobrevivencia, gente pobre de la ciudad necesitada de vivienda, etc. Aunque parezca extremadamente simple, esos son los contenidos de la educación social, de la educación popular o de lo que nosotros hemos denominado educación para los movimientos sociales.

Los cuatro principios señalados pueden ordenarse en un eje de coordenadas que nos resultará muy útil para comprender estos procesos educativos.

Eje de constitución de los grupos	Eje de la movilidad de los grupos	
PARTICIPACION	CAMBIO SOCIAL	Nivel colectivo
IDENTIDAD	MODERNIZACION	Nivel individual

La participación dice relación con las necesidades democráticas de la gente en los grupos y, en general, en la sociedad. Se refiere al conjunto de 'valores horizontales' o dialógicos. En las sociedades modernas se refiere más a la sociedad civil que al Estado, esto es, a la posibilidad de los grupos de hacer vida propia, de tener instancias de toma de decisiones propias. La educación juega un papel sustantivo no sólo en la enseñanza de la participación y la democracia, sino principalmente en su ejercicio. Una de las grandes conquistas educacionales de los últimos veinte años, ha sido la destrucción del autoritarismo a nivel del aula. Las salas de clase se han transformado en muchos casos en espacios de libertad, de experimentación de la democracia grupal, de valorización de la opinión de cada uno de los participantes. En sociedades autoritarias, o también en sociedades de masas donde el hombre o mujer no son consultados más que en formalidades electorales, donde su opinión no tiene importancia social y no es tomada en cuenta, la educación se transforma en un espacio privilegiado de ejercicio de contravalores, de revalorización de la persona humana, de la opinión de la gente sencilla, de la capacidad de todos de participar y aportar.



²⁸ Véase la "Encuesta a alumnos de cursos para dirigentes sociales", SUR 1986, en este mismo número de *Proposiciones*, "Seis experiencias de educación".



La identidad es un valor cada vez más buscado y apreciado por los grupos y ciudadanos, especialmente los sectores más desintegrados. Las mujeres, por ejemplo, buscan fuertemente su propia identidad femenina como punto central de afirmación. Lo mismo ocurre con grupos discriminados de jóvenes, con minorías étnicas, etc. La identidad dice relación con los procesos de autoconciencia, los discursos culturales, los procesos de formación comunitaria. La gente que en el mundo moderno se encuentra convertida en número, busca una afirmación colectiva o comunitaria en algún tipo de identificación, y a ella se refiere buena parte de la demanda educacional en períodos de autoritarismo y de homogeneización social impositiva. No es casual la importancia que tienen en muchos casos, en Chile especialmente, los estudios sobre historia sectorial, cultural y folclore, y tampoco lo es la importancia de los métodos colectivos y participativos de búsqueda de autoidentidad.

La modernización nos refiere directamente a lo que se ha denominado tradicionalmente 'capacitación', esto es, adquisición de nuevos conocimientos que permiten la transformación, la movilidad ocupacional de las personas, la movilidad social de un grupo, ya sea directamente o por la vía del cambio generacional (educación para los hijos). No cabe duda de que es el aspecto más evidente de la demanda educativa. Las personas que no saben de educación creen y reducen a este eje toda la empresa educacional. Es evidente que la gente va a un curso porque considera que "no sabe", porque cree que aprendiendo algo útil (capacitándose en algo) va a mejorar su condición de vida o su condición laboral. A pesar de la evidencia de este aspecto, lo consideramos uno de los cuatro ejes motivadores y no siempre el más importante ²⁹.

El cambio social es el elemento valórico que responde a la transformación global de la sociedad, esto es, a su historicidad. Se refiere en particular y de modo especial al Estado, y a los proyectos de transformación que es posible realizar desde allí. Tanto los grupos sociales como los individuos ven en la transformación de la realidad uno de sus elementos constitutivos. En ciertos períodos históricos éste ha sido el principal valor positivo, motejándose a los demás como conservadores, o poco significativos. En sociedades más conservadoras, el cambio social es visto como horizonte utópico, y los grupos se refieren a él como espacio límite que guía la acción participativa inmediata, destinada más bien al reforzamiento del grupo y no a su transformación global. Sea cual fuere la sociedad de que hablamos y su período histórico, los grupos y las personas demandarán y requerirán espacios de discusión, de aprendizaje y de confrontación de los caminos para el cambio de las sociedades. Hasta ahora nadie ha logrado inmovilizar las sociedades y dejar fuera la historia.

b) Tipología de la práctica educativa

La matriz valórica antes enunciada permite formalizar una tipología que comprende las diversas prácticas educativas que suelen darse en nuestro medio y que han sido analizadas por esta investigación. Permite, como es lógico, por oposición, ir diseñando un planteamiento educacional que combina el conjunto de elementos aquí descritos ³⁰.

²⁹ Incluso en la educación formal no es siempre ni el más importante ni el más valorado por los propios agentes de la educación. Las altas tasas de cesantía que aquejan a casi todos los países del mundo han liquidado la relación positiva entre capacitación y empleo. En la enseñanza formal e informal es el conjunto de elementos valóricos aquí señalados el que provoca el acto formativo. Véase la nota acerca de los Institutos Profesionales y de Capacitación Técnica, en esta misma investigación. Para una visión más general, véase Norton Grulb y Marvin Lagerson, "Continuidad y falsicia en la educación profesional", en Carlos Biazulito (comp.), *Educación y clase obrera* (México: Editorial Nueva Imagen, 1984).

³⁰ Las diversas propuestas y experiencias educativas se han desarrollado en artículos aparte. En el marco de la investigación se registraron varias experiencias educativas tanto de SUR como de otras instituciones, de modo de validar esta matriz interpretativa y propositiva.

Populismo. El populismo educativo es aquel que privilegia la participación como medio de educación. Se rechaza la entrega de conocimientos o la explicación de ideologías, métodos y situaciones de cambio social. Se utilizan generalmente métodos activos por medio de los cuales los 'participantes' (nombre que adopta el 'alumno') se expresan y relatan unos a otros sus propias experiencias³¹. Como es fácil prever, se trata de una visión en que los participantes, mediante su propia expresividad, podrán llegar a descubrir nuevas verdades. Existe en esta corriente una fuerte desconfianza —a veces aversión— a los conocimientos entregados y a la intervención externa³².

Comunitarismo. La valoración exclusiva de la identidad grupal como instrumento privilegiado de educación, conduce al comunitarismo y a sus vertientes más pronunciadas, como son el 'misticismo' (comunidad de los salvados o liberados), al sectarismo (comunidad que tiene la verdad), o al culturalismo (grupo o comunidad de los iniciados en ciertos lenguajes, signos o claves). La actividad pedagógica consiste en la valoración exclusiva de la autoconciencia, de los procesos de afirmación grupal, de la constitución de comunidad. Como es bien sabido, es posible crear comunidades cerradas en sí mismas sobre la base de cualquier principio de identidad.³³

Tecnocratismo. La puesta en marcha de un proceso educativo basado en la modernización como valor sustantivo y excluyente, conduce a la educación tecnocrática. Esta suele guiarse por la demanda aparente de los individuos en busca de movilidad social y ocupacional. Las escuelas técnicas e institutos profesionales son en general buenos exponentes de este tipo de educación, conocida como 'técnica'³⁴.

Ideologismo. La educación que sólo enseña como objetivo valorable el cambio social, cae necesariamente en el ideologismo. El método educativo consiste, en general, en la oposición de la situación actual, considerada como negativa, con una situación ideal o utópica, la cual hay que alcanzar. La discusión educativa generalmente se reduce a las formas de la transición. Las diversas formas tradicionales de educación política se encuentran en este terreno; ellas están unidas en torno al método central de la exposición: oposición diádica entre un sistema o estructura negativa para los intereses del grupo en cuestión, y un sistema o estructura positiva. La diferencia entre un método y otro se encuentra en el nivel de las formas transicionales o los métodos de la acción política, las cuales pueden ir —como se dijo en algunas secciones más atrás— desde formas autoritarias a democráticas.

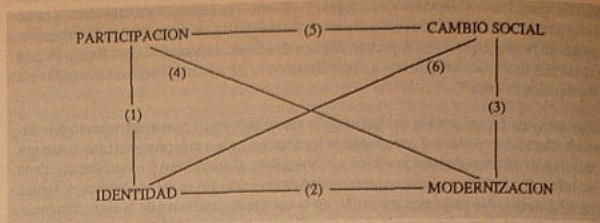
³¹ En el artículo de Javier Martínez se analiza la concepción de "pueblo" que está detrás de este tipo de posiciones, y el concepto de "verdad" y "conocimiento" que se asume.

³² Es lo que el profesor Boris Falaha denomina la "economía de la entrega de conocimientos"; la educación restringe su nivel de entrega de nuevos conocimientos al mínimo. Un interesante ejemplo se encuentra en el registro realizado por CIDE a unos cursos campesinos realizados en Osorno. Véase Boris Falaha, "Educación y trabajo" (FLACSO: Documento de Trabajo, 1987; mimeo). En el libro *La producción de conocimientos en el medio campesino*, compilado por Gonzalo Tapia, se plantea si en la no explicitación de objetivos y roles, no hay un mayor nivel de manipulación y control por parte del profesor. Véase allí el trabajo de Hugo Lovisolo, "Al servicio de nosotros mismos: relaciones entre agentes y campesinos" (Santiago: PIRE, 1987), pp. 80 y ss.

³³ En el mundo poblacional la tendencia comunitaria es muy fuerte, como reacción a la marginalidad, pobreza y violencia. Los fenómenos comunitarios han estado ligados frecuentemente a la acción de las Iglesias Evangélicas y a la Iglesia Católica en su versión de iglesia popular. Véase "Intervención sociológica con pobladores", *Proposiciones* N° 12, y la discusión sobre el tema en *Proposiciones* N° 13.

³⁴ En el marco de esta investigación se realizó un estudio sobre los Institutos de Enseñanza Técnica-Profesional, cuyo marco de análisis está dado por los elementos señalados.

Diversas combinaciones son típicas de ciertos programas educativos, y su explicación nos sirve para desarrollar nuestra argumentación central.



El eje (1), que combina participación e identidad, es típico, por ejemplo, de los programas educacionales con grupos de mujeres. Se trata de reforzar la autoidentidad femenina (identidad de género) mediante amplios procesos de democratización y, por tanto, participación. En estos movimientos de base fuertemente cultural, se combate el autoritarismo, expresión central de la contraidentificación: el machismo. No hay preocupación por el cambio social, ni tampoco hay una necesidad de aprender y capacitarse en conocimientos modernos. En los casos en que se usa algún instrumento de capacitación técnica (tejido, manualidades), es adoptado como medio para obtener los fines más globales ³⁵.

En esta misma línea se encuentran numerosos programas destinados a minorías étnicas, en que el elemento central es la identidad, buscada a través de un fuerte proceso participativo ³⁶. También es válido en grupos eclesiales, que ven en la comunidad y su gestión el centro de la acción ³⁷.

El eje (2) es la combinación de un fuerte principio de identidad con modernización; la educación sindical es el caso más típico en este terreno. Los cursos sindicales combinan por lo general un fuerte énfasis en Historia del Movimiento Obrero (reconocimiento de su propia identidad en la historia) con conocimientos en legislación laboral, economía, y todo tipo de instrumentos útiles para acercarse a la empresa moderna y poder negociar con ella ³⁸. El refugio en la propia identidad es insuficiente y confina a los sindicatos a una comunidad

³⁵ Véase el análisis de los talleres de mujeres y la propuesta para educación con mujeres populares desarrollado en el marco de esta investigación.

³⁶ Véase el trabajo "Identidad, historia y educación mapuche", en esta misma investigación, así como las experiencias de cursos con indígenas. En un plano más general, se puede ver T. Evers "Identity: The hidden side of new social movements in Latin America", en D. Slater, *New social movements*, citado. Este es un estudio sobre Brasil, Chile y Perú, en que se releva el papel de los grupos eclesiales de base, grupos de mujeres y otros movimientos sociales considerados "nuevos". La oposición entre "alienación-identidad" es vista como un aspecto central de la perspectiva de contra-cultura que llevan a cabo los nuevos movimientos sociales. En una línea semejante, Martínich relaciona la valorización de la sabiduría popular a los procesos de identificación (autoidentidad) grupal. Véase Sergio Martínich, "Saber popular e identidad", en: Isabel Hernández y otros, *Saber popular y educación en América Latina* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1985).

³⁷ Véase F. Castillo, "Comunidades cristianas populares; la iglesia que nace desde los pobres", en *La iglesia de los pobres en América Latina* (Santiago, 1983), pp. 81-105; y del mismo autor, *Iglesia liberadora y política* (Santiago: ECO, 1986).

³⁸ En los últimos 10 años en Chile, ha sido muy importante el papel jugado por los cursos y materiales relativos a la "historia del movimiento obrero". Representa en general la principal demanda de los sindicalistas. Es lógico, ya

preindustrial que no les es útil. Es interesante percibir que la metodología de los cursos sindicales no es por lo general muy participativa. Se utiliza más bien la clase expositiva, y los sindicalistas buscan en el profesor una persona que "les enseñe". La participación se realiza en el sindicato, el cual se distingue claramente de la actividad educativa. Lo mismo ocurre normalmente con el tema del cambio social, el cual se considera propio de la afiliación política ideológica de cada cual y no es demandado como materia de cursos de capacitación.

El eje (3), que combina cambio social y modernización, es quizá el que expresa el mayor nivel de búsqueda de transformación. Se produce generalmente en grupos marginados que son incorporados violentamente a la sociedad global, a los cuales no se respeta su identidad ni tampoco se invita a participar. Es el caso típico de la educación campesina realizada en Chile en la década de los setenta. Se trataba de que el campesinado dejara sus antiguas costumbres y asumiera una nueva identidad (pasar de inquilino a asentado); que adquiriera una conciencia de cambio social, de modo de estar de acuerdo con el proceso de reforma agraria; y, por último, se intentaba enseñarles a manejar la agricultura con un paquete tecnológico moderno. Hoy, por supuesto, desde otra perspectiva, la crítica a este proceso insiste en la falta de participación y el quiebre de la identidad campesina que ocurrió en esos años. Valorizando el cambio social, se relativiza la modernización y se echan de menos los otros aspectos³⁹.

El eje (4), en cambio, que se guía por la participación y la modernidad, fue típico en Chile en la década de los sesenta en las acciones educativas que el Estado realizó tanto en la ciudad como en el campo. En la Promoción Popular, la acción promocional y educacional del Estado pretendía encontrar formas más modernas de participación de los ciudadanos, y de gobierno y gestión de las ciudades. La ley de Juntas de Vecinos fue un importante paso modernizador de la gestión urbana y un fuerte impulso a la participación de los ciudadanos. Lo mismo se podría argumentar de la acción de promoción sindical campesina auspiciada por el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP).

El eje (5), una combinación de participación y cambio social de carácter fuertemente crítico y explosivo, se percibe en las experiencias de grupos juveniles; ellos exigen un sistema educacional fuertemente participativo en que se respete la voluntad general expresada democráticamente y, a la vez, se refieren con fuerza contra el orden estatal y social establecido⁴⁰. El eje (6) es el de constitución de movimientos sociales que expresan un fuerte principio de identidad acompañado de un principio igualmente fuerte de cambio de la sociedad. El movimiento obrero en los orígenes se plantea en este nivel y es de esta naturaleza⁴¹.

Hoy día las comunidades cristianas de base son también un buen ejemplo de esta combinación valórica. Un fuerte espíritu comunitario las anima, reforzado por el sentimiento de que la palabra de Dios las ha convertido en grupos escogidos. Desde esa realidad comunitaria se trata de alcanzar el "Reino de Dios", realizarlo en esta tierra, lo que es interpretado en parte como la consecución de las transformaciones políticas que liberen a la sociedad.



que frente a una crisis del mundo del trabajo, se vuelva en la historia la necesidad de autoidentidad. Se puede destacar la colección de folletos *Historia del movimiento obrero*, realizado por el Taller de Nueva Historia (Santiago: ECO, 1983); *Apuntes de Historia del Movimiento Obrero*, de la Vicaría de la Pastoral Obrera; C. Pizarro, *Historia de la huelga obrera en Chile* (Santiago: SUR, Colección de Estudios Históricos, 1986).

³⁹ Véase el trabajo "Educación y Reforma Agraria" que acompaña este estudio.

⁴⁰ Véase la experiencia con jóvenes pobladores en el capítulo correspondiente de este número.

⁴¹ Véase la introducción al artículo de F. Echeverría, "Educación y sindicalismo" en esta misma publicación. También el Capítulo I, "Sindicalismo de masas espontáneas", en el libro de Crisóstomo Pizarro *La huelga obrera en Chile*, cit.

No es casual que en los dos ejemplos señalados — sindicalismo y grupos eclesiales de base — el tema de la democracia no esté necesariamente presente; la participación puede ser muy poco significativa, dándose formas de autoritarismo popular muy marcadas. La eficiencia tanto de la propia identidad organizacional, como de la acción de cambio social, permite relativizar la participación. En el movimiento obrero redentorista se dan muchos casos de caudillismos sindicales y políticos de fuerte corte autoritario; y también en las comunidades de base se da un fuerte liderazgo de sacerdotes o jefes de comunidad que poco tienen de participativos. En este último caso, el fenómeno es mucho más marcado en el pentecostalismo que en el catolicismo, dado su carácter más espontáneo y menos jerárquico-institucional.

c) Articulación de los contenidos educacionales, movimientos sociales y renovación

Existen diversas maneras de articular los conceptos claves de la educación que aquí hemos estado diseñando. En cada período histórico, las combinaciones han sido específicas y particulares.

Los movimientos sociales de la década de los sesenta —y refiriéndonos principalmente a Chile— articularon los ejes que hemos presentado de una manera específica, que marcó este período histórico y determinó en buena medida la educación.

Estos movimientos sociales entendían por identidad una fuerte relación de confrontación con el Estado, orientada al logro de ventajas o aumentos en la redistribución positiva de los ingresos. Comprendían la participación como un aumento progresivo de la democracia fundamental, esto es, participación en beneficios y derechos, aumento de las opciones igualitarias (cobertura ciudadana). La modernización era definida como industrialización, esto es, participación en el mundo industrial de los países desarrollados. Y se percibía el cambio social, a lo menos en el discurso de los sectores populares, como un proceso revolucionario por medio del cual la clase tomaba el control (hegemonía) del conjunto de la sociedad. Esta matriz era fuertemente rupturista en lo ideológico (ideología revolucionaria-clasista), modernizante, reivindicacionista y negociadora en la práctica; no marcaba con demasiada fuerza elementos de identidad propia (entrópicos); y confiaba en la acción del Estado como elemento base de democratización y ampliación de oportunidades ⁴².

Las dictaduras de los años 70 cambiaron el papel industrialista del Estado, conduciendo a un aparato estatal solamente "subsidiario" y pequeño. La consecuencia ha sido que la estructura clasista de la sociedad se ha difuminado: hay menos obreros, menos burocratas y más trabajadores por cuenta propia, y categorías no especificadas ⁴³. Consecuencia de ello es la dificultad de realizar una democracia representativa orgánica, que establezca un sistema de procesamiento de demandas por la vía de movimientos sociales proestadistas, dependientes de la actividad política. En este esquema, el cambio social, la participación y, en general, la transformación dinámica, son vistos como factores desequilibrantes y peligrosos.

A partir de esta nueva situación surge otro conjunto de combinaciones, que es expresado por los "nuevos movimientos sociales", y permite plantearse con cierto grado de realismo una perspectiva de renovación de la política y la actividad social — y las sociedades — de nuestros

⁴² Este período ha sido estudiado en esta investigación en cuatro trabajos: "La política sindical y educacional de la Central Unica de Trabajadores de Chile"; "Educación y Reforma Agraria"; "Educación y Centros de Madres"; y "La Promoción Popular en la perspectiva de la Educación Popular". Véase artículos correspondientes en este número.

⁴³ Sobre las transformaciones de clases, véase J. Martínez y E. Tironi, *Las clases sociales en Chile* (Santiago: SUR, 1985); y J. Martínez y A. León, *Clases y clasificaciones* (Santiago: SUR-CED, 1987).

países. Esta nueva posición social surge como una respuesta de los grupos populares a la acción dictatorial, o del encuentro de la miseria y el subdesarrollo con el trabajo intelectual. Son los elementos positivos de cambio y renovación que existen en los actuales movimientos sociales⁴⁴.

Estos movimientos se caracterizarían por: a) fuerte identidad interna, vida organizacional, búsqueda de cultura, y autoafirmación; b) solidaridad popular, como elemento de articulación de un proyecto de democracia nacional sustantiva; c) el cambio social entendido como la participación y el aporte en la construcción de un proyecto de sociedad (y no como una serie de mecanismos y operaciones de cambio de ciertas estructuras); d) el tema del desarrollo nacional (autodesarrollo), en oposición a una idea simple de crecimiento económico por aumento de la importación de modernidad (desarrollismo industrialista y libre mercado).

La combinación de estos cuatro elementos remitiría a una democracia sustantiva como proyecto, y a la constitución de un nuevo tipo de movimientos sociales caracterizados por su visión interna, su visión hacia los otros grupos y hacia el futuro del país. Son en general los gérmenes de democratización existentes en nuestras sociedades de masas⁴⁵.

Entendemos la educación en estos movimientos sociales como la combinatoria de los cuatro elementos planteados en torno a los procesos de democratización sustantiva de la sociedad.

d) Tensiones y tendencias

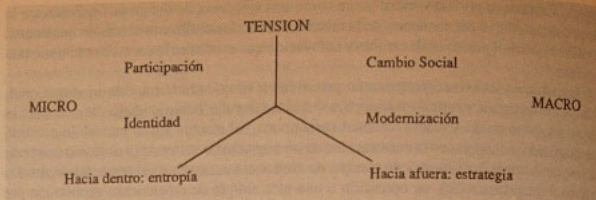
Sin embargo, una serie de tensiones se produce en la constitución de estos movimientos, la cuales afectan fuertemente a la educación y a los educadores. Señalaremos las tres más recurrentes.

MICRO Y MACRO

El tema más recurrente de los últimos años es la relación entre lo microsocioal y lo macrosocioal. Para muchos educadores, el terreno de la acción educativa es el de lo microsocioal, quedando a los partidos políticos, a la prensa y los medios de comunicación, al sistema escolar de capacitación profesional, el terreno de lo macrosocioal. Para otros, sin embargo, esta distinción de funciones no es suficiente, ya que —se sostiene— al pasar a las acciones macrosocioales o macropolíticas, los contenidos del mundo “pequeño y hermoso” se disuelven, desfiguran, etc. En el esquema siguiente se puede observar nuestra formalización del problema.

⁴⁴ Hay numerosa literatura sobre este tema y en esta perspectiva. El manifiesto es quizás el artículo de José Núñez, “La rebelión del coro” (policopiado y aparecido en la Revista *Nexos* (México, 1984). Véase también las citas de más atrás: Slater et al.; Calderón et al.; UNRISD, etc.

⁴⁵ Véase Albert O. Hirschman, *El avance en colectividad. Experimentos populares en la América Latina* (México: Fondo de Cultura Económica, 1986). El autor revisa, por encargo de IAP, una serie de proyectos de desarrollo de base y analiza su repercusión. Dice en las conclusiones: “... quienes participan en el desarrollo a nivel popular están convencidos de que hay algo ilusorio en la importancia atribuida a los cambios políticos en grande escala —el movimiento de péndulo que va del autoritarismo autocrático a formas más o menos democráticas, y de vuelta— que han sido característicos en tantos países y durante tanto tiempo en la América Latina...” Recuerda que hoy día son muchos los jóvenes profesionales que se han convertido en “promotores populares”, cuya tarea consiste en construir comunidades de autoayuda al nivel popular, y lograr así una mejora humana y un cambio social en forma menos espectacular, pero tal vez fundamental (pp. 110 y 111).



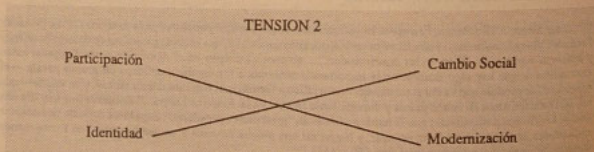
La acentuación del eje entrópico en educación, esto es, *participación-identidad*, conduce al reforzamiento de los elementos microsociales en los movimientos sociales; en la medida en que la educación no establece puentes con el sector de la estrategia, se produce la contradicción que hemos señalado: los grupos se centran en sí mismos; se separan de la acción política, de los procesos globales de cambio; y finalmente se someten a las manipulaciones de quienes se especializan en el otro bando, en el "hacia afuera" de lo social.

La relación entre movimientos sociales y política se puede ver igualmente a partir de este esquema interpretativo. Los movimientos sociales aparecen muchas veces preocupados de la participación, de la propia identidad de los grupos, sin tener posiciones frente a la ideología, a la modernización y el desarrollo de la sociedad. Por otra parte, se percibe que el campo de acción de los partidos políticos es el terreno del cambio social, del desarrollo, de las grandes soluciones 'macro'. La relación entre ambos actores no puede ser otra que de competencia y manipulación. Finalmente, como la política es necesaria (es imprescindible...), los actores sociales 'micro' son llevados de la mano a decisiones en las que no han participado y a las cuales sirven de "carne de cañón". Se reproduce la relación entre el partido (máxima densidad histórica) y la masa, sólo preocupada de sus problemas locales insignificantes en términos de los grandes problemas del país y la sociedad.

AUTONOMIA Y CONDUCCION

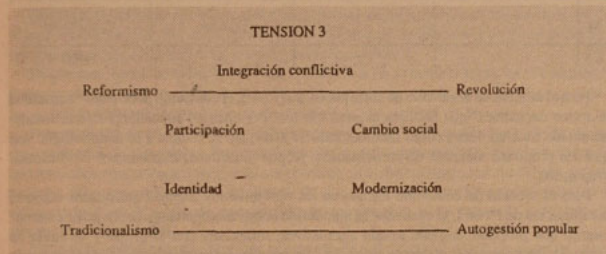
El segundo tema central en los movimientos sociales es el de su autonomía frente al Estado, frente a los partidos políticos, frente a las instituciones de todo tipo, especialmente frente a la Iglesia, que en este terreno suele tener mucha importancia.

La reivindicación principal de los movimientos sociales es por su autonomía, y éste es uno de los contenidos centrales de la educación popular o educación para los movimientos sociales. Sin embargo, esta autonomía se ve siempre contrapuesta a la "conducción", esto es, a la articulación de decisiones sociales y políticas en función de determinadas estrategias globales de acción. La segunda tensión que señalamos en la acción educativa tiene relación con esta dualidad, que puede ser expresada en el gráfico siguiente:



AUTOGESTION E INCORPORACION CONFLICTIVA

Una tercera tensión —semejante a la anterior, pero en el plano de la economía principalmente, y no tanto en el de la política— es la que ocurre entre las tendencias hacia la autogestión, entendida como resolución autónoma de los problemas de sobrevivencia económica (y, en general, de funcionamiento socio-económico), y la incorporación, con múltiples conflictos, a una situación dependiente y subordinada. Los movimientos sociales de nuevo tipo que surgen en la mayor parte de los países latinoamericanos poseen un alto componente autogestionado, o más bien, una fuerte voluntad de autogestión, lo cual hace esta tensión muy real y permanente ⁴⁶. El gráfico siguiente explica este fenómeno.



Como es fácil comprender, la integración conflictiva de los movimientos sociales en la sociedad global puede tener una tendencia más moderada, que comúnmente se llama "reformismo", o una tendencia más marcada hacia el cambio social, que también se denomina "revolucionarismo". Lo mismo al nivel de la autogestión, donde puede haber una tendencia hacia el "tradicionalismo" (por ejemplo, al nivel de las tecnologías y sistemas de gestión utilizados), o un sistema que produzca y provoque más innovaciones.

e) Sociología de la oferta educativa *

Hasta este momento sólo se ha hablado de la demanda educativa. Tal como se señaló en el comienzo, la demanda educativa está en relación muy estrecha con la oferta educativa; esto es, la propia percepción del educador, de la institución educativa o del sistema educacional. Es por ello que el mismo ejercicio realizado para la función de demanda puede ser realizado tanto para como teóricamente para la oferta educativa ⁴⁷.

⁴⁶ En el caso urbano, véase el conjunto de trabajos sobre Organizaciones Populares, especialmente Luis Razeto, *Economía de solidaridad y mercado democrático* (Santiago: PET, 1985; 2 tomos). En el caso campesino se puede ver el artículo de Manuel Chiriboga, "Nuevos movimientos campesinos en el Ecuador", y el comentario sobre Chile aparecido en la *Revista Andina* (Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1986). Allí se ve el carácter autogestionado de la mayor parte de los movimientos campesinos postreformas agrarias.

* Esta elaboración contó con un aporte especial de Vicente Espinoza en el seminario "Educación y Movimientos Sociales".

⁴⁷ A nivel institucional, la oferta educativa puede tener —y tiene— varios orígenes: estatal, privada, internacional, nacional, regional, local, etc. El Estado ha sido tradicionalmente el principal agente de la educación tanto

En el cuadro siguiente se realizan las diversas combinaciones de acción social y educativa y se explicita la función autoatribuida por cada uno de los sujetos, en cuanto a la ubicación y rol aceptado.

	P (Participación)	I (identidad)	M (Modernización)	CS (Cambio Social)
P	Facilitador	Acompañante	Promotor	Asesor
I		Guía	Técnico - Ideológico	Cuadro
M			Técnico	Capacitador
CS				Conductor

Para el modelo de desarrollo de corte populista (P y P), el educando debe tener "capacidad de tomar decisiones" que faciliten la participación. Por ello, los educadores se han autodenominado muchas veces como facilitadores. Su actividad se reduce a la metodología: son quienes proponen métodos de participación, juegos didácticos, mecanismos de dinámica grupal, etc.

Para el modelo de desarrollo basado en los movimientos sociales entendidos como la combinación de P con I, el educador se autodefine como acompañante. Es un actor externo-interno que propone, sugiere, señala alternativas, reflexiona con el grupo y se cuida de provocar intervenciones externas al grupo que puedan vulnerar su propia identidad y la participación interna de los participantes. El proceso de educación es, por tanto, un proceso de acompañamiento.

Para el modelo de promoción popular que combina una fuerte dosis de participación con modernidad, lo central será la constitución de un poder local, no necesariamente conflictivo con el poder general, pero sí fuertemente enraizado. La actividad de educación será una acción de promoción y el educador se verá a sí mismo como promotor.

En el modelo de participación y cambio social, típico de la acción sindical reivindicacionista, el educador establece una relación externa con el grupo, ya que es quien señala los cursos del cambio, y se percibe a sí mismo (y se autodenomina) como asesor.

El modelo comunitario más extremo es aquel que se centra exclusivamente en la identidad; en este caso, el educador es a la vez el líder de la comunidad, el guía espiritual y místico si se trata de una comunidad religiosa, o el "gurú" si se trata de una comunidad secularizada de espiritualidad indefinida: es un guía. El papel que juega es el de "explicitar el horizonte cultural" del grupo.

El desarrollo alternativo está basado en una fuerte concepción de grupo y elementos de modernidad; en este terreno, el educador es el representante de la modernidad-externidad y, por tanto, se autoidentifica como técnico-ideólogo, esto es, preservador de la unidad del grupo, de su propia identidad, e impulsador de cambios en las formas de funcionamiento. Este

formal como informal. Véase, por ejemplo, los estudios anexos. En las últimas décadas se han desarrollado las así llamadas Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONG), que canalizan generalmente recursos del Estado o del extranjero, y son parte sustantiva de la oferta en educación popular. De éstas hay algunas que operan a nivel nacional, otras regionales, y otras locales. Algunas operan en forma muy cercana al movimiento social específico, como aparato especializado de apoyo, una especie de departamento de capacitación. En Chile se cuentan más de cien de estas organizaciones.

es el esquema típico en las hoy día denominadas Organizaciones Económicas Populares.

La relación, explosiva generalmente, entre identidad y cambio, es la que suele conducir a 'la rebelión'. El educador y el 'cuadro' militante se confunden, o tienden a fundirse. En la línea negativa (abajo en el cuadro), se debería expresar la anomia social, la delincuencia de los grupos juveniles urbanos, por ejemplo, y todos aquellos procesos de fuerte autoidentificación microgrupal y disrupción social como contravalor al cambio social. En este caso, el 'cuadro' educador es el jefe de la banda, el elemento de socialización en la disrupción. La labor de educación en estos casilleros negativos generalmente consiste en eliminar el casillero, esto es, transformarlo en sus elementos positivos.

El técnico puro es el modelo de educador marcado por la modernidad; el educador es quien posee el conocimiento moderno y la capacidad de gestión; su papel es enseñar.

Diferente al anterior es el capacitador propiamente tal, que aparece en la combinación de modernidad y cambio. Es quien aporta los conocimientos modernos, y a la vez plantea el cambio social. Es el educador de los programas de desarrollo.

Finalmente, quien se ubica plena y exclusivamente en el cambio social es el conductor, cuyo papel es generar 'modelos de sociedad'. Es un actor que se relaciona con el grupo sobre la base de la proposición permanente de alternativas, de caminos de acción.

De esta distribución de funciones, relaciones entre modelos de acción y educación, surge una taxonomía de educadores. En numerosas reuniones, cuando se hace el ejercicio acerca de qué hace cada educador, se menciona la mayoría de estas denominaciones: facilitador, acompañante, promotor, capacitador, etc. Detrás de cada una de ellas hay un proyecto educativo relacionado a un proyecto de constitución de movimiento, a un proyecto o modelo de desarrollo y de sociedad.

En la perspectiva programática que hemos estado señalando, el educador juega un papel múltiple, dependiendo del tipo de movimiento con que trabaje, del tipo de programa, del tipo de sociedad y momento socio-político en el que se encuentre. Nuestra crítica al facilitador será evidente si su acción se queda en la aplicación de métodos de participación, sin contenidos de acción. No nos cabe duda de que en esos métodos ingresarán subrepticamente muchos elementos tan dirigistas como los que se propone su contrario, el conductor. A veces este último, con su obvedad y evidencia, es menos peligroso para los grupos. En definitiva, el educador debe ser facilitador, capacitador, promotor, acompañante y técnico, según las circunstancias a las que se ve enfrentado y de acuerdo a los modelos de acción que tiene como objetivos.



5. CONCLUSION

Hemos postulado en este trabajo que la educación dirigida a los movimientos sociales, o simplemente la educación popular, es una de las ramas que componen el sistema educativo general en su aspecto informal. Esta educación está dirigida a fomentar la diversidad de la sociedad, esto es, a crear y fortalecer movimientos sociales, culturales, de opinión, que a su vez refuerzan la sociedad civil, aumenten su capacidad de concertación y conflicto regulado, y, por tanto, permitan la expresión y desarrollo de la creatividad social. Esta es la educación para la diferencia que hemos afirmado a lo largo de este trabajo. Desde este punto de vista, la educación popular es uno de los instrumentos centrales del sistema de educación de la población, tan importante como el sistema escolar formal o como el sistema de medios de comunicación.

Hemos postulado una educación que, a pesar de ser en muchos aspectos desescolarizada,

no es ni refleja, ni tampoco sin programación. La educación popular es un ámbito del sistema educacional y, por lo tanto, es una actividad planificada, que posee objetivos y puede ser evaluada. La educación así entendida se propone metas, utiliza metodologías, y es una actividad diferente a las reuniones o jornadas propias de una organización o a la actividad política cotidiana de cualquier grupo humano.

Hemos planteado una educación que tiene como objetivo central la construcción de procesos de democratización sustantiva de la sociedad. Hemos planteado que la democracia sólo es realmente posible y atractiva para las grandes masas, en un contexto de organicidad de la sociedad y en el juego respetuoso que las diversas partes de este todo social realizan. Hemos planteado, sobre todo a partir del caso chileno, que para períodos de reconstrucción democrática después de dictaduras militares, se requiere un fuerte énfasis en la reconstrucción de la sociedad civil, de modo que ésta tome o retome el control frente al Estado, que ha sido omnipotente durante el período dictatorial. En estas condiciones pre democráticas, la educación popular así entendida se transforma en un elemento imprescindible y de gran importancia. En el período de transición democrática, este tipo de planteamiento educativo puede ser la base de programas de educación para la democracia.

Nuestro planteamiento educativo postula una fuerte crítica a lo que ha sido la relación entre el Estado y la sociedad chilena en el pasado. La crítica se refiere al estatismo y a la compulsión envolvente de los movimientos sociales en la política global. La liquidación de áreas privadas de la sociedad civil, la cancelación de espacios propios a los movimientos sociales, a las comunidades, la inexistencia de mecanismos reales de participación a nivel local, son las principales críticas en este sentido. La educación popular así planteada se propone reconstruir estas relaciones sobre bases nuevas, renovar la política desde las bases mismas de la estructura de poder y participación. Tal es el propósito de esta propuesta educacional.

El planteamiento que aquí hemos realizado señala también una crítica a la concepción arqueológica de los movimientos sociales; el arquetipo en Chile es el sindicalismo de Recabarren a comienzos de siglo: grupo de obreros con fuerte identidad interna, con un nivel alto de aislamiento social y físico (vivían en las pampas salitreras). La crítica que muchas veces se hace a las políticas movimentistas de la sociedad, se refiere a estas imágenes románticas de movimientos sociales o a visiones que reproducen este romanticismo en una política de 'encasillamiento corporativo' de los movimientos. Al igual que los señores feudales en sus castillos rodeados de fosos y canales de agua, cada grupo social se percibe en guerra con los feudos vecinos, luchando por sus intereses corporativos. El movimiento obrero, por ejemplo, encasillado en sus reivindicaciones y su programa, sólo podría finalmente plantear un tipo de cambio que conduciría a la así llamada hegemonía proletaria sobre la sociedad, culminando en la dictadura del proletariado sobre las demás capas de la población. No pareciera haber otra alternativa que plantear esta política o, al no poder hacerlo, transformarse en un "movimiento de reivindicación permanente", que generalmente conduce a las sociedades a un conflicto agudo y generalizado.

La educación aquí planteada busca la constitución de movimientos sociales modernos, donde los sistemas de hegemonías se encuentran necesariamente compartidos en el marco de procesos de socialización crecientes. No se trata de volver a movimientos arqueológicos, sino redefinirlos en función de nuevas identidades grupales. Estas tienen que ver con el desarrollo, con la modernización, con el cambio social. Es el mismo caso de los movimientos étnicos, que o se definen por sus tradiciones pasadas (arqueología étnica) y caen en el reconocimiento folclórico de la sociedad, o se redefinen de acuerdo a un programa de desarrollo en que, respetando su autonomía étnica, cambien de posición al interior de la sociedad. Siguen siendo minorías étnicas con su especificidad, pero dejan de ser pobres y explotados. Perder la

identidad por ganar el progreso es tan absurdo como mantenerla a costa de la miseria de los propios sujetos. En los esquemas de propuesta de esta investigación se ha seguido este criterio.

Nuestro planteamiento ha surgido de la crítica de las acciones educativas parciales. Es así que hemos criticado el populismo educacional, el misticismo o comunitarismo, el tecnocratismo e ideologismo. Nos parece que allí residen las principales tendencias que hoy día se dan en educación. La propuesta plantea asumir cada una de las partes en el contexto de un todo comprensivo. La educación tiene que ser participativa, debe provocar fuertes procesos de identificación, también debe aportar nuevos conocimientos que redefinan tanto la participación como la identidad, y debe plantearse un camino de transformaciones colectivas que viabilice los tres elementos anteriores. A nivel teórico, es posible la realización de programas de esta naturaleza; a nivel práctico, están sujetos a muchas tensiones, las que se han tratado en este trabajo.

La educación para los trabajadores, la educación para los movimientos sociales; en fin, la educación popular, tiene un importante papel que jugar en la consolidación democrática de estas sociedades, en su desarrollo, en los necesarios caminos de progreso que las sacarán de los niveles de atraso y miseria en que se encuentran.



LA EDUCACION PARA LA LIBERTAD:

algunas cuestiones conceptuales

Javier Martínez

El movimiento en favor de la "educación popular"—o, para diferenciarlo de sus más remotos antecedentes, de la "educación liberadora"—resulta a primera vista extraño al contexto cultural que lo rodea: desde la segunda post-guerra, en efecto, el "problema educativo", tal como era discutido entre las élites, parecía haberse despojado de todo elemento cualitativo para pasar a ser—como el desarrollo económico, o el desarrollo político—concebido como una mera cuestión de cantidades. Los informes sobre América latina abundaban en consideraciones del tipo "tantos dólares de producto per cápita, tantos ciudadanos con derecho a sufragio, tantas escuelas y tantos analfabetos". A lo más, la cuestión de los contenidos de la enseñanza era tratada como relación de planificación de los recursos humanos frente a las tasas esperadas de crecimiento sectorial del producto y la ocupación.

El movimiento en favor de una "educación liberadora" vuelve a plantear los antiguos problemas filosóficos que han atravesado en toda época el debate educacional: el concepto del hombre y de sus potencialidades, de la relación entre la abstracción y la experiencia, del individuo y la historia, del saber y la dominación. Y lo cierto es que, si este movimiento no pudo ser motejado desde el inicio como un mero movimiento de resistencia doctrinaria a la modernización, sino que hubo de ser reconocido como su complementario antagonista, es por dos órdenes de razones: en primer lugar, *sustantivamente*, porque buscaba su espacio de desarrollo no en los grupos tradicionales que ostentan el monopolio de las oportunidades educativas y la hegemonía cultural de la Nación, sino precisamente allí donde ni las élites tradicionales ni los reformadores modernistas han podido ofrecer una respuesta significativa de integración: el campesinado, los grupos marginales urbanos, el "bajo pueblo"; y, declaradamente, no para "integrarlo" subordinadamente a la sociedad nacional, sino para reforzar su autonomía y su capacidad de contender por la hegemonía cultural de la misma. En segundo lugar, *simbólicamente*, porque sus técnicas pedagógicas pudieron ser en un primer momento más avanzadas que las de la escuela oficial, debido a que ninguna fuerza ajena a sí misma le urgía a superar los márgenes de operación en pequeña escala.

Estas dos claves del "progresismo" de la "educación liberadora" pudieron haber sido también razones poderosas para su propagación y contienda con la "instrucción pública" oficial—y, de hecho, una propagación significativa de experiencias ha tenido lugar en América latina durante las últimas dos décadas—. Se ha señalado más de una vez que los procesos de modernización (y la ampliación de la cobertura del sistema escolar ha sido el más significativo de ellos en los últimos treinta años), en tanto tienden a racionalizar formalmente la economía y las relaciones sociales, dan origen también a una "crisis de sentidos" que reclama el surgimiento de nuevos movimientos valóricos en reemplazo del "ethos" del orden tradicional que se ha dejado atrás. La "educación liberadora" representa en este sentido una opción moderna, que se levanta frente a las orientaciones tecnocráticas y de movilidad social ascendente que priman en el aparato oficial de la educación pública. Por otra parte, en la medida en que éste no logra compaginarse con un crecimiento significativo de las oportunidades de empleo, abre efectivamente un flanco de gran magnitud por el que podrán contender orientaciones alternativas.

Sin embargo, resulta hoy claro que la postulación de la "educación liberadora" como alternativa a la instrucción pública oficial es cada vez más débil—manteniéndose principalmente, en el caso chileno, por el contexto autoritario y excluyente en que la primera se

desenvuelve—. Sostenemos que esta debilidad del proyecto no se explica sólo, ni principalmente, por errores en la “aplicación” de la teoría de la educación liberadora, o por las dificultades políticas, sociales y económicas en que los programas se desenvuelven, sino también por las constricciones ideológicas de la teoría de la “educación liberadora”, que imponen un pesado lastre a los programas de educación popular y proporcionan una idea muy difusa acerca de cuál es en realidad el terreno de su contienda con la educación “formal”.

EL NUCLEO TEORICO DE LA “EDUCACION LIBERADORA”

Aunque dentro del movimiento por una educación popular liberadora es posible reconocer una *multitud de influencias teóricas* diversas, y podría aun intentarse una distinción de “corrientes” teóricas dentro del mismo, es posible también reconocer en ellas una matriz o núcleo común que precisamente da sentido a hablar de un mismo *movimiento pedagógico*; más aún, y pese a la presencia de muchos deslindes en torno a su pensamiento, uno puede reconocer claramente a sus “padres fundadores” comunes, entre los cuales destaca la figura —casi profética— del educador brasileño Paulo Freire. Con plena conciencia del riesgo de esquematizar excesivamente este “núcleo” teórico, procuraremos sintetizarlo en cinco postulados centrales:

a) LA IDEA DE “PUEBLO”

La noción básica de la “educación liberadora” (común también a otras ideas de la “liberación”) es la de atribuir al “pueblo” la genuina pureza del universal humano. Pueblo/niño, que representa la advocación a los orígenes (al estilo del rousseauniano “estado de



El descanso
Vicente Van Gogh



Campesinos durmiendo
Pablo Picasso



Cabeza de niño
Arturo Gordon

naturaleza”), caracterizado por una relación elemental con la materia, el impulso generoso de cooperación o solidaridad; y que, al mismo tiempo, contiene las preguntas basales sobre las que habría que edificarse la cultura si ésta ha de ser auténtica y específica. Sobre él se encuentran grupos dominantes que intentan domesticarlo en sus propias visiones de lo real — visiones falsas o ajenas que, al ser asumidas acríticamente por el pueblo, dan origen a una “conciencia alienada”. Más aún, el pueblo registra su experiencia a través de un ordenamiento de percepciones sensoriales (“pensamiento concreto”) que, dada la limitada variedad de experiencias que le permite su vida cotidiana, a menudo se afirma en nexos aparentes (“conciencia mágica”).

El rol del educador aparece, en consecuencia, cargado de tensiones: de una parte, ha de ayudar a nacer la conciencia genuina del pueblo, base de la auténtica cultura; para ello debe situarse en el “aquí y ahora” del pueblo y no en el propio, partiendo del universo de experiencias y del lenguaje popular. Pero, de otra parte, su dominio de la abstracción (para los liberacionistas “moderados”) le permitiría advertir las trampas de la apariencia y de la cultura alienante. ¿Cómo ayudar al nacimiento de una auténtica conciencia de sí popular, sin al mismo tiempo imponer la propia visión del educador, a menudo libresca, extranjerizante y cargada también de alienaciones?

Este tipo de disyuntivas ha ocupado un tiempo muy largo de debates entre los educadores populares; más allá de su trascendencia o intrascendencia práctica, interesa destacarlas, porque iluminan la contracara de la noción de pureza del “pueblo”: de acuerdo con la clásica matriz ideológica populista, la contracara de esa noción es una vez más el “estado de pecado” en que viven los intelectuales.

Ahora bien, en la medida en que la oposición básica que origina la noción de “pueblo” queda situada al margen de la historia (en un plano específicamente utópico), ella no permite una identificación de los conflictos específicos en medio de los cuales (a través de los cuales) el pueblo se constituye en un actor efectivamente presente en la historia social. En estricto rigor, tampoco es posible identificar a través de ella las diferenciaciones que “el pueblo” va experimentando según el tipo específico de opresiones y conflictos en que se encuentra comprometido. De este modo, el destinatario de la educación liberadora aparece como una generalidad, “el pueblo”, y no los movimientos sociales concretos a través de los cuales se expresa su lucha contra la dominación.

Esto es así porque la teoría de la liberación no va acompañada de una teoría acerca de la dominación respecto de la cual el pueblo debe liberarse: la liberación queda abierta a diversas denominaciones específicas (de la opresión de clase, de género, racial, imperial, cultural), porque es una orientación meta-histórica (la plenitud humana), y no la proposición de un orden social alternativo al presente e históricamente realizable: se trata de una idea salvífica, no científica. Deriva de allí un enorme potencial de movilización contra cualquier orden social y una opción siempre nítida en términos doctrinarios (“por los de abajo, contra los de arriba”). Pero, también, una enorme perplejidad ante el curso concreto de la historia que, como más adelante se expone, es obviado por medio de una mixtificación de la “práctica”.

b) LA IDEA DE “CRÍTICA”

Frente a las deformaciones de la conciencia “mágica” y de la conciencia “alienada”, la educación liberadora promueve el desarrollo de una “conciencia crítica” del pueblo. Esta idea no está dotada de la misma precisión heurística que la noción marxista de “conciencia de clase”, pero puede ser bien expuesta como un deslinde respecto a ella.

La idea de "conciencia de clase" supone en efecto una construcción teórica global, en la cual existe una conexión entre el avance histórico y el desenvolvimiento de las clases, dotadas en relación a éste de intereses "objetivos" (que pueden ser leídos con el concurso de la teoría), respecto de los cuales los individuos que las componen pueden tener percepciones erróneas (y a menudo las tienen, por efecto de la influencia de la "ideología dominante", que es la de la clase dominante). La idea de "conciencia crítica del pueblo" no arranca en cambio de una prefiguración de los "intereses populares" y no opone, en consecuencia, frente a su conciencia actual o posible, el criterio de una "conciencia necesaria". Esta es un dato no prefigurado, sino algo que ha de nacer, que es sólo una potencia cuyos rasgos sólo se podrán descubrir cuando nazca. De allí que el papel del educador no sea el de la "vanguardia lúcida" que introyecta la teoría en el seno de las masas, sino el de un partero que, empujando movimientos y ejercicios, jalando suavemente a la criatura, ayuda al alumbramiento.

De otra parte, la idea de "conciencia crítica del pueblo" supone un deslinde con la proposición mecanicista de que "el ser social determina la conciencia"; no en el sentido de que la conciencia popular no sea distinta a la de las clases dominantes, sino en el de que esta conciencia no debe esperar transformaciones en las "condiciones objetivas" para florecer a plenitud. Más allá del tema de si esta proposición ha sido así planteada realmente por alguien, es frente a ella que la teoría de la "educación liberadora" afirma la posibilidad de un cambio "subjetivo" que permita al pueblo mismo (y no sólo a sus sedicentes "vanguardias esclarecidas") actuar como sujeto de transformación histórica.

Al deslinde con el "objetivismo" corresponde también un deslinde con el "subjetivismo", vale decir, con la idea de que es posible transformar las conciencias sin actuar al mismo tiempo (sin que el pueblo actúe al mismo tiempo) en la transformación de las condiciones "objetivas". "Ese es", —dice Paulo Freire— "uno de los mitos en que miles de cristianos han caído: primero se transforma el corazón de las personas y cuando se tenga una humanidad bella, llena de seres angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también. Esto simplemente no existe, jamás existió. La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad. Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerla".¹

Pero, si no es en relación a una prefiguración de la "conciencia necesaria", ¿cómo puede el educador percibir el avance en el desarrollo de una conciencia popular crítica? Apparentemente el signo de esta transformación será la creciente capacidad del pueblo de teorizar por sí mismo su propia experiencia, con explicaciones que superan las conexiones meramente aparentes y se apartan de los estereotipos ideológicos impuestos por los grupos dominantes. El camino para lograr esta transformación sería la reflexión sobre la propia práctica.

Obsérvese, sin embargo, que la noción de "conciencia crítica" se ha visto reducida ya al contexto de las relaciones sociales, de la historia. No es una noción que se oponga a un oscurantismo religioso, por ejemplo, y permita el florecimiento de las ciencias naturales; no se habla del surgimiento posible — y en buena hora — de una "física popular", una "biología popular", una "química popular". Se habla del surgimiento de una conciencia popular crítica respecto de la dominación política, económica, social. Sin embargo, la teoría de la "educación liberadora" tiende a proclamarse como una postulación pedagógica global, más allá de si se trata de avanzar en el conocimiento de las lluvias, de las máquinas o de los precios. La ausencia de distinciones elementales de esta naturaleza contribuye, como es evidente, a la perplejidad (por falta de método) del educador enfrentado a demandas de información específica más allá

¹ Intervención de Paulo Freire, Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América latina, en el Acto Preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos (Junio de 1985), en Paulo Freire en Buenos Aires (Santiago: CEAAL, 1986). Hay que decir que esta postura es diferente a las primeras proposiciones del autor, que acentuaban con mayor fuerza la posibilidad de una transformación en las conciencias como motor de los procesos de cambio.



de los temas asociados a la "conciencia de sí mismos" de los grupos populares, con el agravante de que suelen ser éstos los temas (p. ej.: tecnológicos) más estrechamente vinculados a los intereses inmediatos de estos grupos.

Pero no por quedar circunscrito a los hechos sociales, el conocimiento "crítico" de las cosas puede darse por sentado. Conexiones aparentes o no aparentes entre dos fenómenos pueden ser verdaderas o falsas, ya se trate de procesos químicos o históricos; la "magia" puede contener un sinnúmero de verdades, como lo ha comprobado tantas veces la medicina; y también un sinnúmero de errores, como la medicina también ha comprobado. ¿Con qué criterio discernir los elementos de la "conciencia mágica" que es preciso desechar, y aquellos que es necesario conservar y profundizar, para no botar el bebé con el agua de la bañera?

Estrictamente hablando, una idea de "crítica" que no establece plenamente sus postulados metódicos y los axiomas fundamentales a partir de los cuales pueda construirse teoría, sólo es compatible con un radical *relativismo* gnoseológico: en este caso, con la idea de que en materias sociales no existe *conocimiento* posible, sino sólo puntos de vista de acuerdo al lugar que cada quien ocupa en el orden social; esto es, ideologías; de hecho, este viejo postulado ha sido sostenido más de una vez por los teóricos liberacionistas². Ahora bien, si se admite la proposición de que sobre la sociedad no puede haber conocimiento, sino sólo *puntos de vista* adecuados a la posición objetiva, la idea de "conciencia crítica" encuentra un pantano de mayores proporciones: de una parte, sería preciso justificar por qué los puntos de vista del pueblo, expresados a través de sus formas de conciencia ingenua o mágica, no serían adecuados a su posición objetiva y habrían de ser transformados; en segundo lugar, sería preciso formular tal justificación sin apelar a una teorización acerca de los sistemas de posiciones sociales, que no sería más que un punto de vista de intelectuales de clase media.

Ya hemos visto que no es ésta la posición de Freire: en efecto, una proposición de esa naturaleza sólo podría sostenerse sobre la afirmación de la plena dependencia de las ideas respecto a las condiciones materiales de su producción (el "objetivismo", según lo llama Freire), que el educador brasileño rechaza. En lugar de ello propone el siguiente criterio:

La toma de conciencia como una operación propia del hombre resulta... de su enfrentamiento con el mundo, con la realidad concreta, que se le hace presente como una objetivación.

Toda objetivación implica una percepción que, a su vez, se encuentra condicionada por los ingredientes de la misma realidad.

De esta manera, hay niveles distintos en la toma de conciencia. Un nivel mágico, así como un nivel en que el hecho objetivado no llega a ser aprehendido en su complejidad.

Si la toma de conciencia, sobrepasando la mera aprensión de la presencia del hecho, lo ubica en forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que, sobrepasándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización³.

² A la inversa, ésta es una de las grandes ventajas de los teólogos de la liberación frente a todos los educadores populares "en general": el recurso a la hermenéutica de los textos sagrados, a la historia de Israel, a las "manifestaciones de la divinidad" institucionalmente aceptadas por la Iglesia, y así sucesivamente, establecen un campo de interlocución con el resto de la sociedad (de la Iglesia), constituido por un conjunto de reglas metodológicas. Nada similar existe en el campo de las relaciones sociales, y de allí la contradictoria relación que los educadores liberacionistas suelen mantener con el pensamiento político dogmático.

³ "La educación como una situación gnoseológica", en Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación?* (Santiago: ICIRA, 1969).



En otros términos, Freire identifica (al menos en esta etapa de su pensamiento) la "conciencia crítica" con la capacidad de análisis en términos funcionales (explicación de las partes por referencia a la totalidad). Frente a tal criterio, sólo cabría decir que aparece muy parcial, al relegar otras posibilidades de explicación (v. gr. la explicación "causal" de una parte como efecto de otra) al campo de la no criticidad.

Pero, más allá de las discusiones que puedan plantearse a partir de estas esporádicas menciones a los problemas metodológicos implicados en la noción, lo cierto es que la "educación liberadora" mantiene en los hechos un criterio de diferenciación (nunca formulado, pero siempre aplicado) entre conciencia crítica y conciencia "mágica", "alienada" o "ingenua", que no tiene que ver con el problema del conocimiento sino con la acción: se habla de conciencia "crítica" allí donde el pueblo lucha contra los grupos dominantes; y de otras formas allí donde éste se representa armónicamente las relaciones sociales. Desgraciadamente, en la medida en que la noción permanece al margen de una formulación sistemática, parece imposible discernir a partir de ella la cuestión de qué luchas, llevadas adelante por quiénes, en qué momento y frente a qué situaciones, son expresivas de una comprensión adecuada ("crítica") de la historia. Como veremos enseguida, la ausencia de una formulación de esta naturaleza no es accidental, sino que deriva de una particular aprensión contra el razonamiento teórico, que se expresa en la atribución de un valor excelso a la "práctica" como fuente de conocimiento.

c) LA IDEA DE "PRACTICA"

El registro de la experiencia sensorial, bajo la forma del pensamiento concreto, es el punto de partida ineludible, es el "aquí" del pueblo que no puede reemplazar al educador. La transformación de la "conciencia alienada" debe pues seguir un camino sensorial: se alfabetiza con imágenes y sonidos, evitando el camino abstracto de las letras; se discute a partir de sentimientos, evitando el camino sinuoso de las ideas. La conciencia se desenvuelve como un material de trabajo manual que, a cada paso del instrumento del artesano (el pueblo es el artesano de su propia conciencia), va adquiriendo una nueva forma visible.

La homología entre práctica y trabajo manual (sensible) debe ser retenida. La educación "liberadora" se enfrenta en este terreno a la perspectiva metodológica tradicional, que concibe la educación bajo la forma de un proceso oral de transmisión de conocimientos. A ella responde afirmando que "la acción es la que educa"; aunque es necesario "ayudar a descifrar, en el lenguaje propio del pueblo, lo que se encierra en cada acción emprendida, ... una pura educación de la conciencia sobre la base de transmisión de verdades no experimentadas es una educación abstracta".⁴

En este terreno nos encontramos con el problema habitual a los discursos de tipo empírico-inductivista: de una parte, su aceptación *tout-court* implica la aceptación de la verdad sólo de aquello que se ha experimentado directamente, ya como individuo o como grupo; aun verdades experimentadas por otros individuos o grupos debieran pasar por esta prueba; si no, han de ser "educación abstracta" realizada por medio de la transmisión (¡oral!) de verdades no experimentadas. Piénsese por un momento en el trabajo productivo: ésta es justamente la inferioridad del artesano frente a la utilización industrial de las derivaciones tecnológicas de la ciencia.

De otra parte, la aceptación laxa del principio conduce a nuevas dificultades y tensiones



⁴ F. López, "Una aproximación a la problemática de la Educación Popular: método, estrategia, sistematización y evaluación", en *Informe Final: II Encuentro Nacional de Educación Popular* (Santiago, 1982), p. 33.

en el trabajo del educador: éste debe proceder a *conectar* las experiencias vividas con "los procesos globales ... en que está inserto el pueblo"³. La labor de "desciframiento" pasa a ser una de globalización, de teorización. Pero como esta "teoría" no ha sido producida por el pueblo a partir de su propia experiencia, se corre el riesgo cierto de la manipulación (la expresión, "en el lenguaje propio del pueblo", de ideas librescas —posiblemente alienantes— que ya estaban en la mente del educador antes de realizada la experiencia). La respuesta a este problema teórico es meramente existencial: hay que "vivir intensamente" —dice Freire— "la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria, de tal manera que la práctica no sea subteoría, sino que no pueda prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica ... Pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría"⁴.

Este razonamiento es habitual incluso en las exposiciones más elaboradas de la "educación liberadora": a la identificación de un problema que ha sido detectado como recurrente (el rechazo de la "teoría") sigue no una respuesta teórica o metódica, sino existencial o moral: la "virtud" de "vivir intensamente" la relación entre teoría y práctica, "no pensar" que todo lo teórico es "malo", que sólo es "malo" (carente de toda repercusión) si no hay una práctica que lo motive. El mismo tipo de respuesta se encuentra frente a la cuestión de la "manipulación". Dice Freire: "otra cuestión ... es cómo evitar *caer* en prácticas espontaneístas sin *caer* en posturas manipuladoras ... La cuestión es que hay quienes piensan que lo contrario al espontaneísmo es ser *manipulador* y lo contrario a manipulador es ser *espontaneísta*. No, esto no es así. El contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una *posición* sustantivamente democrática, radicalmente democrática"⁵.

Pero la respuesta al problema queda allí, como si se tratara de un mero problema de posicionamiento político.

Con todo, es ya suficiente; de hecho, si se toma en serio la proposición de que "la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que la motive", habría que concluir —dado que la idea de práctica se refiere a la experiencia individual o grupal— que la geometría, las matemáticas, la lógica, no habrían tenido ninguna repercusión en el desarrollo humano, o al menos no lo estarían teniendo en ese preciso instante sobre los individuos o grupos que participan de la experiencia educativa. ¿Existe una diferencia sustancial con las ciencias humanas? Este ha sido un largo debate al interior de ellas mismas y entre los epistemólogos. Pero lo cierto es que esos mismos grupos son objeto de políticas derivadas de teorías ajenas a sí mismos, (p. ej.: de control natal), y sin que pueda afirmarse que no tienen sobre ellos "ninguna repercusión" porque no se ha identificado la práctica que las motiva, o ésta no haya sido directamente experimentada por el grupo.

En lo que respecta a la supuesta "materialidad" del pueblo (pueblo = cuerpo, sensualidad, materia, trabajo, energía), es preciso reconocer que tal asociación tampoco es nueva; más aún, formando pareja junto a su opuesto (clases altas=cultura, alma, racionalidad, espíritu, ocio) ha sido utilizada más de una vez precisamente como justificación de la "superioridad" de las clases altas: porque el anverso de la distinción entre inteligencia y energía es la distinción entre control y desenfreno, entre responsabilidad e irresponsabilidad.

³ *Ibíd.*

⁴ Paulo Freire en Buenos Aires, p. 19.

⁷ *Ibíd.*

La frontera entre pueblo y no-pueblo es pues un campo de lucha (por la democratización o monopolización de los recursos del poder); y el ideal educativo de la época es (sobre todo en la actualidad) la principal vara de definición de la disputa.

Así, la idea de "civilización o barbarie" propone una expansión del "no-pueblo" hacia la oscura masa popular, rescatando hacia la luz —por la vía de la iniciación en las letras— a contingentes cada vez mayores de personas; pero se trata naturalmente de la inclusión de los hasta ayer ignorantes, en los escalones bajos del "no-pueblo" (donde se encuentran los "escasos o medianamente educados"): se trata pues de una integración subordinada.

Frente a este principio de incorporación se levanta el principio alternativo de la superioridad (o al menos equivalencia) de la "cultura popular"; se trata aquí de poner en cuestión el ideal educativo de la época, desplazando el ocio por el trabajo y la especulación por la experiencia sensible. Lejos de apuntar a una incorporación subordinada, este principio conduciría más bien a la integración (también subordinada) de los intelectuales al pueblo, apuntando hacia la formalización (revelación) de la cultura universal que le es propia.

d) LA IDEA DEL CAMBIO

Los primeros escritos de Freire asociaban la transformación con las relaciones de trabajo. El trabajo aparecía como la práctica "humanizadora" por excelencia, al más puro estilo de los "Manuscritos Económico-Filosóficos" del Marx de 1848.

Más adelante, la materia de la práctica pasó a ser mucho más centralmente (como también en otros autores) el conjunto de las relaciones de dominación social, y el "cambio" pasó a ser definido claramente como una transformación política de la sociedad.

Esta traslación desde las relaciones "técnicas" a las "relaciones sociales" no es en absoluto sorprendente: desde luego, tras el golpe militar brasileño de 1964 no podía seguirse pensando del mismo modo que lo habían aconsejado los programas educativos del Ministerio de Paulo de Tarso. Las experiencias reformistas de la Alianza para el Progreso cumplían su ciclo y los movimientos más radicales de cambio tomaban fuerza en el cono sur de América latina. Era obvio que la movilización popular resultaba indispensable para respaldar los procesos de cambio social —entre ellos el cambio educativo— que tales movimientos impulsaban. La politización creciente de la sociedad —en Perú, en Bolivia, en Chile, Argentina o Uruguay— no podía dejar de influir fuertemente la problemática de los intelectuales. ¿Por qué razón, pues, lo que hasta entonces se proponía como una teoría y un método educativo general no podía especificarse respecto al mundo de lo político? De hecho, no por primera vez la idea del trabajo como "praxis", como transformación, iluminaría este otro terreno de la "praxis", en que lo que se transforma no es la naturaleza, sino las relaciones de dominación: la analogía había sido establecida ya antes, por el leninismo⁸.

El propio Freire ha descrito así la evolución de su pensamiento: "en los años sesenta había un idilio con la educación, se tenía la ingenuidad de creer que ésta tenía un poder casi mágico para transformar la sociedad. En los años setenta, coinciden, por un lado, los golpes de Estado en Latinoamérica, que respondían a la conservación del sistema capitalista y, por el otro, teorías reproductivas en educación. En los años ochenta no se repite la ingenuidad del sesenta ni se acepta la explicación del setenta"⁹.



⁸ Se alude aquí al "leninismo" como doctrina codificada —principalmente por Stalin—, más que a textos del propio Lenin, en que esta analogía no aparece nunca explícita.

⁹ "Adiós al poder mágico", en *Tiempo Argentino*, 23.6.85.

Pero la analogía que realiza la "educación liberadora" entre los procesos de trabajo y los del cambio político es de diferente naturaleza a la propuesta por los partidos leninistas, y lo es también su objetivo. Desde luego, los educadores populares no pueden ser asimilables a militantes de un partido político: no están premunidos de una común interpretación de la historia, de una estrategia y táctica compartida, de una organización centralizada que coordine su trabajo en un "plan" político general, y su "doctrina" está constituida precisamente por un "decálogo" de reglas que inhiben la "conducta militante eficiente": no imponer teorías o interpretaciones que no surjan del pueblo, no manipular situaciones, no prejuzgar sobre la importancia que en el proceso de cambios puedan llegar a tener distintos sectores del pueblo, tampoco sobre la importancia que los distintos temas alcancen en el desarrollo de su conciencia, y así sucesivamente.

Es un hecho que la situación de los educadores populares resulta, en consecuencia, más confusa y llena de tensiones que aquélla en la que se encuentran los "militantes", particularmente frente a coyunturas políticas críticas en las que la relación de fuerzas en el centro del tablero del poder parece alterarse rápidamente: la coordinación, la difusión de una consigna, la movilización de las fuerzas en una sola dirección, parecen en ese momento mucho más eficientes que una labor de parteros que ayudan al nacimiento natural de la criatura en una realidad social específica, a menudo desconectada de otras experiencias similares (pero en donde las criaturas bien pueden ser de otro sexo, o tamaño, o color).

Pero esta "ineficiencia" no es tal. En realidad, es una concepción distinta del cambio político, afirmada en la crítica de las "vanguardias" y en el objetivo de hacer del conjunto del pueblo el sujeto histórico del cambio social: el objetivo apuntaría así hacia una democracia popular (no en la acepción de los países del Este, sino en el sentido fuertemente utópico del término), y no hacia una "dictadura del proletariado" (aún en el mejor sentido del término).

Freire lo ha expresado así: "No hay que temer pronunciar la palabra democracia. Porque hay mucha gente que, al escuchar esa palabra, la asocia con social-democracia; inmediatamente con reformismo. Yo cuando la escucho, la asocio con socialismo, con revolución".⁹

El círculo rousseauniano termina de cerrarse en este punto: la democracia es la *voluntad general* de un pueblo que, habiendo rechazado las oscuridades que se cernían sobre su conciencia, puede recobrar —ahora como colectivo— las inclinaciones al bien que primaban en el estado de naturaleza.

LA DIFUSION DE LA DOCTRINA: UN PROBLEMA DE "OFERTA"

Uno puede o no sentir simpatías (e incluso ternura) frente a una tesis política de este tipo. Pero lo importante es explicarse por qué ella alcanzó tanta fuerza en América latina, particularmente entre las generaciones jóvenes, como para llegar a constituir un verdadero movimiento colectivo.

Una serie de explicaciones se han intentado desde el lado de la demanda por educación en los sectores populares, y sobre eso volveremos luego. Lo que interesa aquí es destacar los factores que desataron una verdadera explosión de la "oferta" de este tipo de prácticas educativas.

Lo primero que parece claro es que este "movimiento de oferta" alcanzó especial reso-

⁹ "Adiós al poder mágico", en *Tiempo Argentino*, 23.6.85.

¹⁰ Paulo Freire en Buenos Aires, loc. cit.

nancia entre las generaciones jóvenes de procedencia cultural idealista-cristiana. Una doctrina que proponía un camino de profunda "expiación" a los intelectuales difícilmente podría extender su adhesión entre éstos por razones vinculadas al interés; la navegación a contracorriente de los intereses fue posible gracias a una extendida insatisfacción de los jóvenes con el modelo de sociedad representado por las generaciones adultas, desde el punto de vista de las oportunidades que ofrecía al despliegue de valores humanos tenidos como trascendentes y opuestos al bienestar material; y, al mismo tiempo, gracias a un profundo sentido de culpabilidad entre los jóvenes por las condiciones de vida del pueblo, en comparación a las propias. Tales sentimientos colectivos no pueden desligarse de la formación católica predominante entre las élites más altamente educadas, que precisamente otorgaba un valor salvífico a la pobreza y el sacrificio (tanto en un sentido colectivo como de testimonio personal); parafraseando a Max Weber, podría afirmarse que en esa cultura católica se encuentran las bases del profundo "espíritu anticapitalista" de este movimiento misional.

Para los grupos juveniles de esa proveniencia, la teoría de la "educación liberadora" tenía además un antecedente intelectual inmediato, cual era —particularmente en Chile— la amplia acogida encontrada por las doctrinas humanistas-cristianas de Maritain, Mounier, Berdiaeff, que cuestionaban el sentido de la vida personal en el capitalismo avanzado y que proponían en cambio (recuérdese a M. Buber) el camino hacia una utopía comunitaria (línea de pensamiento que caló profundamente en las juventudes estudiantiles de los sesenta, afectadas más por "insatisfacciones" que por "necesidades"). El arranque desde el humanismo, el fuerte contenido ético de sus postulados, la noción idealista del "pueblo" (tradicional en los movimientos estudiantiles) encontró el terreno abonado por estos antecedentes intelectuales que —en el caso chileno— acompañaron al explosivo crecimiento político del Partido Demócrata Cristiano¹¹.

Pero la doctrina de la "educación liberadora" encontró también un claro entronque con el tipo de cuestiones que preocupaba a los grupos de la izquierda, y en particular a los jóvenes que procedían (o adscribían) a la "cultura marxista", desde la revolución cubana en adelante: en primer lugar, el hecho de una revolución que llegaba allí donde los partidos comunistas habían señalado no existir "condiciones objetivas" para su ocurrencia, favoreció una idea de mayor autonomía y eficacia de los "factores subjetivos" en el desencadenamiento de la revolución; en segundo lugar, el reconocimiento del papel fundamental jugado por el campesinado, mientras toda la acción proselitista de las izquierdas se centraba en el proletariado urbano (y en especial en la clase obrera industrial), abrió eco a una teoría que situaba el potencial de transformación en el "pueblo", sin hacer distinciones de clases revolucionarias por antonomasia. En este punto —y no sólo en él— la teoría de la "educación liberadora" encontró contacto con el maoísmo, cuya difusión en América latina se vivió con algún retardo a los acontecimientos políticos del rompimiento chino-soviético; también lo haría en su peculiar concepción anti-intelectualista de la práctica, y en la propia noción de dialéctica (que es clave en las elaboraciones más maduras de Freire). De allí que las "Cuatro tesis filosóficas" de Mao Tsé-Tung fueran incorporadas al sentido común de los "educadores populares", incluso provenientes de la cultura católica, con una importancia mayor que la del propio "Manifiesto Comunista" o las Encíclicas Sociales.

Los movimientos estudiantiles de 1967-68 acercaron a las élites juveniles de ambas "culturas" tras un objetivo común: la Reforma Universitaria, cuyo programa se proponía hacer frente al autoritarismo pedagógico expresado en la "verticalidad" de las cátedras y el mono-



¹¹ La identificación del movimiento de "educación liberadora" como una forma específica del populismo católico ha sido agudamente formulada por Vanilda Paiva ("Populismo Católico y Educación, una experiencia brasileña"); su caracterización, más allá de algunos rasgos particulares que adquirió el movimiento en Brasil, es plenamente aplicable al caso chileno.

polio del poder mantenido por los académicos conservadores (o, en el caso de las Universidades Católicas, por el clero tradicional), así como a la orientación tecnocrático-profesionalizante de las Facultades y el "elitismo" de las instituciones de educación superior, que implicaba un aislamiento de ellas respecto a las grandes mayorías nacionales (tanto desde el punto de vista del acceso como de las preocupaciones centrales que orientaban su quehacer intelectual). En gran medida, el ideario de la reforma contenía los principios que luego serían radicalizados por el movimiento del populismo pedagógico, al tiempo que la lucha en pos de ella abrió la sensibilidad del grueso de la masa estudiantil hacia los grandes temas de la educación.

El proceso paralelo de extensión acelerada de la "ciudadanía social" hacia las masas campesinas y marginales urbanas, promovido desde el gobierno primero por la DC y luego por la UP, permitió a los estudiantes extender su acción más allá de la Universidad y entrar en contacto estrecho con los procesos de movilización de los sectores populares. La "oferta" educativa se amplió así enormemente no sólo por el impulso a la escolaridad formal, sino también por el surgimiento de una vasta red de iniciativas gubernamentales y universitarias que alcanzaron grados diversos de institucionalización: la "ida al pueblo" no fue entonces sólo un objetivo ideológicamente deseable, sino también ampliamente posible en los años que corrieron entre 1965 y 1973. Al sobrevenir la dictadura, existía ya plenamente consolidada una capa de misioneros educativos formada en el período anterior, cuya labor continuaría bajo el alero de la Iglesia y otros organismos no gubernamentales.

La importancia de la dimensión de la "oferta" en la difusión de las doctrinas de la "educación liberadora", se aprecia bien en el enorme peso relativo que en ellas se otorga a las funciones positivas que desempeña la educación popular para los educadores, más incluso que para el pueblo. Como bien ha destacado Paiva, ello conduce a un efecto paradójico: "En realidad, esta sutil pedagogía que no pretende transmitir ningún conocimiento, sino que transmite valores, actitudes y patrones bien definidos, si bien supone la humildad del agente ante el 'pueblo', también tiene como resultado su enorme fortalecimiento. El poder del agente no se multiplica solamente junto al grupo —porque él pasa a ser percibido no como 'uno de nosotros', sino como alguien 'sin vanidad', que actúa como igual a los miembros del grupo—, sino también junto a todos aquellos que comparten en alguna medida aquellos patrones ideológicos. El agente que actúa directamente en la base se ve legitimado en sus posiciones ideológicas: si él vive como y con el 'pueblo sencillo', su vivencia vuelve sus opiniones más legítimas que las de aquellos que carecen de tal contacto directo. ... De este modo, él no es sólo el guardián de la pureza del pueblo, sino también el fiscal ideológico de sus colegas"¹².

EDUCACION, DEMOCRACIA, MOVIMIENTOS SOCIALES: PARA UNA NUEVA SINTESIS

El tema de la educación popular ha estado largamente unido al tema de la democratización: desde la formación de la República, en efecto, la educación ha sido vista como una de las palancas fundamentales que permitirían la participación plena del pueblo en las decisiones públicas y la superación de las tendencias aristocratizantes de las élites oligárquicas. Cuando la ciudadanía política fue reconocida igualitariamente, y quedaron atrás las antiguas formas del sufragio censitario, el tema apareció con particular fuerza en la búsqueda de bases

¹² Paiva, *op. cit.*, p. 111.



objetivas que pusieran fin al escamoteo de la voluntad general mediante la práctica generalizada del cohecho.

Pero habría que decir que incluso la extensión formal de la ciudadanía política fue en Chile un proceso sumamente lento: hasta 1884 regía en el país (pese a que ya desde 1833 se le consideraba un "ejemplo" democrático en América latina) una forma de sufragio censitario que restringía los derechos ciudadanos a los varones alfabetos mayores de 25 años, poseedores de una renta mínima. En esa fecha se eliminó esta última exigencia, pero las demás restricciones permanecieron hasta la Constitución de 1925, que sólo innovó en el sentido de rebajar la exigencia de edad a los 21 años. Sólo en 1952 el derecho a sufragio para elecciones parlamentarias y presidenciales fue extendido a las mujeres alfabetas mayores de 21 años, y recién en 1970 la mayoría de edad requerida fue rebajada a un mínimo de 18 años, y se eliminó el requisito de saber leer y escribir.

Es preciso tener este antecedente a la vista porque, durante largo tiempo, las demandas democratizadoras incluyeron tanto la aspiración a la extensión de la ciudadanía formal hacia grupos sociales políticamente discriminados (caso, por ejemplo, del sufragismo femenino), como a la reducción de las desigualdades básicas que tendían a hacer de la "ciudadanía" una mera ficción jurídica para amplias masas. En ambos casos la demanda tendió a aparecer como una lucha por "democracia real", en oposición a la democracia meramente formal que daba sustento de legitimidad a las instituciones del Estado. La educación, como ya se dijo, tendió a verse como uno de los requisitos fundamentales de la "democracia real".

Pero "democracia real" es un término equívoco. En primer lugar, según se ha dicho, porque incluye tanto la idea de reconocimiento de derechos como la obtención de condiciones que habilitan para hacer ejercicio efectivo de los mismos (de naturaleza económica, social o cultural); en segundo lugar, porque en tanto noción opuesta a la de "democracia formal" oculta lo que ambas tienen en común, a saber, la tendencia hacia una creciente homogeneidad de representación entre los individuos, grupos, clases, que componen el cuerpo ciudadano; y, en esa medida, suele ocultar la naturaleza interactiva que presentan las relaciones entre uno y otro proceso de democratización. En tercer lugar, porque precisamente en tanto término polémico con el de "democracia formal", permanece atado a su credo igualitario sin asumir la diferencia entre los sectores sociales que aspiran a la representación; y tampoco pone en cuestión, por otra parte, la extensión y significación de las materias sometidas a decisión democrática.

Si se han de discutir las funciones democratizadoras de la educación popular, una pequeña labor profiláctica de distinciones parece imprescindible.

Llamaremos *democratización formal* al proceso mediante el cual el conjunto de individuos en uso de razón que comparten la misma nacionalidad se reconocen a sí mismos, recíprocamente, la condición de ciudadanos con igualdad de derechos para participar en la decisión de las materias de interés público, y solemnizan tal reconocimiento recíproco en la constitución y las leyes garantizadas por la fuerza pública. La extensión de los derechos inherentes a la ciudadanía hacia individuos o grupos anteriormente marginados de ellos debe entenderse, en consecuencia, como un avance del proceso de democratización formal.

El reconocimiento de derechos formalmente iguales nada dice acerca de las condiciones materiales e intelectuales en que viven los diversos individuos que componen el cuerpo de la ciudadanía. Lo que hace es establecer un principio de equivalencia a partir del cual el peso de las opiniones de unos u otros puede ser reducido a un problema cuantitativo. De la misma manera, la extensión de otros principios racionalizadores en la vida económica y social (el mercado, la instrucción pública, etc.) permiten la formulación de equivalencias a partir de las cuales la desigualdad socio-económica puede ser discernida en términos cuantitativos. En la medida en que un alto grado de desigualdad socio-económica puede poner en peligro el reconocimiento compartido de derechos ciudadanos formalmente iguales, denominamos

procesos de *democratización fundamental* a todos aquellos que tienden a homogeneizar la distribución de los bienes materiales e informacionales básicos de la vida en sociedad entre aquellos individuos que actual o potencialmente componen el cuerpo ciudadano, acercando dicha distribución al óptimo igualitario representado por la democracia política formal.

Finalmente, denominaremos procesos de *democratización sustantiva* a aquellos que tienden a ampliar la agenda de materias a ser resueltas democráticamente, y/o a ampliar el radio de autonomía de los grupos sociales para resolverlas por sí mismos en lo que no atañe directamente a la sociedad en su conjunto. En otras palabras, a aquellos que tienden a reforzar el pluralismo político, cultural o económico, transparentando al nivel del Estado la amplia diversidad de la sociedad civil.

Estas tres dimensiones del problema democrático, íntimamente vinculadas, tienen estrecha asociación también con el problema educativo: la primera dimensión, en efecto, relativa a la equivalencia jurídica de los ciudadanos y a las reglas equitativas del juego decisional, reclama la formación normativa tanto en lo que se refiere a la información sobre las normas vigentes, como en la transmisión del "espíritu" que las anima y que debe presidir todas aquellas relaciones sociales que no han sido solemnemente normadas. La segunda dimensión reclama el acortamiento de las distancias educativas entre grupos sociales, lo que se traduce habitualmente en la *incorporación* de los sectores marginales a los lenguajes a partir de los cuales es posible articular conductas "racionales" (de adecuación de medios a fines) en el contexto de redes formalizadas de intercambio.

La educación *formal* permite la integración a lenguajes comunes que hacen posibles los intercambios simbólicos entre distintos grupos sociales: ya se trate de lenguajes nominales, lógico-matemáticos o normativos, éstos son sistemas de información que posibilitan las interacciones, así como el "dinero" o el "mercado" hacen posibles las transacciones de la vida económica. Durante largo tiempo, la extensión de la educación formal estuvo basada justamente en la idea de extender la ciudadanía social, así como la ruptura de los lazos de sujeción locales fue la clave de constitución de la ciudadanía política, y la incorporación de las economías de subsistencia al mercado fue la clave de constitución de las economías nacionales.

Pero la extensión de estos mecanismos de racionalización formal de la vida social es sólo un aspecto de los procesos modernizadores: de otro lado, aparece una creciente necesidad de reemplazar los antiguos sistemas valóricos por nuevas formas de racionalidad "sustantiva" o "material", que otorguen *sentido* a la búsqueda de una serie determinada de fines, por parte de un grupo social, en medio de la compleja red de los intercambios. Si la extensión de la racionalidad formal homogeneiza a los individuos y grupos, haciéndolos partícipes de una red común de intercambios, éstos descubren en la propia red de los intercambios las diferencias y oposiciones que mantienen con otros individuos o grupos, adquieren conciencia de su identidad y habitualmente tienden a organizar su acción sobre la base de estas diferencias: tratándose de la esfera económica de los intercambios, en organizaciones de intereses genéricamente denominados corporaciones; de la esfera política, en partidos; de la cultura, en etnias, religiones, "escuelas" o movimientos sociales.

El proceso a través del cual la extensión de la racionalidad formal da origen a nuevas racionalidades sustantivas, suele no ser lineal. Tómense como ejemplo los procesos de cristianización y castellanización de las poblaciones indígenas: desde luego, antes del arribo de los españoles no había propiamente una "identidad indígena" en los pueblos indígenas; ella se confundía con la de su condición humana. La aparición de un pueblo diferente que se les oponía fue el primer paso en la construcción de una identidad específica como indígenas.

Una segunda fase, tras la derrota militar, fue precisamente la de los intentos de cristianización y castellanización: la incorporación al lenguaje del grupo dominante, que pudo

Evangelizando a los indios.
Nueva Crónica de
Poma de Ayala



alcanzar éxito en la construcción de una sola sociedad merced a la integración (subordinada) de los grupos indígenas a las redes culturales de intercambio (como también a las económicas y políticas). Y en la medida en que la comunidad indígena *subsistió a este momento* de asimilación, siguió uno de afirmación de la diferencia en términos "modernos", esto es, haciendo posible la interlocución y la contienda en el contexto del nuevo lenguaje y redes de intercambio, pero también redefiniendo los fines de la acción en torno a la preservación o desarrollo de las bases culturales del grupo étnico.

Algo similar podría afirmarse en el caso de la incorporación plena al sufragio y el combate a las desigualdades materiales que se derivan de la desequilibrada división sexual del trabajo (incluyendo en ellas las referidas al problema de más largo plazo de la capacitación). El efecto democratizador de esta incorporación sólo se perfecciona en la medida en que los temas propios de la demanda femenina son incluidos a plenitud en la agenda de materias de decisión pública, lo que a su vez es resultado de movimientos fuertemente identitarios que deslindan los temas propios y específicos de las mujeres respecto de otros que son propios y específicos de otros actores.

Estos "deslindes" no implican necesariamente el aislamiento o la sectarización del movimiento de que se trate, y a menudo incluso se expresan como propuestas de reforma de alcance más general y de efecto sedicentemente positivo para todos los demás partícipes de la vida colectiva; *más aún, la integración de un grupo otrora marginado a la red institucional de intercambios entre actores formalmente equivalentes, favorece decisivamente la conversión desde las orientaciones al retraimiento comunitario hacia la constitución de movimientos sociales propiamente tales.*

El riesgo es, naturalmente, la asimilación completa del grupo a las pautas de acción e identidad de otros actores, esto es, su disolución. Precisamente la condición previa de marginalidad o subordinación refuerza tendencias en este sentido, transformando los procesos de democratización fundamental en mecanismos de movilidad social individual (que alcanzan incluso mayor eficacia en la medida en que el individuo abraza los valores y pautas de orientación de grupos más centrales o dominantes en el sistema social, transformándose en verdaderos sistemas institucionalizados de cooptación).

La subsistencia de lazos comunitarios en el grupo de origen es ciertamente un factor de contrapeso de estas tendencias; pero, en la medida en que la comunidad recrea las pautas tradicionales de acción del grupo que resultan cuestionadas por la incorporación de los modos de intelección racional-formales, la constitución y fortalecimiento de movimientos sociales de base popular requiere de una intervención educativa que ayude al redescubrimiento de la identidad del grupo, del contenido universal de su especificidad, despojándolo de su ropaje de "atraso" o tradicionalismo.

Esta es, a nuestro juicio, la labor propia de la "educación popular": una labor educativa que no puede ser realizada sino desde el propio grupo, por el propio grupo, que es imposible reclamar del Estado o de otros grupos sociales, a riesgo de convertirla en un mecanismo de disolución y asimilación a las pautas de otros.

Debe señalarse que la búsqueda de diferenciación e identidad de los grupos populares está lejos de ser un mero prurito de los intelectuales, interesados en mantener la riqueza cultural de las costumbres y modos de vida de las sociedades folk. Muy por el contrario, ella se expresa en una potente corriente de demanda por educación más allá de la escuela, que se acrecienta exponencialmente en los períodos en que los procesos de democratización fundamental alcanzan su mayor intensidad: tal corriente de demanda es la que ha sido descrita muchas veces — desde perspectivas conservadoras o meramente "modernizantes" — como el "caldo de cultivo" para la difusión de ideologías radicales, liderazgos carismáticos de corte populista o mesiánico, o conductas de oposición violenta al sistema, explicados por la brecha entre



movilización social e incremento de las tasas efectivas de bienestar.

Si el movimiento por una "educación liberadora" hubiese sido sólo un fenómeno de oferta, derivado de los factores que se reseñaron más arriba, tendría hoy día un interés casi puramente arqueológico; en cambio, es el hecho de haber empalmado con esta potente corriente de demanda, en un período de 25 años en que la cobertura relativa del sistema educativo formal se elevó casi al doble, lo que lo convierte en un fenómeno altamente significativo.

La ideología del movimiento tendió, sin embargo, a limitar sus potencialidades democratizadoras, por varias razones estrechamente relacionadas con los puntos reseñados en la primera sección de este capítulo.

En primer lugar, tendió a disolver la identidad específica de los diversos sectores excluidos en una generalidad abstracta —el "pueblo"—, a partir de la cual los nuevos temas de la agenda de decisiones colectivas sólo podían comprenderse como una radicalización de la demanda igualitaria.

En segundo lugar, al plantearse como alternativa a la educación formal y desconocer la importancia del conocimiento acumulado al margen de la experiencia directa de los grupos, tendió a favorecer el repliegue comunitario antes que la incorporación a una liza común con otros movimientos sociales, en la cual desplegar sus relaciones de cooperación o conflicto; ello afecta los procesos de conformación de la identidad en dos sentidos: de una parte, aislándolos de la red compleja de oposiciones que se traman en el sistema social. De otra, abriendo un amplio margen de insatisfacciones que pasa a llenarse mediante meros procesos de movilidad individual.

En tercer lugar, al sobredimensionar la naturaleza política del cambio social requerido, tendió a librar a los grupos a las virtualidades de la oferta política existente, sin que ésta fuera obligada a transformarse para incorporar las demandas y temas específicos de los nuevos movimientos sociales.



EDUCACION FORMAL Y MOVIMIENTOS SOCIALES.

Las presiones de las organizaciones sociales sobre el sistema escolar

Guillermo Labarca

INTRODUCCION

Con este ensayo pretendemos contribuir a la discusión sobre las relaciones entre movimientos sociales y los sistemas educativos. Este no es, sin duda, un problema nuevo; las actividades educativas han estado siempre presentes en la constitución y accionar de los movimientos sociales, tanto que se puede decir que éstos son, entre otras cosas, movimientos educativos. Pero, aun cuando la educación ocupa un papel tan importante en el accionar de estos movimientos, no ha habido una discusión seria sobre sus relaciones con la educación formal, como si las únicas formas educativas que interesan fueran las que generan los movimientos mismos, estableciéndose de facto una separación muy nítida entre las actividades educativas propias y la educación formal.

Pienso que de esta manera se limitan las posibilidades que tienen los movimientos sociales para intervenir en la sociedad general, manteniéndolos encerrados en su propia problemática y metodologías, desconociéndose su capacidad para introducir modificaciones sustantivas en su medio.

Hay otra consideración que también es relevante para esta problemática: la de las deficiencias fundamentales que muestra en la actualidad el sistema de educación formal, tantas y de tan difícil solución mientras no haya reformas fundamentales, que se puede hablar de una



crisis de la educación.

Las manifestaciones de la crisis son conocidas y experimentadas por todos los que tienen algún contacto, directo o indirecto, con el sistema formal de enseñanza. El más drástico es el de la sobreescolarización que afecta a todos los niveles de la enseñanza. En estricto rigor, no se podría hablar de sobreescolarización, siempre que el frecuentar la escuela o cualquier otro instituto de enseñanza constituyera una actividad útil, ya sea para adquirir calificaciones que posteriormente pudieran ser usadas en un trabajo, o para recibir información relevante en el medio social del estudiante, para desarrollar hábitos de pensamiento científicos, para abrir el campo de intereses de los individuos, etc.

Es probable que la educación cumpla alguna o muchas de estas funciones, puede que objetivamente llene en una medida importante su papel social. Sin embargo, hay una apreciación subjetiva de la educación, determinada por consideraciones económicas: cuando la educación no garantiza un acceso definido y estable al mercado de trabajo, se habla de sobreescolarización¹.

Esta apreciación viene de una de las funciones atribuidas al sistema de enseñanza desde su creación: la función de preparar recursos humanos para la actividad productiva. Simultáneamente se da la ligazón que el sistema de educación ha tenido desde sus orígenes con la clase media, que ha hecho de la educación el instrumento predilecto de movilidad social, impregnando todo el sistema de enseñanza de tal ideología. Dadas las características de la clase media chilena, la movilidad social se vio siempre unida con las profesiones liberales y los empleos en el aparato del Estado. Esta ideología articuló todas las demandas que se hacían y se siguen haciendo al sistema de educación, de manera tal que cualquier otra función éste realice, es desvalorizada si no satisface los deseos de movilidad social. Por eso, la sobreescolarización es —antes que nada— una devaluación de los diplomas escolares.

Esta ideología está tan presente en la sociedad chilena, que incluso las otras clases sociales hacen demandas idénticas a las de la clase media. No sólo en términos generales, sino muy específicamente la movilidad social y el rol de la educación son conceptualizados exactamente en los mismos términos por todos los grupos sociales. Esto no debería llamar la atención si el patrón de movilidad social de la clase media fuera el único posible, o si tuviera validez universal; pero la experiencia de otras sociedades indica que el ascenso social no tiene necesariamente que concretizarse de la misma forma en todas las circunstancias. En las clases obreras de algunos países industrializados, por ejemplo, puede darse vía participación política, o a través de un mejoramiento sustancial y estable de sus condiciones de vida, sin que ello implique un paso o un anhelo de pasar a la clase media. Esto explica en parte que en esos países se haga una demanda más diferenciada al sistema de educación de la que constatamos en Chile.

También son concebibles demandas al sistema de educación que no estén necesaria o exclusivamente subordinadas a la movilidad social, sino a su capacidad de socialización y desarrollo de potencialidades individuales o colectivas.

Por otra parte, en los últimos veinticinco años ha habido una explosión de la educación no formal, extraescolar, popular, etc. cuyos inicios son casi simultáneos con la universalización de la educación formal. Parece ser que la educación extraescolar es un apéndice indispensable de la escuela regular, como si las deficiencias del sistema de educación tuvieran que ser compensadas por un sistema paralelo².

En los últimos años la educación extraescolar ha tenido un gran desarrollo, ligado al

¹ G. Briones, A. Magendzo, J. Jara, *Desigualdad educativa en Chile* (Santiago: PIIE, sin fecha); y L.E. González, S. Magendzo, *Después de la educación media, ¿éxito o fracaso?* (Santiago: PIIE, 1986).

² PREALC, *Educación y empleo en América Latina* (Santiago: OIT, 1978).

proceso de marginalización económica y social en Chile y a la organización de los sectores marginados populares en actividades económicas, sociales y culturales, de distinto orden. Algunas de estas actividades se han vinculado o han nacido dentro de una dinámica más general que envuelve a un sector relativamente amplio de individuos con características similares: campesinos, pobladores, mujeres, etc., que a veces se inscriben en una dinámica que los constituyen en movimientos sociales.

Pareciera que estos desarrollos han llevado a postular diferentes tipos de educación *mutuamente excluyentes*: la que está bajo el signo de la movilidad social ascendente (educación formal); la que viene a paliar las deficiencias de la primera (educación extraescolar), particularmente en sus dimensiones de calificación; y una que es una versión específica de la educación extraescolar (la educación popular), pero que sólo atiende a sectores populares (constituidos o no en movimientos sociales) y no tiene la pretensión de reemplazar funciones de la educación formal o de la extraescolar; es una oferta educativa que crea su propia demanda.

Nos proponemos hacer algunas sugerencias sobre este asunto. En primer lugar, trataremos de demostrar que el corte radical entre sistemas formales y movimientos sociales está validado por concepciones ideológicas que vienen del Iluminismo; en segundo lugar, basándonos en los análisis de Bourdieu y de Bernstein, señalaremos que esas concepciones son falsas; enseguida mostraremos cuáles son las opciones con que cuenta el sistema educativo, y cuáles son las consecuencias estratégicas de cada una de estas opciones; finalmente, plantearemos algunas sugerencias acerca de cuáles serían las posibles contribuciones de los movimientos sociales para modificar el sistema de educación.

EL SISTEMA DE EDUCACION Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Desde el siglo pasado se le ha atribuido al sistema de educación, entre otras, la función de contribuir a la igualdad de oportunidades sociales. Se puede decir que hay una aceptación general del principio de la educación como instrumento para facilitar el acceso a los bienes materiales e inmateriales que la sociedad puede producir. Tanto es así, que no hay diferencias apreciables entre distintos grupos políticos o ideológicos cuando se trata de caracterizar la educación formal, o cuando se trata de atribuirle un papel en el proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos. En consecuencia con estas concepciones está el hecho de que, cuando los sistemas educativos fallan en la realización de los objetivos atribuidos, explícita o implícitamente se culpa a los individuos que deberían favorecerse con la acción del sistema escolar, y no al sistema mismo. Esto ha significado que cuando los individuos, por las razones que sea, individuales, sociales o económicas, no pueden hacer uso de los servicios educativos, sean tratado como "casos desviantes" para los que es necesario crear, en el mejor de los casos, programas especiales, programas compensatorios o programas extraescolares. Cada uno de los programas de formación extraescolar es en última instancia un programa compensatorio, en la medida en que se propone paliar carencias de los individuos, debidas a deficiencias del funcionamiento de la maquinaria social.

Tratar las deficiencias como "casos desviantes" lleva a tratar las *diferencias* también como casos desviantes, lo que en términos pedagógicos y organizativos ha generado una práctica pedagógica y una amplia literatura sobre diversos temas, que van desde la enseñanza del idioma oficial a minorías étnicas, hasta la organización del espacio urbano para sectores

marginales³. Detrás de tal práctica pedagógica está la idea de que el sistema educativo debe enseñar a individuos "normales", o que debe llevar a la "normalidad" a los casos desviantes⁴.

Para que un sistema educativo pueda realizar esa función unificadora, debe estar organizado de tal manera que asegure el acceso igualitario. El Estado, al asumir la tuición sobre el total de los institutos de educación, da garantías de homogeneidad, lo que constituye condición necesaria de una escuela que no tolera las diferencias y consagra la igualdad como principio básico. En otras palabras, igualdad en este caso es sinónimo de unidad.

Esta ideología ha sido sustentada por todos los movimientos democratizantes en Chile. Particularmente notables son las proposiciones de los partidos y grupos de orientación socialdemócrata (radicales), demócratacristiana y socialista, que han hecho de la escuela el mecanismo privilegiado de igualdad social. Resulta interesante constatar que, desde los años treinta, no ha habido una propuesta educativa que se salga del esquema: ampliación de la educación / homogeneidad del sistema educativo (en el sentido de la eliminación de las diferencias internas) / centralización del sistema educativo (Estado docente). Naturalmente, tal ideología supone una estrategia de reforma escolar que pone en el centro al aparato del Estado; de ahí que toda propuesta educativa que esté basada en estos principios, supone una acción en el interior de las estructuras estatales.

Lo anterior plantea algunos problemas, no menores, en una situación donde, por una parte, el sistema educativo formal tiende a diferenciarse, o al menos hay un espacio para la diferenciación; y, por otra, donde aparecen actores sociales, con significación social real, que actúan al margen o en prescindencia del aparato del Estado y/o de estructuras dependientes de éste (partidos políticos, por ejemplo). Dejamos el problema planteado, para desmenuzarlo más adelante.

EL ESTADO Y LA EDUCACION

Cuando se coloca al Estado en el centro de todas las estrategias y políticas de cambio social, se le atribuye un papel arbitral, con la capacidad de determinar el bien común de toda la sociedad. Tal concepción ha estado vigente en Chile desde la constitución de la República. Los movimientos y agrupaciones políticas socialdemócratas y socialistas la han aplicado en un grado extremo cuando les ha tocado dirigir la política nacional, o cuando han hecho modificaciones legales⁵. Se puede decir que tanto la socialdemocracia como los socialistas han elaborado sus políticas recurriendo a los rasgos democráticos de las estructuras establecidas por la burguesía, con su correspondiente justificación ideológica.

En la educación esto es particularmente sensible. La escuela homogénea única, igualitaria, está íntimamente unida con la idea de que la escuela es un efectivo instrumento de movilidad social, lo que implica que el beneficio inmediato para los individuos de la eventual eliminación de las diferencias sociales, culturales, étnicas, de género o cualquier otra, sería la posibilidad de gozar de todos los beneficios y bienes que la sociedad produce. De ahí que la política educativa centralizada, tendiente a una escuela única, igual para todos, haya contado con el apoyo de todos los sectores sociales. Más aún, la ampliación de este tipo de

³ G. López, J. Assel, E. Neumann, *La cultura escolar, responsable del fracaso?* (Santiago: PIIE, 1984); M.I. Infante, *Educación, comunicación y lenguaje* (México: CEE, 1983).

⁴ J.E. Subirats et al., *La alfabetización de la población indígena en Bolivia* (UNESCO, 1978); F. Riesman, *The culturally deprived child* (N. York: Harper & Row, 1962).

⁵ El proyecto de Escuela Nacional Unificada del gobierno de la Unidad Popular es un ejemplo extremo de esto.

educación ha sido una demanda permanente desde el establecimiento de una gestión democrática de la cosa pública. Tanto la clase media como los sectores populares han condicionado su apoyo electoral a la presencia de políticas de ampliación del sistema de educación formal⁶.

La única limitación que han tenido tales políticas ha sido ideológica: siempre ha habido una enorme resistencia ante las intervenciones estatales que pretendían eliminar o minimizar la influencia religiosa en el sistema escolar. Todos los gobiernos que pretendieron laicizar la educación se toparon con una oposición cerrada, no sólo de las autoridades religiosas, sino también de la opinión pública. Este es uno de los límites importantes de la política de unificación del sistema educativo; los otros son económicos y sociales.

Si se examina el efecto de tales políticas, se constata que ciertos objetivos atribuidos a la educación formal no se han realizado. En primer lugar, hay que mencionar su efecto democratizador: para ponerlo en una forma extrema, habría que decir que la ampliación de los sistemas educativos ha tenido un efecto marginal en lo que se refiere a abrir las posibilidades de participación económica o política de los ciudadanos. Cuando ha habido una democratización en la sociedad, concomitante con una política de ampliación y unificación del sistema educativo, ella se ha debido a factores que operan fuera del sistema de educación. La democratización de la educación ha sido en general el resultado de un proceso de democratización social y no, como se pretende muchas veces, un agente causal. Tan ajenos a la educación formal son estos procesos de ampliación de oportunidades y de ampliación de la participación social y económica, que ha sido necesario crear estructuras educativas específicas—como son los sistemas de capacitación extraescolar, o las actividades educativas vinculadas a la promoción social—cuando surgen demandas específicas (económicas o sociales) que el sistema de educación formal no está en condiciones de satisfacer, por no haber sido diseñado para atender demandas diversificadas⁷.

El conocido fenómeno de la devaluación de los diplomas escolares es un efecto directo de la ampliación de los sistemas educativos, que no puede ser atribuido a una mayor complejidad de las actividades sociales, como muchas veces se hace, sino a una oferta excesiva de personas escolarizadas. Esto quiere decir muy concretamente que el paso por el sistema educativo no garantiza una posición social o económica y que, por otra parte, el sistema educativo formal en muchas oportunidades no es capaz de satisfacer demandas sociales reales. Cuando ha habido una efectiva democratización de la sociedad, ella se ha debido más bien a políticas sociales o económicas que a políticas educativas.

Lo anterior no significa que la educación formal carezca de una función social porque no interviene tanto como se espera de ella en mejorar la igualdad de oportunidades, sino que el efecto del sistema de educación formal es primariamente pedagógico, en el sentido de desarrollar formas de percibir, procesar y analizar la información. En este aspecto su importancia es enorme, aunque contrapesada en los últimos años por los medios de comunicación de masa, en particular la televisión.

El sistema de educación formal, además de crear la ilusión de la igualdad de oportunidades por medio de la ampliación de la escuela única, ha sido un instrumento eficaz en el proceso de eliminación de la diversidad. Aun cuando la sociedad chilena, en comparación con otras, es relativamente homogénea, presenta grandes diferencias en el interior de cada una de sus

⁶ Véase un desarrollo teórico de estas nociones en Rui Mauro Marini, "Los movimientos estudiantiles en América Latina", en *Ciencia Social* (Concepción, 1971).

⁷ C.P.U., *El sistema educativo chileno* (Santiago, 1986); M. Gajardo, A.M. de Andraca, *Estructura y funcionamiento de la escuela en las zonas rurales* (Santiago: FLACSO, 1987); ídem, *El sistema educativo en el medio rural* (Santiago: FLACSO, 1986); J.C. Tedesco, "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo", en *El sistema educativo en América Latina* (Buenos Aires, 1984).

categorías sociales, diferencias que podrían dejarse sentir en términos de una demanda educativa. En la escuela única no hay espacio para satisfacer tal demanda, y ni siquiera hay espacio para formularla; más aún, la práctica escolar ha conducido a percibir tales demandas como ajenas e incluso ilícitas. Las estructuras que elaboran el currículum, la toma de decisiones en materia de política educativa y la implementación de ésta, y hasta mecanismos informales como el sarcasmo, ridiculización, etc., concurren a eliminar posibilidades para la incorporación de demandas diferenciadas en el sistema de educación.

Existe así una neta diferencia entre quienes pueden hacer uso de la escuela como un medio de acceso a la participación social, y aquellos que deben buscar otros medios para conseguir la información y desarrollar las habilidades necesarias para resolver situaciones específicas. La educación extraescolar, sea cual sea su origen y sus objetivos, es consecuencia de las características de la escuela formal aquí reseñadas.

OPCIONES PARA LA EDUCACION

Los movimientos sociales parecieran estar excluidos entonces de la educación formal, quedando para ellos como única posibilidad, la educación extraescolar. Sin embargo, las cosas no son tan simples; los individuos de sectores populares (participen o no de los movimientos sociales) han recibido educación formal y quieren que sus hijos la sigan recibiendo, ya sea porque aún esperan que la educación formal les ayude a mejorar sus condiciones de vida (incluyendo aquí la movilidad social en el estilo de la clase media), ya sea porque no tienen otras opciones. A esto se suma el hecho de que la educación extraescolar no constituye un sistema permanente de educación capaz de articular la existencia de todos los individuos menores de quince años⁴.

Los sectores populares se encuentran así en una situación ambigua frente a la educación formal, ya que le plantean demandas que no pueden ser satisfechas por los canales existentes y, a la vez, no pueden separarse de éstos. Otro elemento de ambigüedad es la relación que mantienen con la educación no formal. Esta es una actividad que nació para paliar deficiencias del sistema de educación formal, pero que no es capaz de satisfacer todas las demandas específicas. Por lo tanto, tiene siempre un carácter provisorio, o al menos muy orientado a un aspecto parcial de la situación de los sectores populares. Esto tiene como consecuencia que, aunque la educación extraescolar alcance un grado mayor de formalización, no va a reemplazar ciertas funciones que cumple el sistema escolar formal, en particular la transmisión de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades intelectuales y de manejo de la información.

Frente al panorama descrito hay diferentes opciones. La primera es la que ofrece el modelo de "democratización formal", que consiste en insistir en la situación actual, pero aplicando estrategias que lleven a una mayor ampliación del sistema educativo. Para ello se tomaría una serie de medidas tendientes a compensar las deficiencias de la educación formal, las que podrían incluir desde un sistema de becas eficaz hasta programas compensatorios para estudiantes con handicaps culturales u otros. En este momento el conocimiento de procesos de aprendizaje y de los factores sociales que inciden en el bajo rendimiento escolar es suficiente como para iniciar una política educativa que pueda llevar a superarlos. Evidentemente tal opción implica aceptar que en el sistema de educación hay diferencias, y que es también diferente la capacidad de cada individuo para sacar provecho de lo que aquél ofrece, lo que lleva a postular una atención diferenciada.

⁴ G. Briones et al., op. cit.

Ahora bien, aceptar que las diferencias existen significa evaluarlas de tal manera que puedan encontrarse mecanismos que las supriman. El supuesto es que uno de los objetivos del sistema de educación es la integración de todos los individuos a las mismas formas sociales, y que la eficiencia del sistema de educación, desde este punto de vista, puede ser medida en términos del logro de ese objetivo, lo que implica su capacidad de eliminar las diferencias. A ello habría que sumar ciertas consideraciones prácticas. Al margen de cualquier principio, los programas compensatorios, si bien son posibles, son extraordinariamente onerosos: se trataría de colocar en un mismo nivel cultural a individuos de orígenes muy diversos, con handicaps muy distintos. La experiencia de países que han implementado políticas compensatorias en gran escala ("discriminación positiva", ayuda psicológica, consejeros escolares, escuelas comprensivas, etc.) ha sido muy decepcionante, a pesar de haberse empleado recursos materiales y humanos en una magnitud impensable para un país como Chile en un futuro previsible, y considerando, por otra parte, que las distancias sociales son en Chile infinitamente mayores que las que existen en los países donde dichas políticas se han aplicado más masivamente (países escandinavos, Rep. Federal Alemana, Holanda, Reino Unido). Esto no quiere decir que no haya que mejorar el sistema escolar regular, pero el mejoramiento del sistema escolar, organización de bibliotecas escolares, formación de maestros más idóneos, modernización de instalaciones, adecuación del *curriculum* a los avances de la ciencia, etc., no pueden ser consideradas políticas compensatorias.

Otra opción es la de diversificar el sistema de educación no tanto en función de compensar las deficiencias originales de los estudiantes, sino en función de las diferencias propias de los distintos grupos sociales. Aquí se hace necesario aclarar la distinción entre deficiencias y diferencias. Generalmente las diferencias son tratadas como deficiencias; los ejemplos más conocidos son los que dependen del origen étnico: un deficiente dominio del castellano por provenir de algún grupo étnico (mapuches, aymaras) es considerado en la práctica como una deficiencia, que debe ser compensada, en el mejor de los casos, por una mayor atención en el castellano. Otro ejemplo, más controvertido, es la valorización de lo racional por sobre lo emocional o lo estético, lo que lleva a jerarquizaciones no siempre adecuadas. La consecuencia de tales jerarquizaciones es la de introducir a todos los escolares y estudiantes en un mismo esquema inflexible que no deja espacio para acentos diferentes. Hay diversas maneras de "corregir" la diferencia, como señalamos anteriormente. Estas se sitúan en el nivel administrativo o en el nivel ideológico, y su eficiencia depende del ámbito donde actúan.

Esta segunda opción es la del modelo liberal, que implica aceptar las diferencias sin hacer distinciones entre ellas; vale decir, sin distinguir entre diferencias basadas en la explotación económica y/o social y diferencias originadas por la diversidad. Esto lleva a suprimir todos los mecanismos formales e informales establecidos para corregir las diferencias, y a introducir mecanismos que permitan incorporar en el sistema educativo diferentes demandas específicas de grupos e incluso individuales, lo que implica una política educativa descentralizada y gran flexibilidad administrativa en el nivel local. En alguna medida es esto lo que está ocurriendo actualmente en Chile, con el proceso de municipalización del sistema escolar. La supresión de subvenciones y otras formas de ayuda financiera del Estado (becas, subsidios a escuelas, etc.) y la mayor flexibilidad curricular. Sin embargo, la descentralización actual del sistema de educación es sólo una manera particular de concretizar las características más negativas —para la igualdad de oportunidades— de la escuela única, centralizada. La descentralización actual se realiza en un contexto económico e ideológico que lleva a que reduce a marcos muy estrechos las posibilidades de flexibilidad de la escuela única. Toda innovación escolar se articula en torno a la idea de un sistema educativo como sistema propedéutico, donde los grados inferiores son una preparación para los grados superiores, con escaso valor propio.

La flexibilidad y descentralización de la escuela única reafirman las diferencias internas del sistema educativo, lo que no significa necesariamente llevar a aceptar o a incorporar las diferencias sociales externas al sistema educativo mismo. En la práctica, ellas han llevado a reforzar las diferencias de clase presentes en la sociedad. No puede haber una diferenciación efectiva en el sistema educacional sin un profundo cambio ideológico que permita incorporar, como opción válida, diversas cosmovisiones y proyectos de sociedad cohabitando simultáneamente. Por otra parte, para que esto pueda realizarse, debe existir la posibilidad de incorporar demandas muy específicas, de corto plazo, cuyo valor general puede ser muy restringido. Un sistema social autoritario, que define la jerarquía social dentro de un marco rígido, en el que los valores determinantes están definidos por la riqueza material, donde están presentes símbolos exteriores de prestigio y un ejercicio del poder extremadamente jerárquico, no puede incorporar demandas que se salgan de estos parámetros. Cualquier diferenciación interna del sistema de educación en estas condiciones lleva a reafirmar los vicios de un sistema esencialmente excluyente.

Existe una tercera opción, la del modelo de "democratización por diferenciación", que es el que vincula los movimientos sociales y toda fuerza económica, política, cultural o ideológica capaz de expresarse socialmente, con el sistema formal de educación. El objetivo de tal proceso sería lograr modificar el sistema educativo formal a través de la incorporación de las demandas propias de los movimientos sociales y grupos similares y de la contribución específica que éstos pueden hacer en el proceso de transformación ideológica de la sociedad. Esta opción es la superación de la situación actual con el apoyo de una dinámica ya iniciada.

Nuestro punto de partida es la constatación de que ya existe un proceso de descentralización educativa, que se da en diferentes niveles de la educación. En primer lugar, hay una descentralización del sistema de educación, que ha dejado la tuición de las escuelas públicas en manos de las municipalidades. En segundo lugar, hay un grado de flexibilidad curricular y metodológica, que permite a los maestros tomar decisiones de contenido y didáctica. Además, hay una ampliación de las escuelas privadas que atienden a sectores populares. Por otra parte, hay que considerar circunstancias de otro orden, como es la experiencia educativa acumulada, aunque desgraciadamente no sistematizada, en la educación no formal en los últimos años. La vinculación de los movimientos sociales con estas formas de educación es un dato que también hay que tomar en cuenta.

No es aventurado, entonces, pensar posibilidades de desarrollo para la educación formal que tiendan a adaptarla a las necesidades inmediatas de los grupos sociales donde están insertas las escuelas. Este postulado genera preguntas de distinto orden. Las que tienen que ver con factibilidad: ¿es posible realmente modificar el sistema educativo de la manera aquí señalada? Si la respuesta es afirmativa, es necesario definir de qué manera, en qué niveles, con qué instrumentos, cuáles serían los límites de tales modificaciones. Otro orden de preguntas es el relacionado con la concepción del cambio social —es decir, quién hace el cambio social y con qué medios—, y con la concepción de la escuela, en términos de la igualdad de oportunidades*.

PROBLEMAS DE METODO

Otro orden de problemas es el que tiene que ver con la concepción del cambio social y el papel que le cabe a los movimientos sociales. Es evidente que el problema se plantea diferentemente

* En relación con esto, véase C. Cox (ed.), *Hacia la elaboración de consenso en política educativa* (Santiago: CIDE, 1985).

en condiciones de democracia que en un régimen represivo. Este ensayo está referido a la situación chilena, o sea, una de autoritarismo extremo.

La discusión en torno al papel de los movimientos sociales en el proceso de cambio social no es nueva ni se ha planteado sólo en Chile. Muy esquemáticamente, consiste en definir si las reivindicaciones de grupos sociales específicos, definidos éstos en función de sus demandas y de su identidad biológica, laboral, o situacional, deben subordinarse o no a las demandas y estrategias de movimientos o partidos políticos que postulan proyectos sociales globales, que cuentan con una trayectoria histórica, que tienen competencias apropiadas y pueden elaborar estrategias de valor general para lograr sus objetivos.

Cualquiera que sea el método que se elija para modificar el aparato educativo formal, se está optando por una u otra de las concepciones estratégicas aquí mencionadas. La opción de continuar democratizando el sistema educativo por medio de políticas de ampliación, implica pensar que no es posible efectuar cambio social sustantivo sin hacerlo desde el aparato del Estado centralizado; sería éste el único capaz de asegurar la *unidad nacional*. Implica, además, que los individuos teóricamente tienen una efectiva igualdad de oportunidades, y que las posibilidades que ofrece la sociedad tienen el mismo valor para todos los individuos. En otras palabras, tal opción implica que existe una suerte de identidad básica, la misma para todos los individuos. O, al menos, que la identidad está básicamente constituida por el hecho de pertenecer a la misma nación.

Aun cuando en este momento en Chile es casi un absurdo sugerir políticas sociales que tiendan a una mayor democratización de la educación, está implícito tal punto de partida en las críticas a las políticas educativas del gobierno. La gran mayoría de las críticas subrayan que la supresión de las medidas de apoyo social y la reorganización del sistema educativo —privatización y municipalización— conducen a efectos restrictivos en el acceso y permanencia de los sectores populares en el sistema de enseñanza. La crítica es indudablemente justa; sin embargo, es absolutamente inútil si no genera una alternativa educativa válida y posible. Detenerse en la crítica equivale a decir “esto es así, pero debería ser de otra manera”, o “el gobierno hace una política educativa restrictiva, pero debería hacer una política democratizante”, lo que es una contradicción *in termino*.

Centrar todo esfuerzo de cambio social en el aparato del Estado lleva a centralizar las políticas sociales, jerarquizándolas y delegando todas las funciones de dirección en elites, tecnocráticas o políticas. Esto implica, además, que los grupos sociales mismos están excluidos de una intervención directa en estructuras que están muy cerca de su vida cotidiana.

La experiencia ha mostrado que a veces las críticas que se hacen al sistema educativo han llevado a modificaciones. Sin embargo, las modificaciones que implican las críticas actuales y las proposiciones específicas que se hacen suponen un modelo de gestión educativa como la que existe actualmente, cuyas estructuras fueron creadas en circunstancias enteramente distintas a las actuales y con objetivos diferentes. En este momento pareciera que las proposiciones que pretenden mejorar la gestión centralizada del sistema educativo no pueden ser efectivas, no sólo porque la estructura de gestión tiende a descentralizarse, sino también, y en primer lugar, porque la crisis de la educación es tan profunda que no va a ser resuelta sólo con medidas compensatorias o de ajuste¹⁸.

Ciertas proposiciones de reforma radical del sistema de educación —como la Escuela Nacional Unificada (ENU), que ha sido reactualizada en los últimos tiempos— tampoco resolverían los problemas aquí señalados. Y ello no sólo porque esta forma de organización escolar deja muy poco espacio real para la diversidad interna, sino también, y en primer lugar, porque centraliza aún más la gestión del sistema de educación. Con otras palabras, una

¹⁸ C. Cox, *op. cit.*

proposición de reforma escolar hoy día no puede pretender sólo un cambio en los contenidos de la enseñanza, las personas o grupos responsables por la educación, las relaciones del sistema de educación con la sociedad o con sectores de la sociedad o las políticas sociales de apoyo educativo. Es necesario, antes que nada, modificar la gestión del sistema educativo.

Lo mismo ocurre con los medios de comunicación de masa. Se ha insistido en la apreciación crítica de los programas que se ofrecen, sin pensar en cómo se puede desarrollar una capacidad generalizada de elaborar alternativas. Toda la crítica actual a la gestión de los medios de comunicación implica una alternativa democrática donde otras personas elaborarán mejores programas, pero no una gestión alternativa. Con la educación formal ocurre algo semejante, aun cuando hay una situación diferente. La gestión del sistema educativo está mucho menos monopolizada de lo que está la gestión de la televisión, lo que ofrece un espacio de intervención inmediata, intervención que puede producirse a nivel municipal, de escuela o al menos de maestros.

DEMOCRATIZACION POR DIFERENCIACION

Hay una concepción de la escuela que es coherente con la visión centralizada de las políticas educativas. En ésta, las demandas que razonablemente pueden hacer los individuos son demandas futuras: económicas (calificación), sociales (movilidad social), políticas (participación en la gestión de los organismos de gestión), etc. No parece ser razonable hacer demandas inmediatas a la escuela; algunos tópicos, como el de la identidad de grupos, no son temas escolares, ni siquiera al referirse a jóvenes, adolescentes, mujeres, varones, etc. Mucho menos lo son temas relacionados con la situación económica o social actual. En otras palabras, la escuela tiene por función ayudar a insertarse en el esquema de gestión social vigente.

La opción de vincular los movimientos sociales al sistema educativo implica dejar de pensar sólo en sistemas alternativos, marginales, para satisfacer demandas actuales de estos sectores sociales. Se objetan los intentos de introducir demandas específicas al sistema de educación provenientes de grupos acotados, argumentando que de esta manera se disminuyen las oportunidades sociales de los grupos en cuestión, porque al introducir demandas específicas, generadas en la situación actual de los grupos, el sistema de educación no está haciendo más que confirmar las condiciones de vida existentes y, al institucionalizarlas, mantiene marginados a los individuos, disminuyendo así sus posibilidades de integración social. Introducir demandas actuales implicaría desplazar actividades curriculares habituales —que son las que permiten avanzar en el sistema educativo—, lo que puede llevar a bloquear las posibilidades de acceso de la mayoría a los niveles más altos del sistema de educación. Consecuentemente, se argumenta también que el sistema indiferenciado permite al menos a algunos individuos, habitualmente marginados, llegar a la universidad y, por ese medio, lograr un grado mayor de participación política y social. Esos casos se consideran los más altos logros del sistema de educación, casi un ideal que habría que generalizar.

Detrás de esta argumentación está el modelo de promoción social de la clase media. Esta no concibe ni admite otras formas de promoción social real que no sean las propias, es decir (en términos educativos), el egresar de la educación superior. Las concepciones de la clase media dejan poco espacio para la democratización por diferenciación.

Tal argumentación esconde una concepción de la promoción social con objetivo único, sin variantes y sin especificidades y, en consecuencia, de la igualdad sin espacio para la diversidad. Además, supone que la mejor manera de involucrar el sistema de educación en el mejoramiento de las oportunidades es produciendo elites salidas de los sectores menos

privilegiados. Esto quiere decir que el mejoramiento de las condiciones de vida lo hacen en realidad aquellas elites que pueden introducir modificaciones generales en la sociedad. Una manera de remitir cualquier modificación a las calendas griegas.

Es evidente que estamos optando por esta tercera posibilidad. Hay que dejar en claro que en ningún momento sustentamos un romanticismo populista que quiere rescatar como forma válida de vida las condiciones actuales de existencia, ni tampoco somos partidarios de la preservación de formas autóctonas, sólo porque ellas existen. Tampoco creemos que los movimientos sociales y los individuos que de una u otra manera están vinculados con ellos van a resolver sus problemas económicos o de participación social insistiendo en formas arcaicas, ineficientes o inproductivas. Por ejemplo, la producción de artesanías, muy vinculada con el desarrollo de comunidades femeninas populares, es una posibilidad real de generación de ingresos sólo si ofrece ventajas comparativas en el mercado; en este caso específico, tendrían que ser ventajas de calidad, como es —por ejemplo— un tejido hecho a mano único en cuanto a diseño, confección, etc.; es decir, un producto que tiene cualidades que ningún producto industrial puede tener. Lo mismo ocurre con la producción agrícola de pequeños propietarios. En este caso, el problema es diferente en sus manifestaciones específicas; probablemente exista un mercado local capaz de competir con las grandes plantaciones, desde que no hay grandes costos de transporte; sin embargo, este sector también tiene exigencias de productividad que pueden ser mejoradas.

La historia va hacia adelante, y cualquier forma de vida puede y debe ser reemplazada por una mejor. Nuestro análisis está basado en la constatación de que las posibilidades de modernización y mejoramiento de las condiciones de vida en el sistema actual (burocrático, centralizado, desde el aparato del Estado), sólo son posibles para unos pocos. Que la posibilidad de modernización que ofrece el sistema está completamente cerrada para los sectores actualmente excluidos. Postulamos que la única manera de salir de situaciones desfavorecidas es, por una parte, buscando un uso más eficiente de los recursos que dichos sectores tienen (aunque el recurso sea sólo una débil fuerza física. En realidad, estos sectores tienen muchos más medios, y es parte del trabajo de modernización descubrir cuáles son) y aprender a usar los recursos que la sociedad pone a su disposición (incluyendo el sistema de educación escolar formal bajo tuición estatal, municipal o central).

La modernización de estos sectores debe ser definida desde su situación actual, a través de la formulación de objetivos alcanzables dentro de plazos posibles, con los recursos disponibles. Vale decir, se trata de saber hacia dónde se mueven instituciones que eventualmente podrían utilizarse —por ejemplo, el sistema de educación— y empujar en la misma dirección para lograr resultados favorables. Es lo que han hecho, hasta ahora, diversos movimientos socialistas, con el fin de lograr ventajas para sectores subordinados dentro del sistema capitalista: insistir en las características más democráticas de la sociedad liberal, burguesa, como son la libertad de expresión, derechos humanos, igualdad social, etc. Se puede pensar que esta estrategia, que ha sido usada para objetivos generales, puede dar resultados cuando se la usa con objetivos localizados.

Si analizamos el sistema de educación y sus últimos desarrollos, tenemos que constatar que el proceso de municipalización, por ejemplo, al descentralizar la gestión, produce una mayor cercanía física entre los administradores del sistema y los usuarios, lo que por una parte puede crear mejores condiciones para un ejercicio arbitrario de la autoridad (menos control de los organismos centrales), pero al mismo tiempo hace posible una influencia inmediata de los usuarios sobre los administradores locales. En algunas situaciones es posible ejercer un poder localmente, entrar en un juego de poder en un ámbito restringido (comuna, barrio, sector, etc.), porque el grupo local tiene un cierto poder de veto, de presión u otro, que no tiene la menor fuerza en el nivel nacional.

Hay diversas maneras de ejercer ese poder. Si consideramos el sistema educativo, ellas se pueden clasificar en dos categorías principales: hacer demandas, ofrecer soluciones. Las dos son complementarias, y la segunda facilita enormemente las cosas. Tanto en una como en la otra hay que definir la escala antes de cualquier acción. Además, es necesario delimitar adecuadamente el ámbito propio de la escuela regular. Existen diversas demandas que se podrían hacer a la educación regular, pero que la educación no formal puede satisfacer mejor. De ahí que en la evaluación de los medios que se piensa utilizar, es conveniente pensar en la complementariedad de ambas.

En cuanto a la definición de demandas, es conveniente hacerlo en términos de problemas. Esto no lleva, de ninguna manera, a resolver las contradicciones que originan los problemas, pero al menos los sitúa de tal manera que un inicio de solución parece posible. Por ejemplo, es posible plantear en ciertas escuelas ciertos problemas relativos a la identidad femenina, lo que no va a llevar a resolver las relaciones patriarcales en la sociedad, ni siquiera va a producir alguna forma de acción colectiva en un nivel local, pero al menos puede llegar a iniciar un conocimiento sobre el problema, y reconocimiento de las escolares en tanto individuos del sexo femenino. Lo mismo vale en relación con problemas ecológicos, técnicas de producción, etc.

No proponemos, con lo anterior, crear materiales escolares para ser usados paralelamente al programa regular, sino más bien tratar de introducir en el curriculum la experiencia que los movimientos sociales tienen acumulada, lo que implica que asuman una tarea de irradiación que no ha sido prioritaria hasta ahora. Por otra parte, tampoco proponemos que los movimientos sociales vayan a hacer sólo contribuciones de contenido o metodológicas de interés general. No se trata de generalizar "otras" experiencias en el sistema educativo, sino más bien de dar cabida a experiencias y sistematizaciones sobre tópicos específicos, junto a las que ya están incorporadas. El reconocimiento de la diversidad supone que ella permanezca en tanto tal, y no tenga la pretensión de reemplazar la cultura dominante por otro universo cultural. Además, hay demandas locales al sistema de educación que no pueden generalizarse, cuya legitimidad está en este momento cuestionada precisamente por su carácter específico.

Una manera de influir sobre el sistema regular de educación es formalizando la educación extraescolar, lo que supone sistematizar sus contenidos, estructurar los sistemas definiendo las relaciones que tal práctica pedagógica establece con las organizaciones locales. Se trataría entonces de provocar un movimiento análogo, pero de signo opuesto: formalizar la educación informal y diversificar, lo que implica quitar formalidad, a la educación formal. Con esto estamos planteando algún grado de complementariedad y definición de áreas de acción comunes a ambas.





REFLEXIONES SOBRE MOVIMIENTOS SOCIALES Y DEMOCRATIZACION EN ARGENTINA *

Isidoro Cheresky

El propósito central de esta ponencia es hacer una reflexión sobre ciertos problemas ligados al proceso de democratización en Argentina y, en particular, sobre los problemas de democratización derivados de la evolución del régimen político; intentaré conectar el rol que ha jugado en Argentina el movimiento de derechos humanos y la dinámica alrededor de este tema, con los contenidos que han surgido en el debate de este seminario. Finalmente, plantearé algunas propuestas de análisis que han guiado mi propia investigación, y que me parecen interesantes de difundir.

La utilidad de esta intervención puede ser la de ofrecer una perspectiva de la experiencia de la educación popular chilena, teniendo en cuenta que en Argentina no hay un fenómeno colectivo de esa naturaleza; por consiguiente, no hay una homología, un correlato de lo que aquí se discute. La inexistencia de ese correlato puede ser interesante al preguntarse sobre el sentido que tiene la educación popular.

El tema de la puesta en perspectiva de la educación popular ya ha sido tratado en este Seminario, en las reflexiones acerca de la medida en que la educación popular pudo haber o puede estar siendo complementaria al Estado —haciéndose cargo de las funciones no cumplidas de la educación formal—, y cuánto puede haber sustituido o estar sustituyendo la

* Este artículo ha sido compuesto por los editores de este número de *Proposiciones*, sobre la base de la transcripción de la exposición oral del Sr. Cheresky durante el Seminario.

acción de otro tipo de instituciones, como los partidos políticos, o las que existen cuando hay un juego político normal.

Creo que la interrogante que algunos se han planteado acerca de en qué medida la educación popular está vinculada a la situación autoritaria tiene algún sentido, por lo menos en el aspecto formal de las instituciones de educación popular. Se está planteado el problema de la participación, de los lugares de reconocimiento y conformación de las identidades y de la tematización del cambio social.

En el caso de Argentina, algunas de las dimensiones o la mayoría de las dimensiones que aquí se han incluido en la definición de educación popular, son absorbidas por el movimiento social.

La validez que tiene la reflexión sobre el movimiento popular, sobre la educación popular, es que plantea el tema de en qué medida la acción de los movimientos sociales puede estar acompañada de una elaboración que suponga su democratización y su crítica.

Como se sabe, en Argentina han transcurrido varios años de lo que se ha llamado el *proceso de democratización*, el cual ha conocido momentos críticos en un período reciente, cuando una rebelión militar provocó un cambio en la política del Estado en relación con el proceso de los militares involucrados en los crímenes contra los derechos humanos. El corpus de mi reflexión tomó como punto de partida esa rebelión militar y los problemas que esos acontecimientos plantearon en relación con la situación argentina y con el proceso de democratización. Mi reflexión ha sido una crítica a la percepción del proceso de democratización y una proposición acerca de las posibilidades democráticas.

Los problemas por los que en Chile se atraviesa están vinculados con los de Argentina — aunque allí se vive una situación postautoritaria —, porque efectivamente en los dos casos operan lo que llamaría las características situaciones predemocráticas, situaciones premodernas en el sentido de la premodernidad política. Por tanto, el primer problema con que nos encontramos en el análisis sobre democratización, es que las situaciones postautoritarias en Brasil, Argentina y Uruguay son situaciones que se pueden calificar de democratización o de redemocratización.

No pongo en duda lo que es evidente, es decir, que la caída de regímenes autoritarios despierta una actividad social de puesta en cuestión de las relaciones autoritarias no sólo en un sentido político, sino en el ámbito social en general. Creo que ése es un efecto de las situaciones postautoritarias, que tienen un cariz inmediatamente liberatorio y, en ese contexto, hablar de ola democrática, como se ha hecho para América latina, pareciera ser acertado.

La dificultad comienza cuando se plantea el problema de la constitución de los regímenes postautoritarios. En primer lugar, porque esta democratización, que con frecuencia es la concepción dominante en los análisis, es presentada como un avance de la sociedad sobre el Estado. Es decir, la oposición "autoritarismo- democracia" es asociada a la dupla "Estado-sociedad civil". Las sociedades postautoritarias se dan en los momentos de renacimiento de la sociedad civil, y la sociedad civil sería per se portadora de los valores democráticos. Esa es la lógica que hace pensar que las situaciones postautoritarias son procesos de democratización que tienen un punto de llegada seguro — la consolidación de regímenes democráticos, de sociedades democráticas — y que ese proceso de democratización puede encontrar obstáculos, es decir, rémoras del pasado o también resistencias militares.

La dificultad teórica de esta posición es considerar que un nuevo régimen político, un régimen democrático, puede ser un resultado espontáneo que levante los obstáculos que opondrían los regímenes autoritarios a lo que sería el estado normal de las sociedades, es decir, un estado donde los miembros de la sociedad civil conllevarían la expansión de la democracia.

En realidad, si se trata de entender la lógica de la espontaneidad democrática, lo que se

descubre es la idea de que la democracia sería una referencia que se alojaría en el cuerpo social, la cual sólo sería necesario descubrir. En el fondo, subyace la idea de que existen *portadores de la democracia*.

En la historia de los análisis sociológicos, la idea era que la expansión de las capas medias y su existencia eran una garantía de democracia política. En los análisis más vinculados a perspectivas de izquierda, la idea es que la democracia estaría asociada a la idea de pueblo, a un actor sujeto que sería portador de este valor y, entonces, su emergencia social conllevaría esa consecuencia política. Esa es la línea que hay que poner en cuestión, la línea de análisis que continúa con los dualismos que han sido tan típicos de las tradiciones de análisis político en América latina.

La tendencia del análisis político en América latina ha sido establecer una serie de dualismos, de diadas, como: "Nación- imperialismo", "pueblo-oligarquía", "obreros-burguesía", que simbolizarían conflictos y que —como toda simbolización— tienen un referente real y conllevan una extrapolación. El análisis político latinoamericano ha conducido a entender la relación democracia-autoritarismo como la continuación de esta cadena de oposición en diadas.

La idea allí presente es que la democracia sería el resultado de una lucha secular del pueblo contra sus enemigos. Y creo que una de las dificultades mayores para una dinámica democrática y para una estrategia democrática es, justamente, esta idea de que la democracia es algo que nos viene del pasado, que está alojada en el pueblo y que haría falta, simplemente, descubrir para que brille con todo su esplendor. En el fondo es una idea conservadora, que tiende a preservar las ideas políticas dominantes, aunque estas ideas tomen la forma del sentido común.

Y esto se ve mucho mejor cuando se examina cómo opera en Argentina. Estoy convencido de que si en Argentina se ha desarrollado una posibilidad democrática —que corre peligro de ser frustrada—, es porque se ha producido algo radicalmente nuevo en el imaginario político colectivo, ha habido una ruptura de las tradiciones populares. Y no podría ser de otro modo, porque las tradiciones democráticas en Argentina, si es que han existido en el sentido moderno de la palabra, han sido sumamente débiles. Lo que sí es posible reconocer es una corriente democratista, es decir, la referencia a valores igualitarios y la idea de que el orden justo, la fuente del orden justo, es la voluntad popular. Esta dimensión de la legitimidad del orden político está asociada a la tradición populista. Y cuando digo populismo no me estoy refiriendo simplemente a una tradición política particular, como podría ser el peronismo, sino a un modo de relacionamiento que es más vasto y que, en el caso de la Argentina, de algún modo reconoce la implicancia de otras fuerzas políticas. El populismo en Argentina incluye la referencia democratista —es decir, la idea de que el orden político justo emana de la voluntad popular—, pero esta referencia aparece inserta en una relación "líder-masa" de un modo tal que lo que prevalece es la dimensión autoritaria. En este vínculo populista, la voluntad del pueblo es una voluntad que es enunciada por la voz del jefe. Aparece así la paradoja de una referencia perteneciente a la tradición democrática —que el pueblo es la fuente del orden político justo—, pero que surge bajo una idea 'populista' de pueblo, una idea funcional que aleja lo que posibilitaría la constitución de una voluntad popular en el sentido moderno, es decir, una que integre el conflicto y la diferencia.

A partir de 1976, sin embargo, con el establecimiento de un régimen autoritario que no es inédito en Argentina —aunque sí es inédita su brutalidad—, surge una nueva articulación, la articulación "democrático-liberal", como alternativa a la crisis de la articulación democratista del populismo. Se crean así las posibilidades de una nueva percepción de la política; pero, ¿por qué una situación autoritaria como la de Argentina da lugar a que surja una nueva percepción de la política? ¿Qué es lo que lo posibilita? Ha habido, sin duda, experiencias

particularmente duras, pero a menos que uno creyera que los hechos hablan por sí mismos, lo que habría que preguntarse es cómo efectivamente esos hechos obligan a la producción de un nuevo sentido, es decir, a la puesta en cuestión justamente de las tradiciones políticas.

Al respecto, creo que para que esos hechos particularmente duros que ocurrieron durante el período autoritario de los años 1976 a 1983 en Argentina, fueran elaborados en el sentido de una nueva concepción democrática, ha hecho falta, por un lado, que vinieran elementos exteriores al contexto nacional, que apareciera la idea de los derechos humanos, idea ajena a la tradición argentina o extremadamente marginal, y que ese sistema de referencias se instalara, al cabo de un largo camino, en las experiencias vividas por la gente.

La experiencia de las desapariciones, de las muertes, de la clandestinidad, de la acción del Estado que recubre estos acontecimientos en Argentina, creó una masa de víctimas y de damnificados —cuando me refiero a víctimas, me refiero también a los familiares de los desaparecidos y de los muertos— que en algún momento debieron pasar de la experiencia individual, de la confrontación individual con el hecho, a una forma de denuncia colectiva. Durante el período autoritario en Argentina se constituyeron lugares de expresión pública de la experiencia común, por ejemplo, las filas de gente en el Ministerio del Interior buscando a los que no están. De hecho era muy difícil, en el contexto de las tradiciones argentinas, que se constituyera ese lugar de expresión pública y que además tuviese sentido, porque los acontecimientos que la gente vivía individualmente y que formaban parte de situaciones más generales, más colectivas, eran hechos que de algún modo podemos considerar como innombrables. Pero innombrables quiere decir que eran sin sentido en relación al sistema de representaciones que ofrecían las tradiciones populistas y revolucionarias en Argentina. Y eran sin sentido, porque la suerte individual, el destino personal en esas tradiciones, era algo que no estaba tematizado en sí, sino que estaba simplemente subsumido en el interior de las categorías colectivas, en la clase, en el pueblo. El Estado nacional era percibido y definido simplemente como el disfraz de intereses identificables a otros niveles, a niveles de lo social y lo político, de modo que la interpelación al Estado era un no sentido: el Estado no podía actuar de otro modo que no correspondiera a su naturaleza de clase.

Entonces ¿cómo podía constituirse la denuncia, el reclamo, la identificación de lo que en algún momento se llamó violación a los derechos humanos? Pienso que esta referencia a los derechos humanos fue la que llegó a ocupar el vacío simbólico que producen las situaciones innombrables en las tradiciones políticas populistas y revolucionarias; fue capaz de generar una desestabilización de esas tradiciones políticas y la posibilidad de que la idea democrática emergiera con fuerza. La simbolización de esta nueva referencia es la que los militares llamaron las “locas de Plaza de Mayo”.

Las locas de Plaza de Mayo eran las mujeres que interpelaban al gobierno, interpelaban al poder, dando vuelta todos los jueves por la tarde en la Plaza de Mayo —es decir, frente al símbolo del poder político de la sociedad— y que, aunque fueron reprimidas—y hubo algunas que incluso desaparecieron—, de alguna manera simbolizaban la posibilidad de doblegar a ese poder. De este modo, ellas también simbolizaban la dificultad del poder político para vencer la referencia a un principio ético. Eran unas rescatadas de una escena pública que había sido casi inexistente en la Argentina durante varios años, y el sentido principal que adquirieron sus reclamos, y la intervención de los organismos de Derechos Humanos, fue el sentido político.

En la acción política efectiva y en el imaginario colectivo, la puesta en cuestión del poder autoritario se extendía hacia dominios inhabituales. El cuestionamiento consagrado y habitual de un régimen autoritario es que su poder no está fundado en la voluntad popular, que es antidemocrático en sentido estricto. Lo que las Madres de Plaza de Mayo añadían —y esto era lo revolucionario— era la puesta en cuestión del poder por lo que el poder comportaba de





RAUL ALFONSIN

antihumano, por lo que el poder tenía de ilegítimo no sólo porque no era popular, sino porque atacaba los fundamentos de toda comunidad política. Esta última idea —que un poder debe estar fundado en relación a los derechos y no simplemente en la voluntad popular—, es inédita en las tradiciones políticas argentinas. Y, pienso, ha sido el factor dinámico que generó nuevas percepciones, sentimientos y costumbres colectivas en la Argentina, y cuya acción, en términos de derechos, fue proseguida en el período democrático después del 83, por la acción de la justicia. Hecho, este último, también totalmente nuevo.

La institución judicial en Argentina, la magistratura, es decir, la idea de justicia como un principio situado fuera de todo actor social particular, era una dimensión que no tenía una historia nacional efectiva. Sin embargo, a partir de acciones como las de las madres de la Plaza de Mayo, logró generarse un espacio público centrado en la existencia, en la expansión de la acción de la justicia. Se dictó la ley de inculpação de Juntas Militares, se realizó el proceso a las Juntas Militares, y hubo, sobre todo, una dinámica que no era sólo la acción de la magistratura reclamando ciertos principios de justicia, sino un debate de todos los descontentos en torno a lo que es legítimo. Esa constitución de espacio público fue la principal fuente de posibilidades de consolidación de una sociedad democrática.

Quiero destacar que en Argentina, después de 1983, en la situación postautoritaria, ha habido una dinámica democrática que ha significado, por un lado, una idea de democracia como una referencia, como un valor que se ha extendido a otros dominios (la persona que encarnó esa dinámica democrática, el Presidente Alfonsín, logró triunfar en el proceso electoral del 83, porque supo asociar la referencia democrática a una diversidad de situaciones de injusticia en Argentina y a la posibilidad de que esas situaciones diversas fueran tematizadas, incluyendo la tradición peronista de justicia social); por otra parte, ha significado una potencialidad crítica en nuevos dominios. Pero creo que la dimensión principal del proceso de democratización en Argentina ha sido esto que llamo la introducción de la dimensión liberal en el imaginario político argentino, es decir, la desarticulación de la tradición democrático-populista a favor de una articulación de la tradición democrático-liberal. Y aun más, creo que el proceso de democratización en Argentina es un proceso de liberalización más que de democratización. Es en este sentido que me refiero a la puesta en cuestión de la tradición democrática, a su interrogación bajo nuevos términos.

Para terminar con esta parte y proponer algunos temas de reflexión, quiero decir que el problema que se presenta actualmente en Argentina —y que es ilustrativo de los problemas propios de nuestras sociedades, donde la tradición democrática es frágil y su futuro incierto— es que de todos modos el referente democrático coexiste con otros principios de legitimidad. Los regímenes democráticos son regímenes imperfectos, o sea, no tienen la aspiración de los modelos de pensamiento total o totalitarios, en el sentido de constituirse en una especie de estación terminal de la historia. Norberto Lechner, en su libro *El futuro de la democracia*, explica cómo la democracia ha fracasado porque ha incumplido promesas. Se refiere a la crisis del sistema de representación, a las desigualdades sociales, al poder invisible, pero no para decir que él quiere otro régimen, sino para decir qué es lo que sucede con las sociedades democráticas y para reafirmar lo que es un postulado del pensamiento democrático: que la democracia está situada en un nivel de ciertos principios, pero que esos principios nunca pueden ser concebidos como realmente existentes: las referencias a la igualdad, a la libertad, son referencias que nunca se realizan desde el punto de vista del pensamiento democrático, y no hay una sociedad que los cumpla en un sentido estricto.

En este libro, Lechner introduce el tema del corporativismo en las sociedades; esto es, que tenemos sociedades en donde están los ciudadanos por un lado, pero por el otro están las corporaciones, los lazos clientelísticos de los partidos políticos, etc. La sociedad argentina es una sociedad extremadamente corporativista, con una tradición de empresarios, de sindicatos

obreros, de una serie de organismos sociales que son corporativistas, no porque existan y actúen socialmente, lo cual es indiscutido, sino porque esa lógica se superpone a lo que debería ser la construcción de identidades políticas.

Sin embargo, el problema de la consolidación de la democracia en Argentina no es ése, porque aunque constituye un problema, él es habitual a una sociedad democrática. El problema reside más bien en la persistencia de un corporativismo de naturaleza distinta, cual es el corporativismo militar. Así lo han demostrado los acontecimientos de este año: la existencia de una sociedad democrática, donde el juego democrático constituye un espacio exterior a la ciudad política, se gobierna por sus propias leyes y se sustrae al debate público. Por eso es que cuando hablo de Argentina, me refiero a un régimen mixto; y cuando me refiero a régimen lo hago en el sentido clásico, como forma de sociedad. Efectivamente, desde ese punto de vista, la sociedad argentina no es una sociedad democrática, porque existe un área que se sustrae a la dinámica democrática y tiene una capacidad de veto sobre el funcionamiento de ese espacio democrático. Y mi interrogante es, ¿qué posibilidades hay de una coexistencia durable entre estos dos principios de legitimidad, estas dos lógicas que están operando simultáneamente?

He planteado una diversidad de temas: unos más y otros menos conectados con los problemas que se debaten aquí. En todo caso, quisiera referirme a algunos puntos que tal vez estén más directamente relacionados a ello.

Acabo de decir que prefiero hablar de régimen político en el sentido de forma de sociedad, es decir, el modo en que hablaban los clásicos. Pienso que cuando se habla de *democracia* como *régimen político* —según se ha hecho en los debates que aquí se han llevado a cabo— se tiende a concebirla como una adición, como una sumatoria de sentidos. Se habla de democracia formal —y por ahí se dice, burguesa—; de una democracia fundamental, de una democracia sustantiva. Creo que teóricamente es difícil pensar la democracia como una sumatoria de áreas, porque además eso ha llevado en muchas circunstancias a preguntarse cuál hay que privilegiar y, en definitiva, si no se podría adherir a una y prescindir de las otras.

La tradición de un cierto socialismo ha pensado que la democracia que ustedes llaman "fundamental" es superior a las otras y que, de algún modo, las engloba o las supera. La reflexión que he hecho sobre Argentina más bien tiende a pensar el problema de la democracia como vinculado a la modernidad política; es decir, que la democracia, la aparición de la problemática democrática, de esta cultura que es la que caracteriza a Occidente, es aquella que se constituye cuando se producen dos cosas: la concepción del poder político como un poder instaurado por los hombres, y, por lo tanto, prescindente de todo garante metahumano; y la separación entre poder, derecho y saber. Vale decir, cuando se introduce una lógica de funcionamiento de las sociedades humanas que hace que exista una historia política, que hace que las dimensiones de la acción político-humana estén desubstancializadas.

Lo anterior implica que para que una sociedad funcione democráticamente —en el sentido de democracia sustantiva—, es necesario entender la lógica de esa sociedad como una lógica por la cual el poder deriva su autoridad de la voluntad popular, pero, al mismo tiempo, tiene que recrear los principios de su legitimidad permanentemente, porque ésta se sustenta no simplemente en una investidura de origen, sino en el derecho o los derechos.

El ámbito de los derechos no es un principio trascendente, ajeno a la acción humana, sino que justamente hace que la propia idea de pueblo sea una idea relativa. La idea de pueblo puede tener su forma más cohesiva en la idea de que es el pueblo el sustento del poder, lo que da fundamento a la acción del poder político. Pero la idea democrática de pueblo es la idea de la división y del conflicto, de una división y de un conflicto irresoluble que no tiene un momento fusional, y que justamente es irresoluble porque el pueblo está dividido no sólo en la constitución de su voluntad política para dar un mandato a los gobernantes, sino en relación



al derecho, a lo que es legítimo e ilegítimo. El pluralismo no es una técnica, un dispositivo institucional agradable, sino que corresponde a la naturaleza de nuestra sociedad, y sólo es compatible con una concepción crítica de lo que es el "pueblo".

Desde esta perspectiva, es posible distinguir dos tipos de movimientos sociales: movimientos en términos de interés, esto es, *movimientos sociales de reclamos que tienen que ver con la reproducción de una cateogoría social*; y otros, más propiamente movimientos sociales, que se dan en términos de derechos, *que ponen en cuestión lo legítimo y lo ilegítimo. Son los movimientos de minorías, que han puesto en cuestión el sistema de reconocimiento que produce la sociedad y su propia identidad: por eso es que son de derecho.*

A mi juicio, el sentido de la diferencia también es ése. La diferencia no puede ser entendida como una entidad absoluta; ella puede sustentarse en una lógica democrática, en el sentido del reconocimiento de ciertos principios colectivos, en la referencia a un espacio público compartido y a la construcción de un debate de lo legítimo y lo ilegítimo en el cual las diferencias se sienten incluidas.

Un problema importante en los movimientos sociales —en relación a la constitución del sujeto popular— es que ellos, entendidos como movimientos de derecho, no se fusionan. La lógica de la diferencia conduce al reconocimiento de un espacio de debate colectivo compartido y de ciertos principios que *fundan ese debate, pero no a la constitución de un sujeto popular*. El problema es que de todos modos, en las situaciones autoritarias, las cosas suceden de otro modo. Las situaciones autoritarias invitan a la constitución de una polaridad alrededor, justamente, de la posibilidad de existencia de la democracia con el régimen, y a un sistema de reconocimiento e identificaciones que está referido a la dificultad de que se expanda la diferencia y que exista un espacio público. En las situaciones autoritarias hay un límite de reflexión sobre la democracia. La idea de pueblo surge en la lucha contra "l'ancien regime", en el contexto de la revolución democrática que se produce y que tiene sentido y pertinencia; una idea de pueblo en un sistema de identificaciones que secundarizan la división y la diferencia. Es un problema del momento en que se instituye la democracia, a mi juicio, y el problema en algunas de nuestras sociedades es que están inscritas en ese tipo de lógica, que puede ser pertinente, pero que habría que tomar con una cierta distancia.

Lo último que quiero decir acerca de los movimientos sociales es que es posible preguntarse si éstos son democratizantes porque el pueblo es democrático —vale decir, la idea de que hay una esencia de lo democrático—, o si los movimientos sociales son democráticos porque ponen en el tapete el problema de la identidad y la diferencia.





REFLEXIONES SOBRE DEMOCRACIA Y ESTATISMO *

Franz Hinkelammert

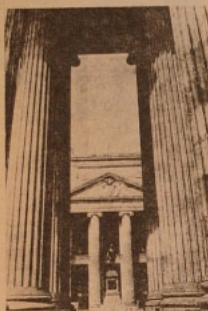
Quiero hacer una reflexión sobre la relación entre movimientos populares y democracia.

La democracia en Latinoamérica aparece como un ente que hay que afirmar y al cual hay que adherir con un matiz, a mi juicio, jacobino. Se ve la democracia como una virtud, como un formalismo moral al cual es posible inscribirse por la virtud, y se percibe la libertad en relación con una determinada institucionalidad que rige de por sí en cuanto formalismo abstracto. En esta línea también aparece una reflexión jacobina —ninguna libertad para los enemigos de la libertad—, detrás de la cual hay un concepto muy vinculado con esa figura tan abstracta de la democracia.

Este grado de abstracción en la idea de democracia aparece en toda Latinoamérica, y en especial en Centroamérica, vinculado fuertemente al terrorismo de Estado. Existen regímenes democráticos —como en Honduras, El Salvador, Guatemala— en los que se ha llegado a la existencia de tipos de democracia abstracta que funcionan sin derechos humanos, y que en la práctica son democracias terroristas. Y hay indicios de que si en Chile comienza la democratización, puede ocurrir que se dé ese mismo fenómeno, como el que en cierta manera ya existe en Brasil. Vale decir, que tenemos a nuestra vista la democracia de la virtud sin vigencia de los derechos humanos.

Desde lo anterior llegamos a un problema relacionado con la percepción de la democracia que aparece a partir de los movimientos populares, esto es, la vinculación de la democracia con la satisfacción de necesidades. Cuando hablamos de una democracia abstracta, no

* Este artículo ha sido compuesto por los editores de este número de *Proposiciones*, sobre la base de la transcripción de la intervención oral del Sr. Hinkelammert en el Seminario.



aludimos sólo a una democracia de virtudes, sino también a una que no se preocupa de la satisfacción de las necesidades de los hombres. Y me explico el hecho de que esta democracia formal conviva con el terrorismo de Estado, precisamente por la negativa a satisfacer las necesidades humanas: al deshacerse de esa responsabilidad, no le queda otra alternativa que sustituirla con el terrorismo, o con un recuerdo de él.

Aludo al recuerdo del terrorismo de Estado porque aparece en las campañas de los partidos políticos que adhieren abstractamente a la democracia ("Si no hay una adhesión, aunque sea abstracta, a la democracia, va a volver el terrorismo de Estado"). La propia lógica de su argumentación lo vincula a la negación de las necesidades humanas. La campaña del Partido Radical en Argentina fue un ejemplo de ello.

Más allá de estas circunstancias, sin embargo, tenemos que todo movimiento popular, de alguna manera, está enfrentado al Estado. Y quiero hacer una advertencia. La autoridad del Estado con la cual se enfrenta el movimiento popular es la autoridad que avala todas las otras autoridades. No hay autoridad en la sociedad que pueda imponerse, a no ser refiriéndose a la autoridad del Estado. Vale decir, que la autoridad del Estado es la autoridad de la sociedad entera y es la que subyace a todas las autoridades de la sociedad civil. Es imposible contraponer sociedad civil y Estado, porque la sociedad civil descansa sobre las autoridades civiles y éstas descansan en la autoridad del Estado; y una de las autoridades que está directamente vinculada con la del Estado es la autoridad de la fábrica, de la empresa. Cuando el movimiento popular choca con la autoridad en el ámbito civil —en la fábrica o la empresa—, no lo hace con el empresario sino con el Estado. Cuanto más estricta se hace la autoridad de la fábrica, más autoritario será el Estado, porque es éste el que afirma la autoridad de la fábrica.

Estas autoridades de la sociedad civil son el contenido de la autoridad política: no hay enfrentamiento con el Estado si no es con la propia autoridad de la sociedad civil. En consecuencia, no es posible decir que el movimiento popular se enfrenta al Estado sin decir —aunque sea implícitamente— que se enfrenta a las autoridades de la sociedad civil y a las derivadas de ella.

Se puede afirmar entonces que el movimiento popular, como grupo, se constituye a partir de individuos frente al Estado, pero no sólo en tanto la legalidad del Estado vale para el movimiento popular, sino en que este último se dirige en la propia sociedad civil a otras autoridades que no son del movimiento popular, y al hacerlo choca con el Estado que, en este caso, es una referencia clara.

En relación a lo anterior podemos percibir algo de lo que es la democracia interna de los movimientos populares; la vivencia democrática de las relaciones de unos con otros dentro del movimiento popular sería la democracia grupal, y ésta es la democracia fundamentalmente no-autoritaria, en el sentido de que no hay una autoridad que se imponga al movimiento popular. Este puede derribarla, salirse de ella, constituir otra. La relación autoritaria dentro del movimiento popular se diluye.

Sin embargo, cuando el movimiento popular se relaciona con la sociedad, se relaciona con los problemas de la democracia de la sociedad, la cual tiene una referencia con la autoridad muy distinta de la que hay en el grupo popular. La democracia en la sociedad tiene autoridades que no se pueden derribar, que existen de por sí; la referencia democrática es darle forma democrática a una autoridad que existe sin democracia también. Y me refiero a autoridades inapelables, para lo cual valga el recuerdo de la pena capital, expresión máxima de la autoridad estatal. El Estado puede renunciar a aplicarla, y es deseable que así lo haga, pero revocarla significa en cualquier caso que tiene el derecho de imponerla.

La experiencia democrática del movimiento popular es no-autoritaria, pero la sociedad a la cual se dirige la exigencia de la democracia tiene autoridades pre-constituidas, de cuya especificación se trata cuando se habla de la democratización de las autoridades: no elijo tener

autoridad o no tenerla, sino que elijo la autoridad específica que puedo tener; mi influencia llega a la especificación de la autoridad, pero no tengo posibilidades de decidir si tenerla o no. Es distinta, en cambio, la experiencia de la democracia grupal: la elección de tener autoridad o no tenerla es real, porque si no me satisface la puedo derribar y me puedo ir.

A estas alturas aparece un problema clave: el antiautoritarismo a nivel político y al antiautoritarismo que se expresa como antiestatismo. Si un movimiento popular proyecta su experiencia de democracia interna hacia la sociedad, es comprensible la tendencia hacia la sociedad sin autoridad: se trata de la perspectiva anarquista que aparece a partir de una experiencia inmediata de democracia, a partir de la extensión de ella a la sociedad. ¡Que no haya más Estado, no más autoridades ni más dinero!

Conviene ampliar este punto para damos cuenta de que el problema de la concepción antiestatista —que es una forma del antiautoritarismo— no es un problema simplemente del movimiento popular, sino que también se da en visiones del mundo contrarias, que son tan antiestatistas como el movimiento popular.

El resultado es que la democracia moderna o el Estado moderno no aparecen nunca a partir del estatismo, sino del antiestatismo. La raíz del Estado moderno —sea liberal, socialista o fascista— es antiestatista; se trata de derribar a las autoridades para vivir libremente.

Quiero leer algunas afirmaciones que ejemplifican estas diferentes líneas de pensamiento. Por ejemplo, la línea marxista, en su forma staliniana, dice: "Nos declaramos en favor de la muerte del Estado y, al mismo tiempo, nos alzamos en pro del fortalecimiento de la dictadura del proletariado —que representa la más poderosa y potente autoridad de todas las formas del Estado que han existido hasta el día de hoy, el más elevado desarrollo posible del poder del Estado— con el objeto de preparar las condiciones para la muerte del Estado".

Qué dijo Hayek en Santiago en 1981: "Cuando un gobierno está en quiebra y no hay reglas conocidas, es necesario crear las reglas para decir lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, y, en esas circunstancias, es prácticamente inevitable que alguien tenga poderes absolutos que debería usar justamente para evitar y limitar todo poder absoluto en el futuro". Es la misma reflexión, no hay duda.

Gentile —el fascista italiano— dice: "El Estado es la voluntad del individuo mismo en su aspecto universal y absoluto, de modo que el individuo se traga al Estado y, dado que la autoridad legítima no puede extenderse más allá de la voluntad real del individuo, la autoridad se resuelve por completo en la libertad. La verdadera democracia absoluta no es la que busca un Estado limitado, sino la que no fija ningún límite al Estado, que se desarrolla en lo más profundo del corazón del individuo, confiriendo a su voluntad la fuerza absolutamente universal de la ley".

Hay un eje que aparece en todos los puntos de vista, un eje antiestatista que percibe en el Estado la fuente de toda autoridad y que, en nombre de la libertad, ataca esta autoridad concentrada como Estado. Este poder que ataca al Estado es el Estado que hay que promover: el Estado en contra del Estado. Estamos en la raíz del totalitarismo moderno, que no es un estatismo sino un antiestatismo. Y en la misma forma en que hay varias versiones del antiestatismo, hay varios polos. El antiestatismo tendencial del movimiento popular choca con el antiestatismo del poder al cual se enfrenta.

El problema ahora es cómo constituir el Estado, si no se puede constituir por antiestatismo. No podemos recurrir ni a Hayek, ni a Stalin ni a Gentile, porque en ellos el Estado tiene una raíz irracional que está realmente presente en los movimientos totalitarios feroces de este siglo: stalinismo, nazismo, seguridad nacional; los tres vinculados, además, con el terrorismo de Estado, con la imposición virulenta del antiestatismo.

En este contexto aparece la problemática de la democracia sustantiva —aunque la palabra no me gusta—, porque precisamente este antiestatismo ha sido propagado, desde sus diversas





Como lo dijo: Sartre hace 40 años: "una sociedad en la cual lo único imposible sea la imposibilidad de vivir".

fuentes, como democracia sustantiva. En la mañana de hoy, Cheresky describió la reivindicación de derechos como un acto de la voluntad popular. Sin embargo, tiene que existir un vínculo con el Estado en relación a estos derechos; y es de ese vínculo que surge lo que provisoriamente llamaré 'democracia sustantiva', esto es, aquella que se orienta a la satisfacción de las necesidades humanas. Los derechos no emanan de la voluntad, sino de la posibilidad de vivir. Algo así está ocurriendo: una reformulación del punto de partida del Estado y del punto de partida de los derechos, que desde los movimientos populares surge como un derecho a la integración económica y social, como un derecho democrático fundamental en relación a la institucionalidad de la democracia.

Hay una nueva discusión sobre la fuente de los derechos, que en una determinada tradición era la voluntad popular expresa que siempre tiene la razón y que puede cambiar todos los derechos. Se plantea como el derecho a una formación de la sociedad donde todos tengan cabida. Este no es un derecho normativo, porque no se puede hacer una norma según la cual exista una sociedad en la cual todos tengan cabida; pero esto sí se puede formular como una norma general sobre la sociedad. Ninguna sociedad puede tener una perspectiva democrática a no ser que sea conformada de manera tal que todo ser humano tenga cabida en ella. Eso significa, en términos concretos, que todo ser humano puede encontrar trabajo, para de ahí derivar una existencia digna o —como lo dijo Sartre hace 40 años— derivar en una sociedad en la cual lo único imposible sea la imposibilidad de vivir.

Es en este sentido que aparece, a partir de los movimientos sociales, la reivindicación del derecho a la vida como el derecho fundamental que rige la propia formación de la sociedad; y aparece, también, un nuevo pensamiento de vida: la sociedad tiene que formarse alrededor del derecho de vivir de todos, y este derecho tiende a transformarse en la fuente de todos los derechos. Si los derechos se formulan a partir de la norma, se determinan los derechos normales, de la tradición liberal: no ser torturado, respetar la propiedad, no ser violado. Pero ahora estamos frente a un derecho que pretende ser fundamental y del cual se derivan todos los derechos; un derecho fundante de la propia vida democrática. No hay democracia sin ese derecho.

En la tradición del pensamiento democrático, este derecho de vivir está sustituyendo lo que se llamaba la soberanía popular como voluntad del pueblo. Creo que efectivamente, si queremos una democracia que no se base en el terrorismo de Estado, tenemos que reivindicar una democracia que se base en el derecho a vivir. Este es un derecho que no alude a que "yo tengo derecho a vivir aunque tú no lo tengas", sino el derecho a conformar la sociedad entera en términos tales que todos tengan cabida.

Pienso que los movimientos populares se refieren a la democracia de la sociedad, y que no tienen otra manera de hacerlo que en términos de la sociedad como totalidad, de transformación de la sociedad en un sentido nitidamente universalista. Esta es una relación racional con la sociedad como totalidad, e implica la aceptación de la autoridad inapelable y la especificación de autoridades. Significa una nueva sociedad, pero no una sociedad sin autoridad, sino más bien una en la que el movimiento popular pueda asegurar un ejercicio de la autoridad que objetivamente haga posible que todos vivan en ella.

Esta tiene que ser la base para que una democracia —en términos políticos— sea posible: que adopte en su espíritu de fundación, en forma racional y conciente desde el primer momento, el respeto a los derechos humanos en el sentido más elemental.

El terrorismo de Estado implica, por contraposición, una sociedad que no es capaz de respetar los derechos humanos; que no tiene perspectivas de luchar contra la tortura, la desaparición; que no integra ni económica ni socialmente a su población, lo que origina una violación sistemática de los derechos humanos. Si la concibo así, tengo que concebirla —a largo o a corto plazo— como una democracia sin derechos humanos, con terrorismo de



Estado.

Pienso, además, que las democracias formales —como se las concibe hoy— no se pueden imponer sino como democracias muy minoritarias. Si existen experiencias de democracias formales de los siglos XVIII y XIX, recordemos que fueron minoritarias; sólo algunos tenían acceso al voto. Las democracias que renuncian a respetar estos derechos fundamentales son minoritarias y, además, violentas.

La democracia liberal de masas —que ha aparecido en este siglo, sobre todo después de la Segunda Guerra— se ha basado sobre una actividad eficaz de integración económica y social de la población, lo que le ha dado una efectiva base de estabilidad. Las democracias estables de Europa sólo se explican con este elemento presente.

Quiero hacer una última referencia a la visión del tiempo en los movimientos populares. Aquí se habla mucho del "pasado como malo, del presente combativo y de que el futuro es nuestro". Esto es en primer lugar una categoría del pensamiento. Cualquier pensamiento que se dirige al futuro, estructura el pasado y el presente. En segundo lugar, no creo que sea una imagen racionalista, aunque sí es una imagen onnipresente en la sociedad humana. Tengamos bien claro que la burguesía interpreta su tiempo de esta forma y, en este sentido, es necesario seguir el pensamiento de "los del otro lado", que nos revela qué cosas son categoriales. El discurso de este régimen en Chile se refiere al pasado como degeneración (1925-1973 es un pasado de grandeza para nosotros, pero para ellos es de degeneración). El golpe militar constituye el combate y el futuro es de "nosotros". Así lo dice y, por tanto, el futuro no es de proletarios, sino de propietarios. Esta es una estructura absolutamente utópica.

Las sectas fundamentalistas hacen un ordenamiento parecido: el pasado es de la política; el presente es la confrontación con el Anticristo y el futuro es el milenio, lo que es una perspectiva totalitaria.

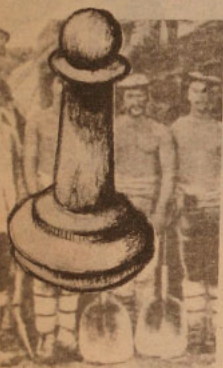
La derecha hoy es milenarista. Ninguno de nosotros lo ha sido, pero la derecha sí y nos atacan como tales, siendo que ellos lo son. Nunca en la historia hemos tenido movimientos milenaristas tan gigantescos como hoy: la mitad de la población de USA lo es. Es el segundo milenarismo de este siglo y aparece "al otro lado"; no parte de nosotros. El otro milenarismo se dio en los años 30-40, con el nazismo alemán.

Los movimientos populares no son milenaristas, sino que están enfrentados a un milenarismo que se vuelca en contra de ellos. Es la fuerza antipopular más gigante que pasa por nuestro mundo, y ahí hay un problema de utopía que no sólo es de un grupo, sino de la sociedad moderna y de todos los Estados modernos, que no sólo se basan en el antiestatismo, sino en utopías radicales. Estamos ordenando el tiempo así y constituyendo los Estados así. Tenemos que darnos cuenta de que los movimientos populares han nacido en este ambiente y, por tanto, es normal que tengan su expresión específica en esta línea. No es reprochable, es un problema de la sociedad moderna.

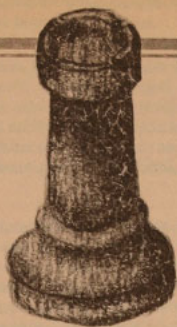
Estamos enfrentados a un momento en que hay que replantear la referencia a la democracia como ligada a un derecho fundamental y a una conformación de la sociedad que dé cabida a todos. Esto puede ser quizás el primer paso para re-pensar la relación con la democracia y para no caer de nuevo en un antiestatismo, sino en una relación racional con el Estado como elemento importante del proceso; para no caer tampoco en un utopismo ciego, sino más bien darnos cuenta de que las utopías son grandes referencias que tienen una cosa específica: son no-factibles. Debemos darnos cuenta también de que una utopía tiene que ser no-factible para que la referencia con ella pueda ser no-racional. La gran utopía del movimiento popular es la utopía anarquista, la espontánea utopía popular. Hay que rescatarla, pues, en el sentido de la racionalidad, como no-factible, como una imagen que tiene que inspirarnos para derivar aquellos elementos, derechos y metas hacia los cuales vamos a ir, pero sabiendo que ninguno va a ser su realización o aproximación gradual en el tiempo.



VISION HISTORICA DE LA



EDUCACION POPULAR



RAJADION POPULAR

LOS DILEMAS HISTORICOS DE LA AUTO-EDUCACION POPULAR EN CHILE. ¿INTEGRACION O AUTONOMIA RELATIVA?

Gabriel Salazar

INTRODUCCION

Al observar sinópticamente los procesos educacionales concretos que se han desenvuelto en la historia de Chile, se constata que, de un modo determinante, ellos han consistido en los esfuerzos hechos para hallar una combinación óptima entre los siguientes elementos:

- a) El desarrollo sico-pedagógico adecuado de la 'personalidad' de los educandos;
- b) La incorporación e internalización de un legado cultural y tecnológico recibido, por lo común, desde Europa y Estados Unidos. A veces, esto ha involucrado la re-adscripción a los nuevos niveles de desarrollo del 'humanismo' cristiano-occidental; otras veces, la adscripción a humanismos 'alternativos', de igual procedencia, y las más de las veces, el ajuste con respecto a los nuevos avances y patrones de la 'civilización material' de los países desarrollados. En conjunto, esto ha configurado el doble fenómeno de la 'dependencia' y la 'modernización';
- c) La formación, a nivel de los educandos, de 'habilidades específicas' y/o de 'actitudes convenientes', que son requeridas por la sociedad chilena, o bien para promover su desarrollo

económico, o bien para asegurar la estabilidad o modernización de su sistema político. Esto ha dicho relación, más bien, con la "funcionalidad" del sistema educativo para con la sociedad local, funcionalidad que, normalmente, ha sido evaluada, definida e impuesta por las más altas élites dirigentes del país, en correlación a sus problemas e intereses específicos.

d) El desenvolvimiento de demandas sociales y prácticas auto-educacionales que son pertinentes a la realización de un proyecto histórico sectorial (o de clase, o grupo), pero de consecuencias y proyecciones nacionales. Normalmente, tales demandas y prácticas son introducidas por los grupos sociales más postergados de la nación, cuando han percibido que el conjunto de la sociedad nacional funciona perjudicando sus intereses, cuando no su mera existencia. Ciertas minorías, étnicas y sociales, han tendido a proceder de igual forma, aunque con menos proyecciones históricas.

La eficiencia histórica de los procesos educativos nacionales debería, en principio, medirse en relación a la capacidad de los mismos para combinar esos elementos según una fórmula de equilibrio que fuese social, nacional y universalmente (es decir: 'epocalmente') adecuada. Es evidente que esa combinación óptima es, por su naturaleza, una 'cuestión nacional de Estado'. Por manera anti-natural, sería una cuestión de ajuste espontáneo, de ensayo y error. Históricamente, sin embargo, ha demostrado ser una 'cuestión de hegemonía'; es decir, un problema estrechamente ligado con los problemas liberales específicos de las élites dirigentes del país.

En Chile, los 'problemas liberales' no han sido pocos, ni pequeños. Las élites dirigentes nacionales han patentizado, a través de su historia particular, que 'dominar' —aun en condiciones de control total del poder formal e informal sobre el resto de la sociedad— no es suficiente para resolver los problemas sustantivos del liderazgo; a saber: la realización exitosa de un proyecto sectorial de desarrollo —de clase— como un proceso nacional de progreso, integración y estabilización. En este último sentido, la historia de las élites dirigentes nacionales ha sido una sucesión recurrente de frustraciones y fracasos. Determinadas por éstos, han tendido a combinar los elementos del problema educacional —y de otros problemas— no desde la perspectiva de los intereses estrictamente nacionales, sino más bien desde el marco comprimido de sus complejos y agudizados problemas liberales. De este hecho —ya estructural en la historia de Chile— se ha seguido una doble consecuencia.

a) De una parte, las deliberaciones y opciones de las aproblemadas élites dirigentes nacionales han primado por sobre las deliberaciones y propuestas de los teóricos y técnicos de la educación chilena; y

b) De otra parte, grandes sectores de la sociedad chilena, y en particular los más postergados, han percibido que el 'sistema educacional' chileno (o sea, el controlado por esas élites) es 'disfuncional' a su situación concreta, a sus intereses específicos y, sobre todo, a la realización de sus propios proyectos históricos de desarrollo sectorial y de reorganización nacional. En respuesta a esta percepción básica, estos sectores han tendido, en mayor o menor grado, y según las coyunturas históricas, a desarrollar procesos subalternativos de auto-educación.

De este modo, los procesos educativos nacionales han estado coronados, super estructuralmente, por el conflicto interno del liderazgo y por la pugna ideológica entre las élites efectivamente dirigentes y los teóricos 'nacionales' de la educación. Al mismo tiempo, han descansado sobre la infraestructura formada por el estado histórico real de las grandes masas



nacionales, y por sus esfuerzos para educarse a sí mismas en el proyecto (y en el proceso) que asegure tanto su liberación como la reorganización global de la sociedad chilena. Se comprende que, dada esta peculiar estructuración, los procesos educativos nacionales no han llegado a constituirse plenamente en un 'sistema educacional' integrado, coherente y funcional para todos. La parte de esos procesos que ha sido institucionalizada como 'sistema', no ha sido otra que la que se ha sujeto a las directivas impuestas por las élites 'aprobledadas', generando la sensación de disfuncionalidad de las grandes mayorías. Otra parte —históricamente significativa— no se ha institucionalizado como sistema, o lo ha sido a medias, o lo ha sido incompleta o frustradamente. Por una u otra causa, por lo tanto, parece excesivo —o, mejor dicho, deficitario— reducir el problema educacional chileno a la trayectoria del 'sistema institucionalizado' de educación. En un sentido dinámico e histórico, el problema rebasa con creces la lógica de ese marco estrecho y 'particular'.

Este trabajo pretende situarse, de un lado, en la perspectiva dinámica (histórica) del problema educacional chileno; de otro, en la perspectiva de los grupos populares que, sintiendo la necesidad vital de promover su propio proyecto histórico de desarrollo y de reorganización social, incurren en prácticas auto-educativas que, aunque limitadas y marginales, contienen por lo común una carga social y una intencionalidad histórica de alcances insospechados, que comprometen no poco la legitimidad y la estabilidad de 'los sistemas'. La primera pretensión implica dejar de lado la llamada 'racionalidad tecnocrática' de los sistemas educacionales nacionalmente equilibrados (de dudosa existencia en Chile), para asumir, a cambio, los contenidos cambiantes y los tiempos entrecruzados propios de los procesos históricos. La segunda pretensión implica, simplemente, situarse dentro de las perspectivas de largo plazo del movimiento social de las clases postergadas.

Esto último merece, tal vez, un comentario adicional.

No debería ser un misterio para nadie —para nadie, al menos, que tenga un mínimo de sensibilidad histórica y social— que el problema de la 'auto-educación popular' forma parte viva del problema estratégico de la sociedad chilena. Es la contraparte dinámica del problema educativo-lideral que tantas veces ha intentado resolver —no óptimamente— la élite dirigente chilena. Pues, vistos históricamente, los procesos de 'auto-educación popular' no han sido otra cosa que las prácticas de entrenamiento que los sectores postergados se han visto obligados a darse a sí mismos a efectos de:

- a) Saldar los déficits educacionales acumulados por el sistema nacional de educación establecido por las élites dirigentes;
- b) Promover su propio desarrollo y liberación, y
- c) Reorganizar los fundamentos de la sociedad chilena en su conjunto.

En este sentido, la 'autoeducación popular' apunta a objetivos históricos diferentes y aun opuestos a los de la "educación popular" que las élites nacionales, a través del 'sistema', han tratado de impartir a los sectores postergados. Dominantemente, la segunda ha apuntado, no a la liberación o al desarrollo del proyecto histórico específico de esos sectores, sino al afianzamiento de su 'integración' al sistema y de sus actitudes conformistas. La 'auto-educación popular', por el contrario, no se define por un intento de afianzar un determinado orden social, sino por promover un determinado *proceso histórico*: el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social del "bajo pueblo" chileno. Esta orientación distinta determina la existencia de otras diferencias importantes, que vale la pena



señalar: la 'autoeducación popular' no está centrada en la formación óptima de un individuo o de una personalidad, sino en la *potenciación histórica de un grupo, clase o colectivo social*. Su objetivo último no es tanto preparar generaciones jóvenes para el mejor servicio de la sociedad existente, sino para el advenimiento de una sociedad refundada y socialmente reajustada. Este radicalismo ha sido tanto mayor cuanto más opresor y socialmente excluyente haya sido el sistema dominante. Por lo tanto, la 'auto-educación popular' ha de ser definida, básicamente, como ese conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente, no roles estructurados, sino *roles históricos*, atinentes a su propia liberación y a la refundación por abajo de la sociedad chilena.

Tal definición, sin embargo, debe entenderse como la esencialización —no la idealización— de un 'tipo histórico'. Los procesos auto-educacionales del "bajo pueblo" chileno se encaminan, en última instancia, en la dirección señalada. Eso explica su permanencia en la historia social y política chilena, y su tendencia hacia la radicalización, como lo revela su historia particular más reciente. Pero esa direccionalidad esencial no debe ocultar el hecho de que tales procesos han estado normalmente sujetos a un difícil dilema histórico: o mantienen su 'autenticidad social' trabajando en los sectores postergados su autonomía relativa frente al sistema dominante; o se comprometen trabajando determinadas 'reformas parciales' de ese sistema (incluyendo la educación nacional), aceptando de algún modo la convocatoria integracionista del mismo. Entre ambos cuernos del dilema, la opción histórica y popularmente correcta es difícil, a veces porque la constitución social específica de los grupos populares (es decir, su 'identidad' epocal) enfatiza tendencias 'integracionistas'. Otras veces, porque el sistema mismo ofrece más anchas avenidas de integración, sea del tipo de la "educación popular", sea del tipo "democratización —aparente— del sistema político", sea a través de dinámicas envolventes, como la espiral precios-salarios, por ejemplo. Y no han influido menos las ideologías 'sistémicas' de liberación popular que, asumiendo una postura de ruptura revolucionaria frente al régimen, han promovido, a veces, la creencia en las reglas de un sistema nuevo, pero utópico e históricamente distante.

La existencia de dicho dilema ha confundido a menudo los procesos de 'auto-educación popular' y ha entorpecido el desarrollo de su proyecto social subyacente.

Este trabajo se propone, así, examinar el desenvolvimiento histórico de la auto-educación popular en Chile, con especial referencia al dilema señalado. A este efecto, enfocará el problema desde una doble línea de observación y análisis: una, siguiendo el proceso superestructural de los problemas liderales de las élites chilenas, en tanto referidos a la denominada "educación popular". Esta línea dejará de lado, como se dijo, la discusión teórico-técnica sobre educación y la historia particular del 'sistema educacional' en cuanto tal. La segunda línea de observación y análisis seguirá el proceso social (infraestructural) de los grupos populares chilenos, en tanto referidos a los procesos de 'auto-educación' o/y de 'educación popular'. Ambos análisis se registrarán por una periodización históricamente adecuada, que no es necesariamente común.

No está en el interés del autor de este trabajo el reproducir hechos citables en tanto que 'hechos', sino, más bien, procesos y lógicas de procesos. En parte, debido a una opción epistemológica acerca de la naturaleza de la 'historicidad', y en parte, también, debido a las limitaciones propias de este tipo de investigaciones, de corto plazo.

Tampoco está en el interés del autor el controvertir o refutar los excelentes trabajos que ya se han realizado acerca de la "educación popular" en Chile¹. Más bien, su objetivo es, a este respecto, complementar esos análisis con una perspectiva centrada en la historia social y



¹ Cabe mencionar, especialmente, los de Iván Núñez, "Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico", PIIE, DT, 1982; de Loreto Egata, "Movimiento sindical y educación: 1930-1960", PIIE, Informe

económica de Chile, dentro de la cual, a su juicio, la 'auto-educación popular' ocupa una posición neurálgica y potencialmente determinante. Es esta última percepción la que explica, en definitiva, el enfoque de este trabajo y el compromiso que el autor asume con los procesos que procura estudiar².

I. LA OFERTA HISTORICA DE EDUCACION POPULAR

1. LA IDEOLOGIA EDUCATIVA DE LOS MERCHANT-BANKERS: (1829-1908)

La diversa posición social exige diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos, i que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más desahogo puede i debe dedicar más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más estensos medios de instrucción que las escuelas primarias ... Esta clase está llamada a ejercer una influencia efectiva en el bien del país por las ventajas que le dá su posición...³.

Los liceos de mujeres a cargo del Estado no serán otra cosa que verdaderos burdeles costeados por los contribuyentes. La palabra es durísima, pero es la única que expresa con exactitud nuestro pensamiento⁴.

Creo que Su Señoría tiene algunas faenas campestres en que ocupa algunos trabajadores; ¿cuánto gana un peón? Gana 75 centavos, que es lo mismo que gana un preceptor, i los peones andan a pie desnudo, porque no les alcanza lo que ganan para comprar zapatos ... Se me ha asegurado que, para venir aquí, las personas que componen la comisión encargada de representarlos (a los preceptores) han tenido que proporcionarse mutuamente prendas de ropa prestada...⁵.

Después de la guerra civil de 1829 —que involucró la exclusión política del social-productivismo "pipiolo" por espacio de treinta años— se impuso en Chile un régimen político comandado por las élites mercantiles que se consolidaron después de la Independencia. Esas élites, que habían sido diezmadas por la guerra, se reestructuraron después de 1825 sobre la base de incorporar a sus filas a un alto número de comerciantes ingleses y extranjeros en general. Chile había sido colonizado por la ola expansiva del capitalismo mercantil que se

Preliminar, s/f.; de Loreto Egaña y Marcela Gajardo, "La educación de adultos en Chile: un análisis de su desarrollo", PIIE, Informe Preliminar, 1977, y de Cecilia Martner, "Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952", ECO, Documentos, No. 13, 1986. El autor de este trabajo debe a la lectura de estos aportes su principal motivación para persistir en el estudio de este tipo de problemas históricos.

² Este estudio se basa en un extenso documento de trabajo escrito por el autor dentro del Proyecto de Educación Popular realizado por SUR entre 1986 y 1987.

³ Antonio Varas, *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, 1845, p. 394.

⁴ Zorobabel Rodríguez, *El Independiente*, agosto, 1877.

⁵ Benjamín Vicuña, *Discursos Parlamentarios*, II, 23 nov. 1881, pp. 498-90.



Trabajadores portuarios
en Valparaíso. (s. XIX)
Grabado de Theodor Ohlsen

había desarrollado (a alto nivel) en los bordes del Mediterráneo. La Independencia dejó al país en contacto directo con las formas más avanzadas de ese tipo de capitalismo: las casas comerciales inglesas que dominaron el mercado mundial después de las guerras napoleónicas. De este modo, la Independencia abrió las puertas a un proceso de modernización del 'capital mercantil' chileno, acentuando su dominación centenaria sobre la capa de empresarios productores.*

Por esa razón, las élites dirigentes de la nación comenzaron a abandonar tempranamente —desde 1825, más o menos— los patrones heredados de la cultura hispano-latina, y a asumir elementos culturales y de consumo de carácter más bien cosmopolita, dominando así las pautas inglesas en lo empresarial y las francesas en lo ideológico. El cosmopolitismo —o sea, el extranjerismo— propio de todas las élites mercantiles del mundo, comenzó a empapar y regir la conciencia aristocrática de Chile, fenómeno que se prolongó hasta 1920 o 1930, aproximadamente. De este modo, los grupos dirigentes que, como se dice, 'organizaron el Estado' en el país —o sea, primero el "grupo estanco" de Diego Portales y luego la clique dirigida por Manuel Montt y Antonio Varas— no ejercieron su liderazgo en el sentido de desarrollar la tradición cultural hispano-latina, o la cultura autóctona surgida en torno a los 'empresarios productores' ("pipiols") y a la 'economía popular', sino la internalización del cosmopolitismo cultural de los mercaderes de todas partes.

Habiéndose identificado con ese rol histórico, las élites chilenas del siglo XIX se abocaron a dos tareas fundamentales:

a) Asegurar políticamente el 'sistema mercantil', lo que involucraba, en lo esencial, asegurar que todos los circuitos internos y externos del enorme espacio mercantil estuviesen expeditos. La única forma de conseguir eso era moralizando las costumbres de la masa de la población; vale decir: eliminar el contrabando, la coima, el desfalco, etc., pero sobre todo, el bandolerismo social practicado por las masas indigentes;

b) Difundir una cultura 'moralizante' acorde con el cosmopolitismo mercantil. Esta cultura no podía basarse en la fe religiosa, sino en la 'razón de Estado', que tenía una base económica y otra de orden político. Esto involucraba asociar alguna forma de iluminismo racionalista y de autoritarismo estatal (moralizante). De aquí la concepción atea e impersonalista de Estado *impuesta (autoritariamente)* por Portales. Esta opción llevaba al desarrollo de una ideología educacional iluminista (humanista) a la vez que moralizante, y a la subestimación de cualquiera ideología educacional que pusiera énfasis en la tradición y la producción.

A lo anterior se agregó lo siguiente: la élite mercantil no estaba en relación directa con la clase trabajadora, sino con otros mercaderes (por lo común, extranjeros), y con sus libros de contabilidad. Su percepción de los indigentes fue, por lo tanto, fría, económica, y distante. Más precisamente, moralista y desdenosa.

Al revés de los 'patrones', que entendían el poder político como la mera extensión de su liderazgo personal sobre la fuerza de trabajo, el 'mercader' necesitaba un poder coextensivo con la anchura del mundo mercantil mismo, y tan impersonal como los flujos de éste... El 'mercader' no tenía necesidad de ser un caudillo, ni lo quería. Podía,



Comerciantes ingleses
en Valparaíso (s. XIX)
Acuarela de John Searle



MANUEL MONTT

* Sobre este problema: G. Salazar, "Entrepreneurs and Peons in the Transition to Industrial Capitalism: Chile, 1820-78", Ph. D. Diss., University of Hull (U.K.), 1984, *passim*.

pues, mantenerse lejano, formando parte de una verdadera élite ⁷.

La idea directriz que rigió la conducta política de la élite mercantil-financiera del siglo con relación al "bajo pueblo" fue la que describía a éste como una masa de hombres sin Dios ni Ley, es decir, como una masa de inmorales e ineptos que no podían compararse con el 'artesano' o el 'obrero' europeos. Véase los ejemplos que siguen:

Escuchad esas vociferaciones, ved esos rebaños de hombres andrajosos que arroja el fango de los arrabales: es el motín que pasa. Ha apeestado el aire. He aquí el pueblo... ¡el pueblo soberano! Esa mescolanza de pálidos mata-perros, de vigilados por la justicia, de horribles bacantes, esas frentes estúpidas i embadurnadas de vino — ¡eso es el pueblo? — ¡Vaya pues! Eso es lodo humano; eso no hace más que podrirse i ensuciar... en los días de las grandes crisis, se arrastran esos horribles pigmeos, impuro cardumen que ahulla i que degüella... ⁸.

Sensible es decirlo, no hai buenos artesanos en Chile, i nos vemos precisados a ocupar a los extranjeros hasta para las cosas más sencillas... ¿I de qué puede provenir un mal de tanta gravedad? Proviene sin duda de la mala educación de los artesanos... los vicios que los muchachos aprendices ven... ejercen una influencia funesta sobre ellos, i más que buenos artesanos se forman jugadores o borrachos ⁹.

El diagnóstico era claro: la plebe chilena era una masa social moralmente corrupta, condición básica que determinaba su baja o ninguna utilidad económica, y su alta propensión al bandolerismo social ¹⁰. En correspondencia con ello, la élite mercantil-financiera abogó por la formación de un 'sistema educacional' (regido por los Municipios, la Iglesia y el Estado, indistintamente) especialmente destinado a transformar la plebe chilena en un estrato de individuos moralmente sanos y mínimamente formados en el humanismo cultural (cosmopolita) propiciado por ella. Ya en agosto de 1840, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (nótese la asociación), don Mariano Egaña, afirmaba: "La educación primaria es la única que puede adquirir la inmensa mayoría de la Nación, i ella es la que tiene más influjo en la moral del pueblo, o la que, por mejor decir, forma las costumbres" ¹¹. De aquí que, según él, se debía enseñar al bajo pueblo "a leer i escribir, primeras reglas de la aritmética i la doctrina i moral cristianas" ¹². En igual sentido se pronunciaba don Antonio Varas en 1845:

Complemento de la instrucción primaria son las lecturas populares que divulgan sanas máximas de moral... Sin ellas, la instrucción de simple preparación a que casi siempre se reduce la enseñanza en las escuelas, influye muy débilmente en la mejora moral del pueblo... ¹³.

⁷ G. Salazar, "Diferenciación y conflicto en la clase dominante chilena; 1820-1973", manuscrito, SUR, 1983, p. 19.

⁸ F. Fernández, "Variedades", *Revista de Santiago*, 2:3 (1848), 279.

⁹ Editorial, *Revista Católica*, No. 76 (1845), p. 219.

¹⁰ Sobre delincuencia y bandolerismo popular, G. Salazar, "La rebelión social del peonaje. Chile, siglo XIX" (libro en preparación).

¹¹ MMJCIP, 1840, p. 220.

¹² *Ibidem*, 222.

¹³ *Ibidem*, 1845, p. 394.



Los borrachos
Arturo Gordon

Durante las primeras décadas de dominio del capital mercantil 'modernizado' en Chile, el Estado Docente (conjunto de escuelas fiscales y municipales) emergió, pues, impulsado por la necesidad de activar el disciplinamiento moral de "los que vivían del trabajo material de sus manos", a objeto de integrarlos funcionalmente al orden mercantil nacional, pero sin alterar su condición de clase ni su (eventual) rol económico. En este sentido, el Estado Docente (de "educación popular") entró a competir en un terreno tradicionalmente dominado por la Iglesia Docente, pero no para combatir los principios educacionales de ésta, sino más bien para completar su tarea a nombre de una 'razón (mercantil) de Estado'. El desarrollo del capitalismo mercantil en Chile se tradujo así, en el plano educacional, en un proceso de modernización del aparato colonial de "educación popular".

En parte debido a la auto-complacencia iluminista de la élite dirigente, y en parte en razón de la fuerte demanda inicial de hetero-educación desarrollada por artesanos y campesinos, el 'Estado Docente' se vio envuelto en un significativo proceso de expansión. En 1841, por ejemplo, existían sólo 56 escuelas fiscales en todo el país (ninguna en Santiago). Pero en 1853 ese número había aumentado a 186, en 1883 a 736, en 1903 a 2.452, y en 1912 a 3.342, con un aumento de alumnos desde 8.932 (1853) a 306.271 (1912). En comparación, las escuelas privadas aumentaron sólo desde 281 (en 1853) a 413 (en 1912)¹⁴. Las escuelas municipales, en igual período, decrecieron a menos de 80.

En apariencia, las élites dirigentes del siglo XIX habían alcanzado logros espectaculares. Sin embargo, muy pronto se hicieron evidentes una serie de problemas de fondo. Ya en 1867 el ministro Adolfo Larenas informaba que de 363.775 niños que debían asistir a la Escuela, sólo estaban matriculados 36.902, "de manera que sólo se educa un niño por cada 9.84". En verdad, existía por entonces en el país 83,0% de analfabetismo¹⁵. El progreso neto era lento. En parte, eso se debía a que las autoridades no asignaron muchos recursos a la educación. Entre 1842 y 1850, por ejemplo —que fue la fase más activa del movimiento iluminista— el presupuesto de Instrucción Pública fluctuó apenas entre 1 y 4% del Presupuesto Fiscal, lo que se compara pobremente con el de Guerra y Marina, que, en igual período, osciló entre 33,3 y 40,3% de ese Presupuesto¹⁶. Entre 1850 y 1900 el gasto en educación promedió 5,4% del gasto fiscal total, pero Guerra y Marina promedió, en cambio, 30,1%¹⁷. El autoritarismo mercantil, profundamente preocupado de consolidar los mercados externos e internos, e incluso de iniciar la expansión exterior, necesitaba confiar más en la fuerza de las armas que en la mera moralización iluminista de la plebe. La hegemonía de lo militar por sobre lo educacional fue una de las características principales del Estado Mercantil chileno, tanto de su fase autoritaria (1829-91), como de su fase parlamentarista (1891-1925).

Como resultado de lo anterior, las escuelas del sistema nacional de "educación popular" rara vez fueron algo más que un 'rancho', es decir, que una habitación típica de bajo pueblo (en los informes oficiales se hablaba, más apropiadamente, de "cuartos"). Allí, durante muchas décadas, un "preceptor" o "preceptora" de extracción peonal, con sueldo de peón y formado rápidamente en "escuelas filantrópicas" para peones, instruía como podía a un grupo etariamente heterogéneo de 'peoncitos', con arreglo a un currículo de inspiración grecoromana y dentro de un régimen disciplinario de origen francés, que mezclaba lo carcelario y lo militar. Esta realidad —que puede resonar grotesca si se tiene en mente el progreso educacional registrado por los historiadores tradicionales en las administraciones Bulnes y



¹⁴ MMJCP, años correspondientes, y *Sinopsis Estadística*, 1924, pp. 50-5.

¹⁵ *Ibidem*, 1867, p. 168.

¹⁶ *Resumen de la Hacienda Pública* (Londres, 1914), pp. 46-51.

¹⁷ *Ibidem*.

Montt— fue testimoniada implacablemente por los informes del Visitador General de Escuelas Primarias, don José Bernardo Suárez, entre 1852 y 1857, y después por sus sucesores¹⁸. Entre centenares, véanse los siguientes ejemplos:

Escuela municipal dirigida por doña Rita Sosa. Se halla en un aposento reducido a la estension de 7 varas de largo i 3 de ancho, donde están las alumnas agrupadas, sentándose en asientos que cada una lleva de su casa por no haber ninguno en el establecimiento. Tiene una sola puerta útil, que no permite la claridad suficiente ... La clase de escritura se hace bajo una *indecente ramada*, a campo abierto, donde el *sol*, el *frío*, el viento, i la lluvia acompañarán a las aprendices...¹⁹.

... La escuela de niñas subvencionada por el fisco, que dirige en Colina la esposa del preceptor de la escuela municipal ... es un desván de poco más de cinco varas cuadradas, i cuyo adorno i útiles se componen de unos cuantos asientos de paja de propiedad de las alumnas i dos camas de la preceptora. Allí tiene ésta que hacer sus clases, comer, dormir i todas las demás necesidades de la vida ... La escuela municipal de niñas de la calle Angostura carece igualmente de un buen local ... Las alumnas permanecen sentadas en sus respectivas silleteras todo el tiempo de la clase, confundidas entre los baúles i catres de la preceptora²⁰.

La razón de por qué los "establecimientos educacionales" coincidían con el "aposento" (rancho) donde vivía la preceptora o el preceptor, era que éstos debían pagar el local de la escuela —muy a menudo— con el dinero de su propio salario.

Escuela municipal de niñas de la calle Angosta (Santiago). A solicitud de la preceptora de este establecimiento, la Ilustre Municipalidad acordó concederle 12 pesos mensuales más sobre los 18 de que gozaba. Con este sueldo la señora Chacón no alcanzaba ni a pagar la casa en que está la escuela, cuyo arriendo monta a 22 pesos i reales. La Ilustre Municipalidad, al concederle a la señora 12 pesos más, ha hecho justicia a sus desvelos, contraciones (sic) i empeño²¹.

En el mismo año, la misma Ilustre Municipalidad concedió al preceptor de la Escuela Municipal de la Esperanza 5 pesos adicionales, "para ayuda del pago del arriendo de la casa que ocupa la escuela en San Miguel"²². No cabe duda de que el "sistema nacional de educación popular" (primer Estado Docente en Chile) no era otra cosa que el conjunto de "desvelos, contraciones i empeño" asumidos por preceptores de extracción peonal en beneficio de alumnos de la misma extracción, proceso en el cual intervino el Estado con un aporte financiero simbólico, una imposición curricular, y un sistema de supervisión e inspección. Pues, que los preceptores eran de extracción popular lo revela el siguiente informe, hecho de propia mano del Director de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria:

... llegaba el día de la apertura, i nadie o pocos se presentaban a inscribirse. ¿Cuál era

¹⁸ Ver *El Monitor de las Escuelas Primarias*, 1852-57 y el Archivo de Visitación de Escuelas (Siglo XIX).

¹⁹ *El Monitor*..., 1-2 (1852), p. 59. Subrayado en el original.

²⁰ *Ibidem*, 1-4 (1852), p. 99.

²¹ *El Monitor*, 2-3 (1853), p. 166.

²² *Ibidem*.



la causa? ... El joven pobre, de Santiago (al menos en 1842) no leía los diarios ... Los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el menos precio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales, i nadie quería descender a la condición de maestros de escuela ... entre los alumnos que se presentaron habia un tambor, un falte, dos ex-legos de convento, tres pillos de cafés, i otros de condición dudosa...²³.

Por su parte, un grupo de alumnos revoltosos gritaba repetidamente al preceptor de la escuela de Linares, en diciembre de 1853: "¡Maestro de escuela! ¡Maestro de escuela, que vienes a buscar tu sustento en este pueblo, percibiendo un sueldo miserable!"²⁴. No pensaba diferente el ministro don Manuel Montt, cuando dijo: "ni los maestros son otra cosa que hombres desengañados de la fortuna que buscan en esta ocupación un medio de subsistencia cuando se sienten sin aptitudes, ni arbitrios para ganarla en otra cualquiera"²⁵. Y todavía en 1881, el senador B. Vicuña denunciaba en el Senado: "el sirviente de mano, el portero de casa grande, no hay casi empleado alguno que no esté mejor rentado que los empleados de la instrucción primaria ... los mismos alumnos de la Escuela Normal una vez que salen se resisten a ejercer su profesión ..."²⁶. No existe duda, pues, sobre que el preceptor primario del siglo XIX, algo menos que funcionario de un sistema nacional de educación, no era más que un 'peón docente'²⁷.

Con todo, el 'peonismo' no fue el único problema que aquejó al sistema de "educación popular" del siglo XIX. En correspondencia con esa característica, surgió, entre los círculos de élite, una crítica 'de derecha'. Hacia 1870, muchos aristócratas consideraron necesario evaluar hasta qué punto el sistema de instrucción primaria había rebajado el índice neto de "criminalidad" en el país. Existía por entonces la sospecha de que el bandolerismo social, en lugar de disminuir, se había acrecentado espectacularmente. Lo cual era verdad. Sin embargo, esa sospecha sirve "para 'demostrar' los efectos nocivos de la instrucción entre las clases más pobres. Puesto que la escuela se había creado para moralizar, debía ser evaluada, por lo tanto, según la variación del índice de criminalidad del país.

Para que se pueda juzgar con fijeza la influencia moral de la escuela en el pueblo, es indispensable llevar una estadística capaz de arrojar luz sobre este asunto ... podría compararse época a época, cuándo había menos i cuando hai mas difusión de la instrucción, para ver si el crimen aumenta o disminuye. Pero sea como quiera, es una convicción pública ... que el número de crímenes aumenta en una proporción infinitamente superior al aumento de la población²⁸.

La comparación —que se sepa— nunca se hizo, pero sí se llegó a la conclusión de que la "educación popular" no conducía a otra cosa sino a incrementar la criminalidad popular. Pues los 'peones instruidos' se negaron a engancharse, por ejemplo, como sirvientes. Las mujeres —según planteó el senador Cerda ante el Congreso en 1860— "desdennan servir; viene por



Campeñinos chilenos
Juan Mochi.



El hombre que se casó con seis mujeres

Imagen de una
Lira popular del s. XIX.

²³ *Ibidem*, I:1, (1852), p. 18 et seq.

²⁴ *El Monitor*, 2:3 (1853), p. 190.

²⁵ *MMJCIP*, 1841, p. 230.

²⁶ *Discursos...*, II, pp. 492-496.

²⁷ El salario preceptor promedio 70 reales entre 1820 y 1840. Saltó a 140 en la década de 1840, pero bajó a 90 después de 1857. En todas estas etapas, coincidió con el salario peonal, excepto entre 1840 y 1850.

²⁸ Demetrio Lastarria, "La instrucción primaria", *Revista de Santiago*, III, 1872, p. 148.



La zamacueca
Arturo Gordon

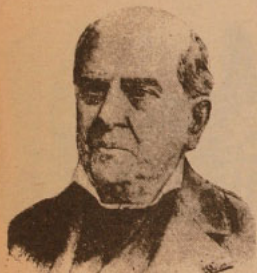
resultado que se convierten en brazos inútiles; diré claro: en prostitutas, de lo que tenemos un sin número de ejemplos”²⁹. Y en 1872 don Demetrio Lastarria denunciaba que:

El saber leer i escribir es un motivo de vanidad i orgullo... de aquí el abandono de ciertos oficios... i la grita levantada por los más acomodados, por la carencia de personas para desempeñarlos. Esto ha podido notarse en Santiago en el último tiempo, en que hemos oído hablar de que la instrucción que se da solo conduce a la depravación, o a la pérdida moral del que la adquiere³⁰.

Pronto la Iglesia se sumó a este tipo de crítica, sólo que sesgadamente, pues acusó al “principio” del ‘Estado Docente’ de ser incapaz de moralizar (“¿cuál sería la moral de los pueblos una vez admitidos el principio que impugnamos?”³¹). En 1901, un alto dignatario eclesiástico declaró que “hai más criminales entre los que saben leer que entre los que lo ignoran”, por lo que recomendó “cambiar el rumbo en lo que se refiere a la enseñanza que debe darse al pueblo”. Estas declaraciones abrieron un vivo debate con los editores de una revista³².

El ‘peonismo’ y la sospecha de que la “educación popular” no hacía otra cosa que aumentar la subversión y la criminalidad populares (otra manifestación del dicho peonismo) concluyeron por minar y frenar el entusiasmo iluminista-mercantil por la “educación popular”. Desde 1870, aproximadamente, se tomó conciencia de que la clase popular chilena no podía ser disciplinada solo con el discurso persuasivo de la ‘moral mercantil’. Se necesitaban ‘otros’ medios para ello. De aquí que las élites optaran por desarrollar la educación secundaria y universitaria; es decir, su propia autoeducación.

Esto en cuanto a la crítica ‘de derecha’. Pero también se desarrolló una crítica ‘de izquierda’; es decir, de parte de los sectores social-productivistas (por otro nombre, en el pasado, “pipiolos”). Esta crítica ponía énfasis en que el ‘sistema de instrucción’ imperante era puramente humanista, y no preparaba al peonaje para la producción moderna, de tipo industrial. Se argumentaba que sólo a través del desarrollo industrial autónomo y autóctono se lograría asegurar una verdadera independencia nacional. Obviamente, este planteamiento se oponía al planteamiento mercantilista que sostuvieron desde Andrés Bello hasta Demetrio Lastarria, que no se proponía desarrollar la fuerza productiva de la plebe, sino su capacidad para habitar con decencia un ‘orden social’ implantado por los mercaderes-banqueros. El principal portavoz del pensamiento social-productivista fue Domingo F. Sarmiento.



DOMINGO F. SARMIENTO

... en los países de Europa se ha creado una poderosa industria que da ocupación a todos los individuos de la sociedad; la producción, hija del trabajo, no puede hacerse hoy en una escala provechosa, sino por la introducción de los medios mecánicos que ha conquistado la industria de otros países; y si la educación no prepara a las venideras generaciones para esta necesaria adaptación a los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y la oscuridad nacional...³³.

Sarmiento denunció el excesivo gasto en el aparato militar, en comparación con el

²⁹ Sesiones del Congreso, año indicado.

³⁰ D. Lastarria, loc. cit., 150-1.

³¹ La Revista de Chile, 6:2 (1901), “¿Es cierto que en Chile la instrucción primaria desarrolla la criminalidad?”, pp. 33-36.

³² Ibidem.

presupuesto educacional ("¿cuánto se gasta anualmente en la educación pública que ha de disciplinar al personal de la nación, para que produzca en orden, industria y riqueza, lo que jamás pueden producir los ejércitos?"³⁴). La industria, más bien que otra cosa —añadió—, es la fuente de la moral proletaria, como lo había demostrado el caso inglés. De no haber desarrollo productivo-industrial, los rancheros peonales que cercaban Santiago del mismo modo que "la toldería de la tribu salvaje", comenzarían, "a la menor conmoción de la República... a vomitar hordas de vándalos". Pues el bajo pueblo chileno había incorporado "en su seno, a los salvajes, dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde a la cultura"³⁵.

De este modo, mientras el humanismo mercantilista tomaba como modelo educacional la cultura foránea (cosmopolita) en general y en abstracto, el social-productivismo asumía como modelo la industrialización foránea (inglesa). Ni uno ni otro consideró como eje el desarrollo de la 'economía popular' que, de modo patente, englobaba a las masas plebeyas de entonces. Pero los sostenedores de ambos modelos coincidieron también en mirar con desdén elitario, uno, a las masas inmorales y criminales; los otros, a las "hordas de vándalos". Como se sabe, en términos políticos, los grupos social-productivistas no pudieron desalojar del poder estatal a las élites mercantiles, ni cuando se les opusieron con las armas, ni cuando parlamentarizaron con ellos. No, cuando menos, antes de 1930. Y fue por esto que la educación 'social-productivista' no fue introducida en gran escala en el sistema nacional de educación popular, sino, sólo, a través de tímidos experimentos puntuales. Así, la Sociedad Nacional de Agricultura (no la Cámara de Comercio de Valparaíso) propició, desde 1842, la creación de un "colegio de artes"³⁶. Sólo en 1847 el ministro Salvador Sanfuentes acogió la moción, pero no para establecer un sistema nacional de enseñanza industrial, sino 'una' Escuela de Artes y Oficios. De hecho, esta Escuela partió como un intento de formar, no "obreros ingleses", sino potenciales 'empresarios' manufactureros. En tal carácter egresaron, en 1853, 10 mecánicos, 2 herreros, 2 fundidores y 5 carpinteros³⁷. Pero en 1861 el Director del Establecimiento informó a sus alumnos que la Escuela "ya no podrá graduar artesanos subvencionados por el Estado, sino solamente trabajadores industriales, quienes tendrán que arrendar sus servicios en empresas públicas y privadas..."³⁸. Así, entre 1862 y 1900 la Escuela formó cerca de 3,000 "trabajadores industriales", y ningún empresario industrial. La mayoría de esos trabajadores se halló, hacia 1900, sin empleo. En parte, porque los empresarios favorecieron la "inmigración industrial" de obreros europeos, y en parte porque prefirieron 'educar' a los peones en sus propias fábricas³⁹. Consultados por eso en 1903, los empresarios dijeron que "los graduados de la Escuela de Artes y Oficios eran demasiado teóricos, ambiciosos, y no se desenvolvían bien en sus fábricas"⁴⁰.

Con todo, el desarrollo industrial tuvo lugar a pesar de todo, al paso que la importación de obreros se encareció y la inflación interna aumentó. Hacia 1906, los empresarios comenzaron



³³ D. F. Sarmiento, *De la Educación Popular*, (Buenos Aires, 1896), pp. 35-36.

³⁴ D. F. Sarmiento, op. cit., p. 40.

³⁵ Id., *De la educación común* (Santiago, 1856), passim. También en *De la Educación Popular*, op. cit., o. 48.

³⁶ *El Agricultor*, No. 34, 1842.

³⁷ MMUCIP, 1854, Documento No. 1.

³⁸ *Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril*, 6:1 (1889), pp. 526-8.

³⁹ G. Salazar, "Entrepreneurs...", loc. cit., pp. 580-83.

⁴⁰ *B.S.F.F.*, 20:60 (1903), pp. 185-6.



a cambiar de opinión y a preferir el "operario ordinario" nacional. El Estado incentivó entonces la creación de escuelas técnico-industriales en todo el país. Por esa fecha se contabilizaron 27 escuelas de ese tipo, con 3.246 alumnos. Sin embargo, significativamente, 69,1% de esos alumnos no eran proletarios hombres, sino mujeres. La mujer de pueblo, urbanizada antes que el hombre de pueblo, aceptó, también antes que éste, la oferta económico-educativa ofrecida por el sistema ⁴¹.

La educación industrial, social-productiva, del bajo pueblo, no llegó, pues, a convertirse en el eje del sistema nacional de "educación popular". La élite dirigente, concentrada en la acumulación mercantil-financiera del capital, valorizó más el 'orden mercantil' que el 'desarrollo de la producción'; es decir, el disciplinamiento moral de las masas plebeyas, que su educación económica. Por su parte, los empresarios industriales, dominados y asociados a la vez a esa élite, prefirieron la "inmigración industrial" a esa misma educación económica. En ese contexto —donde comenzó a pesar de modo creciente la decadencia económica y política de los *merchant-bankers*— el sistema de "educación popular" languideció en la forma iluminista erigida entre 1830 y 1870, plagado de dudas, sospechas y críticas. Es decir, prolongó sus crisis ⁴². La lógica interna del liderazgo nacional había ocultado la realidad específica de las masas plebeyas, como también las necesidades propias de las masas productoras en general.

El fracaso del primer sistema nacional de "educación popular" se experimentó, así, en el doble contexto de la decadencia económica y política del sistema mercantil, y de la radicalización subversiva e insurreccional del peonaje que, asociado desde 1890 a los emergentes "trabajadores industriales", intensificaron no sólo el movimiento huelguístico, sino también la temida 'tasa de criminalidad', que hacia 1900 alcanzó records históricos. Fracasado el discurso educativo para las masas, se optó entonces por la represión militar, en formación de batalla. Hacia 1907, y a la vista de la sangre plebeya derramada, se comprendió que los 'otros' métodos de disciplinamiento tenían también sus problemas y sus críucos. ¿Qué hacer, entonces? Esta fue la pregunta y el problema central del liderazgo chileno hacia 1908, y será el tema de la sección siguiente de este trabajo.

2. EL COLAPSO DEL 'SISTEMA MERCANTIL': CONCIENCIA DE CRISIS Y OFENSIVA NACIONAL-INTEGRACIONISTA (1908-1924)

Quien no sepa al dedillo cómo piensan franceses, ingleses, alemanes i norteamericanos en materia de instrucción pública ... i cuál la forma de los banquillos en que toman asiento allende el mar los alumnos de universidades i escuelas, es un profano sin voz ni voto, un intruso a quien es necesario echar fuera a picotazos ... Tenemos carpinteros, sastres, herreros, zapateros i mil otras especies de industriales ¿quién de ellos recibió en la escuela las nociones del arte o industria que ejerce? I todo ello ¿por qué? Porque nuestros pilotos en materia de instrucción gustan sólo de navegar por mares que no son los nuestros; porque nuestras caletas no son propias para los buques de gran calado que ellos montan, i porque no se gana inmortal renombre en la oscura i ruda tarea de departir con rústicos... ⁴³.

ESCUELA PROFESIONAL DE SAN FERNANDO



Ciudad de "Lancaster"

⁴¹ G. Salazar, *Labradores, peones y proletarios* (Santiago, 1985), Capítulo II, Apartado No. 5, *passim*.

⁴² Sobre la decadencia de los *merchant-bankers*, G. Salazar, "Para una historia de la clase media", SUR, D.T. N° 59, Capítulo III.

⁴³ Emigdio Guerra, "Cuatro palabras a propósito de la instrucción secundaria i superior", *Revista de Santiago*, III (1872-3), pp. 415-19.

Yo conozco a maestras que jamás han gastado un peso en un libro o una revista para, no digamos mejorar, completar sus conocimientos. Yo he visto centenares que no acuden a una reunión de profesores sino cuando van a tratar de cuestiones de sueldos. Yo conozco en ellas *el renegamiento de su clase, la vergüenza de venir del pueblo, el olvido de toda solidaridad con su carne, el ningún sentido de clase, la indiferencia absoluta para los problemas obreros que tienen tanta relación con la escuela*. Yo he visto —especialmente en las mujeres— una mundanidad desenfrenada, pasión ingenua y tonta por el lujo, consecuencias limitadas y serviles, cargadas de lastres y prejuicios; *beatería sin cristianismo* y otras cosas más. Le habla a Ud. una antigua maestra primaria, que hizo su carrera desde la ayudantía de la escuela rural, y que ha visto el 'pez pedagógico' de las diversas zonas del mar, hasta llegar al vanidoso *pez secundario* ⁴⁴.

El partido político, cualquiera que sea su etiqueta, estuvo ausente de la realidad. Continuó en la zona abstracta, creando hombres abstractos o teorizantes, impermeables a las sombrías inquietudes de nuestro tiempo. Los elementos de esos partidos, en su mayoría, ni siquiera modificaron el vocabulario. Permanecieron fieles a lo inactual, en una postura exclusivamente reaccionaria ... De este modo perdieron el contacto con las masas proletarias y con las clases jóvenes, sin política, que habían empezado a crecer y organizarse, en el subsuelo de la dictadura. Por eso, cuando reaparecieron en la superficie, traían de nuevo los mismos y viejos rencores de asamblea, idénticas pasioncillas y las mismas ambiciones de predominio... ⁴⁵.

Frente a la sostenida expansión del conglomerado económico extranjero, la élite *merchant-banker* chilena comenzó a palidecer, a debilitarse, a perder su capacidad histórica de liderazgo. Desde 1835, aproximadamente, había perdido el control del comercio exterior. Desde 1845, a perder el control del capital financiero y del crédito (privado). Desde 1860, vio que el conglomerado extranjero comenzaba a penetrar en el sector productivo, al paso que los grupos liberales chilenos comenzaban a infiltrar el Estado Mercantil-Portaliano. Desde 1880 los extranjeros comenzaron a controlar la mayor parte de la riqueza salitrera. Desde 1890 los bancos extranjeros entraron a monopolizar la mayor parte del capital en oro y divisas operante en el país. En 1891 desató una sangrienta guerra civil contra sí misma, en desalentador "fraude revolucionario". Desde 1900 los capitalistas extranjeros dominaban la mayor parte del sector industrial y del comercio interior. Desde igual fecha, elementos advenedizos —los "siúticos"— comenzaron a invadir los directorios de las sociedades anónimas, los cargos ministeriales, las listas de candidatos, los puestos de abogados en las firmas extranjeras y aun las familias de élite. Desde 1903, las putrefactas a la vez que ensoberbecidas masas de plebeyos comenzaron a ser masacradas por el Ejército de Rotos que había vencido en 1879. Desde 1914 el salitre comenzaba a perder los mercados internacionales y, lo que era peor, marcaba el comienzo de la declinación del otrora poderoso conglomerado económico extranjero. Desesperada por esa seguidilla de derrotas económicas, políticas y morales, la élite *merchant-banker* se agarró entonces del Estado —mejor dicho, de su poder de negociación con los capitalistas extranjeros y de su presupuesto fiscal en divisas—, aboliendo su origen portaliano e imponiéndole un funcionamiento parlamentarista y oligárquico ("siúticos" incluidos). Pero el Estado se corrompió moralmente, se inutilizó como instrumento administrativo y, por añadidura, la Hacienda Pública estalló en bancarota en 1921-22 ⁴⁶.



El niño enfermo
Pedro Lira



Casa Gibbs & Co.
Valparaíso.

⁴⁴ Gabriela Mistral, "La escuela nueva en nuestra América", *Amautia* (1927), p. 5. Subrayados en el original.

⁴⁵ Domingo Melfi, *Sin Brújula* (Santiago, 1932), p. 29.

⁴⁶ Acerca de la declinación de esta élite, G. Salazar, "Problemas históricos de la sociedad chilena contemporánea" (CPM, Lo Bamechea, 1987), Capítulo III.



GABRIELA MISTRAL

Hacia 1920, pues, la vieja élite dirigente nacional del siglo XIX ya no tenía nada. Nada, como no fuera la idea de Nación. O si se prefiere, de Patria. Pero esa sola idea le bastó para reciclarse a sí misma como élite. En ese reciclaje, el concepto de "educación popular" jugó un rol determinante.

Hacia 1900, su diagnóstico (universalmente aceptado desde entonces por cristianos y moros) era el siguiente:

... no somos felices; se nota un malestar que no es de cierta clase de personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país i de la generalidad de los que lo habitan ... no son pocos los factores que han conducido al país al estado en que se encuentra; pero sobre todos predomina uno: ... nuestra falta de moralidad pública. Sí, la falta de moralidad pública que otros podrían llamar la inmoralidad pública ... un mal gravísimo ... que participa más de la naturaleza de mal social que de mal político ... ¿Quiénes son los responsables de la existencia de este mal? No lo sé, ni me importa saberlo...⁴⁷

El diagnóstico del gran tribuno Enrique Mac-Iver fue recogido y utilizado por todos: oligarcas, siuticos y populistas. De hecho, sirvió para explicar todo: la Ley de Bancos de 1860 (Agustín Ross), la crisis monetaria de 1878 (F. W. Fetter), el fraude revolucionario de 1891 (Roberto Espinoza), etc. Pero también —y sobre todo— sirvió para mantener a "los responsables" en el anonimato histórico, y a lo político fuera de peligro, proclamando a cambio el naufragio de 'lo social'. De este modo, al paso que el 'sistema mercantil' de dominación profundizaba su crisis, no era tanto la élite dirigente la que iba a ser objeto de un procesamiento histórico, teórico y político, sino la nación como conjunto; o, si se prefiere, "la República" toda. La crisis del liderazgo condujo así a la 'nacionalización' de la crisis; y ya montado este último proceso —que involucraba llamar a integración a todos los sectores de la nación— era preciso 'dirigirlo'. Concientemente o no, la oligarquía administró su propia crisis, transformándose en la clase política que condujo el proceso de integración 'sistémica' —moral— de la Nación.

De aquí la necesidad elitista de desarrollar la 'opinión pública' general del país. Y agregó Mac-Iver:

Una sola fuerza puede extirparlo (el mal): es la opinión pública, la voluntad social encaminada a ese fin ... Formada esa opinión pública vendrán i se cumplirán leyes que den sufragio ilustrado i conciente, que abran las puertas de la representación nacional, cerradas hoi por falsas teorías constitucionales...⁴⁸

"Formar la opinión pública" de modo que fuese "ilustrada i conciente" no era otra cosa que iniciar una nueva campaña de moralización. Sólo que esta vez esa campaña no podía estar clasistamente diferenciada como en el siglo XIX. Esta vez no era la élite nacional moralizando 'contra' el peonaje bárbaro, sino la necesidad de 'sistematizar' la nación contra el riesgo de caos inminente. Era pues una moralización republicana que, inevitablemente, tendría que asumir una formalidad y ropaje democráticos. Se comprende que, en lo fundamental, esto no podía consistir sino en una segunda bajada hacia el bajo pueblo, esta vez para hacer de él (no por cierto un buen productor o un hombre libre) un buen ciudadano 'sistémico'. La "educación nacional y popular" debía ser, pues, redefinida.

⁴⁷ E. Mac-Iver, *Discurso sobre la crisis moral de la República* (Santiago, 1900), citado por H. Godoy (Ec.). Estructura social de Chile (Santiago, 1971), pp. 283 et seq.

⁴⁸ E. Mac-Iver, loc. cit.

Fue entonces cuando se reavivó la antigua polémica entre los críticos 'de derecha' del sistema nacional de educación (los humanistas moralizantes de la barbarie delincuente) y los 'de izquierda' (protectores del social-productivismo a la inglesa). Eso dio lugar a la famosa polémica educacional de 1912, entre los 'teóricos' de la educación chilena: E. Molina, L. Galdames y F. A. Encina⁴⁹. Y también, a una intensificada mirada al mostrario educacional de Europa y Estados Unidos⁵⁰. En verdad, el dilema liberal se planteaba entre el "nacionalismo industrial" planteado por los grupos social-productivistas, y el "nacionalismo cívico" planteado por los representantes de la oligarquía decadente y por los que, ingenuamente, creyeron que ese nacionalismo cívico (que prometía democracia) no era una nueva y más inteligente forma de 'control social' por parte de las mismas y viejas élites de antaño.

Obviamente, dominó el segundo cuerno del dilema.

De aquí que, si se dejan de lado las polémicas entre los teóricos extranjerizantes, y se toma el hilo de las definiciones formuladas por los grandes políticos de la élite, se encuentra una perfecta correspondencia entre lo diagnosticado por el individualista Mac-Iver en 1900, y por el populista Arturo Alessandri en 1919, pese a su conocida rivalidad parlamentarista. Pues Alessandri dijo:

El objeto de la educación primaria es, primeramente, formar al hombre como ser social, prepararlo y adaptarlo para que, como instrumento de la sociedad, pueda desempeñar concientemente sus funciones; por consiguiente, el individuo debe recibir los conocimientos necesarios para ser un ciudadano en la amplia y absoluta extensión de la palabra, para ser un miembro útil a la sociedad donde vive⁵¹.

Como un eco de estas palabras, el teórico educacional, don Darío Salas, recomendó abolir la educación clasistamente diferenciada del pasado, e implementar en su reemplazo una integracionista "educación elemental" única, que desarrollase directamente la "eficiencia social" de todos los chilenos:

... se olvida que las faenas industriales exigen hoy no sólo brazos, sino brazos con cerebro, obreros capaces ... La participación de cada uno en el gobierno, la preservación de la libertad bajo la ley y las instituciones requieren la ilustración de todo el pueblo⁵².

En el siglo XIX, Bello, Montt, Varas y otros pugnaron por encerrar al bajo pueblo, disciplinadamente, dentro del 'orden moral' que requería una élite mercantil en expansión. A comienzos del siglo XX, Molina, Galdames, Salas, Alessandri y otros pugnaron por encerrar al bajo pueblo, cívicamente, dentro del 'sistema nacional' que requería una élite mercantil múltiplemente fracasada. Ni unos ni otros ofrecieron al bajo pueblo algo más que una educación dirigida a asegurar su 'buen comportamiento' y su conformismo general. Pues en 1919 no se ofrecía ni socialismo ni desarrollo industrial.

Ahora bien, convertir el bajo pueblo en un "instrumento de la sociedad" (ilustrado y conciente de su utilidad) requería, de un lado, reducir (o disfrazar) su miseria social. De otro, combatir sus vicios crónicos, que a comienzos de siglo se habían agudizado peligrosamente.



Caricatura de Jorge Délano (Coke)

⁴⁹ Ricardo Donoso, "La polémica de 1912", *Cuadernos Americanos*, 153 (1967).

⁵⁰ Un ejemplo de esto en M. L. Amunátegui, *Obras Completas*, II, 274-5.

⁵¹ *Sesiones del Congreso Nacional*, 30 de julio y 4 de agosto de 1919.

⁵² Darío Salas, *El problema nacional* (Santiago, 1917).



La taberna
Ezequiel Plaza



El defensor de la Patria
(llamado también:
"El roto chileno")
Virginio Arias

Y por último, formar su conciencia cívico-nacional, su amor a la Patria, su obediencia al Estado, su respeto al juego político y a los nuevos caudillos. Se trataba ahora de que la masa plebeya entendiera que no debía expresar autónomamente su mentalidad viciosa, su miseria, sus instintos criminales, etc., sino con arreglo a las leyes del Estado, en las antecámaras de la autoridad, y a las élites que se acomodaban en las habitaciones interiores de ese Estado. O sea, como problemas políticos. Porque ahora las élites dirigentes ya no combatían, desde las alturas, la barbarie inmoral, sino que habían salido a los balcones y a la vía pública como una verdadera y dialogante 'clase política'. Y como en otras tareas de este tipo, la Iglesia Católica abrió el camino:

Este deseo es el de trabajar por el mejoramiento de la suerte del pueblo, o sea, de su condición social, moral y económica, y adoptar medidas eficaces para conseguirlo ³³.

Mejorar la suerte del pueblo significaba, por ejemplo, combatir el alcoholismo del pueblo:

Este degradante vicio ... sigue su obra nefanda de destrucción, diezmando a nuestros trabajadores ... ¿cómo podríamos conformarnos con perder sin vuelta esa fuerza social, estando en nuestras manos conservarla? ... Si todas las personas influyentes ... anularan sus esfuerzos contra el peligro social que nos amenaza más y más cada día... ³⁴.

El "peligro social", aparte de la amenaza insurreccional que involucraba (o amenaza moral, si se le seguía neutralizando con masacres periódicas), contaba además con un multitudinario retrato público: el del "roto". El peonaje chileno lucía todavía, a comienzos del siglo XX, ostentosamente, "el desgredo, el desaseo y el ruin aspecto del ebrio que se presenta en público con sus vestidos despedazados ... inspirando aversión y repugnancia". Tanta aversión y repugnancia, que "de buena gana borraríamos, si pudiéramos, de nuestro lenguaje, la humillante frase: *roto chileno*, con que nos motejan en todas partes" ³⁵.

Sin duda: a comienzos del siglo XX, no eran los caballeros de la élite la tarjeta de presentación internacional de la Nación Chilena, sino el multitudinario, vagabundo y militarmente feroz "roto chileno". En el balance final del siglo XIX, la masa plebeya se había posesionado, históricamente, de la imagen pública de Chile, humillando a las élites que la dominaban (y masacraban). De aquí que, en términos políticos, mejorar la imagen pública de Chile, a comienzos del siglo XX, no podía ser otra cosa que "mejorar la suerte del pueblo", integrándolo —vía "educación popular" en segunda versión— a un '*sistema nacional técnicamente superior al del pasado*'; o sea: a un '*sistema*' capaz de absorber, asimilar, y de una vez, doblegar al temible "roto alzado". Un sistema comandado, naturalmente, por una élite 'políticamente' remozada. Y dijo la Iglesia:

Cuanto hasta aquí llevamos apuntado forma parte de la educación en general, y las nociones de higiene, aseo, cultura y moderación en la bebida, templanza en las costumbres, amor al ahorro y vida arreglada, deben ser preferentemente inculcadas en la escuela como en el lugar más a propósito y eficaz ... Si en ella no se consigue moralizar y educar al pueblo, será preciso desesperar de elevar su nivel social ... se ha de formar buenos republicanos, amantes de la patria y dispuestos a sacrificarlo todo por ella. Se

³³ Revista Católica, 5:101 (1905), Editorial, p. 422.

³⁴ *Ibidem*, 423.

³⁵ *Ibidem*, 424.

les darán a conocer sus derechos como ciudadanos, pero a la vez sus deberes sociales, el respeto a la autoridad y el amor al orden ... Querriamos también que en las escuelas se enseñara a los niños a respetar la propiedad ajena, combatiendo ese innato espíritu de destrucción que los domina ... La policía debe poner mano dura en ello para evitarnos una tristísima vergüenza...⁵⁶.

La coincidencia entre los líderes políticos de mayor relevancia, los 'teóricos' de la educación y la Iglesia era, en punto a la educación del bajo pueblo, total. Todo conflicto entre esos grupos debe ser computado, pues, como historicidad marginal.

Consecuente con ese planteamiento consensual, la Iglesia Católica promovió una nueva política habitacional (la 'revolución de los cités', la venta de casas baratas en vez del arrendamiento perpetuo de piezas de conventillo) y, por supuesto, de "educación popular", sobre todo para los sectores obreros⁵⁷. Incluso, se promovió el desarrollo de una 'cultura popular', basada en una determinada percepción de los 'problemas sociales' y gremiales de la clase obrera. Un aspecto importante de esta cultura fue, por entonces, el "teatro popular". En febrero de 1914, por ejemplo, se representó en el círculo de obreros llamado Centro Vicuña Mackenna, un "juguete dramático" titulado *La Huelga*, que tenía cuatro personajes. La obra se desenvolvía así:

José Gómez, obrero de la Compañía de Luz Eléctrica, casado, tenía su hijo (de tres años) enfermo de membrana. Esperaba la visita del médico de la Compañía, pero, al mismo tiempo, tenía que asistir a una reunión de "la Sociedad", porque esa noche iría un español recién llegado "que nos va a enseñar cómo podemos trabajar menos y ganar más plata". La mujer del obrero no quería que fuese a esa reunión y maldice las actividades de "la Sociedad". Marido y mujer discuten. El dice que tiene que defender "sus derechos". Ella: "esas son mentiras de esos extranjeros, que vienen a Chile porque la policía los corre de allá". Pero él va a la reunión de todos modos. En verdad, el "famoso Club" estaba organizando una huelga. Durante la ausencia de José, el niño empeora, pero el doctor demora en venir. Una vecina corre en busca del doctor. Por fin, aparece éste. Mira al niño, dice que es membrana aguda y que debe operar de inmediato, para salvarle la vida. Presurosamente, se hacen los preparativos, pero cuando el doctor iniciaba la operación, "se apaga la luz eléctrica". Corren a buscar una vela. Pero era demasiado tarde, y el niño se muere. La madre se desmaya, la vecina cae de rodillas. En ese momento, entra José, "medio ebrio, dando tastabillones, con la ropa y el peinado en desorden", gritoando "Fregamos a los patrones ... ¡já, já, já!, declaramos la huelga y paramos las máquinas ... ¿qué es lo que hay? ¿Y mi hijo?" El doctor: "¡Desdichado, he aquí tu obra! ¡Has muerto a tu hijo!" (cae el telón, lentamente)⁵⁸.

En 1911, el doctor Francisco Landa denunció la enorme extensión y desarrollo del alcoholismo en Chile, que se había convertido en "una amenaza nacional de alta consideración". "La taberna —escribió— ha pasado a ser un verdadero poder público". En vista de ello, exigió la organización de una lucha nacional contra el alcoholismo popular, exigiendo "la enseñanza obligatoria de la Fisiología, Higiene y Temperancia ... para todos los colegios y todos los alumnos"⁵⁹. En 1919, la matrona Rosa González, que era Presidenta de



⁵⁶ *Revista Católica*, 5:101 (1905), 426-7.

⁵⁷ *Ibidem*, 17:375 (1917), 452-3.

⁵⁸ *Revista Católica*, 15:301 (1914), pp. 306-10. Resumen hecho por el autor.

⁵⁹ F. Landa, "Alcoholismo y anti-alcoholismo en Chile", *Quinta Conferencia Sanitaria Internacional* (Santiago, 1911), 396 et seq.

la Sociedad de Matronas de Santiago, a efectos de neutralizar “los factores que desmejoran nuestra raza”, demandó que se obligara a las mujeres de pueblo de menos de 23 años que mendigaban por las calles a que se recogieran en “escuelas-talleres en donde aprendan un oficio, evitando la holgazanería callejera”. Demandó también la creación de “asilos” para huérfanos y alcohólicos, donde “la reclusión vaya unida al aprendizaje de un oficio”⁶⁰. En 1923, el doctor Javier Rodríguez Barros denunció los factores que estaban generando la “despoblación” de Chile, fenómeno que se ligaba a la crisis de la familia popular. Dijo que 37,8% de los niños que nacían en el país eran “ilegítimos”, que en el Norte la situación era aun peor, pues allí morían 8 niños ilegítimos por cada 5 legítimos. Todo lo cual —dijo— no era una cuestión de bajos salarios (“la remuneración ... por regla general es suficiente para que el proletario pueda pasar la vida”), sino del enorme alcoholismo existente⁶¹. Producto de estos y de otros alarmantes análisis que revelaban la envergadura del “peligro social”, se generalizó la idea de que la inmoralizada clase popular debía ser “recluida, obligatoriamente” en “centros” públicos y privados de “beneficencia” y de “educación pública”. Los dichos “centros” se multiplicaron rápidamente⁶². Y en este contexto de alarma política se aprobó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria del 26 de agosto de 1920.

Como se podría esperar, esta Ley eliminó la división entre “las preparatorias” de los Liceos (que reproducían las élites dirigentes) y las “escuelas primarias” (que luchaban contra la barbarie popular), para crear una escuela única. También esperablemente, el currículo obligatorio fue éste: Lectura y Escritura, Idioma Patrio, Doctrina y Moral Cristiana, Higiene, Ejercicios Gimnásticos y Militares, Canto, Dibujo, Aritmética, Trabajos Manuales para Hombres y de Aguja para Mujeres, Geografía e Historia Patrias, Educación Cívica y Nociones Elementales de Derecho Usual y Economía Política⁶³. Era claro que el Estado Docente tomó como eje curricular los soportes básicos de su propia armazón política, englobados bajo el concepto dominante de “Patria”. La “educación popular” obligatoria era convocada así a crear un soporte popular para el nuevo Estado Nacional.

En la Comisión Constituyente de 1925, los políticos discutieron el alcance real de la idea de Estado Docente. Sesenta años antes, Antonio Varas había precisado qué entendía él por la función educadora del Gobierno, cuando dijo: “¿no vamos demasiado lejos obligando al Gobierno ... más allá de lo practicable? ... El artículo en discusión tiene en mi concepto cierto sabor a socialismo ... podríamos decir más adelante: así como el Estado da instrucción al ciudadano porque es elemento esencial en la sociedad, debería asumir también el deber de suministrarle alimento ... No por cierto: ninguna circunstancia nos obliga a arrostrar semejante peligro...”⁶⁴. En 1925, el Senador Eliodoro Yañez, miembro de la susodicha Comisión, precisó la definición de Estado Docente que, en definitiva, fue aprobada. Argumentó:

... el Estado tiene la obligación de dar instrucción ... y fiscalizar ... toda la educación pública, siendo que ésta es la tendencia moderna para influir en el bienestar social y en la formación de ciudadanos útiles a su patria...⁶⁵.

⁶⁰ R. González, “Algunos factores que desmejoran nuestra raza” *Segundo Congreso de Gobierno Local* (Santiago, 1920), II, pp. 365-80.

⁶¹ J. Rodríguez, “Hacia la despoblación”, *Revista Chilena*, 7:17 (1923), 267.

⁶² A. Ontázar, “Asistencia pública gratuita y obligatoria”, *Ibid.* (1918), 166.

⁶³ A. Labarca, *Historia de la enseñanza* (Santiago, 1939), 233-4.

⁶⁴ *Sesiones del Congreso Nacional* (1859), 7 de junio, pp. 10-11.

⁶⁵ *Actas Oficiales de la Comisión Constituyente* (Santiago, 1926), p. 303.



Detalle inspirado de “La Noche Buena en la Cañada” en el *Chile Ilustrado*

Como en 1859, en 1925 el Estado Docente no podía ni debía, bajo "ninguna circunstancia", tener "sabor a socialismo". La situación liberal de las élites, la crisis del sistema mercantil y el super-alcoholismo popular exigían más bien que el Estado Docente (democrático) tuviese sabor a "control social", y no a otra cosa. Significativamente, cuando en el seno de la Comisión Constituyente de 1925 se discutió si los constituyentes deberían ser representantes directos de "los gremios y las fuerzas vivas del país", o bien representantes de los partidos políticos tradicionales, el Presidente y los políticos asistentes impusieron su criterio (eran mayoría). El profesor y dirigente gremial, don Víctor Troncoso, demandó que "es preciso que los gremios se manifiesten en esa Asamblea. Esto es interesante. El señor Bustos dice que los gremios no están preparados; pero ¿cuándo los vamos a preparar si no les damos oportunidad para que se manifiesten?" A eso el representante del Partido Radical (que se opuso al artículo sobre el Estado Docente) respondió:

Me parece más práctico y eficaz ... en concebir con la cabeza las nuevas instituciones de la República, en contraposición a la pretensión del señor García Oldini de entregar a las vísceras, extendidas desde el río Sama al Cabo de Hornos, la tarea de concebir y formular esas instituciones ... 'Es necesario que alguien en Roma piense y actúe por la enorme muchedumbre que no piensa ni actúa' ...⁶⁶.

El Presidente levantó la sesión. Como se sabe, la Constitución de 1925 fue elaborada por, aproximadamente, 15 notabilidades políticas, todos amigos del Presidente y todos "formados" durante el período parlamentarista. Los "gremialistas" tuvieron que acallar su voz minoritaria.

Con todo, el gremio magisterial apoyó masivamente el nuevo concepto de educación "popular". ¿Qué había pasado, entretando, con el antiguo "peonaje docente"? Que, favorecido por el cambio de ideas en la cima, el número de profesores comenzó a aumentar rápidamente. Los primarios, de 2.692 en el año 1900, a 9.414 en 1924. Los secundarios aumentaron aun más rápidamente, de 446 en el año 1900, a 2.038 en 1924.⁶⁷ El sueldo del profesorado experimentó también sustanciales incrementos, saliendo, ya a fines del siglo XIX, de sus niveles peonales. En 1908, el sueldo de un profesor primario era 30% más alto que el de un obrero; y el de un secundario, 300% más alto. En 1940, el sueldo de un profesor primario era casi 300% más alto que el de un obrero industrial, y el de un secundario, 1.000% más.⁶⁸ No cabía duda: el gremio magisterial no sólo se había masificado, sino que también había cambiado de status en un sentido ascendente. Su ascenso se había acelerado más mientras más grande era la percepción del "peligro social" desatado por la masa alcoholizada del pueblo y la sensación elitista de que "no somos felices". El Estado, sintiéndose amenazado, aumentó la inversión fiscal por alumno primario, desde \$22 al año (entre 1900 y 1910) a \$31 —pesos de 18 peniques en ambos casos— (1911-24).⁶⁹ La crisis oligárquica y el proceso de reorganización política de la sociedad concluyeron por desarrollar —pese a las quiebras generalizadas— la "economía política" de la educación para masas. Sobre este flujo, el magisterio chileno aprendió a corporatizarse gremialmente y a luchar por mejores salarios. También por dejar oír su voz profesional.

Fue por ello que el magisterio chileno se vio envuelto en el vértigo de la "siutiquería" y en el clientelismo de la 'clase política', de quien dependían sus empleos. De aquí las fuertes críticas que hizo Gabriela Mistral al "renegamiento de clase" hecho por una mayoría del



GABRIELA MISTRAL

⁶⁶ *Actas...*, op. cit., p. 23.

⁶⁷ *SEI* (1900), y *SE* (1924).

⁶⁸ J. Roddick, "The Radical Teachers in Chile", Ph. D. Diss., University of Glasgow (1976), Appendix I, p. 326.

⁶⁹ S. E. (1924), p. 54.

profesorado (ver los epígrafes de este capítulo). A lo que agregó, en 1923, Víctor Troncoso:

... el magnate de sangre azul piensa sobre nosotros con compasión porque la hijita de su chofer es profesora, o porque la hermana del portero está estudiando para serlo, gracias a sus poderosas conexiones ... ¿cuántos badalques se avergüenzan porque la hija de una lavandera puede estudiar para profesora? ... Aun entre los mismos profesores comunes y corrientes hay quien piensa lo más de sí mismo porque sus conexiones sociales están muy por encima del nivel de los demás ... Mucha gente cree todavía que un profesor es alguien que se 'inclina' ante todo, mientras permanece eternamente agradecido de los políticos que apadrinaron sus ascensos⁷⁰.

El apadrinamiento de los políticos sobre el profesorado y sobre los empleados públicos en general había llegado a ser, durante el período 1900-1925, un fenómeno incontrarrestable⁷¹. Aun los mismos estudiantes universitarios de la época heroica de la FECH eran concientes de eso:

A fuerza de humillaciones ... los maestros han llegado a encontrar el camino ... Hoy forman un gremio apretado ... impulsado acaso no por ideales sino por algo más serio y poderoso para ellos: los intereses vitales ... Defienden su pan, el sustento de sus familias ... Hasta hace poco, algunos parlamentarios eran efímeros tutores de maestros. Los acompañaban en sus gestiones ministeriales y políticas, amenizaban con su oratoria sus reuniones, conseguían, en fin, simpatías que se traducen, como no se ignora, en votos ... Hoy el magisterio se lanzó, en su última campaña, sin andaderas...⁷².

¿En qué consistía el 'lanzamiento' del magisterio por caminos propios, sin andaderas? En primer lugar, en la utilización de una táctica de "acción directa" (esto es: movilización constante por el 'pan docente' y por la educación nacional). En segundo lugar, en considerar el problema educacional como un problema técnico-gremial, no de los políticos. En tercer lugar, en la postulación de un nuevo orden social o de tipo corporativista, donde los trabajadores de cada función de la sociedad debían ser los responsables de los problemas sectoriales y los promotores de su resolución. Finalmente, consistía en asumir que, por sobre los intereses sectoriales, debía primar de todos modos la unidad armónica de todas las funciones, a fin de disolver allí los particularismos, el conflicto y las diferencias de clase⁷³.

No cabe duda de que el programa del magisterio 'alzado' de los años 20 apuntaba a su emancipación gremial —y burocrática— con respecto al tutelaje ejercido sobre él por la clase política. Era un desafío casi 'revolucionario'. Sin embargo, constituía al mismo tiempo una segunda fórmula sistémica para la reorganización del Estado y la Educación Popular, puesto que ponía énfasis en el 'organicismo funcional' de la sociedad y no específicamente en el proyecto sectorial del bajo pueblo⁷⁴. No es extraño, entonces, que este programa no fuera tomado ni por los políticos parlamentaristas ni por los líderes de la FOCH, pero sí por el dictador Carlos Ibáñez, aunque efímeramente⁷⁵.

⁷⁰ V. Troncoso, "Lo que hemos sido", *Nuevos Rumbos* (1925), No.3.

⁷¹ T. Pinochet Le-Brun, *Un año empleado público en Chile* (Santiago, 1915), *passim*.

⁷² Luis Vidal, "La actitud de los profesores primarios", *Claridad*, 24/11/1923.

⁷³ J. Roddick, loc. cit., *passim*. También, V. Troncoso y D. Navea, *Chile reconstruye su educación* (Santiago, 1947).

⁷⁴ Para una visión más amplia de las luchas del Magisterio, Iván Núñez, *Gremios del Magisterio, 70 años de historia* (Santiago, 1986).

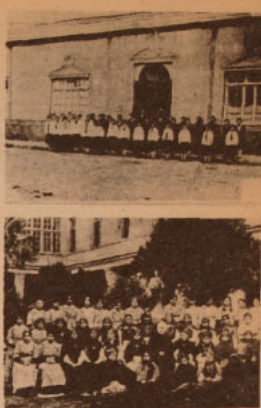
⁷⁵ J. Roddick, loc. cit., *passim*.

Si los grandes políticos, los teóricos, la Iglesia, los profesionales y el magisterio se lanzaron, uno tras otros, en pos de conseguir la dominación sistémica del alcoholizado pero peligroso bajo pueblo chileno —so pretexto de o mejorar su suerte o—, no podían faltar en esa cruzada quienes habían, en el pasado, realizado otro tipo de 'campaña': los militares. Tanto más, cuanto que, para el peonaje, el Ejército había demostrado ser una mejor vía que el Estado en sí para sentir en la piel la idea de Patria o Nación. Sobre todo después de la Guerra del Pacífico. En realidad, desde 1843, el Ejército había intentado realizar una tarea educativa entre las masas de peones que reclutaba ⁷⁶. Más tarde, a ese efecto, se tuvo profesores de planta y textos especiales ("El Recreo del Soldado", escrito por J. B. Suárez). Hacia 1894, las "escuelas primarias de los cuerpos del ejército" se habían generalizado a todo el país, debiéndose crear, dentro del Estado Mayor General, una Sección de Instrucción. Hacia 1912, el Ejército administraba 41 escuelas primarias, que registraban 4.498 conscriptos 'matriculados', de los cuales, en ese año, aprendieron a leer sólo 2.602. La Armada comenzó a realizar lo mismo ⁷⁷. No cabe duda de que, aunque no aprendieran a leer y escribir, los conscriptos aprendían en las "escuelas de cuerpo" que era importante, para la Patria, obedecer y morir por ella, si fuera necesario.

De este modo, desde aproximadamente 1908 (o sea, desde que las "masacres" y "palomeros" de "rotos" concluyeron por impresionar la conciencia moral de las élites), se desató sobre el peonaje un verdadero bombardeo de presiones e imposiciones ("obligatorias") de tipo educativo. Escuelas, Liceos, Iglesias, Cárceles, Centros de Beneficencia, Cuarteles y aun Círculos de Obreros y Universidades Populares se convirtieron en canales de "educación popular". Era preciso reciclar al "roto chileno" a toda costa y a toda prisa, según un plazo prescriptivo que lo imponía la reorganización del Estado y la reconstrucción política de las élites. El enorme esfuerzo dejó su huella, especialmente, en la educación secundaria (el "vanidoso pez secundario" de que habló Gabriela Mistral). Así, mientras el número de alumnos de los liceos fiscales masculinos subió sólo desde 2.026 a 3.319 en los 34 años transcurridos entre 1854 y 1888, entre 1902 y 1924 (lapso: 22 años), ese alumnado subió desde 8.835 a 20.409. Más impresionante fue aun el salto dado por el número de niñas que asistían a liceos fiscales, pues aumentó, en esos mismos 22 años, desde 1.749 a 19.675 ⁷⁸. Al parecer, hasta donde el aumento del alumnado secundario-fiscal deja entrever, la campaña nacional de "educación popular" de comienzos del siglo XX estaba —como los militares en 1903, 1905, 1906 y 1907— obteniendo un éxito aplastante. Cuando menos hasta 1924. ¿Era así realmente?

Sólo algunas voces aisladas se opusieron a la maquinaria educativa puesta en movimiento por el vigorizado Estado Docente. Una de ellas señaló:

Como a Ud., me parece a mí una calamidad el Estado Docente, especie de trust para la manufactura unánime de las conciencias ... La escuela neutra no existe mi amigo, y lo que así llaman los ladinos es una criatura confesional como cualquiera ... El Estado sigue siendo y seguirá siendo siempre Napoleón, que movilizará las pobres almas de los niños para afianzar el Imperio, dando credo social, credo religioso y credo económico. Imposible —hoy por hoy— eliminarlo como educador de hecho, aunque no lo es de derecho. Disminuyámosle campo, reclamémosle la mitad del dinero de las con-



⁷⁶ D. Risopatrón, *Legislación militar en Chile* (Santiago, 1882), I, 456.

⁷⁷ R. Miquel et al. (Comp.) *Índice General de las Leyes, Decretos y demás disposiciones atinentes al ramo militar* (Santiago, 1986), 222 y 311. También, *Anuario Estadístico* (1912), V, pp. 73-6.

⁷⁸ Fuentes: MMJCP, años 1854, 1860, 1863 y 1888; y SE (1902 y 1933).

tribuciones para levantar las escuelas libres; escuelas con ideales, mi amigo, con el suyo uno, con el mío otra, organismos netos con rubros confesados, socialista o capitalista, sin caretas...⁷⁹

3. EL EPISODIO NACIONAL-DESARROLLISTA, O LA SEGUNDA OFENSIVA DEL INTEGRACIONISMO (1925-73)

Los diarios han registrado acuerdos en los cuales aparece como que existieran en el país dos peligros, que serían la resultante de antecedentes y opiniones probadas: el peligro del militarismo y el peligro de la dictadura del proletariado⁸⁰.

... es la producción industrial misma la que debe ser el eje de la economía de un país ... Es que no salimos del círculo vicioso. Cambiamos los hombres, los nombres de las cosas y de los regímenes políticos, pero nuestra mentalidad económica sigue siendo mercantilista; no industrial⁸¹.

Los gobernantes no son hoy como antaño: los tranquilos espectadores de la lucha industrial o comercial, sino los gerentes y administradores de una gran empresa, con actividades complementarias, todas ellas dirigidas al bien común de los accionistas principales, la masa que forma la colectividad nacional, solidaria en todos sus intereses⁸².

... una de las consecuencias más trascendentales de la transformación de una sociedad rural en una sociedad urbana, es la modificación que existe en las técnicas de control de la conducta de los individuos que componen el grupo social ... Aparte de ser aristocratizante, la educación chilena no ha sabido cumplir con el papel que le corresponde como crisol de la conciencia social y como formadora de los líderes que toda sociedad necesitaba para poder operar con eficacia⁸³.

De aquí surge el conflicto entre el 'estado-gendarme' y la gazoñería ambiente, por una parte, que pretenden condenar a los maestros a ser simples ruedecillas del engranaje, burócratas congelados, encargados de repetir mecánicamente, conocimientos elementales y dogmas que no compartem, y los maestros por la otra, que se rebelan contra esta condición de parias, que se sienten servidores de la comunidad y que desean ocupar un puesto responsable en la lucha contra la iniquidad y por un futuro grandioso y humano.⁸⁴

Las agitadas reformas y experimentos del período 1925-32 no resolvieron, en verdad, ni la quiebra inevitable del 'sistema mercantil', ni, mucho menos, los problemas propios del

⁷⁹ Gabriela Mistral, "La Escuela...", loc. cit., p. 5. Subrayado en el original.

⁸⁰ *Actas...*, op. cit., p. 10. Palabras del Presidente Arturo Alessandri, 1925.

⁸¹ Oscar Álvarez A., *Historia del desarrollo industrial de Chile* (Santiago 1936), pp. 4-5.

⁸² Pedro Aguirre C., *El problema industrial* (Santiago, 1933), p. 101.

⁸³ Jorge Ahumada, *En vez de la miseria* (Santiago, 1967; 6ta. Ed.), 27 y 32.

⁸⁴ César Godoy Urrutia, "Discurso inaugural", *Cuarto Congreso Americano de Maestros* (Santiago, 1944), p. 31.

liderazgo nacional. Pero sí permitieron a la 'clase política' sortear con éxito la crisis de la oligarquía, el ataque desordenado de los flamantes 'movimientos sociales' y gremiales y, no lo menos, la primera andanada significativa del 'peligro militarista'. Así, comandados una vez más por Arturo Alessandri, los políticos de género civil y de vocación parlamentarista emergieron de nuevo, en 1932, en la cima del 'sistema nacional'. Desplazados de allí quedaron los políticos de género militar y los de especie gremial-corporativista.

¿Era ésa una victoria histórica o sólo una 'victoria a lo Pirro'? Fundamentalmente preocupadas de reciclar políticamente su hegemonía, las élites nacionales —de antaño tanto como de hogaño— no asumieron en propiedad los problemas profundos ni las tendencias emergentes de la sociedad chilena. Sus ideas directrices emanaban, más bien, de su propio pasado. Así, en lugar de modelar un Estado social-productivista, que acogiese las obvias tendencias hacia el desarrollo industrial y del movimiento social, optaron por establecer un Estado 'político', con un Presidente fuerte (sesgo portaliano), un Senado con poder obstructivista (sesgo oligárquico), una Cámara legislativa y de fiscalización política (sesgo parlamentarista) y un sistema político-electoral que situaba a los políticos en posición de 'apadrinamiento' de los movimientos sociales y gremiales. Es decir, en lugar de establecer una 'democracia económico-social' adaptada a las necesidades contemporáneas de la sociedad chilena, se optó por levantar e imponer un Estado que no era sino un resumen de las formas históricas de dominación política en Chile⁸⁵. En verdad, los gestores del Estado de 1925 no entendieron los procesos nuevos, como lo revela la siguiente carta:

Declaro que sólo uno de los puntos no acepté (de los presentados por la oficialidad joven del Ejército), por la imposibilidad de hacerlo; me refiero a la Constituyente Gremial. No supe explicármela ni yo, ni mis colegas, ni nuestros Ministros. Realmente no comprendíamos cómo podía formarse una Constituyente con abogados, médicos, ingenieros, zapateros, carpinteros, etc., ni en qué proporción debían entrar en ella; y fue por eso que pretendimos formar una Cámara elegida por el pueblo...⁸⁶

Por esa misma razón, los gestores del Estado de 1925 tampoco se preocuparon de dar una 'constitución económica' al país, que favoreciese el desarrollo industrial. En lugar de eso, contrataron una comisión de economistas de la Universidad de Princeton (Estados Unidos): la encabezada por Mr. Edwin Kemmerer, Ph. D. Esta comisión profesaba un avanzado librecambismo y un peor monetarismo. Se le dieron poderes legislativos discrecionales. Así, se impuso de nuevo el patrón oro (antigua demanda de los *merchant-bankers*), se estableció un Banco Central controlado en gran parte por la banca privada (en oposición al Banco del Estado demandado por los sectores social-productivistas desde hacía casi un siglo) y, en general, se impuso el 'mercado automático' por sobre el desarrollismo regulado por el Estado⁸⁷.

De este modo, trabajando a contra-corriente de las tendencias históricas, las élites dirigentes de la Nación —ahora, como 'clase política'— reprodujeron su posición de liderazgo.

El déficit social-productivista del Estado de 1925 resultó de difícil cobertura. Todo el período 1925-73 no fue suficiente para llenarlo. Y la razón fue que las múltiples fuerzas



⁸⁵ Un desarrollo de estas ideas en G. Salazar, "Problemas históricos...", loc. cit., *passim*.

⁸⁶ General don Luis Altamirano, "Carta", *La Unión* (Valparaíso), 4 de junio de 1936.

⁸⁷ G. Salazar, "Problemas históricos...", loc. cit.

político-partidarias que se desarrollaron electoralmente bajo su amparo, tendieron a confundir la 'defensa de la democracia' con la intocabilidad del texto constitucional de 1925. El vacío tuvo que ser llenado, de consiguiente, por parcialidades, marginalmente, mediante la superposición de agencias desarrollistas sobre un núcleo estatal 'politicista' y librecambista⁸⁸.

Tal vez el vacío habría permanecido fuera de "la comprensión" de las élites a no mediar el desastre mercantil de 1930 y el volcamiento general de la 'opinión pública' hacia el nacional-desarrollismo que le siguió. A ello habría que agregar las premoniciones militaristas de 1925-31 y las popular-revolucionarias de 1931-2. De no menos importancia fue el desplazamiento de las casas comerciales extranjeras hacia la producción industrial, que generó tras sí la convergencia de los empresarios chilenos hacia el 'desarrollismo'⁸⁹. Todo ello componía un cuadro de trazos nítidos a la vez que alarmantes: el 'sistema nacional' que se había previsto desde 1908, presentaba hacia 1934 una serie de fisuras, tensiones y complicaciones tanto externas como internas, la mayoría de las cuales escapaba —por cierto— a la "comprensión" de líderes de formación puramente 'parlamentarista' (o puramente 'militar'). Había que defender el 'sistema' impuesto en 1925, sin duda, pero su conservación y desarrollo requerían de una segunda transformación significativa de las élites que lo comandaban. Esta vez, debían modernizarse. Esto es: hacerse 'desarrollistas', pero sin hacer lo mismo con el 'sistema' que, desde su éxito de 1925, venía sustentando su reciclaje y dominación.

Desde 1934, pues, quedó claro que no era la "educación popular" la que tenía que ser desarrollada preferentemente, sino la re-educación de las élites y sus convenientes 'mandos medios'. De aquí que la ideología dominante no apuntó al desenvolvimiento de las perspectivas del 'empresariado industrial' como tal, sino del "Estado Empresarial"; ni apuntó al desarrollo de las perspectivas del 'movimiento obrero', sino del "Estado Social-Benefactor"; ni siquiera hacia un real 'nacionalismo' industrial, sino a un industrialismo "dependiente". Era claro: las élites tenían que aprender los secretos del 'liderazgo estructuralista' de la Nación.

Y fue por esto que Pedro Aguirre Cerda indicó que los nuevos gobernantes debían actuar como "los gerentes y administradores de una gran empresa" (ver epígrafes de este capítulo). Pues cada país —señaló— es "una gran empresa científico-industrial encargada del bienestar económico ... de los ciudadanos"⁹⁰. Eso involucraba hacerse devoto de la ciencia económica y de la tecnología social:

Los esfuerzos empíricos del pasado deben renovarse con arreglo a las enseñanzas de la ciencia ... Hay que poner la ciencia al servicio máximo de la colectividad, y extender sus enseñanzas al mayor número de ciudadanos, para capacitarlos por lo menos a no ser un obstáculo para la aplicación de sus principios, a tener fe en ella...⁹¹.

Si en el pasado se había tenido fe en la "moral" o en la "educación cívica" para que los gobernados no obstaculizaran el accionar de sus gobernantes, después de 1934 se llamó a tener fe en la "ciencia". Pero no cualquier ciencia, sino en la ciencia económica, en especial. El



Don Pedro Aguirre C.
conversando con
Juan Verdejo
(Caricatura de Coke)

⁸⁸ G. Salazar, "Proceso histórico-estructural y espacio metropolitano en Chile", Instituto de Estudios Urbanos (UC), DT (1987), pp. 27-28.

⁸⁹ Id. "Para una historia...", loc. cit., Capítulo III.

⁹⁰ P. Aguirre, *El problema...*, op. cit., p. 173.

⁹¹ *Ibidem*, pp. 7-8.

conformismo ciudadano debía computarse, pues, a la generalización educacional de los principios científicos. Postulando de suyo la capacitación científica de las élites gobernantes, Pedro Aguirre concluyó que el problema radicaba en la escasa cooperación y solidaridad de las masas gobernadas, por su visión no-científica de los problemas estructurales de la Nación. Dijo:

La imposibilidad de difundir el progreso científico de un modo rápido en la masa ciudadana ... dificulta las soluciones ... Estamos en un círculo vicioso ... los problemas son nacionales, pero el concurso social es deficiente ... 'De lo que las masas son incapaces es ... prever a largo plazo las necesidades del Estado' ⁹².

Pero ¿por qué no desarrollar rápidamente el cientifismo económico y el estructuralismo nacionalista entre las masas, para viabilizar los programas científicos de gobierno? Pues, porque había urgencias compulsivas, que imponían el 'nacionalismo' por sobre el 'socialismo'.

La guerra se ha transformado. Las plazas fuertes son las materias primas, que debemos a toda costa impedir que caigan en poder el enemigo; los generales son capitanes de industria extranjeros que envían previamente sus exploradores para investigar nuestras riquezas; las tropas de ocupación, los capitales, que dan al país prestamista un triple y variado beneficio: el interés del dinero, el beneficio de la inversión ... y el consumo de artículos consecuentes de la inversión de capital... ⁹³.

El imperialismo económico exigía, pues, como contrapartida, el cohesionamiento de la nación tras los programas 'nacionalistas' de sus gobernantes. La ciencia económica —que exigía desarrollo— se transformaba así en el prólogo motivador y en el epílogo conformista de un nuevo código de 'buen comportamiento' ciudadano. O, si se prefiere, en el nuevo tónico de la consolidación sistémica de la sociedad chilena y, por cierto, de sus élites.

De ahí que los sucesivos presidentes del hegemónico Partido Radical sostuvieran, por un lado, que "el Estado debe tener como función fundamental la de servir a la Nación sin convertirse jamás en instrumento de dominio de un grupo" ⁹⁴, y de otro:

La democracia de formas políticas hay que reemplazarla por una de formas económicas, revestida de autoridad, jerarquía e inteligencia ... con clases sociales dispuestas a la colaboración, como régimen de expansión que es, y no de lucha... ⁹⁵.

La inculcación del 'nacionalismo económico' en tanto parte de una racionalidad estructural de desarrollo, vino a ser así el principio fundamental de la educación para masas:

Despertemos en la colectividad el peligro de la patria amenazada en esta cruzada de redención nacional. Demostremos al adulto, a la mujer, al niño, la inminencia de la absorción, la certeza de la dominación extranjera ... es tal el significado que el principio educacional tiene en la orientación económica y tan necesario es en la formación de la



Potrerillos (Detalle)
Foto de Robert Gerstmann

⁹² P. Aguirre, *El problema...*, op. cit., p. 7.

⁹³ *Ibidem*, pp. 94-5.

⁹⁴ H. Arancibia, *La doctrina radical* (Santiago, 1937), pp. 8-9.

⁹⁵ F. Durán, *Discurso pronunciado en el Senado* (Santiago, 1940), p. 10.

fuerza de resistencia a la absorción extranjera ⁹⁶.

El principio de "gobernar es educar" apuntaba, pues, directamente a encerrar las masas populares dentro del científicamente complejo y sofisticado problema de las 'estructuras económicas nacionales', de donde sólo podían salir apoyando los programas estructural-desarrollistas de sus gobernantes. Por si hubiera sido necesario, Carlos Vial Espantoso lo puso aun más claro en 1952:

... cuanto más bajo sea el *standard* de los educandos, creemos más necesario explicarles el origen de las actuales desigualdades y las nuevas doctrinas económico-sociales que, dentro de una verdadera libertad, permitirán el progreso de las necesidades. Así el nuevo escolar, sabiendo que hay un plan de acción en su favor, comprenderá que no es procedente continuar una lucha de clases ⁹⁷.

Habiendo sido puestos tales objetivos, las élites gobernantes del período 1934-64 no consideraron necesario profundizar o expandir la tradición sistémica de "educación popular". Ningún Presidente de ese período propuso reformas —de relieve histórico— del sistema nacional de educación ⁹⁸. Todos se contentaron con sugerir adiciones curriculares, mientras las propuestas técnicas de los maestros fueron marginalmente tratadas ⁹⁹. La preocupación central estuvo puesta en la adaptación de la enseñanza universitaria —en particular, en la Escuela de Economía y en la formación de ingenieros—, en la constitución de un 'empresariado de Estado' y en la petición a distintos organismos económicos internacionales en el sentido de auxiliar al Gobierno para interpretar (en términos monetaristas que conformaran al FMI) el complejo e incomprensible fenómeno de la inflación ¹⁰⁰. El resultado de todo ello se reflejó en un significativo decrecimiento de la población escolar de la enseñanza secundaria (los liceos fiscales decrecieron de 93 a 79 entre 1924 y 1931, y sus alumnos, de 40.084 a 13.015 en igual período), en un comienzo, y más tarde, en una estagnación relativa (entre 1931 y 1959 la matrícula total de enseñanza media sólo subió de los dichos 13.015 a 99.217, lo que promediaba sólo el 10% de los adolescentes entre 15 y 19 años) ¹⁰¹. Por su parte, la educación técnico-industrial de la masa popular continuó estancada en los niveles alcanzados hacia 1910 ¹⁰².

Pese a la proclamación de la ciencia como eje de la acción de gobernar, las élites nacionales del período 1934-64 no pudieron ni entender ni controlar completamente las complejas claves del desarrollo capitalista de un país como Chile. Ni, tampoco, asegurar la cohesión nacionalista de las masas populares, con olvido de sus intereses de clase. Así, estalló la crisis política de 1952 (el "ibañazo"), y luego la crisis económica de 1954. Las élites perdieron su compostura, pero no el control de la situación. Simplemente aumentó la velocidad de su

⁹⁶ P. Aguirre, *El problema...*, op. cit., pp. 63-4.

⁹⁷ C. Vial, *Cuadernos de Comprensión Social* (Santiago, 1952), I, p. 101.

⁹⁸ *Mensajes Presidenciales*, años correspondientes.

⁹⁹ V. Tromcoso y V. Sandoval, *Controlación de la Educación Pública* (Santiago, 1954), *passim*.

¹⁰⁰ Octavio Azócar, "La enseñanza industrial en relación con la economía nacional", *Memorias de Licenciados*, (FCJS, U. de Chile), No. 15 (1951) *passim*.

¹⁰¹ SE, años correspondientes, y R. Echeverría, "Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981" (Santiago, PIRE, 1982), Cuadro 5, p. 98.

¹⁰² O. Azócar, loc. cit.

circulación recíproca y, en varios grados, su dispersión sobre el triple ramaje de la lucha de clases que se agudizó desde entonces ¹⁰³. Sin embargo, nadie se atrevió a proponer en serio la reforma del sistema estatal establecido en 1925. Todos los Presidentes, al término de su (frustrado) mandato, se limitaron a recomendar a su sucesor la conveniencia de realizar esa reforma. De esta manera, la activada lucha de clases tuvo que canalizarse gubernamentalmente a través de una u otra variante de 'nacional- desarrollismo'. Unos apoyándose en el sector empresarial privado (Alessandri y su gente), otros en una amplia camada de líderes intermedios, a efectos de implementar una segunda y remozada versión del nacional- desarrollismo estructuralista (Frei y la Democracia Cristiana), y otros, en fin, movilizandole la clase trabajadora organizada para 'ocupar' legalmente el 'sistema nacional', a objeto de dar curso a un desarrollismo nacional- populista, anti-imperialista y anti-monopolista (Allende y la Unidad Popular). La 'clase política' civil, clasistamente diversificada y en pugna consigo misma, permaneció dentro del sistema de 1925, obstinadamente, y desplegó todas las gamas posibles de nacional- desarrollismo. De este modo, los problemas literales, unilateralmente oligárquicos en 1908, después de 1954 se triplicaron.

Evangélicamente, la crisis económica y social reapareció, y 'renegó' de la clase política tres veces: en 1962-3 (para Alessandri), en 1967-8 (para Frei), y en 1972-3 (para Allende).¹⁰⁴

Triplemente dirigida y agujoneada, la lucha de clases se revolvió, incómoda dentro del ahistórico 'sistema nacional', resquebrajándolo. Entonces la clase política militar se sintió convocada y—atenta a su propia tradición histórica—salió a la calle, en formación de batalla, para disciplinar al bajo pueblo y a sus élites. Los desplazados del sistema en 1931 regresaron en 1973, para imponer un nuevo y aun más rígido 'sistema nacional'.

¿Qué rol jugó a lo largo de ese acelerado proceso el sistema nacional de "educación popular"?

Mirada en perspectiva y friamente, la política educacional de las élites gubernamentales del período 1958-73 no hizo más que aplicar, esta vez en serio y tecnocráticamente, los tres principios básicos de lo que Pedro Aguirre Cerda había entendido por la "nueva forma de gobernar":

a) entrenar las élites gubernamentales en la implementación de planes de desarrollo estructural científicamente modelados;

b) formar una camada de líderes intermedios, tecnócratas y asesores que manejan "las técnicas de control de la conducta de los individuos que componen el grupo social" (J. Ahumada); y

c) educar masivamente a la ciudadanía para 'participar' en la economía del mercado nacional, en los planes estructurales de desarrollo y en una forma cohesionada de nacionalismo.

La necesidad casi imperiosa de tomar en serio esos tres 'principios' (planificación, control tecnocrático y nacionalismo) se sintió desde que, a comienzos de la década de 1950, se constató que, pese a la vigencia del 'axioma' del Estado Docente ("igualdad de oportunidades para todos"), las masas populares se hallaban, en una enorme proporción, tanto en una condición de "muertos económicos", como fuera de control político por parte de las élites. Era evidente, a fines de los 50, que el sistema necesitaba auto-inferirse prudentes "reformas de



¹⁰³ G. Salazar, "La generación chilena de 1968", *Proposiciones*, 12 (1986).

¹⁰⁴ Véase entrevista a Sergio Bitar en, S. Bitar y C. Pizarro, *La caída de Allende y la huelga de El Teniente* (Santiago, 1986), pp. 76 et seq.

estructura" para evitar el subdesarrollo, y las masas populares, aprender a estructurarse a sí mismas 'dentro' de un sistema nacional prudentemente reformado. Eso involucraba no sólo un doble proceso de 'aprendizaje', sino que además uno *masivamente implementado* a lo ancho y alto de la sociedad chilena. Al proceso de formación de 'líderes intermedios' debía sumarse, por lo tanto, otro de "promoción popular" (o de 'preparación política' para ocupar el sistema, según la variante que se tome). Todo ello regido por la suprema lógica del desarrollo estructuralista de la nación ¹⁰⁵.

El resultado de todo ello fue, por un lado, un extraordinario agigantamiento del sistema nacional de educación a todos los niveles. Sin entrar en el detalle de las "reformas al sistema educacional" introducidas por los diferentes gobiernos del período 1958-73, baste con indicar que la matrícula de enseñanza media aumentó, entre 1958 y 1964, de 92.377 a 142.154 alumnos; entre 1964 y 1970, de la última cifra a 302.100, y, finalmente, entre 1970 y 1973, de 302.100 a 445.862 ¹⁰⁶. La capacitación económica, social, política y cultural de adultos recibió también un enorme impulso, pero sin sobrepasar sus (bajos) promedios relativos e históricos, y tampoco sin rebasar la *lógica política central que regía las políticas dominantes* que articulaban el 'sistema nacional' principal. El agigantamiento matricular llegó también a las universidades ¹⁰⁷.

De otro lado, se produjo un notable engrosamiento de la clase política y burocrática en sus rangos intermedios, lo que involucró una clara *acentuación tanto del tecnocratismo administrativo de los aparatos inferiores del Estado como del vanguardismo partidista a nivel de la calle* ¹⁰⁸. Finalmente, el proceso desembocó en un evidente hiperdesarrollo de las maquinarias partidarias de base clasista y de acción estatista.

Masivamente educadas, las masas nacionales y populares alzaron considerablemente las miras de sus expectativas 'sistémicas'. Algunos, para 'integrarse' más a fondo, o más arriba. Otros, para apoderarse del sistema y cambiarlo de abajo hacia arriba. Todos los ojos se posaron, finalmente, sobre el Estado. Y por ende, esperando las voces conductoras de gobernantes y líderes intermedios. Pero, en rigor histórico, toda esa movilización nacional no tendía a producir la consolidación ni del viejo ni del 'nuevo' sistema nacional, sino la incomodidad de la lucha de clases dentro de un marco repetidamente ahistórico. En verdad, era una educación para la crisis.

De este modo, como el flautista mágico, el liderazgo político de la nación inició—en 1900, con Enrique Mac-Iver—un encantamiento para masas que, tras un largo y tortuoso camino de 70 años, concluyó por lanzar los 'ratones' al abismo histórico de 1973.

¹⁰⁵ G. Salazar, "El movimiento teórico sobre desarrollo y dependencia en Chile: 1950-75", *Nueva Historia*, 1:4 (1982), *passim*.

¹⁰⁶ R. Echeverría, *loc. cit.*, p. 98.

¹⁰⁷ M. Gajardo, *loc. cit.*; A. Magendzo y L. E. González, "Análisis de la Educación Media Técnico-Profesional", (PIIE, 1981), *passim*.

¹⁰⁸ J. Martínez y E. Tronzi, *Las clases sociales en Chile* (Santiago, 1985) Capítulos I y II.

II. MOVIMIENTO POPULAR Y DEMANDA POR HETERO Y AUTO-EDUCACION. (SIGLOS XIX Y XX)

1. SIGLO XIX: DE LA ESPERANZA CAMPESINA A LA PUTREFACCION MATERIAL DEL PEONAJE; O LA PERDIDA DE LA IDENTIDAD POPULAR

Nunca en un mismo lugar / Le gusta estar mucho tiempo / Por eso es que todos dicen
/ Que el roto es aventurero ¹⁰⁹.

... que vio cuando Gabino Ramírez insultó al Señor Inspector Don Domingo Rey diciendo en su propia faz que era un juez de carajo, y porque Doña Petrona del Solar le reprendió semejante expresión, le dijo que su madre era una puta y que todos los jueces de la villa eran de sucios excrementos, que no se le daba nada de ninguno de ellos y que no les hacía juicio, y expresándose directamente al Inspector que si se metía con él vería lo que le pasaba... ¹¹⁰.

For the 'peones', life is truly a question of the survival of the fittest, inasmuch but the very strongest can live through the trials of childhood ... The Chilian 'peon' loves his hut of mud and cane. His women folk, true to the blood of their Indian progenitors, disdain chairs, and delight only in squatting on the earth. And the 'peon' and his wife alike prefer to buy of the squatting openair dealers rather than to patronize a clean and well-arranged shop ... he is by no means wanting in intelligence, and when the socialists begin to preach in the land they will certainly find him an apt disciple. Then there will be a fine upsetting of things in general, and of the existing white oligarchy in particular ¹¹¹.

The chillano soldier is not easily subjected to discipline, and outvanders the vandals in the destruction of property, as the present condition of Peru will prove. He burns and destroys everything within his reach ... No authority can restrain his hand... ¹¹².

A

Si se excluye —en razón de la óptica de este trabajo— la multi-centenaria resistencia 'étnica' del pueblo mapuche, entonces queda en evidencia que el movimiento histórico de la clase



¹⁰⁹ De un poeta popular de apellido Lillo, 1879.

¹¹⁰ "Proceso del peón Gabino Ramírez", Archivo Judicial de Puchacay, Legajo 16, Pieza 36, 1838.

¹¹¹ T. Child, "Urban & Commercial Chili", *Harper's Monthly Magazine*, 81 (1890), pp. 908 y 922.

¹¹² W. Curtis, "The South American Yankees", *Ibid* 75 (1887), p. 567.*

popular chilena se inicia en los albores del siglo XVIII. Es decir, cuando se abrió el mercado triguero del Perú y la consiguiente demanda por oro, plata y cobre. La historia del bajo pueblo chileno se inició, por lo tanto, bajo el signo de una esperanza: la del desarrollo empresario-popular y productivo.

Fue entonces cuando la creciente masa de 'colonos vagabundos', desesperanzada ya de 'conquistar' el status de encomendero-mercader, degradó sus expectativas colonizadoras, para volcarse a la producción de trigo y/o de hortalizas. Pues había una buena coyuntura para hacerse "cosecheros". Esto es: campesinos. Se trató entonces de ocupar tierras vacas o sitios eriazos, arrendar potreros o solicitar la merced de un "retazo de tierra". En cualquier parte: dentro o fuera de las grandes estancias, en terrenos municipales o en "pueblos de indios". Durante casi un siglo y medio (1700 a 1850, aproximadamente) las masas de vagabundos que, durante el siglo XVII habían "infestado" el territorio colonial chileno, se canalizaron a través de un masivo proceso de 'campesinización', aprovechando, por cierto, el desdén que la élite encomendero-mercantil colonial —concentrada por entonces en el comercio del sebo y los cordobanes— había desarrollado por las actividades productivas propiamente tales ¹¹³.



Rosa Durán, vecina viuda cargada de familia con el más debido respo ante VSS que siendo una pobre viuda desamparada sin recurso ninguno y no teniendo onde vivir suplico a VSS tengan la bondad de agraciarme con un sitio aonde lo ayga dentro de los cuatro ángulos de esta ciudad, sin perjuicio de tercero. A ruego de Rosa Durán, José Fajardo ¹¹⁴.

Durante varias décadas, el proceso de campesinización se desarrolló sin graves contratiempos. Junto con él, la esperanza campesina fue tomando la forma de un proyecto de 'acumulación' patrimonial y familiar, que envolvió tanto al labrador como a su mujer, hijos y, a veces, también a otros familiares. Si la tarea era sacada exitosamente, la esperanza campesina remataba en el siguiente ideal:

Declaro que durante mi matrimonio con el dicho mi Manuel compramos 250 quadras de tierras y con ella edificamos una casa y cosina de teja y dos media aguas la una con techo de paja y la otra con techo de teja... ¹¹⁵.

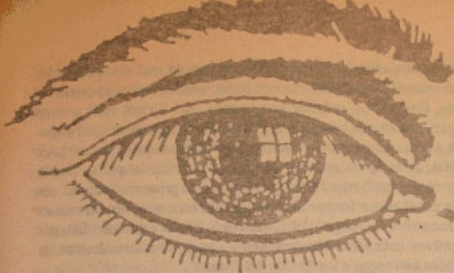
Las técnicas de la producción agrícola fueron aprendidas de la tradición hispánica, indígena o de la propia experiencia, mediante una transmisión directa de padres (o abuelos) a hijos. Bastó, para ello, un proceso de auto-educación natural, espontáneo. Como en otras áreas, la identidad popular-campesina fue el fruto de una adaptación acometida por los propios "vagabundos" coloniales. A fines del siglo XVIII, la cultura campesina ya coloreaba con fuerza y tonos propios el estrato inferior de la sociedad chilena, mientras el estrato superior iniciaba ya su tortuoso movimiento de cosmopolitización mercantilista.

Con todo, la economía y cultura campesinas habían surgido en contacto directo con el 'sistema mercantil', pues no estaban basadas en meras actividades de auto-subsistencia. Y eso significaba litigar con mercaderes. A veces, por los "despojos" de tierra. Otras, por cuestiones de "linderos". Más a menudo, por la venta de "cosechas en verde". O por el pago de intereses usureros por préstamos de urgencia. Y siempre, por el pago de impuestos (diezmos, alcabalas,

¹¹³ G. Salazar, *Labradores...*, op. cit., Cap. I, No. 3.

¹¹⁴ "Petición de sitio", Archivo Municipal de Concepción, 6 (1843), f. 133.

¹¹⁵ "Testamento de Elena Contreras", Archivo Notarial de Chillán, vol. 2 (1820), 19 de febrero.



ojo

ojo

o-jo, o-j-o, j-o, jo, o-j, oi, jo.

A B C D E F

G H I J K L M N O P

Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k



primicias, etc.). El emergente campesinado se dio cuenta pronto de que sus inevitables relaciones con el 'sistema mercantil' le exigían conocer leyes, ordenanzas, disposiciones municipales, hacer mensuras, inventarios, redactar testamentos, etc. Siendo básicamente ignorante respecto de las reglas y modos de conducta que el propio sistema mercantil imponía, el campesinado recurrió, a veces, al auxilio de "escribientes", "amanuenses" o cualquier persona letrada del vecindario, a fin de redactar las peticiones o reclamos que su propia situación le inspiraba. De este modo, los "tinterillos" vinieron a ser los primeros "educadores populares", en una tarea que consistió en formar al campesinado en una necesaria cultura notario-judicial (documentos escritos "a ruego" del interesado). Producto de ello fue, por ejemplo, que las mujeres pobres redactaran sus peticiones agregando, normalmente, la siguiente fórmula: "una limosna con cargo a los fondos del Estado".

Otras veces, el campesino intentó alfabetizarse por sí mismo (o hacerlo con sus hijos), acaso como un esfuerzo para moverse con más seguridad en la selva mercantil, independizándose de los sagaces 'tinterillos'.

Francisco Pineda, casado y con siete hijos ante VS con el debido respeto y acatamiento expongo: que vivo años ha en el valle de Palomares arrendando retacillos de terreno para poder sostener mi familia; mas mis hijos están en la mejor edad para educarlos aunque sea en lo más esencial que debe saber el hombre, lo que sólo conseguir avecindándome en esta ciudad como lo deseo vivamente; pero siendo pobre no tengo para comprar sitio...¹¹⁶.



Rancho de Campo
Alfredo Valenzuela Puelma

Enviar los hijos a la escuela significaba —según se ha visto— confiarlos a un 'peón docente' y a un rancho que, muy probablemente, estaba peor parado que las "casa y cosina de teja" del propio labrador acomodado. Los niños campesinos (donde sólo "los más fuertes pueden sobrevivir a las peripecias de la infancia") tenían que aprender Lectura, Escritura, Aritmética y, sobre todo, Moral Cristiana. Y eso, bajo una disciplina draconiana absurda para quien se criaba a campo abierto. Tanto más, cuanto que eso no ayudaba en nada ni al labrador ni a sus hijos a detener la imparable oleada de exacciones mercantiles sobre la empresa campesina.¹¹⁷ La disciplina escolar era sólo un reflejo de la opresión mercantil.

Los delitos gravísimos se penan con una multa doble que la señalada por las graves ... 1) con un día de encierro; 2) medio día de encierro i ayuno a pan i agua; 3) encierro por tres días en las horas de tiempo libre ... El que se rehusase sujetarse a la pena que se le imponga será castigado con pena doble...¹¹⁸.

A ello se sumaban los "guantazos" y varillazos —no reglamentados por el sistema, pero a discreción del preceptor o párroco local. El Visitador de Escuelas, J. B. Suárez, informó que la mayoría de los niños veía la escuela como "la tumba en que va a sepultarse; llora, se finge enfermo y hace lo posible por no asistir"¹¹⁹. Las Memorias Ministeriales indicaron que, a todo lo largo del siglo XIX, la inasistencia diaria de los niños a clase promediaba el 40% en tiempos normales y 60% o más en tiempos de crisis económica¹²⁰. A fines de siglo, cuando la crisis

¹¹⁶ Archivo del Cabildo de Concepción, Tomo 8 (1845), fo. 220.

¹¹⁷ G. Salazar, *Labradores...*, Cap. I, No. 5.

¹¹⁸ *El Monitor de las Escuelas*, III (1854), pp. 90-91.

¹¹⁹ *Ibidem*, I (1852), noviembre.

¹²⁰ MMJCIP, años correspondientes.

obligó a las familias populares a usar a sus hijos como un medio de incrementar sus ingresos económicos, la "obligación" de ir a la escuela se interpretó como una forma más de opresión¹²¹.

La "educación popular" del siglo XIX —iluminista y civilizadora— no enseñó al campesinado infantil a neutralizar o combatir la opresión mercantil-financiera que se desató como un latigazo sobre la clase de los labradores después de 1820. Más bien, con ella, se dio a los niños rurales un anticipo de esa opresión. *Comprensiblemente, el campesinado optó por no enviar sus niños a ella.* El costo fue permanecer analfabeto e inermes frente a los mecanismos notario-judiciales hasta, por lo menos, la Reforma Agraria de 1967.

Sin frenos monárquicos ni educacionales, el 'sistema mercantil' desplegó sobre el campesinado del siglo XIX toda la gama de sus mecanismos usureros, propietarios, tecnológicos, judiciales, policiales y militares. Hacia 1840 y 1850, el proyecto de acumulación campesina estalló en una crisis irreversible, irrecuperable.

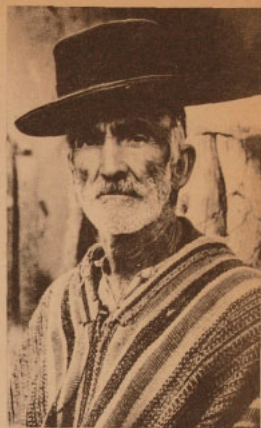
Las hambrunas campesinas del período 1820-40 marcaron el nivel de profundidad a la que había llegado la crisis del campesinado y las exacciones monopolistas de los grandes mercaderes-hacendados. Al mismo tiempo, pusieron al desnudo, al final, el carácter abortivo del proceso de campesinización. Cuando aun no había alcanzado su etapa de madurez, la clase de los labradores se precipitaba en la fase opuesta y declinante de vejez y desintegración¹²².

La esperanza campesina se trizó, pues, sin remedio, y la "educación popular" del sistema no pudo —o no quiso— evitarlo.

B

La identidad popular del artesanado, al contrario de lo ocurrido con los labradores, no tuvo que ser construida, en todas sus partes, por los propios involucrados. No cuando menos en lo que esa identidad específica tenía de tradicional y afirmativo. Pero los artesanos chilenos sí tuvieron, como luego se verá, que administrar la integración de sus elementos negativos. O sea, la pérdida de una identidad popular con larga tradición histórica. Y así, a final de cuentas —y pese a su origen distinto— los artesanos tuvieron que auto-educarse para la frustración y la crisis, como sus 'hermanos', los labradores.

El llamado 'estamento menestral' entroncaba con lo más profundo de la economía y sociedad 'burguesas' de la cuenca latina del Mediterráneo. Allí, por siglos, habían constituido la clase productora por excelencia, que hizo posible la expansión de la opulenta burguesía mercantil de Génova, Venecia, Sevilla, Barcelona y otras ciudades 'libres'. A ese rol —de asociación, no de divorcio con los grandes mercaderes-banqueros— unió un reconocido status social, el derecho a agremiarse y a ser una parte orgánica de las plebes urbanas que sirvieron de apoyo político a los reyes absolutistas de España. Incluso la Iglesia le reconocía sus patronos, cofradías y estandartes. Este status —o identidad— fue originalmente transmitido por los colonos a las provincias hispanoamericanas. Y allí se reprodujo, cuando menos, hasta la consolidación de las élites mercantiles coloniales, lo que ocurrió a mediados del siglo XVII. Desde entonces, el rol económico del 'estamento menestral' comenzó a modificarse, el status artesanal a decaer, y su identidad histórica, a desintegrarse.



Campesino
Foto Antonio Quintana

¹²¹ G. Salazar, *Labradores...*, Cap. II, No. 3, 'c'.

¹²² G. Salazar, *Labradores...*, op. cit., p. 143.

¿Qué ocurrió? Que las élites coloniales chilenas organizaron una estructura productiva basada en la exportación masiva de sebo, cordobanes, trigo y minerales, para lo cual, en vez de asociarse con artesanos, necesitaron dominar una masa laboral indígena. Por otro lado, optaron por importar desde Europa toda clase de artículos manufacturados —ya que su venta les generaba pingües utilidades— y desalentar la manufacturación local. De este modo, la histórica asociación entre artesanos y mercaderes se convirtió, en Chile, en un divorcio. Este cambio no desmejoró la posición hegemónica de los mercaderes, pero sí desbarrancó la de los artesanos.

La situación se complicó después de 1820, cuando se precipitó sobre el país una oleada de comerciantes y artesanos ingleses, franceses y norteamericanos. Los recién llegados, al revés de los artesanos coloniales, se habían formado en la era del capitalismo industrial competitivo. Por ello, en vez de organizarse en cofradías semi-religiosas o en gremios comunales, lo hacían en 'compañías' o 'empresas', dentro de una racionalidad asociativa y comandando una tecnología mecánica (no puramente manual). Muy pronto, las élites chilenas prefirieron contratar las *companies* formadas por los artesanos extranjeros, y desestimar a los 'maestros' locales.

Desde 1825, aproximadamente, la élite chilena comenzó a emitir juicios condenatorios acerca de los artesanos criollos ("borrachos, irresponsables, jugadores, inmorales, de mal gusto"), y a enaltecer las óptimas virtudes de los artesanos extranjeros¹²³. Eso se tradujo, para los criollos, en un rápido incremento del desempleo, y en el surgimiento de una clara tendencia hacia la peonización. Muchos artesanos reaccionaron frente a este fenómeno, y escribieron cartas de protesta. Uno decía en 1845:

Muchos extranjeros ... con mui escasos conocimientos hacen el papel de maestros, por la importancia que les dan nuestras preocupaciones, prefiriéndolos a los hijos del país por solo la razón de ser extranjeros. Esta conducta irregular hace que muchos de los nuestros permanezcan estacionarios porque a pesar de sus aptitudes se ven privados con una concurrencia a que sin duda son más acreedores que los extranjeros...¹²⁴.

Las 'compañías' fundadas por los artesanos extranjeros se hallaron pronto cargadas de trabajo. Necesitadas de personal, comenzaron a contratar, por un salario, a los artesanos criollos. Así, en la práctica, el trabajo efectivo fue hecho por los locales y no por los extranjeros, lo que demuestra que, en definitiva, no fue la diferencia de "conocimientos" lo que determinó la empresarización de los artesanos extranjeros y la proletarización y peonización de los locales, sino la incapacidad de éstos para, por un lado, organizarse como 'empresa', y por otro, contar con la asociación del capital mercantil. Que esto era así, lo aclara otra carta de otro artesano, quien, indignadamente, escribía en 1829 que "los artesanos extranjeros no serían nada" si no fuera por la "tropa de viciosos" (o sea, los locales) que les hacían todo el trabajo¹²⁵.

Desconcertados, los artesanos criollos se movilizaron para pedir, a las autoridades, que pusieran orden en sus gremios o que los organizaran para resistir la competencia extranjera y dentro de sus propias filas. Ante la crisis, los artesanos locales, fieles a su tradición hispánica, no se organizaron para competir en el mercado abierto, sino que optaron por reclamar la protección y liderazgo de los poderes municipales. La respuesta fue, obviamente, negativa.

¹²³ G. Salazar, "Entrepreneurs...", loc. cit., Chapter 11.

¹²⁴ Un artesano, "Carta", *Revista Católica*, 78 (1845), p. 242.

¹²⁵ Un zapatero, "Carta", *El Fanal*, 28 de marzo de 1829.

En verdad, las élites no veían ninguna necesidad objetiva de proteger un estrato popular que, ya a esa altura, se había incorporado parcialmente al bandillaje social y delictual del peonaje ¹²⁶. Fue en esa situación que los artesanos chilenos comenzaron (por 1840) a organizarse en sociedades mutuales; es decir, de defensa y ayuda mutua. Es preciso destacar, sin embargo, que esas sociedades no fueron otra cosa que la aplicación de un modelo 'previsional' implantado por las propias autoridades en un gremio que, para ellas, era de mucha mayor importancia: el de los "jornaleros" (portuarios). Los "jornaleros" gozaban de un sistema mutual desde 1827, aproximadamente ¹²⁷.

Al momento de la crisis de su identidad histórica, los artesanos chilenos no enfrentaron el problema tomando el atajo del desarrollo empresarial, para competir mano a mano con los extranjeros. Más bien, reaccionaron recurriendo a su capacidad organizativa tradicional, de amparo bajo la autoridad municipal, de mutualidad gremial y de manifestación territorial-comunalista. Y en lugar de empresas manufactureras emergieron de la crisis acalladas sociedades mutuales, que trataron de incorporarse al sistema mercantil no a través de los azares del mercado abierto y la competencia, sino a través de la aceptación del orden, la moral y los patrones de consumo mercantiles. Fue por esto que, sintiéndose fuertes en los "conocimientos y aptitudes" que les otorgaba su auto-educación económica (de maestros a oficiales y aprendices), creyeron que necesitaban más ilustración en el mundo de los extranjeros. O sea, necesitaban hetero-educación. La cual sólo podía dárseles el sistema nacional de "educación popular". Y acudieron masivamente a las escuelas nocturnas y ellos mismos establecieron escuelas para primeras letras.

En 1849, luego de muchos debates y dudas, la Municipalidad de Valparaíso decidió abrir una Escuela Nocturna para Artesanos. Era la primera en su género. Los regidores no creían que se iban a inscribir más de 10 individuos. Pero el día de la inauguración, llegaron 50. Cuatro días después, asistían 104. Una semana más tarde, 129 alumnos atiborran la estrecha sala donde se daban las clases ¹²⁸. En verdad, el número de artesanos no era poco: en 1854 alcanzaba a 29% de la fuerza de trabajo nacional; en 1885, y pese a la crisis, todavía registraba un 16,1%, y en 1920, 15,3% ¹²⁹. La demanda artesanal por hetero-educación alcanzó, a mediados del siglo XIX, un volumen considerable, que parecía justificar los esfuerzos iluministas por educar al bajo pueblo.

El relativo interés de las élites por acoger favorablemente la "loable" demanda artesanal por mayor instrucción tiene además una explicación adicional: un significativo número de artesanos tenía "casa poblada" y percibía un ingreso anual que, según la Constitución de 1833, lo convertían en un ciudadano elector. En conjunto, el artesanado comprendía 22,5% de los ciudadanos chilenos que tenían derecho a voto ¹³⁰. Era, pues, una clientela política potencialmente útil, si no para las élites mercantiles que controlaban el Gobierno (es decir, el llamado "Gran Elector"), al menos para los grupos pipiolo y liberales de oposición. De aquí la tendencia de éstos por incorporarlos a sus clubes políticos ("Sociedad de la Igualdad") y a su lucha armada contra el autoritarismo mercantil (guerras civiles de 1851 y 1859) ¹³¹. A decir verdad, la hetero-educación no ayudaba mucho (o nada) al artesanado para remontar sus crisis económica y la pérdida de su identidad histórica, pero sí ayudaba a las élites de oposición para



¹²⁶ G. Salazar, "Entrepreneurs...", Chapter II.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ Archivo de la Municipalidad de Valparaíso, 8, T. 6 (1849), fs. 830-1 y 872.

¹²⁹ G. Salazar, "Entrepreneurs...", loc. cit., Table 91.

¹³⁰ Anuario Estadístico, vol. 20, pp. 310.

¹³¹ G. Salazar, "La rebelión social...", op. cit., Capítulo 7, Sección B.

facilitar su ingreso político al 'sistema mercantil' monopolizado hasta allí por los *merchant-bankers*. La Escuela de Artes y Oficios, según se vio, no formó 'empresarios' (excepto su primera promoción), sino "mecánicos" que sólo podían emplearse como asalariados de patrones extranjeros.

Tras la crisis de su identidad histórica, el artesanado chileno se movió confusamente siguiendo tres entremezclados canales de movimiento: el que lo identificaba con las acciones rebeldes y delictuales del sector peonal; el que, a consecuencia del desarrollo industrial promovido por los artesanos e ingenieros extranjeros, lo re-internaba proletariamente al interior del sistema económico, y, en fin, el que, a consecuencia del lento desarrollo global, lo mantenía estacionario en formas arcaicas (talleres, mutuales, *cofradías*) y como clientela política de las élites en ascenso y de oposición. Era un estrato popular con pasado histórico, pero desfuncionalizado y destruido. Con un posible futuro empresarial, pero desencaminado e invadido. Estimulado políticamente, pero desde arriba y como mera comparsa. Con capacidad de organización, pero dentro de moldes antiguos y con referencia a coyunturas de franca modernización. Y al final ¿cuál era su lugar? ¿Estaba dentro o estaba fuera del 'sistema mercantil'? ¿Perteneecía a ése, o a un futuro sistema productivista, o a uno que pudo haber sido y no fue?

Durante el último tercio del siglo XIX, el artesanado chileno fue perdiendo fe en la hetero-educación y en el sistema mercantil. Pues su proletarianización-peonización continuó profundizándose, mientras sus antiguos mentores políticos (los románticos "girondinos" chilenos) confraternizaban con mercaderes y banqueros, nacionales y extranjeros. La "inmigración industrial" promovida por la Sociedad de Fomento Fabril añadió un factor más de irritación. Al menos al comienzo. Porque luego se vio que esos artesanos traían una 'ilustración' distinta: de oposición al sistema dominante. Una nueva necesidad de hetero-educación surgió entonces: el conocimiento de las técnicas anarquistas de "resistencia". La confusión de las identidades concluyó por arrojar el artesanado chileno a una posición romántica de mera 'resistencia' y auto-exclusión rebelde, mientras continuaba rondando, semi-empleado, semi-proletario, semi-menestral y semi-peonalmente, los lánguidos centros productivos del 'sistema mercantil' que aun dominaba por 1900¹³².

C

La ruptura de los proyectos campesinos y la crisis de la identidad histórica del artesanado se cruzaron, cerrando completamente el horizonte social de la juventud indigente. Es decir: del peonaje.

Masas de peones desempleados, sin calificación, sin tierras, sin fe en las empresas productivas o comerciales de sus padres labriegos, sin respeto por los patrones ni por las autoridades ni por la propiedad ni aun por la muerte, comenzarían a salir, repletos de ira contenida, en busca de empleos, de tierras, de posibilidades, de un desarrollo económico que les abriera, cuando menos, una esperanza ... no hallarían sino un tipo distinto de frustración...¹³³.

La masa de jóvenes indigentes (hombres y mujeres) se multiplicó rápidamente: constituían

¹³² G. Salazar, *Labradores...*, op. cit., pp. 143-4.

¹³³ G. Salazar, "La rebelión social...", op. cit., Cap. 7, Sección H.

57,8% de la fuerza de trabajo en 1854; y en 1875, 61,3% ¹³⁴. El campo, las ciudades, las minas, los caminos y, aun, los barcos que zarpaban de los puertos chilenos, comenzaron a llenarse de peones vagabundos, en movimiento perpetuo.

¿Qué sentido tenía, para esos jóvenes, la 'cultura notario-judicial' que sus padres habían querido aprender de los "interillos" y de las escuelas primarias establecidas por el sistema? ¿Qué sentido, luego de la crisis del campesinado? ¿Cómo aprender las 'artes industriales' si la Escuela de Artes y Oficios no admitía a más de 40 alumnos por año? ¿Cómo incorporarse a las fábricas si los industriales preferían importar los "mecánicos" desde Europa o preparar para ello a algunos artesanos? ¿Cómo permanecer en las minas si se les encerraba en los campamentos por un mes o más, se les pagaba con fichas y se les apresaba en las placillas? ¿No tenía más sentido escaparse a los cerros o auto-inferirse heridas inhabilitadoras que dejarse llevar por las "levas" del Ejército, para un servicio militar sin término fijo, sin salario y a veces sin vestuario ni comida? ¿Para qué buscar trabajo en las ciudades si se les apresaba por vagabundos, se les imponían trabajos forzados en obras públicas "a ración" y sin salario? ¿Para qué casarse si no se podían mantener la mujer y los hijos? ¿No era mejor, sólo, amancebarse por un tiempo? Y de consiguiente ¿cómo respetar los preceptos morales de la Iglesia acerca de la familia? ¿Y cómo comer carne o tener ropa buena o conseguir más dinero que un mero jornal sino robando animales, ropa y cangalleando? ¿Y cómo respetar a la policía y las autoridades? Y en ese contexto, ¿qué valía la vida de cualquiera? Así que ¿no era mejor vivir "sin Dios y Ley"?

Para los peones, la vida, verdaderamente, es una cuestión de sobrevivencia de los más fuertes, dado que sólo los más fuertes pueden vencer las inclemencias de su niñez... ¹³⁵.

Para el peón del siglo XIX, sólo había una salida con sentido. Un sólo proyecto válido para modelar una 'identidad' desconocida: "echarse al camino", o "andar la tierra". Eso significaba aprender de sí mismo, en cualquiera circunstancia y lugar. Aprender de sí, y aprender de los otros "compañeros" de ruta. Era abrir un largo y temerario proceso de auto-educación.

Para un hombre (joven) en esa situación, no era la "sociedad ordinaria" (como Sarmiento denominó al 'sistema mercantil') la meta última de sus búsquedas, el horizonte de sus expectativas y la fuente de su identidad y de sus conocimientos útiles. Ese papel lo cumplía, simplemente, el territorio. La tierra, el continente. La geografía mineral y vegetal del país. El peón, inevitablemente vagabundo, necesitó manejar 'datos' acerca de lo remoto, riquezas fabulosas para creer en ellas, y, sobre todo, "derroteros" para llegar allí. Lo remoto, lo fabuloso, las riquezas telúricas se convirtieron así en el verdadero mundo del peón, más que la "sociedad ordinaria" que lo oprimía y excluía. Ese era un mundo exclusivo, conocido sólo por los peones y sus (ocasionales) asociados. Su 'conocimiento' sólo podía adquirirse, por lo tanto, o de otros peones (los "derroteros"), o por sí mismo, del vagabundeo propio. Así, la auto-educación peonal pasaba, inevitablemente, por un fuerte desarrollo de la solidaridad peonal. En 1839, cerca de Yumbel, el peón Juan Astete, de 15 años, declaró:

... que el citado Figueroa lo había invitado a irse a Arauco, donde le dijo que podrían robar animales — como bueyes — e irse a vender la cecina a Concepción, y en su defecto al Departamento del Laja ¹³⁶.



¹³⁴ Censos Nacionales, años correspondientes.

¹³⁵ T. Child, "Urban and Commercial...", loc. cit., p. 908.

¹³⁶ Archivo Judicial de Yumbel, Leg. 9, Pieza 14 (1939).

A los 15 años, pues, Juan Astete demostraba un buen manejo práctico —no escolar, pues no sabía leer— de la geografía, y ningún aprecio, al mismo tiempo, de la cultura 'notario-judicial'. Igualmente geográfica era la cultura de los peones del Norte Chico, aunque no referida a lugares específicos:

El hombre, antes de emprender ... combina su derrotero para tener la presunción de que no marcha a la ventura. Traza su camino, calcula cuanto en él puede sobrevenirle ... da el primer paso, i al segundo ... ¡burundumí! ... rueda por un barranco ... Condición que bien considerada por algunos, les ha determinado a vivir a la bartola, sin formar ni seguir más derrotero que el del cielo: único derrotero infalible...¹³⁷.

Así, si la camaradería que surgió entre los peones "agavillados" del sur consistió sobre todo en auto-educarse (datearse) y "combinarse" con respecto al mercado ganadero del Bío-Bío o de la "banda argentina", la camaradería de los peones "acollerados" del norte consistió en referirse misteriosamente los "derroteros" de minas secretas de oro y plata, y/o combinarse para alguna "cangalla". Los del Valle Central, menos fascinados por la naturaleza, se datearon en cambio acerca de las faenas camineras y ferrocarrileras dirigidas —más civilizadamente— por lo ingenieros extranjeros, o acerca de las fiebres de oro de California o Australia. "La noticia de ... faenas públicas o particulares corre de boca en boca por los campos con una rapidez increíble"¹³⁸.

La información de "boca a boca" y la "combinación" de los derroteros para llegar a un lugar, tales fueron los elementos y formas principales de la auto-educación y también sociabilidad peonales del siglo XIX en Chile. Se comprende que esos elementos y formas no incluían sólo el 'dato' objetivo, sino también todo lo que la imaginación, las expectativas y la misma transmisión populares tejían en torno al mismo. Eso reforzaba, en sus mentes, la existencia de su mundo propio. Un mundo distinto, hecho de esperanzas, magia y riquezas distantes. Dueño exclusivo de él, el peón no podía menos sino despreciar al vil mundo de la 'sociedad ordinaria' que lo oprimía, ignorar sus leyes unilaterales y desacatar a "los jueces de sucios excrementos" que habitaban sus ciudades y villas. Dueño exclusivo de riquezas remotas, el peón podía ser, pues, desprendido y derrochador:

¿Quién le gana a generoso	Y al final empuña la manta,
Si anda trayendo dinero?	La chaqueta y el sombrero.
Si un amigo pide un 'doble'	Si en el despacho en que toma
El pide dos al momento,	Hay paisanos o europeos,
Y entre 'dobles' y repiques	A todos les pasa un trago
Gasta lo que anda trayendo	Aunque sean limosneros... ¹³⁹ .

En el último cuarto del siglo XIX, sin embargo, los fabulosos mundos remotos del peonaje chileno comenzaron a extinguirse en el horizonte. Ya no fue posible emigrar a California, Australia, a la Pampa Salitrea, a las Sierras de Copiapó, a Perú, a la Banda Argentina. Las fiebres del oro y la plata se enfriaron. Los mercaderes-mineros (habilitadores) terminaron por aplastar y reventar las altaneras bandas de cateadores, pirquineros, maritateros y cangalleros. A fines de siglo, el proceso de industrialización local se estancó. Ayudado de oficiales prusianos, el Ejército se disciplinó, y aprendió, por fin, a masacrar rotos, victoriosamente. Las



Artillero chileno
en 1906.
Dibujo de
Pedro Subercaseaux

¹³⁷ J. Vallejos, "El derrotero de la veta de los 3 Portezuelos" (Santiago, 1842).

¹³⁸ N. Palacios, *Raza Chilena* (Santiago, 1910), pp. 358-9.

¹³⁹ Poesía Lillo, 1879.

élites, haviadas de su fiebre iluminista, decidieron confiar en el Ejército represivo. Sólo quedaba un "derrotero" disponible: el que conducía a los "conventillos" de Santiago y Valparaíso, y a los "chiribitiles y burdeles" que los rodeaban. Hacia 1908, el resultado de todo ello era evidente: la élite mercantil y parlamentaria había logrado, por fin, poner al temible peonaje en un callejón sin salida, que era el de su total alcoholización. Es decir: su derrota histórica. Fue entonces cuando el "roto chileno", habiendo perdido su identidad mítica y fabulosa, no pudo enseñarse a sí mismo sino las propias inmoralidades del sistema dominante, para subsistir sobre ellas. Comenzaba la era de su putrefacción material, y el socavamiento de su autonomía relativa.

A - B - C

Durante largas décadas, las masas populares se movieron tras proyectos propios de vida, subsistencia y sociedad. *Muy a menudo -y ésta parece ser una característica de los pobres de todos los tiempos-*, tuvieron que crear vida donde no había vida. Y sociedad donde no había sociedad. Cuando menos para ellos. Y muchos fueron pioneros en la conquista de la tierra. Lo fueron en la frontera del Norte Chico. También lo fueron en la tierra agrícola del sur del Bío-Bío. Inauguraron la producción masiva de trigo y harina. Produjeron las hortalizas para las grandes ciudades. Las mujeres vistieron, por más de un siglo, a los hombres de pueblo. Dieron vida a una economía, una sociedad y una cultura populares que en muchas oportunidades invadieron y empaparon las ciudades patricias del 'sistema mercantil'. Sus jóvenes peones soñaron con riquezas remotas, pelearon y ganaron batallas imposibles. Allí se forjó la identidad popular. Así se mostró el poder histórico creativo, pionero, del bajo pueblo.

Pero las élites dominantes no tomaron esa fuerza ni esa identidad como ejes del proceso nacional de educación popular. Prefirieron lo foráneo. Lo propio. El poder histórico que, en cambio, se oponía y destruía la potencia del bajo pueblo. La historia social del siglo XIX chileno es no otra cosa que la historia del proceso 'sistémico' que destruyó la identidad creativa del bajo pueblo chileno. Sobre este resultado trabajaría el sistema educacional del siglo XX.

2. DEL PRIMER 'SHOCK SISTEMICO' (1908-1934); O LA ALIENACION DE LAS IDENTIDADES (ESTRUCTURALES) DIVIDIDAS

Lo dijo un viajero inglés, en 1890:

... sé que tienen que verse por allí y por allá escenas de miseria, suciedad, vicio y embriaguez, pero los arrabales de esta ciudad (Valparaíso) *ofenden la vista a un punto que jamás había experimentado antes*. Están poblados por una masa de gente heterogénea, tanto nativa como foránea, que parecen haber llegado en enjambres, como insectos, trayendo consigo desechos de viviendas derruidas, de basurales, de ranchos abandonados, de cachureos, de tiendas de marineros, todo ... Los pobladores son de diversos tipos: hay peones laboriosos que trabajan varios días para ganar unos pocos pesos, para luego convertirse en laboriosos borrachos hasta que el dinero se acaba ... moscas por todas partes, casi tantas como niños; polvo levantándose y cayendo todo el

tiempo, cantinas rodeadas de mujeres y caballos esperando por sus jinetes; hombres mudos sobre el camino o tambaleándose por la calle...¹⁴⁰.

Lo dijo la revista Zig-Zag, en 1914:

En los arrabales de la ciudad (Santiago) hay lodo y lágrimas. Se deslizan las gentes como espectros. Salen de la oscuridad y entran a la oscuridad sin ruido, lentamente¹⁴¹.

¿Quiénes eran los “enjambres de insectos” y los “espectros” que poblaban los “ranchos colgantes” de Valparaíso y los “conventillos” de Santiago (a razón de 3.11 personas por pieza)?¹⁴² ¿Eran sólo peones históricamente derrotados y artesanos confundidos? No. No eran sólo peones históricamente derrotados y artesanos con sus identidades confundidas. Había también “mecánicos”. ¿Y quiénes eran los “mecánicos”?

Los “mecánicos” fueron, durante el siglo XIX y comienzos del XX, los trabajadores asalariados que operaban máquinas a vapor, motores diesel o eléctricos, tanto en fábricas como en molinos, en minas como en talleres de reparación. Es decir, constituyeron el ‘proletariado industrial’ chileno del siglo XIX, en sentido estricto. En una gran mayoría, eran extranjeros, ganaban un salario que duplicaba el de los barreteros y artesanos y triplicaba el de un peón corriente. No vivían en las “barracas” sino en los *bungalows and cottages* del coto de los extranjeros. Esto, hacia 1860 y 1870.

Los capataces y supervisores de la mayoría de los establecimientos mineros, así como los mecánicos y maquinistas empleados por las compañías ferroviarias son todos ingleses o americanos. En general, son hombres capacitados e industriuosos...¹⁴³.

Estos hombres “capacitados e industriuosos” no eran muchos, por cierto: en 1875 componían sólo 0,5% de la clase trabajadora chilena, y en 1895, todavía 1,2%¹⁴⁴. ¿Cómo fue posible, entonces, que esta capa de obreros “capacitados e industriuosos” se hallara viviendo hacia 1910, en la densa “oscuridad” de los conventillos, confundidos con los peones “laboriosamente borrachos” y multiplicados a 7,1% de la clase trabajadora?¹⁴⁵ Muy simple: agotada ya toda posibilidad de asociación con el capital mercantil-financiero nacional, y de franca protección por parte del Estado Mercantil, el sector industrial creado por extranjeros, comenzó a estancarse hacia 1906 o 1907. Ya no se pudo seguir importando masivamente, como antes, máquinas y mecánicos. Los costos de producción subieron. Se comenzó a contratar más “operarios ordinarios” (peones) para suplir las máquinas. El volumen del proletariado industrial comenzó a incrementarse, pero el nivel de salarios a decrecer. Se produjo entonces una nivelación de salarios, que perjudicó a los “mecánicos”. Así¹⁴⁶.



¹⁴⁰ W. H. Russell, *A Visit to Chile and the Nitrate Fields of Tarapacá* (London, 1890), pp. 78-9.

¹⁴¹ Edición del 22 de agosto de 1914.

¹⁴² Calculado por el profesor Armando de Ramón para los 136 conventillos de la 7a. Comisaría de Santiago (1904).

¹⁴³ U.K. Consular Reports, *Conditions of the Industrial Classes in Foreign Countries* (1972), p. 495.

¹⁴⁴ G. Salazar, “Entrepreneurs...”, loc. cit., pp. 577, Table No.98.

¹⁴⁵ *Ibidem*, pp. 577 et seq.

¹⁴⁶ G. Salazar, “Entrepreneurs...”, loc. cit., Table 103.

	1889		1908-12	
Artisanos	\$ 33.3	mensual	\$ 37.0	mensual
Peones de minas	26.6		32.1	
Peones de industria	13.2		20.4	
Mecánicos	41.0		33.3	

Los mecánicos perdieron, pues, entre 1878 y 1910, aproximadamente, su primitiva identidad de "hombres capacitados e industrioses" que prosperaban en el coto de los extranjeros. Si al comienzo se movilizaron principalmente en apoyo al empresariado industrial en la lucha de ése por lograr un mayor proteccionismo, a comienzos del siglo XX se hallarían movilizándose por el encarecimiento de la vida y la falta de empleo. Si al comienzo se les vio confundidos con la élite social-productivista de los Partidos Democrático y Radical, hacia 1910 pululaban por las sociedades de resistencia, buscando un partido propio. Así, viviendo en conventillos, codo a codo con el peonaje borracho, construyeron una identidad 'popular' distinta, basada en el deterioro del antiguo status y en la evidente peonización del proletariado industrial de comienzos de siglo. Pues, ante la estagnación, los empresarios optaron por disminuir la plusvalía relativa e incrementar la plusvalía absoluta. ¿Cómo podía conseguirse eso? Pues enganchando mujeres y niños al trabajo industrial, en grandes cantidades, especialmente en las fábricas de tejidos, vestuario y confección, de vidrio, de papel, de bebidas, de alimento y en las manufacturas de cuero. Hacia 1917, casi 37% de la clase obrera chilena estaba compuesta por mujeres y niños, cuyos salarios eran 40 o 50% inferiores al del obrero masculino adulto ¹⁴⁷.

La crisis económica del 'sistema mercantil' vino, de este modo, a entreabrir una ancho compuerta (por primera vez en un siglo) para la integración industrial-productiva de un, aproximadamente, 10% de la masa peonal chilena. La cifra parece baja, pero el efecto de eso fue de trascendencia, porque significó, para la mujer de pueblo, una gran oportunidad para abandonar la (esclavista) servidumbre doméstica, para asumir los patrones de consumo del 'sistema mercantil' (ver fotos de la época), abandonar los de la colapsada sociedad popular de antaño y, sobre todo, para fundar, por fin, familias proletarias completas (no fragmentos bajo su comando exclusivo, como antes). La compulsión empresarial hacia la utilización de la 'plusvalía absoluta' concluyó así por adentrar, decididamente, un gran sector de la mujer de pueblo, al interior del 'sistema'. Sobre estas mujeres (y sus familias) cayó entonces, como un vendaval, la prédica educacional del sistema, la campaña de moralización e higiene, la tendencia católica a organizar a los trabajadores honestos y limpios. Y también cayó sobre ellos la prédica revolucionaria, que hablaba de hacerse sistema para abolir el sistema ¹⁴⁸.

Sobre ese sector del pueblo cayó, pues, con toda la fuerza y desesperación de la crisis mercantil y oligárquica, el primer 'shock sistémico'.

Se permitió, entonces, que surgiera la FOCH. Que surgieran los centros femeninos Belén de Sárraga. Que emergiera el Partido Obrero Socialista y hasta el Partido Comunista. Se multiplicaron los Círculos Obreros Católicos. Los "juguetes dramáticos" del teatro popular. La Universidad Popular. La Prensa Obrera y la literatura anarquista. Se aprobó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Se crearon los centros asistenciales de reclusión. Osados tribunos del parlamento salieron a la calle para arengar a la chusma y desarrollar una oratoria

¹⁴⁷ *International Labor Review*, 73.2 (1956), pp. 177-93.

¹⁴⁸ L. Vergara y J. Morales: "Informe sobre los fines que persigue la Sociedad Mancomunal de Tocopilla" (Tocopilla 1904). Publicado en *El Marítimo* (Antofagasta), varios números de marzo de 1904.

L DESPERTAR DE LOS TRABAJADORES





para masas. Intelectuales criollizados por la "cuestión social" abrieron "Ateneos Obreros", para discutir y crear literatura. Y por sobre todo, se creó la ilusión de que todo eso no era más que el fruto y la conquista de las 'heroicas' luchas de la 'clase trabajadora'. Finalmente, y como coronación del proceso, se dictó en 1931 el Código del Trabajo, que ponía, dentro del 'sistema nacional', a cada pobre en su lugar, cada hombre en su rol, y todos identificados no por sus nombres e identidades históricas, sino por su identidad estructural o/por su categoría censal. Todo vigilado, además, por los guardianes de la Ley (de las élites).

Así, desde 1908 a 1931, se conminó a "los trabajadores" para que remitieran sus quejas y esperanzas a los salones (o a los balcones) de La Moneda. Y los trabajadores —no los desempleados—, múltiplemente instruidos en el civismo nacional y en el civismo revolucionario, así lo hicieron. Y los obreros aprendieron a formalizar sus luchas en huelgas económicas, para pedir su 'organización' y la definición de sus statuses ¹⁴⁹. Y las "ligas de arrendatarios" (o sea, las masas de "conventilleros") formalizaron sus luchas por rebajas en el arriendo y por una habitación "digna" ¹⁵⁰. Contentas por la "democracia" que habían desencadenado, las élites (ahora "clase política") retomaron en 1932 y 1934, las riendas de la conducción nacional. Las escuelas y liceos del país estaban llenos.

¿Estaba, sin embargo, todo el bajo pueblo allí? No. Allí estaba, sólo, algo así como 10 a 12% de la fuerza de trabajo popular disponible. El resto —por ejemplo, elinquillaje— seguía arrastrando su crisis larga de 100 años. Otros —el peonaje urbanizado pero no ocupacionalmente integrado— se desintegraba físicamente en el alcoholismo, lamentaba el 37% de hijos ilegítimos, la tasa de mortalidad infantil más alta del mundo, su analfabetismo o su alfabetismo inútil ¹⁵¹. La mitad de las mujeres de pueblo no lograba integrarse, permanecía en la servidumbre doméstica o en el peonaje sexual. Pues, entre 1910 y 1926, si bien el número de prostíbulos de Santiago se mantuvo en los 178 oficialmente registrados, el número de "asiladas" se cuadruplicó, y más tal vez el de las no asiladas. Por esas fechas, más de la mitad de las prostitutas registradas reconocían que habían tomado ese oficio en su adolescencia, antes de haber trabajado en ninguna otra cosa. El 80% de ellas sostenía que lo habían hecho por motivos económicos y que, en ello, ganaban algo más de \$100 por semana (entre 2 y 2,5 veces lo ganado por un obrero o empleadillo en igual tiempo). Una de cada cinco mujeres adultas de la capital de la República se dedicaba por 1926 a alguna forma de prostitución ¹⁵².

Si el alcoholismo peonal y la prostitución femenina popular eran combatidos por los médicos, matrones y sacerdotes del sistema, por otro lado, eran fomentados por los mismos miembros de la élite dominante, muchos de los cuales descubrieron que la administración de "depósitos de licores", lenocinios y "conventillos" era una buena fuente de dinero, sobre todo después del colapso de los grandes negocios con el salitre, el Estado y el conglomerado económico extranjero ¹⁵³. Para otros emergentes 'caudillos políticos' esos contactos con el "lumpen-proletariat" producido por el sistema triunfante en sus mismos umbrales era una buena fuente de "matones" (muy útiles en las campañas electorales) o de serviles 'empleados' dentro de la burocracia ¹⁵⁴. Y los niños de pueblo se auto-educaron en todo eso.

¹⁴⁹ Crisóstomo Pizarro, *La huelga obrera* (Santiago, 1986), *passim*.

¹⁵⁰ Vicente Espinoza, *Para una historia de los pobres de la ciudad* (en preparación).

¹⁵¹ Enrique Concha, "Las habitaciones populares en Chile", en *Quinta Conferencia Sanitaria Interamericana* (Santiago, 1911), p.233 et seq.

¹⁵² G. Salazar, "La rebelión social...", Capítulo 7, Sección D.

¹⁵³ Comité Obrero de Tarapacá, *Presentación al Ministro del Interior* (Iquique, 1904); también J. Edwards Bello, *El Roto* (Paris, 1919).

¹⁵⁴ T. Pinochet Le-Brun, *Un año empleado público...*, op. cit., *passim*.

Después de 1908, las masas populares, reunidas y vencidas frente al Estado nacional, se dispusieron a asumir sus asignadas identidades estructurales. Su unión y confirmación patriótica. Allí, los "mecánicos" dejaron de serlo, para denominarse "obreros". Los peones dejaron de llamarse "rotos" y se denominaron "operarios ordinarios". Los "labradores y cosecheros" devinieron, simplemente, en "inquilinos". Y las sirvientes, en "empleadas domésticas". Los pobres dejaron de llamarse como se llamaban entre ellos mismos, y tuvieron que aprenderse la fórmula bautismal forjada para ellos por los decretos-leyes. Escuelas y liceos enseñaban en detalle cómo sepultar las identidades históricas y cómo vestirse con statuses nuevos (o sea, como dijo Gabriela Mistral: cómo "renegar de su clase"). Y el casimir inglés reemplazó, en el vestir popular, a la bayeta casera. Y la hallulla desplazó a los bonetes maulinos. Calzado de cuero, corte francés o italiano, apareció en lugar del pie desnudo y las hojotas. Y con el eclipse del poncho y el manto, aparecieron los vestones y las blusas (ver fotos de los líderes obreros de la época). De ser un orgullo, la pobreza se convirtió, para el roto, en una humillación inaguantable, que sólo podía ahogarse en alcohol. Abismo del cual sólo podía salirse a través de una fuerte catarsis ascética, como la introducida por los religiosos pentecostales en el bajo pueblo, precisamente desde 1910¹⁵⁵.

Así, frente a La Moneda, todo el bajo pueblo comenzó a prosternarse. Y a vestirse en conformidad a la ocasión. Pero unos, siguiendo la ruta y la identidad histórica del sindical-parlamentarismo reivindicacionista y, a veces, también revolucionario. Erán los pobres 'integrados'. Otros, siguiendo la ruta baja de los desagües del sistema, prostituidos, alcoholizados y doblemente humillados: eran los 'marginales' o el "lumpen-proletariat". La (nueva) identidad estructural llegó al bajo pueblo, pues, con un mandato de división. Es decir, de una alienación doble. Y fue bajo esta condición que se llegó a la dictadura militar de 1927-31, que se jugó la aventura revolucionaria de 1931-32 y que se desembocó en el segundo 'shock sistémico' que se iniciaría con Alessandri en 1932 y la Confederación de la Producción y el Comercio en 1934.

3. DEL SEGUNDO 'SHOCK SISTEMICO' (1932-1973): O COMO SALTAR AL VACIO HISTORICO

Como se vio, entre 1931 y 1960 las élites nacionales no tomaron demasiado en serio la necesidad de desarrollar la "educación popular". Tenían razón: el 'sistema democrático' y el modelo de desarrollo que habían establecido resultaron ser *extrañamente* indóciles, de modo que era necesario, prioritariamente, que ellas se educaran a sí mismas en la técnica de dirigir sistemas. Que no es lo mismo que disciplinar rotos. Pero, si las élites no se dedicaron a educar a las masas populares, sí lo hicieron, por ellas, los flamantes "medios de comunicación de masas". Especialmente, la radio y el cine (norteamericano). Fue entonces que, en el brillo de las pistas de baile, el antiguo roto se hizo bailarín. O sea, un *dandy* de pacotilla.

"Cuello de Loza" era un muchacho de 19 años. Alto, de pelo ondulado a fuerza de tanto cargárselo con la peineta en círculos de la frente a la nuca ... Se lavaba muy de tarde en tarde y la caspa le invadía el cráneo ... Vestía generalmente a la moda, pero exagerándola: vestón excesivamente largo o en sentido contrario; pantalones muy amplios en la bastilla ... Tenía siempre dos o tres ternos de color azul. Tres pares de zapatos flamantes: uno negro, otro de charol, y un tercero bicolor: blanco y negro ...



RODOLFO VALENTINO

¹⁵⁵ C. Lalive, *El refugio de las masas* (Santiago, 1968), patsim.



"Cuello de Loza" era un bailarín empedernido. Bailaba desde el sábado por la noche hasta las primeras horas del lunes ... Trabajaba en construcción, como ayudante de estucador. Lo poco que ganaba lo invertía en ropas, zapatos, pañuelos blancos, calcetines del mismo color y brillantina por litros ... Nadie sabía su verdadero nombre, todos lo conocían por el "Cuello de Loza". El mote provenía de su costumbre de llevar cuellos duros ... ¹⁵⁶

Algo quedaba del antiguo peón, sin embargo, bajo los "litros de brillantina". El 5 de diciembre de 1949, José R. Silva Silva, junto con otros, cometió un doble homicidio, para robar \$31.445 a un comerciante. La prensa lo identificó así: "apodado el 'rucio bonito', por ser dado a la buena vida y a vestirse bien" ¹⁵⁷.

Si los sectores más bajos de la clase popular se 'desviaban' hacia las vestimentas elegantes y las pistas de baile ¿qué hacían los sectores más integrados y concientes? Algunos, trabajaban intensamente en las organizaciones sindicales, orgullosos, en parte, por haber llegado al codiciado status de "obrero industrial", y en parte, a objeto de incrementar y mejorar la 'sociabilidad obrera' al interior de las sedes sindicales financiadas por las empresas patronales (obligadas a dar el 10% de sus utilidades al sindicato) ¹⁵⁸. Por ejemplo:

Desiderio Rivera, Director del Sindicato de Cristalerías Chile. Nació en Santiago en 1901 ... Con la pérdida de su padre se vio forzado a trabajar para alimentar a su madre y hermanos menores a los 14 años ... Hace esfuerzos para alejar a sus compañeros del vicio y para conseguir una perfecta armonía entre ellos y los patrones ¹⁵⁹.

Se podrían citar decenas de biografías similares. Las sedes sindicales ("local social") incluían las oficinas de la cooperativa, el salón de teatro, la biblioteca, la peluquería, canchas de básquetbol y de rayuela, consultorio jurídico y, a veces, pista de baile ¹⁶⁰. Entre 1938 y 1952, 77,4% de los movimientos huelguísticos del proletariado industrial tuvo por objetivo explícito el incremento de salarios u otra motivación económico-social ¹⁶¹. Las estadísticas señalan que, en ese período, empleados y obreros aumentaron su poder adquisitivo por sobre la tasa de la inflación.

Otros sectores integrados y concientes, acaso más politizados, aceptaban negociaciones turbias con las organizaciones sindicales norteamericanas ¹⁶². O bien, preferían enfrascarse en violentas discusiones ideológicas o de táctica política. A menudo, desembocaban en hechos violentos entre socialistas y radicales ¹⁶³, o entre trotskistas y "el pueblo":

Ante el evidente desprecio popular, los trotskistas amenazaron al público sacando a relucir revólveres y cuchillos ... cuatro bandoleros cayeron ante la decidida acción del pueblo ¹⁶⁴.

¹⁵⁶ Luis Comejo, *Barrio bravo* (Santiago, 1955), pp. 41 et seq.

¹⁵⁷ *Ercilla*, 6 de diciembre de 1949.

¹⁵⁸ Código del Trabajo, Artículos 402 a 406.

¹⁵⁹ M. Concha et al. (Eds), *Legislación social de América* (Santiago, 1938), I, 163-6.

¹⁶⁰ *Ibidem*, pág. 50, entre otras.

¹⁶¹ C. Pizarro, "El rol de los sindicatos en la evolución de la sociedad chilena", *Ensayos*, No. 1 (1978), Cuadros I a V.

¹⁶² S. Romualdi: *President and Peons: Recollections of a Labor Ambassador in Latin America* (New York, 1967), *passim*.

¹⁶³ *Ercilla*, 11 de noviembre de 1947.

¹⁶⁴ *El Siglo*, 8 de febrero de 1947. Los sucesos se repitieron, según el mismo diario, el 24 de marzo y el 6 de abril de ese mismo año.

Los más pobres y jóvenes, optaron por lanzarse sobre los sitios eriazos —como en La Legua—, para levantar sus primeros campamentos y mediguas ¹⁶⁵.

A mediados de los años 50, se hizo evidente a todos los sectores de la clase política que una parte del pueblo yacía en estado de abandono, mientras la otra parte se debatía en un paralizante divisionismo político. Se hizo necesario reanudar los procesos de “educación popular”. Tanto más, cuanto que las élites requerían de un masivo apoyo popular a efectos de llevar a cabo las complejas reformas tecnocráticas del indómito sistema político y económico. Como se vio en capítulos precedentes, los gobiernos del período 1958-1973 ensancharon las avenidas educacionales y asumieron, a través de sus “mandos medios”, la conducción de las masas que se ‘movilizaron’ por allí. La Izquierda política resolvió sus fisuras ideológicas y anunció un radicalizado programa destinado al “cambio social”. Para ello, inauguró, dentro del funcionamiento orgánico de sus partidos, acelerados planes de ‘formación política’ sin levantar, a cambio, una estrategia educativa para el plano nacional ¹⁶⁶. La respuesta de las masas populares —con varias décadas en el cuerpo de ‘entrismo’ en el sistema— no se hizo esperar. La militancia y la simpatización políticas incrementaron al máximo la capacidad de liderazgo de las élites dirigentes ... ¿es necesario entrar en el detalle de este proceso? ¿Es necesario describir una vez más las enormes movilizaciones de pueblo que se realizaron tras los ‘cambios estructurales’ en el agro, en la educación, en la promoción popular, en la toma de fundos y fábricas? ¿No se trató de convencer a las masas que llegarían a co-gobernar el sistema? ¿Qué tras su colaboración para el cambio social llegarían a la solución integral de sus problemas?

Cuando vino el Golpe ... salí en la mañana decidido, a paso de carga. A mediodía, pensaba con cierta angustia en todo lo que tendría que abandonar para asumir consecuentemente la lucha. En la tarde y en la noche, la angustia comenzó a acosarme: ¿dónde estaban las masas? ¿Dónde estábamos resistiendo? ¹⁶⁷.

Sumidos ahora en una realidad aplastante, todo ello se nos presenta como un sueño. Un sueño persistente hasta el hastío ... que parece condenarnos a la insatisfacción frente a la cotidianidad de nuestras vidas actuales, quitándonos de la boca el sabor a futuro, a vida, a placer, a porvenir... ¹⁶⁸.

De golpe, el trabajado ‘sistema’ que comenzó a levantarse desde 1908, fue derribado. La clase política civil fue lanzada, de golpe, a un desván histórico donde, incómoda, lucha por salir. También de golpe, las identidades estructurales que, como costras, habían crecido sobre la cara —las mil caras— del pueblo, se resquebrajaron, y cayeron. Así, la carne viva de cada uno comenzó a arder con dolores de verdad (es decir, arcaicos), hasta que surgieron las preguntas por la historia, por las identidades auténticas de cada uno. Del vacío creado por el Golpe de 1973 surgió de nuevo, entonces, la pregunta por la ‘educación popular’.

Como el peón de mediados del siglo XIX, se sintió la necesidad de “echarse al camino”. La necesidad de modelar, en el vacío, pero a punta de sí mismo y de solidaridad peonal, una identidad nueva, pero propia; creativa, pero desconocida. ¿Debemos desechar un imperativo que los peones de antaño asumieron de lleno, con hombría de rotos? ¹⁶⁹.



¹⁶⁵ Solidaridad, Primera Quincena de noviembre, 1949.

¹⁶⁶ Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la Izquierda chilena”, *ECO Documentos*, No. 13 (1986), pp. 95 et seq.

¹⁶⁷ G. Salazar, “De la generación chilena...”, loc. cit., p. 104.

¹⁶⁸ Eugenio Tironi, in *ibídem*.

¹⁶⁹ Para un esbozo de respuesta, G. Salazar, “Del proyecto histórico de los pobres: autonomía relativa y autoeducación”, *Apuntes de T. Social* (1986), Año 5, No. 12.



INTEGRACION Y PARTICIPACION: LAS GRANDES CAMPAÑAS DE ED



UCACION POPULAR



PROMOCION POPULAR Y LA EDUCACION PARA LA PARTICIPACION (1964-1970)

Alfredo Riquelme

INTRODUCCION

Este trabajo tiene como objeto analizar la vasta acción de educación popular desarrollada durante el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970) por la Consejería Nacional de Promoción Popular (CNPP), dependiente de la Presidencia de la República.

En primer lugar, se examina la importancia de la noción de "promoción popular" en el marco del proyecto reformador que impulsó ese gobierno, sintetizado en la idea de "Revolución en Libertad", pues es en él que la acción de CNPP adquiere sentido y proyección.

En seguida, se examina la acción de educación popular (capacitación y difusión) que la CNPP desarrolló durante ese período, intentando establecer sus principales orientaciones y alcances, así como su impacto en el mundo popular.

Finalmente, se realiza una sucinta evaluación de esa acción, en el contexto del desarrollo histórico de la educación popular en Chile.

La reconstrucción de la empresa de educación popular de la CNPP ha sido posible sobre la base de la información que entregan diversas fuentes, entre las cuales se han considerado especialmente los seis Mensajes del Presidente Frei (1965-1970) y diversos folletos publicados por la propia CNPP. Los datos cuantitativos han sido extraídos en su totalidad de esos Mensajes Presidenciales, lo cual ha implicado contar con información completa sólo hasta 1969, pues el cambio de gobierno acaecido en 1970 implicó la disolución de la Consejería Nacional de Promoción Popular y su reemplazo por una nueva entidad.

I. LA PROMOCION POPULAR Y LA "REVOLUCION EN LIBERTAD"

Para comprender el significado de la empresa de educación popular realizada por la Consejería de Promoción Popular durante el período de gobierno de Eduardo Frei (1964-1970), es necesario situar la acción de ese organismo dependiente de la Presidencia de la República en el marco del proyecto de "Revolución en Libertad", que el mandatario y su Partido Demócrata Cristiano (PDC) se habían comprometido a iniciar y llevar adelante durante el sexenio.

Ese proyecto, que se postulaba como una alternativa frente al capitalismo "libre-mercaderista" y al socialismo "estatista", situaba a la "comunidad organizada" como eje del proceso de democratización y modernización, en armonía con el Estado y la

empresa privada. Más específicamente, el proyecto se orientaba a integrar vastos sectores sociales hasta entonces marginados (campesinos y marginales urbanos) al proceso político y al mercado, lo que requería de la realización de reformas profundas en la estructura económico-social del país (particularmente la Reforma Agraria) y de la movilización organizada de esos sectores tras las metas del gobierno ¹.

En la visión de Frei, se trataba de dar una respuesta nacional a la "crisis integral" de la sociedad chilena, mediante el impulso al "desarrollo económico" y la "justicia social" sin "sacrificar la libertad" ².

Una exigencia o condición indispensable de ese desarrollo y de esa justicia, lo constituía —a juicio del gobernante— la superación de la democracia meramente "formal" que existía en el país, en un nuevo modelo de democracia participativa, en el cual se articularían las formas clásicas de la democracia representativa con formas de participación y representación orgánico-corporativas de la base social. Decía Frei en su cuarto Mensaje Presidencial:

Nuestro propósito fundamental y nuestra más importante decisión ha sido crear formas amplias de participación del pueblo en el desarrollo de nuestra comunidad. No sólo en la política partidista, que es el cauce tradicional de nuestra democracia formal, sino principalmente en las manifestaciones reales de nuestra vida actual: las del trabajo; las de la vida vecinal y regional; las de las exigencias familiares y culturales básicas; y las de la organización económico-social ³.

Mediante estas nuevas formas de participación de la comunidad, se esperaba que ésta llegara a estar "en situación de sentarse a negociar con los poderes públicos y con cualquier poder en igualdad de condiciones" ⁴ y pudiera "hacerse escuchar de la autoridad que ella misma contribuye a elegir" ⁵. De tal modo, decía Frei, "el pueblo estará al fin participando en el poder" ⁶.

Sin embargo, las propias condiciones sociales que se quería modificar a través de la participación y organización populares, hacían a la vez de obstáculos al desarrollo de este proceso. "El camino del poder es la organización —proclamaba Frei en su primer Mensaje Presidencial—. La crisis consiste en que la mayoría de nuestro pueblo está desorganizado" ⁷.

Por otra parte, agregaba, en las organizaciones existentes se da una "crisis de representatividad", producto de que los representantes no representan fielmente las aspiraciones de los representados.

¹ El sentido y alcance del proceso reformador no tenía una interpretación unívoca al interior del PDC y el Gobierno, coexistiendo conflictivamente en su seno distintas tendencias respecto a definiciones cruciales del proyecto de "Revolución en Libertad". Para los efectos de este trabajo, hemos seguido la visión del Presidente Frei al respecto, en cuanto es ella la que inspiró muy directamente la acción de la CNPP. Acerca de las distintas tendencias del PDC en la época, cfr. Ana María Portales: "Los conflictos externos en el Partido Demócrata Cristiano durante la primera etapa del gobierno de Eduardo Frei", Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Católica de Chile, 1986.

² Cfr. Mensaje Presidencial 1965, p. 5, entre muchos documentos en que Frei plantea esta perspectiva.

³ Mensaje Presidencial 1968, p. 61.

⁴ Mensaje Presidencial 1965, p. 10.

⁵ Mensaje Presidencial 1966. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, p. 331.

⁶ Mensaje Presidencial 1965, p. 10.

⁷ Mensaje Presidencial 1965, p. 6.

(en) demasiadas organizaciones se han construido verdaderas máquinas de poder... estas deformaciones (son) una de las vallas más formidables para el perfeccionamiento de la democracia integral y mi Gobierno se propone hacer todos los esfuerzos que estén a su alcance para corregirlos ⁸.

El nudo gordiano que subyacía a la desorganización de la mayoría popular y a la "crisis de representatividad" que afectaba a las organizaciones existentes era —a juicio de Frei y de sus colaboradores— la propia condición social que se aspiraba a superar a través de la organización y participación del pueblo: la "marginalidad" ⁹.

La marginalidad era visualizada como una de las características esenciales de las sociedades latinoamericanas, a cuya condición de subdesarrollo estaba asociada. Su manifestación más sensible la constituían las deplorables condiciones en que vivía cerca de la mitad de la población, "desprovista de los medios más elementales de comodidad, higiene, educación, auxilio médico, protección policial, comunicación y esparcimiento; privada de los medios para progresar, e incapacitada de hacerse escuchar..." ¹⁰. En otras palabras, "grandes sectores de la población urbana y rural... carecen de una efectiva participación en la vida de la comunidad nacional a que pertenecen y en los beneficios que otorga una sociedad bien organizada y un Estado en forma" ¹¹.

La responsabilidad por esa situación estaba radicada en la propia estructura de las sociedades como la nuestra; pero su reproducción y agravamiento se debía a una virtual conspiración del conjunto de los otros actores sociales —entre los cuales Frei incluía a "las propias organizaciones de trabajadores"— por excluir a los marginados de todo beneficio ¹².

A partir de ese análisis, el gobierno va a plantearse como el objetivo prioritario de su política social el impulsar la organización de los sectores marginales desde la base, a través de Juntas de Vecinos, Centros de Madres, sociedades y centros artesanales, artísticos y juveniles. Estas organizaciones, que se conciben como autónomas de caudillos, partidos y del propio Estado, no podían desarrollarse sin el apoyo de éste en los planos legislativo (v. gr., Ley de Juntas de Vecinos y otras organizaciones comunitarias) y de apoyo directo a la conformación y fortalecimiento de las organizaciones populares.

Para apoyar y orientar desde el Estado la vasta acción de encuadramiento de los sectores populares urbanos en organizaciones comunitarias, a través de las cuales se canalizaría su participación, posibilitándoles su transformación en protagonistas de la superación de su marginalidad, el Gobierno de Eduardo Frei creó la Consejería de Promoción Popular.

Este organismo, que tuvo una accidentada y confusa existencia jurídica, inició sus actividades a poco andar el período de gobierno de Frei, en la perspectiva de constituirse en un ente estatal autónomo encargado de impulsar la política social del

⁸ Mensaje Presidencial 1965, pp. 6-7.

⁹ Cfr., entre varios documentos en que Frei se refiere a la marginalidad, el Mensaje Presidencial 1965, pp. 65-66; Mensaje Presidencial 1966. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, pp. 331-333.

¹⁰ Mensaje Presidencial 1966. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, p. 331.

¹¹ Mensaje Presidencial 1965, p. 65.

¹² Cfr. Mensaje Presidencial 1965, p. 66.

Gobierno, actuando como coordinador y promotor de las actividades de las organizaciones comunitarias, a la vez que instancia relacionadora de esas organizaciones con las instituciones del Estado.

Su existencia de hecho fue legalizada en 1966, mediante un Decreto Supremo del Ministerio del Interior que estableció la CNPP como órgano asesor de la Presidencia de la República. Posteriormente, el Ejecutivo presentó una indicación al Proyecto de Ley sobre Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, por medio del cual se le daba a la CNPP su estatuto jurídico como ente estatal autónomo. El rechazo parlamentario a esa indicación, si bien privó a la CNPP de contar con los medios legales y económicos que el Gobierno estimaba necesarios para llevar adelante sus actividades, no fue óbice para que prosiguiera funcionando de hecho.

Sus actividades se concentraron durante todo el período de gobierno de Frei en el apoyo y orientación de las nuevas organizaciones comunitarias, cuyo desarrollo e incorporación al proceso de toma de decisiones en los niveles local, regional y nacional constituía uno de los principales objetivos declarados del gobierno.

Alcanzar este objetivo involucraba un doble proceso de construcción organizacional desde la base, por una parte; y, por otra, de preparación de los mecanismos jurídicos que institucionalizaran las organizaciones populares y su integración con los municipio y las instituciones estables.

A ambos aspectos del proceso de construcción organizacional dedicó sus esfuerzos la CNPP, de cuyo Departamento Jurídico nació el Proyecto de Ley sobre Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, que se convertiría en la Ley 16.880 de 1968, mientras que simultáneamente el conjunto de la Consejería se abocaba a las más diversas actividades de promoción organizacional, equipamiento y servicios a las Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Cooperativas, Centros de Padres y Apoderados, y otras organizaciones comunitarias que se iban creando, extendiendo y consolidando, principalmente a nivel de base y comunal¹³.

Cuadro Nº. 1¹⁴
Constitución de Organizaciones de Base (1964-1969)

Juntas de Vecinos	3.487
Centros de Madres	6.072
Centros Juveniles	1.246
Centros Deportivos	6.145
Centros de Padres y Apoderados	1.978
Otros	973
TOTAL	19.901

¹³ Acerca de la CNPP, sus funciones y su status jurídico, cfr. Iván Lavados: *Evolución de las políticas sociales en Chile, 1964-1980*, CEPAL-ILPES-UNICEF, Santiago, 1983, pp. 49-58. También, Consejería Nacional de Promoción Popular, "El hombre, sujeto del cambio, aspectos sociales de una política de gobierno", CNPP, Santiago, 1968. Asimismo, cfr. los Mensajes Presidenciales de 1965, 66, 67, 68, 69 y

¹⁴ Mensaje Presidencial 1970. Anexo. Promoción Popular, p. 57.

Constitución de Uniones Comunales de Hecho (1964-1969)

Juntas de Vecinos	62
Centros de Madres	92
Centros Juveniles	6
Centros Deportivos	2
Otros	16
<hr/>	
TOTAL	178

II. LA EDUCACION PARA LA PARTICIPACION

1. EL PROYECTO EDUCACIONAL DE LA CNPP

En el amplio marco de actividades orientadas a impulsar la participación activa de la comunidad, y en primer lugar de los sectores marginales urbanos, cuyos rasgos principales reseñáramos anteriormente, se desarrolla la empresa de educación popular en sentido estricto de la CNPP.

Su propósito principal es atacar el problema de la marginalidad en su dimensión cultural, en cuanto ésta se yergue como un obstáculo formidable en el camino de la organización y participación del pueblo ¹⁶.

La empresa se concibe fundamentalmente como "capacitación" de dirigentes y miembros activos de las organizaciones populares para desempeñarse como tales con autonomía, y como "difusión", "motivación" y "concientización" del conjunto de los marginados organizados o en vías de organización ¹⁷. El proyecto educacional "capacitador" y "concientizador" de la Promoción Popular se distingue de la "capacitación profesional" tradicional tanto por sus objetivos como por sus contenidos. No se trata, para la CNPP, de entregar una formación sistemática en un determinado oficio tendiente a mejorar la calificación de los trabajadores, con el consiguiente beneficio para la economía del país y la propia inserción de los beneficiarios en el mercado laboral ¹⁸. Se persigue, en cambio, motivar y formar a los sectores populares para lograr de ellos "un cambio de actitud mental", a través de un proceso de toma de conciencia de su condición y de las vías para su superación que ofrece la "Revolución en libertad".

... perdidos en una masa ... aceptaron el esquema de capacitación que les

¹⁵ Ibid., p. 57.

¹⁶ Cfr. Consejería Nacional de Promoción Popular: "El hombre, sujeto de cambio. Aspectos sociales de una política de gobierno", Santiago, 1968. Capítulo 9: "Capacitación Promoción Popular (por Leonel Calcagni, Director de División de Promoción Popular), pp. 44-46.

¹⁷ Cfr. Ibid. También: Mensaje Presidencial 1970. Anexo. Promoción Popular, p. 62.

¹⁸ La "capacitación profesional" fue otra preocupación central del gobierno de Frei, en la perspectiva del "desarrollo económico" y la "justicia social". Su impulso quedó a cargo del Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), creado por Decreto del 21 de octubre de 1966. Cfr. Consejería Nacional de Promoción Popular, op. cit., Capítulo 8: "Educación profesional extraordinaria" (por Agustín Alberdi, Director Ejecutivo INACAP), pp. 40-43.

ofreció Promoción Popular en su marcha afiliada.

... lo básico para este organismo (la CNPP) fue incorporar en este cambio de actitud mental a toda esta gran comunidad nacional ... sólo en la medida que ellos tuvieran conciencia plena de sus necesidades, serían capaces de luchar, de promoverse y de orientarse para conseguir la satisfacción de esa necesidad. Esa es la auténtica promoción y ése es un problema evidentemente cultural...¹⁹.

La empresa de educación popular de la CNPP apuntaba a contribuir, pues, a la transformación de la "masa marginal" en "pueblo organizado". Constituía uno de los tres puntales que la Promoción Popular proveía para que las nuevas estructuras organizativas de la comunidad llegaran a tener existencia efectiva, se extendieran y fortalecieran. En la trilogía "capacitación", "servicios" y "equipamientos", devenía en el puntal principal, en cuanto formadora del sujeto de la organización y la participación²⁰.

La propuesta concientizadora de la CNPP tenía como punto de partida explícito, la entrega o transmisión a los sectores populares destinatarios de sus programas de "elementos culturales que desconocían y que iban a significar válidamente una mayor reafirmación de los valores humanos"²¹. De este modo, en una primera fase se enfatizó en cursos, charlas y seminarios, la transmisión de contenidos doctrinarios acerca de temas como "Dignidad de la Persona Humana" y "Libertad" desde la perspectiva "humanista cristiana" que inspiraba al partido de gobierno. Junto a ellos, se trataban temas como "Participación" y "Necesidad de organización" desde el enfoque "comunitarista" propio de la ideología democratacristiana²².

Una vez lograda la "conciencia plena de la necesidad de organizarse y de capacitarse", como efecto de la primera fase de acción educativa de la CNPP, el esfuerzo pasó a centrarse en la capacitación de los dirigentes que habían ido surgiendo en las nuevas organizaciones comunitarias, así como en un cambio de las conductas de todos los organizados tendiente a provocar, mantener e incrementar la dinamización de la comunidad concientizada²³.

En esta segunda fase de la empresa educacional de la CNPP, la capacitación organizacional adquiere preeminencia, como uno de los principales puntales del esfuerzo de fortalecimiento de las organizaciones comunitarias populares, a partir del siguiente diagnóstico y el consecuente programa:

Una de las causas que afectan más gravemente el fortalecimiento de las diferentes organizaciones populares es la falta de capacitación de sus miembros y dirigentes para el libre desempeño de sus funciones. De ahí que la Consejería Nacional de Promoción Popular haya realizado programas destinados a entregar tanto a los elementos de base como dirigentes, los conocimien-

¹⁹ Cfr. Consejería Nacional de Promoción Popular: p. cit., Capítulo 9, p. 45.

²⁰ Mensaje Presidencial 1966, p. 18.

²¹ Consejería Nacional de Promoción Popular: op. cit., Capítulo 9, p. 45.

²² Cfr. *Ibid.*, p. 45. También la colección de folletos publicados por la CNPP bajo el título general "Hacia la comunidad organizada", Santiago, s/f.

²³ Cfr. *Ibid.*, p. 45.

tos fundamentales que deben tener para el normal desenvolvimiento de las organizaciones populares (Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Centros de Padres y Apoderados, Clubes Deportivos, Centros Juveniles, etc.), en lo económico (cooperativas, talleres artesanales y pequeña industria) y en lo gremial (sindicatos y asociaciones laborales)²⁴.

En este momento, el propio desarrollo de las organizaciones comunitarias constituidas con el apoyo y de acuerdo a las orientaciones de la Promoción Popular, permitía distinguir en ellas dirigentes y dirigidos. La CNPP asumía esta diferenciación en el seno de las organizaciones populares como natural, atribuyéndoles a los cursos que había impartido en la etapa anterior un papel preponderante en ese proceso de selección de los más aptos:

Los cursos que nosotros realizamos, progresivos y en distintos niveles, señalaron que la mejor gente, los más inteligentes, los más capaces, NO LOS MAS PREPARADOS, iban lentamente destacándose como dirigentes de sus comunidades²⁵.

El énfasis prioritario en la capacitación de dirigentes, a quienes se procura entregar una formación multifacética que involucra desde la asimilación de destrezas para el manejo de organizaciones²⁶ hasta "despertar en ellos los valores del arte y de la cultura"²⁷, no significó un abandono de la acción educacional orientada al conjunto de la comunidad organizada o por organizar. Es así como a pesar de la preeminencia que fue cobrando la capacitación de dirigentes en la práctica educativa de la CNPP, ésta seguía afirmando su vocación de servicio a toda la comunidad:

A Promoción Popular no le interesaba tanto el esquema de proclamar dirigentes, sino básicamente grupos. Porque solamente se logrará la promoción popular en la medida en que la comunidad capacitada, organizada con dirigentes de acuerdo a la nueva concepción de la vida, sea capaz de tener una visión universal de los problemas que en estos momentos ocurren. Sólo en esa medida, la comunidad puede ser dinamizada, puede comprender los afanes del Gobierno y entender lo que está ocurriendo²⁸.

De esta manera, se tendieron a establecer dos niveles fundamentales para la actividad de la CNPP en el ámbito educacional: la capacitación en un sentido amplio (llamado también difusión y concientización) y la capacitación *stricto sensu*, reservada a los dirigentes "que la comunidad misma seleccionaba"²⁹.

Entre ambos niveles se desenvolvía la empresa de "educación para la

²⁴ Mensaje Presidencial 1966, Anexo, Capítulo XVI: Promoción Popular, p. 333.

²⁵ Consejería Nacional de Promoción Popular, op. cit., Capítulo 9, p. 45.

²⁶ Cfr. los folletos publicados por la CNPP como material de apoyo a los cursos de capacitación organizacional, titulados: "Programación de actividades", "La reunión", "Oratoria" y "El tesorero", que forman parte de la colección: "Hacia la comunidad organizada", Santiago, s/f.

²⁷ Mensaje Presidencial 1966, p.18

²⁸ Consejería Nacional de Promoción Popular, op. cit., Capítulo 9, p. 45.

²⁹ *Ibid.*, p. 45.

participación" de la Promoción Popular, que mantuvo a lo largo de todo el gobierno de Frei como la tarea principal ("esfuerzo mayoritario") de la CNPP.

Es así como, al promediar el período de gobierno en cuestión, se afirmaba que la Promoción Popular continuaba y continuaría canalizando "su esfuerzo mayoritario en la programación de cursos de orientación cívica y capacitación técnica, acompañados de foros, charlas y seminarios", en la medida en que "la necesidad de capacitación de miembros y líderes de las comunidades populares crece en proporción al desarrollo de las propias organizaciones", en el marco del "proceso de integración social" que "Chile ha iniciado con el actual Gobierno" ²⁰.

Y ya hacia el final del período de gobierno de Frei, se sostenía que la acción de capacitación y difusión de la Promoción Popular, en la que la CNPP "canalizó sus mayores esfuerzos", había sido uno de los pilares fundamentales del logro de la "participación popular" y de "una movilización social amplia" en el sentido que lo había planteado el gobierno ²¹.

2. LA PRACTICA EDUCACIONAL DE LA CNPP

2.1. Primeras actividades

La CNPP comenzó a desarrollar sus programas de educación para la participación aun antes de su constitución formal como órgano asesor del Presidente de la República, por medio de un Decreto Supremo del Ministerio del Interior de 1966 ²². Es así como ya en 1965, se habían beneficiado con su "labor de capacitación" 52.142 personas ²³.

2.2. Actividades de 1966 ²⁴

Durante 1966, se beneficiaron del conjunto de sus programas de capacitación (cursos, jornadas y seminarios) y difusión (charlas), un total de 197.270 personas distribuidas a lo largo de 20 de las 25 provincias en que entonces estaba dividido administrativamente el país.

De ellos, participaron en los programas de capacitación 77.041 personas, repartidas casi en mitades entre cursos, jornadas y seminarios de "capacitación organizacional" y de "capacitación técnica" que llegaron a 1.626 actividades.

Los beneficiarios de estos programas de capacitación lo fueron en su calidad de integrantes de diversos tipos de organizaciones populares.

²⁰ Mensaje Presidencial 1968. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, p. 561.

²¹ Mensaje Presidencial 1970. Anexo. Promoción Popular, p. 56. También Cfr. Consejería Nacional de Promoción Popular: op. cit., Capítulo 9, p. 46.

²² Iván Lavados: *Evolución de las políticas sociales en Chile 1964-1980*, CEPAL-ILPES-UNICEF, Santiago, 1983, p. 57.

²³ Mensaje Presidencial 1967. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, p. 483.

²⁴ Todos los datos y cifras contenidos en 2.2 han sido extraídos o contruados a partir de la información que provee el Mensaje Presidencial 1967. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, pp. 483-496.

Cuadro Nº 3
Distribución porcentual de programas de capacitación
según tipo de organización destinataria (1966)

Tipo de organización	% programas	% asistentes
Organizaciones femeninas	68,9	59,7
Juntas de Vecinos	15,7	15,6
Organizaciones juveniles	5,1	5,6
Organizaciones varias	10,3	19,1

La capacitación organizacional se dirigió, principalmente, en ese año, a preparar a los dirigentes y miembros de las organizaciones comunitarias de base para su incorporación "a la estructura, funciones y responsabilidades a que dará origen la Ley de Juntas de Vecinos y Promoción Popular"; a estimular a las organizaciones femeninas a incorporarse a las Juntas de Vecinos; viabilizar los centros juveniles; e informar sobre la posibilidad de crear Agrupaciones, Uniones y Federaciones que agruparan a varios organismos comunitarios de base.

Los programas de capacitación fueron realizados, en un 73,8%, por personal de la CNPP o por monitores entrenados por aquéllos. Un 17,9% fue efectuado por instituciones privadas como Universidades, Cruz Roja, Instituto Chileno de Educación Cooperativa y otros. Diversas instituciones públicas, como la Dirección de Deportes del Estado, el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) y el Servicio Nacional de Salud, actuando en convenio con la CNPP, llevaron a cabo 5,6% de los programas³⁵.

Por su parte, los programas de difusión se tradujeron en charlas, cuya finalidad era "difundir con mayor amplitud las ideas matrices de la Promoción", así como llegar a "los sectores más apartados del país, donde las condiciones no habían permitido realizar programas de mayor duración". El número de beneficiarios de estos programas alcanzó en 1966 a 120.229 personas. Como material de apoyo a los programas reseñados, la CNPP publicó diversos folletos, gráficos y audiovisuales.

Cuadro Nº 4
Folletos publicados como apoyo a las actividades de
difusión y capacitación (1966)

Tipo de actividad	Nº folletos	Nº ejemplares
Difusión	16	1.222.550
Capacitación	10	660.000
TOTAL	26	1.882.550

Junto a estos programas de "capacitación organizacional", "capacitación técnica" y "difusión", la CNPP desarrolló también, como parte de su tarea promocional de "las actividades artístico-culturales de la comunidad", un programa de "instructorías" en diversas especialidades artísticas. La finalidad de este programa era "capacitar

³⁵ No se aclara en la fuente quien estuvo a cargo del 2,7% de los programas de capacitación.

técnica y artísticamente a grupos populares para que puedan expresarse y ser, a la vez, un elemento de unidad y organización dentro de la comunidad".

Los cursos especiales para instructores en Teatro, Folklore y Metodología del Folklore que se llevaron a cabo, beneficiaron directamente a 107 alumnos durante 1966.

También se editaron 12 publicaciones de trabajos folklóricos, obras de teatro y técnica escénica, que alcanzaron a 12.600 ejemplares, como material de apoyo a esas actividades.

Cuadro N° 5

Instructorias y asesorías artísticas según especialidad (1966)

Especialidad	Centros Atendidos
Coro	14
Folklore	69
Teatro	69
Artes Plásticas	4
Títeres	13
TOTAL	169

Las presentaciones que se realizaron durante 1966, en las cuales se alternaban los grupos artísticos populares constituidos con el apoyo de esas instructorías y asesorías de la CNPP, y grupos profesionales, fueron apreciadas por un público calculado en 312.800 personas.

2.3. Actividades de 1967 ³⁶

En el curso del año 1967, la acción educativa de la CNPP se concentró en la realización de programas de capacitación organizacional y técnica, análogos a los desarrollados en el período anterior, pero acentuando su carácter más formal y específico. Esto se hizo con el objetivo de mejorar la formación de líderes comunitarios capaces de dinamizar las organizaciones creadas o en vías de organización con mayor autonomía de los agentes externos.

Los beneficiarios de estos programas llegaron ese año a 157.797 personas ³⁷.

En el ámbito de la capacitación organizacional se realizaron concretamente dos tipos de programas: "cursos de formación de líderes como agentes internos de la comunidad" y "charlas y seminarios de capacitación organizacional".

³⁶ Todos los datos y cifras contenidos en 2.3. han sido extraídos o contruidos a partir de la información que proporciona el Mensaje Presidencial 1968. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, pp. 555-571.

³⁷ Esta cifra la construimos mediante la suma de los beneficiarios de los programas de capacitación organizacional y técnica, de un modo análogo al utilizado en los restantes años en que encontramos cantidades detalladas por tipo de programas. Por ello, la entregamos como auténtica a pesar de diferir con la cifra oficial que en relación a esos programas se señala en otro lugar de la misma fuente: 161.874 personas. En todo caso, la variación no es demasiado significativa.

Cuadro N° 6
Beneficiarios de cursos de formación de líderes
según tipo de organización (1967)

Tipo de organización	Nº de líderes beneficiados
Femeninas	1.142
Juveniles	690
Generales	521
Otros	560
TOTAL	2.913

Cuadro N° 7
Beneficiarios de charlas y seminarios de
capacitación organizacional (1967)

	Nº asistentes
TOTAL	84.116

En la esfera de la capacitación técnica se realizaron cursos especialmente orientados al perfeccionamiento de dirigentes y miembros de las organizaciones comunitarias de base, en actividades manuales y artesanales susceptibles de convertirse en elementos permanentes de la práctica de esas organizaciones, los cuales contribuyeron a su fortalecimiento y a la captación de nuevos integrantes. Especial énfasis se puso en el desarrollo de estos cursos hacia integrantes de organizaciones femeninas, como Centros de Madres.

Cuadro N° 8
Cursos de capacitación técnica según tipo de organización (1967)

Tipo de organización	Nº cursos	Nº horas	Nº asistentes
Femeninas	1.888	29.041	39.300
Juveniles	425	5.068	9.773
Generales	552	6.186	11.825
Otros	491	10.367	9.870
TOTAL	3.356	50.662	70.768

Como material de apoyo a los cursos, charlas y seminarios de capacitación, la CNPP publicó diversos folletos sobre las materias en cuestión.

Por otra parte, prosiguió su labor de difusión de sus ideas- fuerza, orientándolas a un sector mucho más amplio que los sectores ya organizados, haciendo uso de medios audiovisuales. Es así como se filmaron dos películas: "La comunidad

organizada" (cortometraje de dibujos semianimados) y "En Chile lo estamos haciendo" (mediometraje); se realizaron 8 series de diapositivas (de 10 copias cada una); y dos programas de televisión (uno femenino y otro juvenil) para tal efecto.

Cuadro N° 9
Folletos publicados como apoyo a las actividades de difusión y capacitación (1967)

Tipo de actividad	N° folletos	N° ejemplares
Difusión	17	333.000
Capacitación	9	283.000
TOTAL	26	616.000

Durante 1967, la CNPP también desarrolló programas de capacitación artístico-cultural, centrados principalmente en teatro, folklore y artesanía. Su finalidad había sido "entregar conocimientos culturales y técnicos tanto a las organizaciones de la comunidad como a sus líderes, a fin de incorporarlos a las tareas artísticas y culturales y asegurar el sostenimiento de ellas en la comunidad".

Cuadro N° 10
Actividades de capacitación artístico-cultural (1967)

Tipo de actividad	N° cursos	N° horas	N° Participantes
Capacitación a organizaciones comunitarias	395	16.856	6.987
Formación de líderes	-	-	690
Seminarios para instructores y encargados de arte y cultura	6	-	-

2.4. Actividades de 1968 ³⁰

Durante el año 1968, las actividades de la CNPP en el campo de la educación para la participación se siguieron desarrollando de acuerdo al formato establecido en los

³⁰ Todos los datos y cifras contenidos en 2.4. han sido extraídos o contruados a partir de la información que proporciona el Mensaje Presidencial 1969. Anexo. Capítulo XVI: Promoción Popular, pp. 31-44.

años anteriores. Sin embargo, es posible advertir algunos cambios que se relacionan con la dinamización de las 27 Delegaciones Provinciales de la CNPP que se habían establecido a lo largo del país. Estas Delegaciones pasaron a ser las realizadoras de la acción de capacitación y difusión, limitándose al Departamento de Capacitación de la CNPP —que hasta entonces había desarrollado un papel más directo en la tarea— a "orientar, asistir y equipar a las Delegaciones Provinciales para que éstas llevaran a cabo con eficacia, las tareas de capacitación en los sectores populares".

Los beneficiarios de estas actividades de capacitación llevadas a cabo por las Delegaciones provinciales, llegaron ese año a 132.093 personas. Estas se dividían en 126.401 asistentes a cursos de "capacitación técnica" y 5.692 participantes en cursos de "formación de líderes". En ambas se contabilizaron —ese año— las actividades de capacitación artístico-cultural, que hasta entonces habían merecido un análisis específico.

Cuadro N° 11
Cursos de capacitación técnica según tipo de organización (1968)

Tipo de organización	N° cursos	N° horas	N° asistentes
Femeninas	2.050	36.900	43.050
Juveniles	610	9.150	15.250
Artístico-Culturales	580	46.400	13.500
Generales	1.128	13.536	47.376
Otros	289	3.468	7.225
TOTAL	4.657	109.454	126.401

Cuadro N° 12
Beneficiarios de cursos de formación de líderes
según tipo de organización (1968)

Tipo de organización	N° de líderes beneficiados
Femeninas	2.125
Juveniles	960
Artística-Culturales	885
Generales	1.412
Otros	310
TOTAL	5.692

En el curso de 1968, se inició también una campaña de difusión acerca del significado de la aprobación por el Congreso de la Ley N° 16.880 sobre Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias que, como ya lo hemos reseñado, venía a

institucionalizar la red de organizaciones populares que se habían desarrollado en los años anteriores, aun cuando en la tramitación parlamentaria se habían desdibujado algunas de las propuestas del proyecto original del Ejecutivo. Entre éstas, había sido rechazada la creación de la propia Consejería Nacional de Promoción Popular, que venía operando como órgano asesor de la Presidencia de la República mediante Decreto Supremo del Ministerio del Interior de 1966. Este rechazo parlamentario a la CNPP le impidió constituirse jurídicamente en el organismo que dirigiera todo el proceso de participación comunitaria sancionado en la ley. Sin embargo, la CNPP siguió funcionando de hecho en las mismas condiciones anteriores³⁹.

Con todo, fue ratificada la Ley 16.880 y legalizada en lo fundamental toda la estructura de participación comunitaria impulsada por el gobierno de Frei; fueron institucionalizadas las Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Agrupaciones Cooperativas, Sindicatos de Trabajadores, Centros de Padres y Apoderados; y se le otorgó a estos organismos intermedios la capacidad de intervenir en el proceso de toma de decisiones de nivel local, regional y nacional respecto a un conjunto de problemas relacionados con su calidad de vida⁴⁰.

Por ello, aun cuando había sido perjudicada como organismo por la Ley 16.880, la CNPP inició ese mismo año 1968 un programa de charlas sobre el contenido y alcance de esa ley, para impartirlas a personal de sus Delegaciones Provinciales, dirigentes y miembros de organizaciones comunitarias, autoridades, estudiantes, funcionarios públicos y municipales. Alcanzaron a realizarse 48 charlas.

2.5. Actividades de 1969⁴¹

Las charlas acerca de la Ley 16.880, sobre Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, prosiguieron a lo largo de 1969, a cargo de la Asesoría Jurídica de la CNPP, que había jugado un rol central en el diseño del proyecto de ley original que el gobierno había presentado al Parlamento. Además de esas charlas, se realizaron cursos y animación sobre el mismo tema, que alcanzaron a 150, con un número de participantes superior a las 5.000 personas.

Por su parte, el Departamento de Capacitación de la CNPP prosiguió sus actividades regulares de capacitación organizacional y técnica, realizándose 12.038 cursos a lo largo de 34.588 horas para 461.711 asistentes. En estos cursos, junto a temas como "Nociones Básicas de Economía, Derecho y Antropología", "Cambio y Desarrollo", "Relaciones Humanas", se abordó también el estudio de la Ley N° 16.880 y su Reglamento, promulgado por Decreto del Ejecutivo a comienzos de 1969. También se siguieron desarrollando los cursos relativos a la gestión misma de las organizaciones comunitarias: "Fomento de Organizaciones", "Dinámica de Grupo y Liderazgo", así como cursos sobre "Problemática Juvenil", "Promoción Artístico-Cultural", "Capacitación de Adultos" y "Recursos Audiovisuales". En el área artístico-cultural se efectuaron además 10 seminarios y cursos de capacitación para monitores y líderes.

³⁹ Cfr. Iván Lavados, op. cit., pp. 49-58.

⁴⁰ Cfr. *Ibid.*

⁴¹ Todos los datos y cifras contenidos en 2.5. han sido extraídos o contruidos a partir de la información que ofrece el Mensaje Presidencial 1970. Anexo. Promoción Popular, pp. 53-74.

Cuadro No. 13
Beneficiarios de actividades de educación popular realizadas
por la CNPP según tipo de actividad (1965 - 1969)

Tipo de actividad Año	Capacitación Organizacional	Capacitación Técnica	Capacitación Artística	Difusión	Sin especificar	TOTAL
1965	?	?	?	?		52.142
1966	77.041		107	120.229	--	197.377
1967	87.029	70.768	7.677	--	--	165.474
1968	5.692	126.401	Incluidas en otras	--	--	132.093
1969	461.711		Incluidas en otras	5.000	--	466.711
TOTAL	828.642		7.784	125.229	52.1432	1.013.797

III. A MODO DE CONCLUSION

La participación de más de un millón de personas como beneficiarios de la acción de capacitación y difusión realizada por la CNPP en un lapso de cinco años, convierten esa empresa educativa en la de mayor alcance en la historia de la educación popular en Chile.

La asunción por parte del Estado de la tarea de capacitar a los sectores populares para potenciarlos como sujetos protagónicos de un proceso de reforma social, significó un cambio cualitativo en relación a lo que tradicionalmente había sido la educación popular chilena. Esta introducción estatal en un proceso, surgió de la necesidad que el proyecto reformador que impulsaba el gobierno de Frei tenía de dotarse de una base de apoyo popular activa. Por eso, en la práctica, los contenidos de los cursos, charlas y seminarios efectuados por la CNPP, apuntaban a concientizar, organizar y activar a sectores hasta entonces al margen de toda participación política real, al interior de las concepciones de ese gobierno.

Sin embargo, más allá de la orientación doctrinaria de esa empresa educativa, los sectores beneficiarios de su acción adquirieron ciertas destrezas organizativas y políticas que indudablemente contribuyeron poderosamente a su constitución como sujetos, aun cuando no necesariamente estos sujetos hicieron suyos en su globalidad las orientaciones del gobierno.

La detención del impulso reformador a mediados del sexenio de Frei, junto a la incapacidad gubernamental de satisfacer las demandas económico-sociales de los propios sujetos sociales que había contribuido tan poderosamente a constituir, significaron que importantes segmentos de estos sectores se enajenaron de la conducción política freista, convergiendo con la izquierda política de base fundamentalmente sindical en un nuevo proyecto de transformaciones sociales que se intentó desarrollar durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973).

Con todo, sería inexacto postular que el conjunto de los beneficiarios de la acción de educación popular de la CNPP se limitaron a adquirir destrezas que pondrían posteriormente al servicio de un nuevo proyecto político, diferente del impulsado por el gobierno de Frei. En ese sentido, es posible afirmar que la fuerte adhesión que segmentos importantes de los sectores populares han continuado brindando al ideario y proyecto de la Democracia Cristiana, constituye también un producto de la acción desarrollada por la CNPP entre 1964 y 1970.

Por otra parte, el formato de los programas de capacitación y difusión de la CNPP se transformó en un modelo o referente para las más variadas iniciativas de educación popular que, desde diversas perspectivas ideológicas, se han realizado con posterioridad en el país: entre 1970 y 1973, para potenciar desde el Estado la conformación de un sujeto popular revolucionario a través de un proceso de concientización; y, durante la dictadura, para reconstituir los sujetos populares desarticulados y marginados por la acción demoledora del autoritarismo y el neoliberalismo, a través de un proceso multifacético de educación popular llevado a cabo por diferentes organismos no gubernamentales.



EDUCACION Y SINDICATOS DE TRABAJADORES: LA DEMANDA EDUCACIONAL DE LA CUT *

Fernando Echeverría

1. ANTECEDENTES EXPLICATIVOS



LUIS EMILIO RECABARREN

El sindicalismo, representado por la Central Unica de Trabajadores (CUT), fue el resultado de un largo proceso de transformaciones ocurridas en la vida económica, social y política del país durante la primera mitad de este siglo. La CUT constituyó una forma de vida y acción sindical absolutamente diferente a la desarrollada por Luis E. Recabarren y expresada en las Mancomunales y la FOCH de las dos primeras décadas del presente siglo.

Las principales transformaciones que hicieron posible el sindicalismo CUT, y que por supuesto ya estaban presentes en su antecesora, la Central de Trabajadores de Chile (CTCH), fueron aquellas que se vieron concretizadas en una legislación laboral, organizada en el Código del Trabajo promulgado bajo el gobierno de Ibañez (1927).

La demanda por legislar las relaciones de trabajo había estado presente en todas las luchas sindicales anteriores. El Código del Trabajo de 1927 configuró las formas organizativas que tendrían los sindicatos y los mecanismos de negociación entre capital y trabajo. En cuanto a la organización sindical, establecía el sindicato por empresa con afiliación obligatoria para los obreros, y afiliación voluntaria y en sindicato diferente para los empleados; la negociación de los contratos de trabajo y la pactación salarial se llevaban a cabo en el ámbito de la empresa. Esta legislación, con modificaciones importantes en los años siguientes, rigió el sindicalismo hasta 1973, esto es, durante los 20 años de existencia de la CUT.

En 1938 se iniciaron los gobiernos del Frente Popular, que pusieron en marcha un proceso de desarrollo económico basado en la sustitución de importaciones y en la industrialización acelerada del país. Esta política económica y su correlato en política social —que contaron con la simpatía del sindicalismo— redundaron en un crecimiento cuantitativo de la clase trabajadora y en condiciones más favorables para su organización. A la vez, generaron un sistema político del cual el movimiento sindical fue parte comprometida e interesada en su funcionamiento.

Los progresos de la clase trabajadora fueron parte del progreso general del país. No puede decirse, sin embargo, que el sindicalismo descansara pasivamente en la recepción de beneficios otorgados por el Estado; ellos eran logros de la lucha reivindicativa, pero ésta se daba dentro de los marcos legales e institucionales.

Parte importante de este proceso fue la consolidación de los partidos populares, principalmente Comunista (1922) y Socialista (1933), que intentaron (y lograron con éxito) interpretar y representar los intereses de la clase trabajadora.

* El material básico para la realización de este trabajo fue la documentación de los Congresos de la CUT, la que nos fue proporcionada por Marcela Noé, a quien agradecemos su colaboración.





Por otra parte, estos partidos no sólo formaban parte del sistema político, sino que contribuyeron a la consolidación de él, al integrarse al Frente Popular. Es quizá este hecho el que les permitió una alta sintonía con la clase trabajadora, al menos con los sectores organizados de ella.

El movimiento sindical empezó a percibir rápidamente los logros de estos factores de cambio en la estructura. Es así como se produjo una acelerada expansión en la cantidad de trabajadores afiliados, así como en el número de sindicatos, información que registramos en el cuadro que sigue.

CUADRO DE SINDICALIZACION *

AÑO	Nº AFILIADOS	Nº SINDICATOS	NºSIND.CAMP.
1933	74.550	619	-
1938	125.972	913	-
1948	263.676	1.857	-
1958	307.110	2.356	28**
1968	500.447	3.889	369
1972	855.404	6.118	510

* Fuente: Memoria Anual 1971, Ministerio del Trabajo.

** Los 28 sindicatos campesinos que existían en 1958 no estaban constituidos legalmente. La Ley 16.625 de sindicalización campesina fue dictada en mayo de 1967 (en ese instante, el Ministerio del Trabajo tenía contabilizados 201 sindicatos no legales).

El cuadro es suficientemente demostrativo y no requiere de ningún comentario adicional.

Por otro lado, la CUT era heredera de la tradición que este nuevo movimiento había venido acumulando. Fue la continuadora de la experiencia y reconocimiento que la CTCH había ganado, más allá de sus enormes errores. Lo que la CUT levantó como programa de acción fue la profundización y ampliación de las demandas y peticiones que el sindicalismo había asumido desde mediados de la década de los 30.

2. EL PROBLEMA EDUCATIVO EN EL SINDICALISMO

El interés demostrado por el sindicalismo de estos años respecto a la educación, se dio en el marco de gobiernos democráticos que habían hecho de ella un aspecto central de las políticas estatales. La educación se había abierto a amplias capas de la sociedad, y era entendida como un factor imprescindible para llevar adelante las políticas económicas y sociales puestas en marcha.

Frente a la ampliación del sistema educativo y al rol predominante del Estado, los trabajadores organizados en la CUT levantaron como consigna el que "los trabajadores educan a sus hijos en los colegios del Estado". Esta idea fue aprobada en el Congreso Constituyente de 1953, y atravesó a lo largo de años el comportamiento del sindicalismo. Con ella abandonaba definitivamente la vieja idea de principios de siglo de 'la educación del pueblo por el mismo pueblo', para lo cual promovió diferentes iniciativas, entre ellas, la creación de escuelas.



Como veremos más adelante, incluso la tarea de la formación política y sindical —que había tenido una gran preeminencia en el sindicalismo de principios de siglo— fue dejada en manos de los partidos y otros organismos no sindicales, los que de hecho pasaron a tener por esta vía una ingerencia directa en la conducción del movimiento. La educación sindical fue retomada por la CUT sólo 15 años después de su constitución.

El cambio más significativo del sindicalismo CUT fue el abandono definitivo de su rol de actor político popular, presente con tanta fuerza en sus orígenes. El protagonismo político pasó a ser patrimonio de los partidos, y el sindicalismo asumió una función principalmente reivindicativa; fue sólo hacia fines de los años 60 que volvió a aparecer la necesidad de reasumir la problemática de la autoeducación desde el movimiento. Es en este marco que podemos entender su postura frente al tema de la educación.

Podemos comprobar que el problema educativo aparece centrado en la demanda por la ampliación y mejoramiento del sistema educativo nacional que hacía el movimiento sindical al Estado.

3. LA DEMANDA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE INTEGRACION SOCIAL

Para la CUT, era el Estado (expresado principalmente en los gobiernos) el responsable de desarrollar el sistema educativo nacional. El debía velar por la ampliación y democratización del sistema en términos tales que posibilitara el acceso a ella a los sectores más desposeídos.

Desde su constitución (1953), la CUT orientó su demanda educativa al Estado, por cuanto era éste el que —a partir de los gobiernos del Frente Popular— se había dedicado a abordar la ampliación de la cobertura del sistema educativo. Para el sindicalismo, la posibilidad de seguir ampliando y democratizando el sistema residía sólo en la acción del Estado, el cual no sólo aparecía como referencia obligada del problema educativo, sino del conjunto de las demandas económicas, sociales y culturales de todos los sectores sociales del país. Se lo consideraba el único capaz de promover políticas de desarrollo y resolver las tensiones y contradicciones existentes entre los diversos grupos de la sociedad.

La percepción de que el Estado, a través de sus instituciones, era el único capaz de responder a las reivindicaciones, toda vez que era el principal promotor del desarrollo económico y quien normaba las relaciones sociales, condicionó la existencia de los movimientos sociales. Estos no se planteaban en contra del Estado, sino, por el contrario, se involucraban en las intenciones y expectativas que él generaba. Ello se explica porque, más que existir una conciencia "clasista", la identidad del movimiento sindical era la de "pueblo pobre" que aspiraba a disfrutar de las condiciones de la vida urbana, extendiendo y democratizando las instituciones en un proceso de creciente inclusión que les permitiera transformarse en protagonistas de la vida política, social, económica y cultural del país.

Fue en esta perspectiva que el sindicalismo se constituyó en un movimiento de carácter reivindicativo y no autogestionario, como había sido a principios de siglo, y es por ello que no estaba en el centro de sus preocupaciones la defensa y desarrollo de una supuesta cultura obrera.



PEDRO AGUIRRE CERDA



En particular, las demandas al Estado por más y mejor educación se ligaba directamente al hecho de que ésta fuera identificada como una política progresista, en la medida en que por la educación se lograría la integración nacional bajo pautas culturales y valores comunes. A través de ella aparecía como viable la aspiración a una creciente igualación de oportunidades, y la oportunidad de movilidad social ascendente.

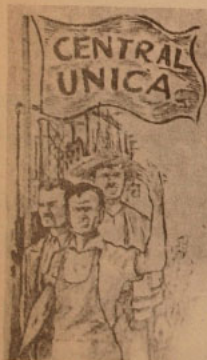
La importancia que los trabajadores daban a la educación era consecuencia de la falta de oportunidades que a ellos les había tocado vivir; veían en la educación la única vía de acceso a mejores condiciones de vida para sus hijos, lo que implicaba que dejaran de pertenecer a la clase obrera. En la plataforma de lucha de 1962 se planteaba así que "ningún niño quedará fuera de la escuela", para lo cual en 1963 se demandaba "aumento del presupuesto educacional, construcción de nuevos locales escolares, aumento de la dotación de maestros y almuerzo escolar gratuito a los alumnos de las escuelas primarias".

A través de tales reivindicaciones, la CUT expresaba su firme posición en defensa de la "educación democrática y científica y de claro contenido nacional", y convocaba a movilizarse en "solidaridad con los justos movimientos destinados a conseguir el aumento de los presupuestos de la educación pública, la reconstrucción o reparación de los edificios escolares ruinosos ... y las franquicias necesarias para que todos los niños y jóvenes tengan acceso a los planteles de educación". Y agregaba: "La clase obrera chilena organizada ha respaldado, en forma permanente, la lucha por elevar la capacidad de las escuelas y de los institutos de formación profesional ... Cada conquista social en la educación chilena ha sido el punto de duros combates en los que han participado, estrechamente unidos, maestros y trabajadores. Desde sus inicios, la clase trabajadora, bajo el timón de Luis Emilio Recabarren, ligó la lucha por la elevación de sus salarios y el mejoramiento de sus condiciones de vida a la demanda de escuela para sus hijos y, cuando el Estado no cumplió con su obligación de crearlas ..., muchas veces los sindicatos obreros tomaron la iniciativa de fundarlas y sostenerlas con sus propios recursos" ¹.

Hasta esta fecha, la preocupación por lo educativo estaba limitada a la demanda por la ampliación del sistema educativo. En relación a sus contenidos y orientaciones, no se había dicho una sola palabra. Durante los Congresos siguientes, los planteamientos estuvieron centrados en el análisis y la crítica a los contenidos educativos. En forma paralela a esta preocupación expresada por la CUT, los sindicatos de base (principalmente en las grandes empresas) incorporaron en sus pliegos reivindicativos la obtención —por parte de las empresas— de subsidios o bonos especiales para cubrir los gastos de educación de sus hijos, los que alcanzaban en algunos casos hasta la educación universitaria. Este hecho muestra la importancia que los trabajadores organizados daban a la educación.

A partir del Congreso de 1968, bajo el gobierno de Frei, el debate cambió de giro. Por un lado, se acordó impulsar y participar activamente en la campaña para erradicar el analfabetismo que, según los sindicalistas, alcanzaba a los 2 millones de chilenos. Por el otro, se abocaron a examinar la reforma educacional puesta en marcha por el gobierno.

Frente a la reforma se decía: "No podría la CUT apoyar total o incondicionalmente una reforma educacional de la cual no ha sido partícipe y que hasta el momento presenta muchos aspectos discutibles". Entre éstos, destacaban la improvisación en



¹ Memoria del IV Congreso, 1965.

la creación de los séptimos y octavos años de Educación Básica, el que estos cursos no tuvieran carácter obligatorio, los insuficientes locales para atender el aumento de la demanda, la no participación del magisterio en el proceso de reforma y "por sobre todo, su financiamiento por los monopolios norteamericanos y de Alemania Occidental, que condicionan su ayuda para mantener y acrecentar sus posiciones en nuestra débil economía".

En el VI Congreso, realizado en 1971 bajo el gobierno de Allende, se hizo una reflexión más a fondo y se elevó una propuesta de carácter global sobre el problema educativo nacional. Al caracterizar el sistema, se planteó la existencia de "planes educativos divorciados de la realidad económica y social", "planes desvinculados de la lucha social", "educación oficial al servicio de los intereses de las clases dominantes y sostén de la estructura capitalista", "distorsión de nuestra cultura a través de la penetración ideológica imperialista..." Tal situación habría llevado, de acuerdo a la CUT, a "analfabetismo", "promedio de escolaridad de 4.2 años en zonas urbanas y 2.3 en rurales", "enseñanza básica teorizante, desligada de las habilidades manuales", "enseñanza media orientada a la prestación de servicios, en desmedro de la producción", "enseñanza industrial que no satisface la demanda por mano de obra especializada que requiere el desarrollo de la economía", "enseñanza superior clasista". Frente a ello, planteaba que "debemos iniciar también la revolución cultural, que comprometa la formación de la nueva conciencia social de los trabajadores...". Para cumplir tal objetivo, se definían como tareas inmediatas la alfabetización, nivelación de estudios, capacitación profesional, educación para campesinos, acceso a la universidad.

4. LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL Y UNIVERSITARIA

Respecto de la educación técnico-profesional, ella aparece como un tema de análisis a partir del Congreso celebrado en 1968, en torno a la creación—por parte del gobierno de Frei en 1965— del Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), organismo al cual recurrían las empresas para la especialización de su mano de obra y donde se formaban cuadros técnicos especializados. Fue en ese congreso donde se analizó críticamente esta iniciativa, sobre la que se afirmaba: "Paralelo a la reforma educacional, los sectores de la empresa privada han venido realizando un vasto plan para organizar la formación profesional ... bajo la dirección de INACAP, organismo financiado por los monopolios norteamericanos y de Alemania Occidental y entidades nacionales tales como la CORFO ... Hemos seguido con viva preocupación la campaña propagandística de INACAP ... en la preparación acelerada de mano de obra ... para distintas actividades productivas ... Es cierto que es indispensable la formación de una vasta red de profesionales, técnicos de diversos niveles y trabajadores calificados ... pero la formación profesional no puede ser un asunto de la incumbencia exclusiva del sector patronal, ni mucho menos de empresas extranjeras. La formación profesional debe estar a cargo del Estado y guardar estrecha relación con los planes de desarrollo económico y social..."

En el Congreso siguiente (1971) se volvió sobre el tema, asignándole mayor importancia. Allí se informó de dos convenios para la "formación de cuadros técnicos del más alto nivel", el primero con la Universidad Técnica del Estado (UTE), que ese



mismo año permitió el acceso de 1.000 trabajadores a sus aulas, y otro con INACAP, definido como "organismo que en el pasado estuvo al servicio de los empresarios y que en el presente, con la participación de los trabajadores en el Consejo, está al servicio de las necesidades de los trabajadores y del desarrollo del país".

Son innumerables los sindicatos que en el período 1971-1973 lograron tener una activa ingerencia en las políticas de calificación técnico-profesional de los trabajadores de sus respectivas empresas, en acuerdo con los empresarios privados o con las gerencias de las empresas del área social de la economía. Los convenios firmados por la CUT fueron un intento de institucionalizar este hecho.

Por otro lado, la Universidad estuvo siempre presente en las preocupaciones del sindicalismo CUT. De hecho, durante largos años se suscribió una serie de convenios, relacionados fundamentalmente con la formación-capacitación sindical en el área de la cultura y algunos estudios económicos.

Respecto de la formación superior, si bien era vista como una posibilidad para los hijos de una íntima parte de la clase trabajadora, fue en ascenso con los años, sobre todo a partir de los procesos de reforma universitaria. En la práctica, el movimiento sindical asumió desde mediados de la década de los 60 parte del discurso estudiantil de la reforma que criticaba el carácter clasista y elitario de las Universidades, e hizo suya la bandera de "Universidad para todos".

La Universidad empezó a ser mirada como una posibilidad de perfeccionamiento para la clase trabajadora como tal, sólo a partir de la reforma (1967). Diversas escuelas universitarias inauguraron programas especiales en el campo de la especialización técnico-profesional, como el Centro de Estudios y Capacitación Laboral (CESCLA), en la Universidad Católica de Valparaíso, o el Programa Escuela de Capacitación Laboral (PRESCLA) en la Universidad Católica de Santiago.

A partir del año 1970, estos programas se ampliaron a través de convenios para el ingreso directo a carreras universitarias (CUT-UTE), o a través de facilidades que diversas universidades ofrecían a trabajadores que ingresaban por sistemas especiales. Tales mecanismos permitieron a muchos trabajadores iniciar estudios superiores.

En la lucha por la democratización y la ampliación del sistema educativo nacional, el acceso a la universidad fue el punto más alto alcanzado por la clase trabajadora.

5. LA CAPACITACION SINDICAL

La formación y capacitación sindical, que había tenido un espacio principal en los orígenes del movimiento sindical como actividad propia, gestionada y realizada por ellos, prácticamente desapareció de la vida y práctica del sindicalismo que estamos estudiando, al ser entregada a organismos externos. En los diversos Congresos simplemente se daba cuenta de las actividades que se habían realizado, y sólo en los dos últimos volvió a aparecer como una tarea que debía ser asumida por la CUT. Una excepción fue la propuesta que en 1959 presentó al Congreso la Izquierda Sindical y el Partido Obrero Revolucionario (POR), consistente en un "Proyecto de resoluciones sobre Escuela de Capacitación Sindical", el que no fue aprobado, ya que no se consigna en las resoluciones finales.

El proyecto presentado decía:

Considerando:

Que para dar un mayor fortalecimiento a la CUT se hace impostergable la capacitación de los dirigentes, activistas y obreros de base; que esta tarea la reclaman de manera urgente todos los obreros de vanguardia que despiertan a la vida sindical, lo que se demuestra en el hecho que muchos de ellos acuden a cursos que realizan distintos organismos, como la Universidad de Chile; que al dejar de lado esta tarea de capacitación los activistas no sólo se sienten desalentados de los dirigentes de la CUT que no les "enseñan nada", sino que se deja que instituciones culturales burguesas les den una orientación legalista y de colaboración de clases;

Que los dirigentes de la CUT son los únicos que pueden aportar no al mero recitado de las leyes del Código del Trabajo, sino la experiencia de años de lucha de clases, la forma clasista de dirigir un sindicato, la conducta intransigente de clase ante el patrón; por todos estos considerandos, el 2do. CONGRESO NACIONAL CUT

Resuelve:

1. Crear una ESCUELA NACIONAL DE CAPACITACION SINDICAL.
2. Esta Escuela de Capacitación tendrá un carácter *permanente* y la planificación de los cursos quedará a cargo del Departamento Cultural de la CUT.
3. Los cursos deberán abarcar no sólo el conocimiento del Código del Trabajo, sino fundamentalmente las lecciones que nos ha dejado la historia del movimiento obrero, la experiencia práctica de los dirigentes obreros, los objetivos históricos del proletariado, la preparación de los cuadros medios dirigentes para la lucha legal de los trabajadores en el plano internacional y latinoamericano.

Al nominarse los dirigentes en este Congreso, ni siquiera se consignó la existencia de una Secretaría encargada del tema educativo, aunque sí aparece nominado Oscar Núñez como secretario de Juventud, Cultura y Deportes.

En la actas del IV Congreso de 1965, la Secretaría de Educación y Cultura da cuenta de la labor desarrollada; el informe dice:

Uno de los primeros pasos dados por la Secretaría de Educación y Cultura fue trabajar sobre la base del Convenio con la Universidad de Chile y el Centro de Estudios Sindicales y Cooperativos de esa universidad.

El convenio en general acuerda impulsar las actividades de formación sindical en el seno de los sindicatos y federaciones y las actividades culturales y artísticas mediante la formulación de un Plan de Educación Sindical en el que participan también, sobre la base de un convenio, el Instituto de Teatro y el Instituto de Extensión Musical de la Universidad.

En este período, se alcanzaron a realizar los siguientes cursos:

1. Curso para dirigentes de sindicatos de base de Santiago, que alcanzó una matrícula superior a los 70 alumnos, que funcionó durante un mes.
2. Curso especial para los obreros metalúrgicos, realizado en conjunto con la Federación del Metal, que alcanzó una matrícula superior a los 80 alumnos.
3. Curso especial para los sindicatos textiles, realizado con la Federación Textil y que contó con una asistencia de 60 alumnos durante 30 días.
4. Curso en Valparaíso, para los obreros portuarios y dirigentes sindicales, con un mes de duración.
5. Curso extraordinario para la provincia de Concepción, funcionando en forma paralela uno para los dirigentes de sindicatos de la provincia en conjunto con la CUT provincial, con 60 alumnos, y el otro en el Sindicato Industrial de los Obreros de Huachipato, con 70 participantes.
6. Curso en la ciudad de Los Angeles, realizado con la CUT local.
7. Curso realizado en la ciudad de Arica por iniciativa de la CUT Departamental con la cooperación del Centro de Estudios Sindicales.

El mismo informe consigna una autocrítica, ya que no se habría realizado toda la labor programada, fundamentalmente por el reducido presupuesto. También propone incrementar la formación sindical por la vía de "establecer un sistema de educación a través del país que funcione en conjunto con los Colegios Regionales de la Universidad de Chile..."

Otras actividades impulsadas por esta Secretaría estuvieron más ligadas al ámbito cultural: teatro (convenio con el Instituto de Teatro de la Universidad de Chile, ITUCH), creación del Coro CUT, impulso al folclore, relaciones con la Sociedad de Escritores de Chile, proyección de películas, etc.: "Las inquietudes por ampliar el horizonte sindical nos han llevado a proyectar tareas en el campo del cine, filmando documentales de las luchas, documentos de la marcha de los trabajadores, cortos instructivos, películas sobre la historia del movimiento obrero chileno. Se ha iniciado la filmación de las luchas de los trabajadores para ser incorporadas a un film de largometraje, que bajo el guión de Francisco Coloane, el cineasta Sergio Bravo, bajo la dirección de la CUT, se realizará en breve tiempo. Se han comenzado ya las primeras tomas con la huelga de los obreros de Huachipato. Este esfuerzo del Secretariado Ejecutivo de la CUT debe ser tomado en cuenta por todas las organizaciones sindicales y darle todo el apoyo que merece".

En el V Congreso de 1968, la Secretaría de Educación y Cultura dio cuenta de la labor realizada.

En estos tres años se han realizado 34 cursos de capacitación sindical, por los que han pasado 1.500 alumnos. Estos cursos han sido tanto en los fines de semana, o después de las horas de trabajo, como intensivos, e, incluso, internados. Doce de los cursos fueron realizados en provincias y el resto en Santiago.

Las materias tratadas comprendieron: negociación colectiva, organización y administración sindical, historia del movimiento obrero, política de remuneraciones, problemas de la economía nacional, técnicas de la expresión, etc. En el último año se realizó también un curso intensivo para dirigentes campesinos, en materia de reforma agraria, sindicalización y otros temas de interés general.

Se han celebrado charlas y foros en sindicatos y federaciones sobre problemas de actualidad, como la previsión, los reajustes, la organización sindical y otros. Además se organizaron seminarios y mesas redondas para dirigentes nacionales, con el objeto de discutir temas tales como la integración latinoamericana, legislación laboral, previsión social, política de remuneraciones, etc., en los cuales participaron profesores universitarios y personeros de gobierno y de otras instituciones.

A diferencia del Congreso anterior, no se especifica en este caso si los cursos, seminarios, charlas, etc., se realizaron en convenio con la Universidad de Chile o los realizó directamente la CUT. De igual manera, se da cuenta de la realización de 5 seminarios para la formación de dirigentes sindicales de América latina, en los cuales participaron 95 dirigentes extranjeros de 9 países diferentes.

Los dirigentes nacionales tuvieron un curso de Economía Política, que dictó el profesor economista Max Folb, de la R.D.A., en 1967.

Cumpliendo con la tradición de congresos anteriores, se dio cuenta de un conjunto de actividades teatrales, folclóricas, corales y literarias. La incursión en el campo del cine iniciada años antes se debe haber visto abortada, ya que en esta ocasión no se la menciona.

Quizá lo más importante del congreso fueron las resoluciones sobre la política de formación sindical, que debían ser implementadas a partir de él. El texto dice:

1. La capacitación sindical debe ser responsabilidad exclusiva de las organizaciones sindicales. Otras instituciones, como el Estado, universidades, etc., sólo deberán actuar como colaboradores cuando así lo solicite el movimiento sindical.
2. Esta responsabilidad significa hacerse cargo de la administración y del financiamiento de los programas de capacitación, adoptar decisiones sobre el contenido de las materias enseñadas, selección del personal docente, de los alumnos y del material didáctico.
3. Los fondos de financiamiento que se creen por ley para tal objeto deben ser administrados por las organizaciones sindicales.
4. Los programas de capacitación deben estar fundamentados en estudios científicos sobre las necesidades del movimiento sindical, y deben servir como complemento para la puesta en marcha de sus planes de acción y plataforma de lucha.
5. El cuerpo docente y los instructores deben estar comprometidos con la lucha sindical y, en lo posible, deberán provenir de las propias filas sindicales. Para la formación de docentes e instructores puede obtenerse la colaboración de las

universidades u otras instituciones, pero recayendo siempre el control del programa en las organizaciones sindicales solicitantes.

6. En cuanto a la planificación y realización de los programas de capacitación sindical, se resolvió promover la formación de organismos especiales que funcionarán a nivel nacional, a nivel de las ramas industriales o servicios y a nivel local.

Esta fue la primera vez que la CUT como tal asumió la resolución de crear una escuela sindical dirigida por ella.

En el VI Congreso, de 1971, la Secretaría de Educación y Cultura dio cuenta de la puesta en marcha de la Escuela Sindical y presentó un proyecto que la fundamentaba. Respecto de la cuenta, se dice en los aspectos más sustantivos:

Como una manera de poder cubrir las necesidades del Movimiento Sindical en materias de Capacitación, y poniendo en práctica las resoluciones del V Congreso Nacional de la CUT, se instituyó la Escuela Sindical Nacional CUT. Esta Escuela se estructuró adecuadamente recogiendo las experiencias de las actividades que se venían realizando anteriormente, más el mandato que en estas materias entregó el V Congreso.

Preocupación fundamental fue la de darle a esta Escuela una estructura que permitiera atender en forma expedita y funcional las necesidades de Capacitación Sindical a nivel nacional.

De acuerdo con estos planteamientos, se comenzó a aplicar el principio básico de descentralización, yendo a la creación de Escuelas Sindicales Provinciales que orgánicamente dependen de la Escuela Nacional y trabajan de acuerdo a los principios básicos de educación aprobados por el V Congreso. Esto implica el funcionamiento de un sistema único de Capacitación en cuanto a contenidos y materiales didácticos.

Para el desarrollo de este Sistema Único de Capacitación Sindical ha sido necesario ir a la formación de un adecuado Cuerpo docente tanto en las Escuelas Provinciales como en la Escuela Nacional, tarea que en 1972 quedará totalmente terminada, quedando la Escuela Sindical Nacional como Escuela Superior cuya función principal será la de formación de cuadros.

Debemos dejar constancia de que para la política de formación de cuadros en materias de educación, hemos recibido la colaboración desinteresada y efectiva de los compañeros del Consejo Central de Sindicatos Soviéticos, de los Sindicatos Búlgaros, Húngaros y Yugoslavos, quienes a través de becas, materiales audiovisuales y envío de profesores nos han ayudado a fortalecer aún más nuestras actividades de la Escuela.

En la cuenta se entrega un completo informe de las actividades de capacitación y del número de alumnos en provincias y por ramas de actividad.

Por último, en el documento que transcribimos a continuación hemos consignado sólo la fundamentación de carácter general de la resolución sobre educación sindical, dejando de lado la parte que da cuenta de las tareas propuestas para el año 1972.

RESOLUCION: "LA EDUCACION SINDICAL", IV CONGRESO CUT

La educación sindical, como un medio de preparación ideológica dentro de la actividad sindical, es una de las herramientas más poderosas de la clase trabajadora para enfrentar a sus enemigos.

Asimismo, la educación sindical juega un importante papel en la formación de dirigentes y bases sindicales con clara conciencia de sus responsabilidades para encauzar a la organización en el cumplimiento de sus objetivos.

La nefasta acción desplegada en el terreno ideológico por los grupos capitalistas nacionales y extranjeros, se extendió hacia el campo de la organización sindical a través del corrompido Instituto Americano para el Desarrollo del Sindicalismo Libre (IADSL), pero sus acciones no prosperaron, gracias a la clara conciencia de clase de los trabajadores chilenos y a la acción educativa de la Central Unica de Trabajadores a través de su Escuela Sindical Nacional. Podemos decir que los esfuerzos del IADSL y de la ORIT, por penetrar ideológicamente fracasaron de la manera más estruendosa en nuestro país y paulatinamente fracasarán en los pocos países donde ha logrado penetrar (gracias a la acción de algunos lumpen del movimiento sindical). Sin embargo, hay que estar alertas y entregar todos los esfuerzos y sacrificios posibles por ampliar y perfeccionar las tareas de educación sindical.

Desde estos puntos de vista es que reafirmamos y apoyamos los siguientes principios básicos de educación sindical aprobados en el V Congreso Nacional de esta Central, celebrado en noviembre de 1968:

1. La capacitación sindical debe ser responsabilidad exclusiva de las organizaciones sindicales. Otras instituciones, como el Estado, universidades, etc., no deberán actuar como colaboradores sino cuando así lo solicite el movimiento sindical.
2. Estas responsabilidades significan hacerse cargo de la administración y del movimiento y del funcionamiento de los programas de capacitación, adoptar decisiones sobre el contenido de las materias enseñadas, selección del personal docente, de los alumnos y del material didáctico.
3. Los fondos de financiamiento que se crean por la ley para tal objeto deben ser administrados por las organizaciones sindicales.
4. Los programas de capacitación deben estar fundamentalmente en estudios científicos sobre las necesidades del movimiento sindical y deben servir como complemento para la puesta en marcha de sus planes de acción y plataforma de lucha.
5. El cuerpo docente y los instructores deben estar comprometidos con la lucha sindical y en lo posible deberán provenir de las propias filas sindicales. Para la formación de docentes e instructores puede obtenerse la colaboración de las universidades y otras instituciones sindicales.
6. En cuanto a la planificación y realización de los programas de capacitación

sindical, funcionarán organismos especiales a nivel nacional y a nivel provincial, de acuerdo a las siguientes líneas generales.

I. A NIVEL NACIONAL: Funcionará la Escuela Sindical Nacional de la CUT cuyas funciones serán:

a) *Planificación y Coordinación*: La Escuela tendrá como uno de sus objetivos planificar la acción educativa del movimiento sindical, dando las orientaciones generales y coordinando las actividades que desarrollarán las Escuelas de Capacitación de los Consejos Provinciales.

b) *Capacitación*: Esta se realizará a través de:

Cursos: Destinados fundamentalmente a dirigentes de los sindicatos nacionales y de los Consejos Provinciales sobre problemas generales que afectan al movimiento sindical.

Seminarios y jornadas de estudios: Con el objeto de incorporar al movimiento sindical el estudio de los grandes problemas nacionales e internacionales, para que los dirigentes puedan formular sus puntos de vista basados en un conocimiento efectivo de esos problemas.

Cursos intensivos de formación de cuadros instructores: Que provengan de organizaciones sindicales, destinados a actuar en las escuelas sindicales provinciales, como asimismo en la Escuela Nacional.

c) *Asistencia Técnica*: La Escuela asesorará a los Consejos Provinciales en la organización de sus escuelas sindicales y en la elaboración de sus programas. Asimismo, prestará su colaboración a las federaciones y asociaciones nacionales en la creación y puesta en marcha de sus departamentos de Educación, con el objeto de coordinar la acción educativa de estas organizaciones con la de la Escuela Nacional.

d) *Investigación*: La Escuela desarrollará estudios de interés inmediato para el movimiento sindical. En estos estudios e investigaciones podrán colaborar otras instituciones, a petición de la Escuela Nacional.

e) *Documentación y Biblioteca*: Para un mejor desarrollo de la labor educativa, se perfeccionarán dentro de la Escuela, el Centro de Documentación y la Biblioteca "Carlos Cortés D."

Se estima necesario aumentar el número de materiales audiovisuales con que se cuenta, incorporando más efectivamente la sección de Cine y Televisión de la CUT a las labores de capacitación y educación.

La Escuela seguirá publicando las investigaciones que realice, así como material didáctico y de estudio e informaciones de interés sobre sindicalismo

y problemas sociales en general.

Todas las publicaciones que realice la Escuela en conjunto con otras instituciones, serán de propiedad de la CUT, para los efectos legales.

f) *Convenios con instituciones:* La Escuela podrá hacer convenios de capacitación con los organismos que el Consejo Directivo Nacional de la CUT estime conveniente.

II. A NIVEL PROVINCIAL: Funcionarán las Escuelas Sindicales Provinciales, dependientes de los Departamentos de Educación de los respectivos Consejos Provinciales y de la Escuela Sindical Nacional.

Sus objetivos serán entregar capacitación y educación sindical, sobre la base de cursos, charlas, jornadas de estudios, en coordinación con la Escuela Sindical Nacional, a las organizaciones sindicales de la región.

III. A NIVEL DE RAMA INDUSTRIAL O DE SERVICIOS: Funcionarán los Departamentos de Educación, quienes planificarán la acción educativa para sus ramas o servicios, y se apoyarán para su realización en las Escuelas Sindicales Provinciales.

IV. A NIVEL INTERNACIONAL: La Escuela Nacional CUT seguirá desarrollando la encomiable labor de colaboración al Congreso Permanente de Unidad Sindical Latinoamericana (CPUSTAL) en la realización de los seminarios latinoamericanos de formación de instructores.

Los alcances y efectos de las políticas de formación sindical acordadas en los últimos Congresos, y particularmente en el último (1971), sobre la dirigencia sindical, no han podido ser evaluados, por falta de información. El golpe militar de 1973, junto con disolver la CUT, congeló la vida sindical por largos años, y quienes asumieron la reconstrucción del sindicalismo son de una nueva generación formada bajo el régimen militar.



EDUCACION CAMPESINA Y REFORMA AGRARIA EN CHILE

José Bengoa

1. INTRODUCCION: EL CARACTER DE LA REFORMA AGRARIA

La sociedad chilena —fundamentalmente la urbana, que en este siglo ha sido la dominante— realizó después de la Segunda Guerra Mundial un diagnóstico acerca de la forma de vida que llevaba el campesinado. Se veía en éste el sector más atrasado de la sociedad: la mayoría no sabía leer ni escribir, por lo que no podían participar de la cultura oficial-clasista, ni ejercer su carácter de ciudadanos; la mayor parte mantenía relaciones laborales basadas en acuerdos verbales con sus patrones, sancionadas por la costumbre, y sin aplicación de la legislación laboral; vivían en la miseria, situación percibida como denigrante para un país que se consideraba cada vez más moderno. Y, quizá lo más importante, el campesinado estaba dominado por los terratenientes tanto en sus vidas cotidianas como en su comportamiento político electoral. La base electoral de la derecha estaba constituida por las provincias agrarias¹.

Desde 1938 dominaba en el país un tipo de alianza social y política que numerosos autores han denominado de carácter mesocrático². Todos los gobiernos tuvieron esa impronta, marcada por la industrialización tanto en el proceso económico como cultural: la modernización ligada a la absorción de tecnología industrial, y el desarrollo de un Estado y un sistema democrático cada vez más abierto y comprensivo (de la totalidad de los sectores que formaban la sociedad chilena). Era normal en este contexto ver en el campesinado el estigma del atraso, y no valorar en él sus aspectos positivos. Se trataba de hacerlo participar en la sociedad moderna a través de un proceso de integración creciente, pero no de rescatar sus valores, tradiciones, costumbres, etc., todas ellas marcadas por la no-modernización³.

En los objetivos de la reforma agraria chilena se lee: Primero, "Incorporar a la propiedad de la tierra a miles de familias campesinas...". Segundo, "Mejorar sustancialmente la situación productiva de nuestra agricultura..."; y Tercero, "Realizar una promoción efectiva y auténtica de los campesinos y de sus familias, logrando la incorporación de ellos a la comunidad nacional y a la vida social, cultural, cívica y política de nuestra patria"⁴.

¹ Véanse los cuadros que se han publicado en José Bengoa *Trayectoria del campesinado chileno* (Santiago: GIA, 1983) para las elecciones del Frente Popular (1938). Allí se ve con claridad el enfrentamiento de la sociedad urbana con la sociedad rural.

² Véase Aníbal Pinto S.C., *Chile hoy* (México, Siglo XXI, 1979).

³ Salvo los folcloristas que en los años cincuenta realizaron un importante trabajo de recopilación de cantos, rituales, cuentos y leyendas del campo, el resto de la sociedad urbana veía en el campesinado un mundo que era necesario supurar por la vía de la modernización y la integración.

⁴ Antonio Corvalán, "Reflexiones sobre los objetivos de la Reforma Agraria", en: *Reforma Agraria Chilena: Seis ensayos de interpretación* (ICIRA, 1982).







La sociedad urbana no podía aceptar la pobreza campesina, si se considera que estaba tratando de pasar de una situación oligárquico-agrícola a otra de tipo urbano industrial. Solamente los latifundistas y sus adláteres podían reproducir una imagen romántica de la vida agraria. En la década de los sesenta, "las condiciones sociales para el tercio de los chilenos que vivía en el campo se deterioraban progresivamente"⁵. "Para solucionar estos graves problemas, los diferentes gobiernos, a partir de la década del cuarenta, desarrollaron una serie de políticas que no lograron solucionar el atraso rural... "estas medidas no produjeron un impacto importante en el desarrollo del sector, cuya tasa de crecimiento se situó en los niveles más bajos de todos los países de América Latina" ... "Un gran número de estudios que se desarrollaron a comienzos de esta década (60), destacaron la existencia de distorsiones en la estructura agraria como factor fundamental del atraso rural"⁶. El diagnóstico de los encargados de la reforma agraria en la época veían en la existencia del complejo latifundio-minifundio, la clave explicatoria del atraso rural y la pobreza campesina.

La explicación estructuralista dominó durante este período: se trataba de "una estructura" que estaba mal formada, deformada por el latifundio, y que era la causa de los problemas tanto de producción como de sistema de vida. "Para enfrentar estos problemas el gobierno del Presidente Frei decidió iniciar el desarrollo de un proceso de Reforma Agraria que permitiera incorporar a la propiedad y uso de la tierra a cien mil familias campesinas"⁷.

La reforma agraria, tal como lo venimos explicando, tuvo un origen principal y casi absolutamente urbano. Fue la sociedad urbana chilena la que se enfrentó a la sociedad rural representada primeramente por los terratenientes y posteriormente por los terratenientes expropiados o amenazados de expropiación y buena parte de los pequeños propietarios (año 1971 en adelante).

Tres grandes grupos o sectores campesinos convivían en el régimen hacendal previo a la reforma agraria: los inquilinos y personal permanente de las haciendas; los peones, aluerinos y personal temporal de las haciendas; y los pequeños propietarios, que ocasionalmente trabajaban en las haciendas pero mantenían relaciones de favor y clientela con ellas. La reforma agraria sólo favoreció al primer grupo, dejando fuera a los otros dos. Paradojalmente, este sector de pequeños propietarios era el más interesado en un proceso de ampliación de las oportunidades productivas. Era el sector con más sentido social, con un nivel más alto de insatisfacción y deseo de cambio, como lo probaron varias encuestas y estudios previos a la realización de la reforma agraria⁸. La política de cesión de tierras a los campesinos actuó sobre el sector *más atrasado del campo*, esto es, donde el índice de analfabetismo era mayor, donde el servilismo patronal era más arraigado, donde el empuje y la iniciativa empresarial campesina era o muy baja o inexistente. Está ampliamente comprobado que el sector peonal-afuerino era de mucha mayor conciencia social y política que el sector inquilino-obligado- permanente de fundos. Igualmente, el sector de pequeños propietarios tenía una mayor capacidad empresarial, independencia en sus tomas de decisión, capacidad de sobrevivencia en situaciones de adversidad, etc. Las razones de esta preferencia son muy complejas

⁵ David Alaluf "Las explicaciones del atraso", en *ibid.*, p.21.

⁶ *Ibid.*, p. 22.

⁷ *Ibid.*

⁸ Véase Raúl Urzúa, *La demanda campesina* (Ediciones Nueva Universidad, 1969).

de establecer y exceden el objetivo de este trabajo. Pareciera que el hecho de vivir al interior de los predios fue la cuestión determinante. Se asumió simplemente una imagen feudal del campo chileno: señor feudal-patrón, y siervos de la gleba-inquilinos. La revuelta campesina—realizada legal y ordenadamente—pasaba por la apropiación de las tierras de los señores por parte de los siervos. Aunque la situación que se vivía era bastante diferente, el proceso siguió este curso.

El carácter urbano de la presión por los cambios estructurales, el beneficio orientado sólo a un estrato de campesinos que aún no estaba en un proceso de movilización, y el carácter tecnocrático del mecanismo expropiatorio, caracterizaron el proceso. "La ausencia campesina en la planificación de las expropiaciones y en su determinación de prioridades, la no participación campesina en la negociación de las transferencias de predios entre la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y los propietarios, han sido causales condicionantes de la falta de dinamismo y de compromiso de los campesinos en la construcción de una nueva organización y en aporte de trabajo personal. Numerosos estudios han demostrado que existe una correlación entre nivel de lucha y participación del campesino en el logro de las expropiaciones y organización, solidaridad y eficiencia de los asentamientos en ellas instalados"⁹.

La reforma agraria actuó con un grupo social específico del campo chileno: el personal permanente de fundos. El proceso expropiatorio (salvo en 1972-73) no fue antecedido por una movilización conciente de los campesinos, más allá de la de un pequeño grupo. Tal como lo han señalado varios autores, el campesinado percibió rápidamente que la acción de los agentes urbanos-estatales coincidía con sus intereses ancestrales, esto es, ampliar sus derechos de tierras y sus recursos. En este encuentro de intereses se produjo una alianza entre los campesinos y el Estado.

La constitución simultánea del movimiento campesino (organizaciones, ideas e ideologías, programas y reivindicaciones) y de la reforma agraria (expropiaciones, constitución de asentamientos, incorporación de tecnología, modernización productiva, etc.) fue el problema más complejo y difícil de resolver en el período. A diferencia de otros procesos sociales y políticos en que el campesinado se ha constituido previamente como movimiento (caso mexicano, por ejemplo) y donde la acción del Estado ha tendido hacia la regulación del conflicto o hacia la modernización, en Chile estos dos procesos se produjeron al mismo tiempo, confundiendo y complicándose de manera inaudita. La reforma agraria tuvo aspectos de revolución campesina en la medida en que llevó a este sector de la población a movilizarse y a presionar por tierras, especialmente a partir de 1968/69. Tuvo también aspectos, quizá dominantes, de política de modernización y transformación de estructuras agropecuarias, realizada por el Estado. Por último, desde el punto de vista netamente político, el proceso puede ser visto como un intento audaz de los sectores medios urbanos para constituir una clientela campesina que los apoyara en sus planes políticos¹⁰.

Desde el punto de vista campesino, la simultaneidad de objetivos significó una gran dificultad para constituirse como un actor independiente, autónomo, orgánicamente estructurado, con planes y programas definidos; esto es, constituirse



⁹ Jorge Echeñique, *Las expropiaciones y la organización de asentamientos en el período 1965-70* (ICIRA, 1971).

¹⁰ Véase el concepto de 'clientela cautiva' en Zermelman, "Hacia la constitución de una clase campesina", en *Cuadernos de la Realidad Nacional* No. 9 (Universidad Católica de Santiago, 1971).

como un actor social (movimiento social) que pudiera tener una palabra clara y propia en torno al proceso que estaba viviendo.

El campesinado era invitado a participar en el proceso de reformas que ya estaba en marcha y que había sido definido legalmente por el conjunto de la sociedad urbana, a través de un complejo y parlamentario sistema de negociaciones con los terratenientes ¹¹. En este contexto, el campesinado debía adscribir a las diversas posiciones urbanas de acuerdo a la mejor o peor correspondencia que ellas tuvieran con sus intereses. Esta adscripción se definía como PARTICIPACION.

El campesinado comenzó a organizarse (1965-67) en el marco de un gobierno nacional que propugnaba cambios estructurales en el campo, y la participación de los campesinos en ellos. La acción del Estado fue decisiva. A través del activismo rural estatal se produjo la adscripción de una buena parte del campesinado al proceso en general, y la formación de clientelas específicas: campesinos ligados directamente a los aparatos estatales y al partido gobernante, y campesinos ligados a los partidos de izquierda, que obviamente también apoyaban y participaban del proceso de reformas ¹².

Fue el Estado quien tomó a su cargo la organización de los campesinos, dictando para ello una ley de sindicalización campesina que establecía la estructura que tendría el movimiento. Es interesante observar que esta estructura estaba calcada sobre el sistema administrativo del país. Los sindicatos serían comunales, esto es, ubicados en la dimensión administrativa más pequeña, el municipio. Las federaciones serían provinciales, ubicándose en el nivel administrativo correspondiente a las intendencias; y las confederaciones tendrían nivel nacional, de modo de relacionarse adecuadamente con el aparato administrativo central del Estado ¹³.

La organización campesina estaba pensada por la ley de sindicalización principalmente como una estructura de participación de la población campesina. Esto significaba la existencia de una contraparte campesina de la autoridad administrativa estatal, que llevaría a cabo el proceso de cambios de estructura. La alianza entre el Estado y los campesinos puede ser visualizada materialmente a través de este mecanismo.

La ley de sindicalización campesina estableció una serie de mecanismos para operacionalizar esta alianza o sistema de participación estatal. El principal de ellos, y que viene al tema de este trabajo, fue la creación del Fondo de Extensión y Educación Sindical, conocido por su sigla FEES. Este fondo se constituía con un aporte obligatorio de los patrones agrícolas y otra parte que ponía el trabajador. La recaudación se dividía en una parte destinada a fomentar la organización sindical

¹¹ Este proceso se dio en torno al concepto de derecho de propiedad y la modificación del artículo 10 de la Constitución, en que este derecho se condicionaba según su función social. Véase *Semanas Sociales de Chile, El Derecho de Propiedad* (Santiago: Ediciones Paulinas, 1966).

¹² La diferencia principal desde el punto de vista campesino, pensamos, es que la izquierda propugnaba un aceleramiento del proceso reformista, expropiando cada vez más predios, dándoles un carácter más clasista y anti terrateniente a las políticas estatales. Propugnaba también una mayor movilización y participación campesina en las decisiones y una mayor autonomía política de los campesinos respecto al gobierno de la época. La mayor participación, cuando la izquierda fue gobierno, se dio a través de las movilizaciones por tierras, y la aceptación de ellas por parte de la autoridad gubernamental, pero no se dio la independencia entre las clientelas campesinas y el gobierno, por el contrario, se buscó siempre su control.

¹³ Salvo una federación que estaba organizada con anterioridad a la ley y que sólo poseía socios en la provincia de Santiago y no se amplió al resto del país, las otras organizaciones campesinas trataron de copar el ámbito administrativo propuesto.

(extender su acción y, sobre todo, pagar locales sindicales, abogados, vehículos y, en general, infraestructura para la organización campesina). Otra parte de este fondo era para la capacitación y la educación campesina. Se establecían convenios entre las organizaciones, el FEES y organismos públicos o privados de capacitación y educación ¹⁴. Es necesario destacar la gran cantidad de cursos que se realizaron con este mecanismo; también es preciso señalar el carácter innovador que en materia sindical constituyó este fondo, en el cual tenían activa participación las organizaciones campesinas y el Estado, a lo que se sumaba la contribución de universidades, instituciones públicas y privadas, etc.

Las instituciones del Estado, denominadas "organismos del agro", tenían también sus propios aparatos de capacitación campesina, ligados a los objetivos específicos de cada cual. Así, la Corporación de la Reforma Agraria poseía su aparato capacitador para preparar a los campesinos que ingresaban en el área reformada de la agricultura. El Instituto de Desarrollo Agropecuario se especializaba en la capacitación sindical, y fue el instrumento principal de organización sindical campesina y también de organización cooperativa, cuando se trataba de pequeños agricultores. El Servicio Agrícola y Ganadero tenía planes y programas de capacitación técnica, al igual que los departamentos agrícolas de la Corporación de Fomento. Finalmente, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) también tenía planes y programas de capacitación y educación, principalmente en el área social y productiva. En este instituto se realizaban los planes de carácter experimental.

En definitiva, el período de la Reforma Agraria (1965-70 y 70-73) ha sido el de mayor actividad educacional en el campo en toda la historia del país. Desde el punto de vista educativo, fue una gran operación estatal de incorporación del campesinado a la vida nacional. Fue un esfuerzo gigantesco con gran movilización de recursos, para modernizar las estructuras agrarias, incorporando las familias campesinas a "los beneficios de la vida moderna".

En este período y en este proceso, la educación campesina jugó un papel central. No se podía pensar un proceso tan amplio de incorporación, integración; un intento tan radical de participación (entendida como más atrás se ha dicho); un masivo desarrollo de la modernización, tanto a nivel productivo como cultural, sin un proceso profundo en el nivel educacional. La educación campesina jugaba un papel central al nivel del diseño del proceso de cambios de estructura; no se trataba de un acompañamiento necesario, como muchas veces ocurre en los programas de desarrollo, sino de un elemento sustantivo del propio programa de cambios.

Pensamos que este es el contexto adecuado para analizar algunos de los programas educacionales campesinos que se desarrollaron en el período.

2. LAS GRANDES INSTITUCIONES FORMATIVAS

El proceso de cambios agrarios y rurales creó una serie de instituciones con una clara connotación educativa, formativa. En términos de una concepción moderna de la educación popular, estas instituciones cumplieron una función formativa mucho más importante quizá que la de los propios cursos de capacitación y educación. El



¹⁴ Ver Memoria del Fondo de Extensión y Educación Sindical, Santiago, 1971.

asentamiento campesino fue planteado como un instrumento de preparación de los campesinos para que en un plazo breve se pudieran desempeñar en forma autónoma como pequeños empresarios independientes o como socios de una cooperativa campesina de producción. Fue un instrumento de formación en el más pleno sentido de la palabra. Lo mismo ocurrió con los sindicatos y las cooperativas: ambas fueron instituciones de asociación y colaboración de los campesinos entre sí, e instrumentos privilegiados de formación, de educación cívica, y sobre todo de participación.

a) LOS ASENTAMIENTOS CAMPESINOS COMO ESCUELAS DE FORMACION

"El asentamiento es la organización inicial de la vida social y económica en los predios objeto de Reforma Agraria, en la cual los campesinos asentados se incorporan a dicho proceso" ¹⁵. A continuación se señalaban los objetivos de esta singular sociedad que establecían los campesinos con el Estado, representado por la Corporación de la Reforma Agraria: a) "Explotar eficientemente las tierras ...; b) Preparar a los asentados para que asuman al término del asentamiento las responsabilidades de propietarios y empresarios agrícolas ...; c) Orientar e impulsar el desarrollo de la comunidad, promoviendo la creación y fortalecimiento de sus organizaciones de base; d) Determinar las formas de propiedad y de explotación posteriores al asentamiento; e) ... Capitalización ...; f) Construir la infraestructura mínima necesaria; y g) Seleccionar a los asentados".

El asentamiento comenzaba con una Asamblea Constituyente en la que se firmaba un Acta del Asentamiento. Esta Asamblea (Artículo 33) era "presidida por un funcionario de la Corporación (CORA), el que dará comienzo a ella con una explicación detenida de su significación y objetivos, en la que hará mención expresa de los derechos de la Corporación". El asentamiento asumía las reglas y sistemas de funcionamiento propios de la escuela: una sociedad conjunta y transitoria entre el Estado y los campesinos, en que el primero debía guiarlos de modo "que aprendan a caminar solos".

La primera experiencia educativa del asentamiento era la participación en la elección de sus propias autoridades. No cabe duda —mirado con distancia— que éste fue uno de los elementos más importantes de cambio cultural en los campesinos de fundo que pasaron a los asentamientos. La vida en las haciendas no había permitido nunca ningún tipo de participación ni experiencia de vida democrática. Las votaciones en las elecciones nacionales constituían un rito indigno; los campesinos votaban por los candidatos que el patrón les indicaba, a riesgo de perder el trabajo y ser expulsados del fundo. Al constituirse el asentamiento se producía un inmediato cambio de posición social y cultural: cada asentado era depositario de un voto para elegir la directiva que los regiría.

Uno de los procesos educativos más interesantes del período consistió en enseñar a los campesinos la práctica democrática local, en el nivel de sus organizaciones. Fue necesario idear sofisticadas metodologías educativas para permitir la participación de todos los campesinos. La presencia de una alta tasa de analfabe-

¹⁵ Artículo Primero del Reglamento del Asentamiento aprobado por CORA el 2 de Junio de 1967

tismo obligó a utilizar sistemas de imágenes, colores, fichas, etc., para realizar las votaciones. Todo esto involucró un cambio y profundización democrática no sólo en el nivel local, sino también en el nivel general del país. Significó poner a la educación en función de la profundización democrática ¹⁶.

Un segundo elemento educacional de gran importancia fue la gestión o autogestión campesina. Nuevamente se estaba ante una situación en que los campesinos no poseían ninguna experiencia previa. Su único referente era el antiguo patrón y la forma en que este manejaba el predio y mandaba a los trabajadores. No existía en Chile ninguna experiencia alternativa. Uno de los programas educacionales más importantes era el curso de PLAN DE EXPLOTACION. Así se denominaba a la programación que debía realizar el Comité Directivo del Asentamiento en conjunto con los funcionarios de CORA. La Asamblea debía ratificar esta programación generalmente anual. Los resultados de una encuesta de 1968 señalaba: "Los trabajos se distribuyen en reunión y se asignan tareas hasta terminarlas. Antes (en el fundo) los trabajadores debían ir todos los días a la llavería a recibir órdenes y destinaciones que no mantenían continuidad. Tampoco les asignaban tareas permanentes en las cuales su esfuerzo pudiese valorizarse mejor. El Comité (del Asentamiento) aparece ante los campesinos con más poder que el patrón. Los asentados saben que deben cumplir, y se sienten más controlados pues todos tienen interés en que las cargas sean repartidas equitativamente. A través del Comité se establece una nueva solidaridad basada en un compromiso que vincula a los trabajadores en sus responsabilidades. Se trabaja a voluntad sin necesidad de sentir la vigilancia de un mayordomo que representa intereses ajenos a los campesinos" ¹⁷.

El manejo del predio, por parte de los campesinos fue una experiencia formativa de gran importancia; en general significó un impacto cultural muy grande. Hoy día se conversa con ex-asentados y todos tienen de esta experiencia una opinión favorable. En reuniones realizadas en 1986 había dirigentes que habían pertenecido a seis asentamientos de la provincia de Aconcagua. En los seis casos se consideraba que el predio había sido mejor manejado por los campesinos que por el antiguo patrón; esto es, la expropiación y el cambio de gestión habían implicado un mejoramiento de la organización de las faenas y del trabajo predial. Se daban numerosos datos para confirmar este elemento. Por otra parte, se señalaba que la planificación de la producción llevada a cabo por los campesinos en conjunto con CORA, constituía el elemento más importante, unificador y creativo del grupo. Se señalaba que "el asumir la gestión mostraba la real capacidad que el campesino tiene". A veinte años de haber funcionado los asentamientos, no se recuerdan graves conflictos en el terreno de la autogestión colectiva; por el contrario, se valora positivamente la posibilidad de desarrollar la creatividad, la responsabilidad con la tierra, de planificar el crecimiento y el bienestar colectivo. Los temas criticados que veremos más adelante, no se ubican en este terreno.

La educación y capacitación en gestión predial consistieron, como se ha señalado, en enseñar el instrumental y metodología para confeccionar un Plan de Explotación, elemento básico de planificación de la producción, de los recursos e

¹⁶ Los materiales de estos cursos se encuentran en *Cartillas de uso para la formación de asentamientos* (CORA, 1968). Se puede ver también: *Manual del asentamiento campesino* (Corporación de la Reforma Agraria, 1969), y *Evaluación preliminar de los asentamientos de la Reforma Agraria de Chile* (ICIRA, 1968).

¹⁷ *Evaluación preliminar de los asentamientos de la reforma* ICIRA, 1968, pág. 54.

insumos necesitados, etc. Otro instrumento utilizado fue la capacitación de personal en CAJA y BODEGA, curso denominado "CAJERO BODEGUERO". Se trataba de entrenar a un campesino en el manejo del flujo de caja del predio y de los stocks existentes; capacidad de controlar inventario; y cuestiones mínimas de ese orden.

Aunque estas dos materias principales de capacitación empresarial fueron acompañadas siempre de metodologías participativas, muchas veces adolecieron de importantes defectos. Constatamos dos: el primero es haber puesto el acento sobre la preparación de especialistas y la no utilización de métodos más amplios, que permitieran un control democrático del plan de explotación y de los flujos de recursos por parte de toda la asamblea. Efectivamente el tipo de educación-capacitación especializada llevó a la formación de una élite dirigente en los asentamientos que manejaba los procesos productivos y administrativos. Si el proceso de reforma agraria hubiese durado más tiempo y no se hubiera interrumpido en 1973, no cabe duda de que allí se habría desarrollado una capa de funcionarios- campesinos-administradores, que tendrían a su cargo la dirección de las empresas asociativas, la mediación entre los campesinos y el Estado, y habrían sido además los controladores políticos de las clientelas campesinas. Es muy posible plantearse que por el nivel cultural-educacional general de la masa campesina (de los años sesenta) era imposible realizar un proceso masivo de capacitación en gestión predial, y que era necesario especializar algunos para que funcionara el sistema con alguna eficiencia. Seguramente éste es un argumento válido para ese momento, que no impide pensar la crítica en función de alternativas metodológicas a futuro.

El segundo elemento crítico no es atribuible a la idea original autogestionaria, sino a la práctica de control e intervención funcionaria sobre la planificación y gestión de los campesinos. El funcionario de CORA a cargo del asentamiento generalmente decidía, de acuerdo a las instrucciones generales, los rasgos básicos del plan de explotación, cuando no lo confeccionaba totalmente. Tal situación se fué acentuando con la masificación de las expropiaciones ocurridas a partir de 1970. De esta manera, muchas veces los campesinos no sólo no elaboraron sus planes, sino que debían cumplir tareas y metas directamente propuestas por el Estado. Esta experiencia autogestionaria permite sacar enseñanzas en torno a la búsqueda de sistemas de organización de la planificación predial que no tengan necesariamente que estar dependiendo del aparato del Estado.

El asentamiento campesino es recordado hoy día —en diversas formas, ya sea como asentamiento o como Centro de Reforma Agraria, o simplemente como Comité Campesino— a través de una matriz contradictoria en que se mezclan elementos positivos y negativos. Los positivos ya los hemos señalado: se refieren a la capacidad colectiva de gestión, al mejor uso de los recursos, a la posibilidad de planificar y, por tanto, pensar el futuro, dar dimensión a la vida productiva de la comunidad y también dar perspectivas a la vida personal. En este aspecto, el asentamiento provocó un cambio cultural considerable. Sin embargo, el asentamiento y sus derivaciones posteriores (CERAS, CEPROS, COMITES, etc.) provocaron un enorme y difícil problema en torno al trabajo colectivo e individual, y a las formas de apropiación del fruto de ese trabajo. El recuerdo, después de veinte años de comenzado el proceso de reformas, es que había un gran conflicto latente en torno al tema de la intensidad y la retribución del trabajo.

Así como de los seis asentamientos analizados en 1986 se recordaba positivamente el tema de la explotación conjunta, igualmente había unanimidad para señalar que "había mucha gente que se aprovechaba", "había mucha flojera", "mucha gente

sacaba la vuelta", "y uno se enojaba porque trabajaba el doble y ganaba igual que el flojo", etc. Todas estas frases hacen relación a la falsa concepción igualitarista que existía en los asentamientos. Se pagaba mensualmente un "adelanto por ganancias a fin de cosecha", que en la práctica constituía un salario, ya que estaba fijado no de acuerdo a productividad del asentamiento, sino que era pagado por CORA con un criterio uniforme a lo largo del país. Aunque se lo denominaba "adelanto de utilidades" no era más que una ficción. Se descontaba por días no salidos a trabajar, pero esto no siempre funcionaba. Sin embargo, la intensidad del trabajo era imposible de controlar. Fue el punto más sensible de los asentamientos.

La solución campesina a este problema consistió en la apropiación privada de los recursos, sobre los cuales se produjo un creciente control campesino (aumento de goces privados, regalías de tierra, número de animales en talaje, etc.) y un decreciente interés por las tierras societales: en ellas el trabajo se realizaba con baja intensidad. El último estudio de ICIRA sobre los asentamientos (1972) diagnostica claramente este proceso de campesinización de los asentamientos y, en general, del área reformada de la agricultura. Se había producido por este hecho una contradicción entre la CORA y los campesinos, en que la primera limitaba la apropiación privada de recursos y los segundos buscaban todo tipo de triquiñuelas para burlarla. Se repetía la vieja contradicción entre economía campesina y economía hacendal¹⁸.

La experiencia de los asentamientos de la reforma agraria es muy importante de evaluar en términos educativos. Allí se dio el antiguo conflicto entre el campesinado que trata de apropiarse de los recursos en forma familiar y privada, y los intereses generales del mundo urbano que pretenden lograr del campo un mayor y creciente volumen de excedentes. La contradicción campo-ciudad se reflejó de manera clara y nítida al culminar el proceso de reforma agraria. Los sectores urbanos plantearon un sistema de propiedad y trabajo cooperativo, comunitario o colectivo, con el propósito de limitar la apropiación de los recursos y los excedentes, y como una forma de mantener bajo control —económico, social y político— a este sector. Así como el latifundio y los latifundistas habían dominado al campesinado por siglos, ahora se trataba de organizar una estructura en que la sociedad rural y campesina se pusiera —en una relación moderna— al servicio del desarrollo de la sociedad urbana e industrial¹⁹. La crítica más fuerte que se hacía a la agricultura de los últimos veinte a treinta años, era justamente que no había estado a la altura de la industrialización y modernización del país. En definitiva, fue la sociedad urbana la que discutió, planteó y resolvió el tipo de marco jurídico, productivo y de propiedad que los campesinos tendrían.

¹⁸ "Diagnóstico de la Reforma Agraria" (ICIRA, 1972; mimeo). Publicado parcialmente por Barracough y Fernández. *La reforma agraria chilena* (México: Siglo XXI, 1974).

¹⁹ Se realizaron numerosos estudios de asentamientos y centros de reforma agraria con el objeto, entre otros, de establecer por una parte diferencias entre la superficie sembrada antes y después de la afectación y, por otra, establecer la cantidad de superficie en manos privadas de los inquilinos y la manejada colectivamente. La primera cifra era anotada y difundida por CORA, quien demostraba el éxito del proceso. Efectivamente, todas las cifras coinciden en que el aumento de tierras en cultivo en los primeros años de reforma fue muy importante. Véase CORA, *Cuatro años de Reforma Agraria* 1969, p. 69. Para los otros datos están los estudios de M. E. Ferreira sobre Culiprán, y un trabajo de ICIRA (34 asentamientos a través de la información de sus coordinadores, 1968). Una tesis sostiene que "la tendencia de los asentados a concentrar su interés sobre las parcelas individuales (tendencia creciente en la medida de la vejez del asentamiento) y a dejar (o decrecer) el trabajo colectivo..." es uno de los factores que incide en la desvalorización de la la economía reformada (Véase Yves Goussault, *Crise et reformes des structures agraires. La cas chilien et ses applications methodologiques*, Paris, 1973).

El campesinado adhirió ideológicamente a cada una de las formas de propiedad propuestas. Los campesinos demócrata-cristianos adhirieron al asentamiento campesino no modificado, porque era lo mandado —o sugerido— por su partido; los campesinos de la Unidad Popular adhirieron a los Centros de Reforma Agraria (CERAS), porque ésa era la orientación de los dirigentes, decisión que se había tomado en Santiago, por técnicos y encargados políticos, con casi ninguna participación de los interesados; los campesinos que adherían al socialismo en su versión más radicalizada optaban por los CEPROS (Centros de Producción), donde la propiedad era estatal y que se suponía representaban el sistema más "avanzado" en términos de camino o transición al socialismo.

En una encuesta realizada en noviembre de 1972 en predios del área reformada de Buín y Peñaflor, ambas comunas cercanas a Santiago, descubrimos que la opción declarada, por propiedad privada de la tierra o propiedad común, se ligaba absoluta y estrechamente a la adscripción político-partidaria de los campesinos. En los CERAS atendidos por funcionarios socialistas-comunistas, la tendencia era por la propiedad común en un 75%. En los asentamientos, un poco más antiguos, que habían sido formados por la administración DC y que continuaban siendo atendidos por funcionarios de esa tendencia, la adscripción a la propiedad privada era mayoritaria con un 70% proclive a esa solución. En los Comités Campesinos, que eran una forma indefinida de transición, las opciones se dividían en mitades. Sin embargo, si se analiza el comportamiento real de los campesinos de CERAS y asentamientos a la luz de esa encuesta, se encontrará que el comportamiento real de los campesinos de CERAS y asentamientos a la luz de esa encuesta, es el mismo: en ambos casos venía ocurriendo una verdadera "invasión" de las tierras colectivas por parte de las economías familiares. En ambos casos, la principal actividad económica de los campesinos se realizaba en sus parcelas y goces trabajados privadamente; la sociedad era una fuente de recursos productivos baratos que se traspasaban en forma subrepticia hacia el ámbito privado; la utilización del tractor y la maquinaria en la economía familiar era sin costo para el campesino; se daba el préstamo de semillas y abonos desde la economía societal a las economías privadas, etc. La privatización se podía observar tanto por aumento de goces y regalías (en total, según esta encuesta, como promedio 2,8 hectáreas por familia), y sobre todo por aumento de la intensidad del trabajo y los cultivos (uso de la tierra) en esas superficies. Así, mientras en el espacio societal se sembraba trigo o maíz, en el espacio familiar se sembraban hortalizas y verduras para el mercado de Santiago, que en ese tiempo, con la situación de distorsión de precios y mercado negro, producía mayores ganancias²⁰.

²⁰ Una vez más se cumplía la ley histórica de que el campesinado, cuando deja de ser controlado externamente ya sea por el latifundio, el señor feudal, el propietario, el Estado, el partido, etc., recurre a lo que siempre ha sabido: producir con su familia en su espacio agrícola propio. Los campesinos, que aparentemente parecieran no tener noticias del mercado de productos, de precios, etc., en estas ocasiones muestran que están muy atentos a lo que allí ocurre. En esta coyuntura (1971-74) revelaron su "oportunistismo" productivo. Lamentablemente para ellos, el período fue muy breve y luego vino un castigo extremadamente duro. Véase sobre este punto nuestro trabajo *Trayectoria del campesinado chileno* (Santiago: GIA, 1982). El trabajo de Sergio Gómez sobre este período y el inmediatamente posterior al golpe de Estado, grafica muy bien lo que ocurrió. Véase *Instituciones y procesos agrarios* (Santiago: FLACSO, 1983). Es necesario señalar además que esta tendencia a la reprivatización de la economía agraria como respuesta a la crisis, produjo un ambiente extremadamente favorable a la política de parcelación privada de la tierra que propuso el gobierno militar una vez instaurado. El año 1974, los campesinos —en su gran mayoría— querían realmente la tierra en parcelas individuales. El apoyo inicial que el régimen militar tuvo en este sector fue real. Si a eso se acompañaba la represión existente se comprende que las ideas comunitaristas o colectivistas fueron prácticamente silenciadas.

Nos parece que este es el marco más profundo para comprender los procesos educativos que se dieron durante la reforma agraria. La educación dirigida a los campesinos cumplía la función de socializarlos en la idea general de desarrollo y cambio rural, modernización e integración subordinada de la sociedad rural a la sociedad urbana. Pensamos que en este contexto se entienden los planes y programas educativos que se llevaron a cabo.

El asentamiento y las diversas formas que le sucedieron, considerados en tanto instrumentos educacionales (escuela en el sentido más puro y amplio de la palabra), se inscribieron en este molde. No contemplaron la tenaz resistencia cultural que los campesinos podían oponer, la que se expresó en relación a los sistemas de trabajo y propiedad de los recursos. El campesinado —a nuestro modo de ver— aceptó con entusiasmo la oferta urbana de hacerse cargo de la producción, y la responsabilidad social que se le entregaba. Frente a la sociedad, el campesinado se personalizó. Pero, junto con ello, rechazó la forma de uso y control de los recursos que la sociedad urbana proponía. La propiedad colectiva, tal como estaba planteada, aparecía como “propiedad a medias”, y en los hechos fue vista como un obstáculo al pleno desarrollo de las potencialidades productivas. Si la planificación conjunta era vista como un elemento positivo (y hoy lo sigue siendo), el trabajo y la apropiación conjunta es visto —y era visto— como un igualamiento por abajo, que destruye la iniciativa, crea desconfianza, etc.

Nos hemos alargado en este punto ya que nos parece uno de los ejes problemáticos de la educación campesina en Chile, tanto en el presente como en el futuro. Si se pretende una educación que fomente la participación, la solidaridad interna, etc., es decir, que fomente la existencia de organizaciones y movimientos sociales, es necesario resolver esta cuestión.

Dos elementos se enuncian como conclusión a este análisis del asentamiento campesino en tanto instrumento educacional. El primero se refiere a un cambio en los términos de las alianzas y sistemas de subordinación entre campo y ciudad. La educación campesina en estos años ha percibido que no se trata de trasladar la cultura urbana al campo, sino desarrollar la propia cultura campesina mediante un proceso de modernización y crecimiento autónomo. Este nos parece ser un cambio central. En este sentido, el asentamiento campesino no aparecería como una escuela de integración (hacia un conocimiento y racionalidad de tipo urbano industrial), sino como un espacio de organización campesina autónoma. Escuela, por ejemplo, de conformación de identidad, de estructuración de formas de participación, de racionalización de recursos y uso de ellos, etc.. Un enfoque de este tipo cambia absolutamente las actividades educativas por realizarse allí. Es evidente que en 1965 la perspectiva desarrollista era la dominante, y este concepto educacional campesinista era totalmente inexistente.

Una segunda reflexión pasa por la constatación de que los procesos de socialización de la producción no son necesariamente equivalentes a procesos de igualación de la intensidad de trabajo, ni tampoco igualación en el manejo y control de los recursos productivos. La socialización de los medios de trabajo, de los recursos y oportunidades, etc., puede realizarse de muy diversas maneras. Hoy día es central para cualquier proceso de educación separar los temas de la propiedad, los temas del trabajo, y los de la gestión y planificación.

3. EL SINDICATO COMO ESCUELA DE PARTICIPACION

Tal como se ha señalado y es fácil suponer, el campesinado chileno del Valle Central no poseía ninguna experiencia de participación social y política. Las haciendas tendían a constituir mundos cerrados, sociedades familiares endogámicas, grupos familiares unidos por diversos lazos sanguíneos y de compadrazgos, y referidos como elemento central al patrón o terrateniente. No había en ese ámbito ningún tipo de organización social independiente de la hacienda. En el caso de los pequeños propietarios había algún tipo de organización social propia en el nivel de las actividades rurales, las fiestas religiosas locales, etc., que eran —y son— organizadas por los propios campesinos independientes. Tradicionalmente en esos sectores hay sociedades de canalistas o regantes, sociedades de pequeños agricultores, clubes deportivos y centros sociales de las más diversas especies. En los campesinos de hacienda estas organizaciones o no existieron nunca o fueron muy escasas. Las actividades religiosas estaban generalmente formalizadas y regidas por la propia hacienda. El acto religioso más importante del año, era el de "las misiones", las que eran organizadas por el patrón y su familia. Los clubes deportivos, inclusive, eran de la hacienda y en ellos la parte patronal tenía también ingerencia. No se conocen en Chile, a lo menos hasta ahora, sociedades secretas de inquilinos y peones como en otras partes del mundo. Lo que más se le acercaría era la actividad secreta de inquilinos y peones como en otras partes del mundo. Lo más que se le acercaría es la actividad secreta de los pocos militantes políticos de izquierda (comunistas y socialistas), quienes conspiraban desde sus "células". Es sabida, por otra parte, la escasa militancia política activa del sector de inquilinos y obreros permanentes —con habitación— de las haciendas. La mayor parte de la militancia se encontraba, por razones obvias, en los pueblos.

En definitiva, el campesinado de haciendas, que iba a ser el beneficiario de la reforma agraria, no tenía experiencias previas de participación. El sindicato fue el instrumento ofrecido por la ley para que se organizara, resolviera sus problemas laborales, reivindicara sus derechos y participara. El sindicato fue el principal elemento de participación campesina en este período y, por lo tanto, un instrumento educacional formidable.

Vale la pena señalar la importancia sociológica que poseía y posee el sindicato campesino, en comparación con el urbano. Tal como señala Almino Afonso: "La diferencia de significado entre el sindicato industrial y el sindicato campesino es fundamental. El conflicto colectivo en el plano urbano se limita, desde el punto de vista patronal, a un regateo económico. Pero en el campo, la simple eclosión del conflicto (con la agresividad de los intereses campesinos defendidos incluso a través de huelgas) gana la trascendencia del derrumbe del mundo tradicional, que la literatura sociológica y la novela latinoamericana han descrito". Esta tesis es de gran importancia para comprender el proceso de cambios ocurrido en Chile en este período que analizamos. Efectivamente, la ley de sindicalización campesina no sólo

* Otro tanto se podría decir de las Cooperativas Campesinas, organizaciones que agruparon en especial a los pequeños agricultores. Sin embargo, no hemos estudiado en detalle este sector en el contexto de esta investigación por lo que preferimos no incorporarlo. Los sindicatos nos parece, respondieron a un esquema de participación más amplio que el de las cooperativas, que por lo general se restringían a aspectos solamente productivos.

ofrecía una forma de organización-participación de los campesinos, sino que provocaba un efecto de modernización tal de las relaciones laborales, que iba a echar por el suelo todo el sistema latifundario tradicional. La hacienda tradicional, con todo su sistema de trabajo, vida, presencia patronal, derechos consuetudinarios, costumbres, no podía ni puede soportar la presencia sindical. En una, el régimen de trabajo se ubica en el plano de las relaciones personales primarias; en el otro, el régimen laboral se somete a normas objetivas. Son dos mundos y dos épocas, que en el caso de esta reforma agraria que analizamos fueron transitados con una velocidad pasmosa. La sindicalización campesina provocó una ruptura sociocultural en el campo, que conllevó la liquidación del sistema de inquilinaje ²¹.

La educación sindical consistía principalmente en lo que tradicionalmente se denomina "Educación Cívica". Los cursos más comúnmente entregados eran de "movimiento campesino", "legislación laboral", e "Historia de Chile". En el primero se entregaban algunas nociones de estructura agraria en que se destacaba la mala distribución de la tierra en Chile y la necesidad de Reforma Agraria ²², y se señalaba la participación de los campesinos en este proceso y se instaba a formar sindicatos ²³. En el segundo curso se enseñaba la legislación sindical agraria, esto es, la ley 16.625 del 29 de abril de 1967, que reglamentaba el sindicalismo y el conflicto laboral rural. Existían varias cartillas sobre esta materia en las que se basaban los cursos. Por los documentos analizados, la metodología utilizada era principalmente expositiva, con uso de pizarrón o papelógrafo para hacer algunos diagramas. Este era el curso que más demanda poseía ya que entregaba la mecánica organizativa y la mecánica legal para plantear y resolver los conflictos laborales; los peticitorios, las huelgas, etc. ²⁴. La tercera área de cursos que en el período 1965-70 se denominaban generalmente "Historia de Chile" y en el siguiente se denominaron "Realidad Nacional", consistía en una interpretación simple de la historia del país y los grandes problemas nacionales. Aunque dependía de la orientación política del charlista, se orientaban por una concepción dualista del cambio social. Se mostraba en primer lugar una historia y una realidad de opresión y explotación, elementos bases del subdesarrollo, y a continuación un camino de superación que en una primera versión señalaba con más énfasis la idea de estructuras, y en una segunda incluía en ese cambio la transformación del Estado y, por tanto, del conjunto de la sociedad: el socialismo ²⁵. En este terreno había algunos programas realizados en diapositivas (filmínas), pero

²¹ Almino Alfonso, "El sindicato campesino, agente de cambio", en *Cuadernos de la Realidad Nacional*, CEREN, No. 5, Universidad Católica de Chile, septiembre de 1970, p. 127. Esta tesis, pensamos, es válida para el período de cambios provocados en una estructura agraria tradicional. En la actualidad (1986) se podría matizar un tanto, ya que hay numerosas áreas de la agricultura chilena donde las relaciones laborales son absolutamente impersonales y regidas por el mercado y las legislaciones laborales. En estos casos, la constitución de sindicatos no debería provocar mayores problemas socio-culturales, e incluso debería ser de interés de los empresarios, como una forma de racionalizar el mercado de trabajo. La memoria y recuerdo terrateniente respecto de los sindicatos en el período de reformas, quizá explique las dificultades y represiones que éstos sufren, además de las dificultades legales y generales y de la política antiorganizativa del régimen durante este período.

²² Programa de Capacitación Sindical, Departamento de Desarrollo Social, Instituto de Desarrollo Agropecuario, Santiago 1969.

²³ Gustavo Saball, *Síntesis de la historia del movimiento campesino chileno*, Convenio FEES, Centro de Estudios Agrarios, Universidad Católica, Confederaciones Campesinas, Santiago 1970.

²⁴ Reglamento de la Ley 16.625, Régimen Sindical en la agricultura. En *Diario Oficial* 21-9-67, Santiago 1967.

²⁵ Comisión Nacional Agraria del Partido Socialista, Sugerencias para el desempeño político de los dirigentes en las organizaciones partidarias y campesinas, Departamento Técnico, Santiago noviembre de 1968.

la metodología más generalizada consistía en charlas expositivas.

Es muy difícil cuantificar la magnitud de este tipo de capacitación sindical en el período de la reforma agraria, ya que muchas veces aparecen como cursos simples, charlas, etc. Lo que quisiéramos destacar es la existencia en este período de un gran *proceso de transmisión de conocimientos acerca de la estructura jurídico-política del país*, de su reglamentación, mezclado con todo tipo de interpretaciones ideológicas acerca del pasado, el presente y el futuro. No cabe duda de que este tipo de educación es legítima, incluso la ideológica, y queremos resaltar el resultado que tamaño actividad tuvo en el campesinado.

En las reuniones que se han realizado con campesinos (1986) para discutir estos temas, ha quedado marcada la diferencia entre los sectores campesinos de más edad y los más jóvenes en torno a *la forma y contenido de la adscripción a la ciudadanía chilena*. El tema fue tratado mediante el método de relato de historias de vida, preguntando cómo había llegado cada uno a interesarse por las cosas de la sociedad en general (no circunscribiéndose a la política). Un dirigente de 65 años *contó con lujo de detalles su infancia y la experiencia del servicio militar*. En las personas de más de cincuenta años, el paso por el servicio militar obligatorio coincidía con el momento en que aprendían nociones de lectura y escritura, nociones de educación cívica y tomaban conciencia de su pertenencia a la nacionalidad. Es por ello que para los campesinos de edad, el servicio es un recuerdo tan importante. Se trataba, claro está, de una adscripción a la patria desde una posición subordinada e individual. Era una *carta de ciudadanía personal: el individuo relacionado, a través de un conjunto de símbolos, con la patria*. El servicio militar fomentaba —y fomenta— un concepto de adscripción patriótica de las clases populares, afirmado en el *valor del roto chileno*, en su superioridad frente a los congéneres de los países vecinos, generalmente despreciados. Es una advocación —continúa siendo— a una noción abstracta de patria, solamente llenada por los recuerdos de la bravuconería del servicio militar, que son una suerte de repetición simbólica de las *bravuconerías* relatadas por la interpretación patriotista de la historia bélica chilena (los rotos en la Guerra del Pacífico, la "chupilca del diablo", el "morro de Arica", etc.).

En oposición a este sector de ex dirigentes (y actuales dirigentes también) de más edad, los jóvenes y personas menores de cuarenta y cinco años que fueron educados por el sindicalismo campesino poseen otra adscripción a la nacionalidad. Se trata de una adscripción orgánica, esto es, un sentimiento de pertenencia a partir de una posición relativa dentro de la sociedad. Es la conciencia de participación en una estructura determinada de la sociedad, en este caso el movimiento u organización campesina; la conciencia de poseer ciertos derechos (y que no les son reconocidos o respetados). Se trata de una adscripción social a la ciudadanía y no —como en el caso anterior— una adscripción individual. A nivel de respuesta, en un caso se señala una identificación como "chileno", y en el segundo caso, como "campesino y chileno".

La masiva incorporación del campesinado al sistema sindical, la masiva educación cívica entregada en esos años, pensamos que cambió el piso cultural básico de participación social y política de los campesinos en la sociedad chilena. Cambió el carácter de la *adscripción a la sociedad*.

Este cambio de la relación entre el campesinado y la sociedad global permite hoy día criticar el relacionamiento implícito en los programas educativos del período. La crítica se debe centrar, por tanto, en el concepto de PARTICIPACION.

La ley de sindicalización campesina, tal como se ha señalado, pretendía la

incorporación de las masas campesinas a la vida activa de la nación. Sin duda que, visto con dos décadas de diferencia, esto se logró en el nivel de la cultura: por las razones de todos conocidas, no cambió en el nivel de la práctica, ya que se suspendió el ejercicio democrático. Esta incorporación a la sociedad se entendía como participación del campesinado: se trataba que los campesinos tuvieran parte en el proceso democrático general o "fueran parte de...". Sin embargo, en la propia formulación de la ley se estableció el carácter subordinado del movimiento. Ya hemos señalado su carácter dependiente del Estado y del aparato administrativo del país; ahora resaltaremos el aspecto ideológico de la organización.

La ley de sindicalización estableció el sindicato comunal como forma orgánica básica de los campesinos. Se obviaba de esta manera el problema del sindicato de predio (o de empresa), instancia demasiado pequeña y familiar como para establecer en ella una estructura organizativa. Sin embargo, las comunas rurales en Chile son de dimensiones gigantescas. De este modo, se podía constituir un sindicato con personas de localidades distantes, que no se conocían entre ellas, lo que transformaba a la organización de base en una formalidad y no en una instancia societal concreta. Por otra parte, se podían hacer cuantos sindicatos comunales se quisiera, permitiendo de esa manera sindicatos por adscripción política partidista. En cada comuna por lo general había un sindicato o dos adscritos a la Democracia Cristiana, otro al Partido Comunista, otro al Partido Socialista (aunque ambos participaran en la misma Federación y Confederación), y algún otro al resto de los partidos de izquierda. La adscripción de los sindicatos de la Confederación Libertad era más compleja, ya que se trataba de una adscripción tradicionalmente ligada más a la Iglesia Católica que a un sólo partido. Es el único caso de una relativa independencia político-partidaria, rota después de 1973.

Como es sabido y ampliamente conocido, ninguno de los partidos señalados, ni ninguno de los partidos políticos chilenos, posee una ideología o doctrina que haya surgido desde el campo o que tenga algún rasgo de agrarismo. Por tanto, son todos partidos netamente urbanos, de clase media, obreros o mixtos. Los campesinos se organizaron así adscribiendo a uno u otro bando, a uno u otro programa y a una u otra doctrina. Desde el mismo momento de su constitución, el campesinado asumió una posición subordinada de la sociedad urbana, se constituyó dividido de acuerdo a las divisiones urbanas, y no asumió ni sus propias unidades, ni tampoco sus propias divisiones²⁶.

²⁶ Se puede ver que dos petitorios (pliegos de peticiones) realizados simultáneamente en Colchagua en 1967, plantean elementos diferentes de acuerdo a la definición político-partidaria de uno u otro. El demócrata cristiano planteaba un esquema de modernización-asalarización de las relaciones laborales. El suscrito por los sindicatos de izquierda, principalmente socialistas, planteaba un esquema mucho más propietario, acentuando las regalías, los pagos en especies (pan, por ejemplo), y manteniendo un porcentaje menor de pago en especies. Se podría suponer que tanto los campesinos DC como los UP de Colchagua tenían intereses relativamente comunes y, por tanto, el año 67 peticionarían del mismo modo. En un caso están presentes las ideas de modernización y de transformación de las relaciones laborales hacia una mayor proporción de dinero que de especies; en otro, está presente la consigna "la tierra para quien la trabaja" de resonancias más propietaristas. El año 67 ambos sectores tenían opiniones cruzadas sobre este asunto; cinco años más tarde, las opiniones de ambos sectores serían las contrarias: mientras la DC planteaba la propiedad privada ("la tierra para quien la trabaja"), una buena mayoría de la UP, especialmente los socialistas, postulaban la asalarización total de los campesinos en el modelo de "haciendas estatales" o CEPROS. Se podría sospechar que los campesinos tuvieron siempre ciertas ideas propias, y que quienes cambiaron fueron los dirigentes que impusieron sus creencias acerca de los intereses campesinos y las cambiaron varias veces, de acuerdo a las contradicciones que afectaban al mundo urbano. Véase los petitorios en nuestro trabajo *Trayectoria del campesinado chileno* (Santiago: GIA, 1982).

Este es el aspecto central, a nuestro modo de entender y desde un punto de vista teórico, para sostener la no constitución de un movimiento campesino en ese período²⁷. El movimiento se constituía aceptando su subordinación²⁸. Es muy posible que, dadas las condiciones de falta de experiencia en participación que hemos señalado más atrás, no fuera posible una alternativa diferente. En los hechos, no hubo alternativa. Pero el proceso de toma de conciencia ciudadana, de pertenencia orgánica a la nacionalidad, se desarrolló exitosamente, y por ello se puede plantear hoy día una alternativa diferente, y criticar la práctica organizativa y educativa anterior. Actualmente, o en el futuro democrático, es posible que el campesinado desarrolle un movimiento (un conjunto de organizaciones, programas, símbolos, movilizaciones, etc.) que posea un perfil propio en la sociedad chilena; que sus unidades y divisiones surjan de problemas que le competen a los campesinos y por la particular manera como ellos visualizan las diversas alternativas de la sociedad chilena.

4. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DURANTE LA REFORMA AGRARIA

Como ya se ha ido describiendo y analizando, durante el período de la reforma agraria tuvo lugar el más amplio programa educacional no formal habido en Chile. En este capítulo quisiéramos analizar dos tipos de programas realizados en esos años y que pueden servir de referencias útiles tanto para la educación popular actual, como para programas futuros. El primero que analizaremos —y que constituye a nuestro modo de ver uno de los grandes éxitos educacionales del período— es el Plan Nacional de Alfabetización en su especialidad campesina. El segundo es el que dio origen a los cursos técnico-agrícolas generalmente conocidos como extensión agrícola. Nos proponemos discutir el concepto de tecnología y cambio tecnológico (desarrollo, modernización, etc.) que imperaba en la época y las críticas que hoy día se le pueden hacer.

En tercer lugar se analizarán los cursos destinados a la formación de dirigentes sindicales campesinos. En este caso estudiaremos el convenio realizado entre el Fondo de Educación y Extensión Sindical y las Confederaciones, con el apoyo de la Universidad Católica, que formó a un número significativo de dirigentes.

a. La alfabetización: el gran logro

La privación o el acceso escaso a la educación, posterga a ciertos grupos de la sociedad, impidiéndoles ascender en la escala ocupacional; privándolos de mejores expectativas de ingresos; entorpeciéndolos en su reflexión sobre su propia situación;

²⁷ Este es el elemento teórico más importante; sin embargo, hay numerosos elementos prácticos y factuales que sin duda complotaron a la plena maduración del movimiento campesino, incluso en las condiciones de subordinación señaladas. El más importante de ellos es el poco tiempo que duró el proceso (en la práctica, 1967-73), y el contexto de cambios y contradicciones en que se dio.

²⁸ La aparición de los Consejos Comunales Campesinos fue quizá una de las pocas manifestaciones o intentos de independencia y no subordinación. En el Congreso de Chillán (1973), convocado por los Consejos Campesinos, se expresó la contradicción con el Estado y los partidos. Fue sin duda un caso aislado.

minimizando su espíritu crítico, como también su capacidad de organizarse para la persecución de ciertos objetivos comunes. El no acceso a este bien constituye un elemento que favorece el statu quo, la mantención del orden social imperante ²⁹.

La educación se veía como un aspecto central del desarrollo y del cambio social, perspectiva que sin duda tenía un fuerte fundamento en la realidad campesina de antes de la reforma agraria.

Ya habíamos señalado anteriormente que el sector más iletrado o menos escolarizado era el de trabajadores permanentes de fundos y haciendas. Las dos primeras columnas se disputan los analfabetos sin instrucción alguna (31%). Es necesario tener en cuenta que el 45% siguiente, que no tiene más de tres años de escolaridad, tampoco representa un sector plenamente escolarizado. Las escuelas rurales poseían un nivel muy bajo de recursos —generalmente un solo profesor para varios cursos— y los niños no aprendían necesariamente a leer y escribir al cabo de tres años. El desuso, como se sabe, es la fuente principal de analfabetos. Contrasta la situación con los campesinos independientes que poseían al año 1966 un nivel un poco más alto de instrucción escolar. En definitiva, "los analfabetos funcionales representan un 66% de la población encuestada" ³⁰.

Como se puede ver, y ya se ha dicho, los campesinos beneficiarios de la reforma agraria constituían el sector menos alfabetizado de la sociedad chilena.

Este enorme desafío cultural, productivo, educativo, se encaró de la mejor manera concebible, trayendo a los mejores expertos —entre ellos a Paulo Freire— y empleando en este plan a personal de alta calificación. Se desarrolló el método de Freire de "alfabetización y concientización", se elaboraron textos de estudios que utilizaban palabras o conceptos generadores propios del campesinado chileno, se entrenó al personal de capacitación, a estudiantes universitarios, y durante varios años se realizaron campañas de una alta eficiencia.

Al iniciar los asentamientos en los predios expropiados debe enfrentarse la realidad del analfabetismo ... Se ha aplicado una moderna metodología pedagógica que emplea como temática las palabras más frecuentes y representativas de las aspiraciones campesinas para lograr la participación de los adultos que se transforman así en sus propios educadores. La Educación Básica se ha dividido en dos niveles. I) Iniciación a la lectura y escritura. Elementos básicos de aritmética. II) Perfeccionamiento de lectura y escritura, operaciones de multiplicación y división. En los años 1967 y 1968, un total de 6.996 campesinos mayores han sido alfabetizados, mientras se iniciarán a la educación avanzada 3.372 adultos (se refiere solamente al convenio CORA-Ministerio de Educación). El Primer Nivel comprende un ciclo de 40 a 50 sesiones, prolongándose a 60 sesiones el perfeccionamiento de segundo nivel ³¹.

La demanda educativa de los campesinos inquilinos que estaban por pasar al asentamiento o ya asentados era muy alta; se veía el analfabetismo como una limitante a las posibilidades de acceder a la tierra. Reproducimos aquí un trabajo

²⁹ *Tenencia de la tierra y campesinado en Chile*. DESAL TROQUEL, 1968, pág. 59.

³⁰ Encuesta citada, p.65. Esta encuesta se realizó en la Región del Maule.

³¹ CORA, *Cuatro años de Reforma Agraria*, 1968, p. 44.

realizado en el marco del método de alfabetización y dirigido en una primera etapa por el propio Paulo Freire:

- ¿Y por qué, por ejemplo, un adulto ha tenido que asistir a la escuela a esta edad?

- Porque antiguamente no creo que hayan muchos colegios...

- No había donde estudiar... había pocas escuelas... Los padres no querían que estudiaran... nos mandaban a trabajar porque hacían falta en la familia.

- Yo creo que en ese tiempo era que el patrón... ¿no?... le exigía al padre que mandara a los chiquillos a trabajar... y si estudiaba no le convenía...

- Pa'tantas cosas que se necesita saber leer ahora.

- Pa'tener algo a cargo, alguna cosa así hay que saber leer, escribir, saber las 4 operaciones, y el que no las sabe no puede, no puede tener un cargo, es por eso mismo que estoy tratando de aprender algo...

- Yo creo que habimos muchos viejos aquí que hemos tenido ocasión cuando cabros de aprender a leer. Por ejemplo, yo mismo, yo cuando mis padres me mandaban a la escuela, más me preocupaba de pelear y jugar que... (risas) me mandaban a la escuela pero a segundo, hasta aquí no más llegué...

-Lo que más atrasa al campesino es matemáticas. Uno no sabe, a veces no sabe ni contar, no sabe lo que uno pide, lo que está pidiendo, lo que le está pasando a uno, después a fin de año uno no sabe sacar la cuenta.

- Y usted, ¿cree que la educación ayuda?

- ¡Ah! Pa'defender, porque siendo bien educado no tiene vergüenza de enfrentarse con cualquiera, porque puede discutirle cosas que tiene la razón y a lo mejor como no tiene educación no tiene esas palabras para defenderse, porque si va a echar garabatos los otros le van a echar para fuera y si va con buenas palabras, bueno, tendrán que escucharlo, porque está alegando la razón. A uno mismo cuando le toca contestar a un carabiniro, si no sabe contestar lo llevan preso no más...³²

El éxito del programa de alfabetización está asociado directamente con la existencia de una fuerte demanda educacional como consecuencia del proceso de reforma agraria en marcha. Este fue un proceso letrado, es decir, para incorporarse exitosamente a él, se requería el dominio de la lectura y escritura y de las cuatro operaciones. Uno de los campesinos dice que si no se sabe leer "no hay cargo", esto es, no se puede ser dirigente. Otro señala que el no saber matemáticas le impide

³² María Edy Ferreira y José Luis Fiori. *Investigación de la temática cultural de los campesinos de "El Recurso"*. Publicación sin datos. El estudio se realizó en el asentamiento El Recurso, ubicado en la comuna de Buin, y se inspiró en el método de P. Freire, utilizando filmas con los conceptos generadores, sobre los cuales se conversaba en grupos separados de hombres y mujeres.

participar en la autogestión del predio, ya que no sabe cuánto gana o pierde, no puede llevar las cuentas. Finalmente, en otro testimonio recogido de esa época, se señala la relación entre educación y elevación de status social, respeto, capacidad de actuar frente a otros sectores sociales antagonistas, etc. La educación era vista como una necesidad, y se asociaba el pasado de explotación con la imposibilidad de ir a la escuela o simplemente con la falta de escuelas.

El programa educativo se insertaba plenamente en el programa de transformaciones sociales que se venía desarrollando en el campo. Esto lo percibía inmediatamente el campesino y aceptaba la oferta educacional que le hacía el Estado, la cual iba en el paquete completo de las transformaciones agrarias. Quizá allí se encuentre la clave de su éxito ³³.

b. La extensión agrícola

La educación técnico-agrícola durante el período de la reforma agraria se dio en el marco de la modernización de las faenas de la agricultura, objetivo principal de la política agraria del período.

Tal como lo hemos señalado más atrás, el diagnóstico que se hacía de la agricultura tenía dos componentes a nuestro modo de ver inseparables: el campo en Chile estaba atrasado, mal trabajado, y predominaban las técnicas tradicionales, todo esto como consecuencia de la estructura agraria predominantemente latifundista. Y en segundo lugar, el campesinado había sido mantenido por el latifundio en una condición de atraso cultural muy grande, alejado del contacto de la tecnología y los medios de vida modernos. La reforma agraria puede ser leída desde este punto de vista como una gran experiencia modernizadora de la agricultura chilena.

La modernización de la agricultura tenía un significado preciso. Se trataba de incorporar al sector agrícola y pecuario la tecnología agrícola-industrial del hoy día denominado "paquete tecnológico californiano". El complejo tecnológico (o paquete) estaba dado por: a) Maquinización de las faenas agrícolas, b) Selección de semillas e incorporación de híbridos, c) Fertilización química del suelo, d) Fuerte integración agroindustrial y agrocomercial (en este caso con empresas estatales). Este paquete, desarrollado en los Estados Unidos de Norteamérica durante la guerra y exportado a todo el mundo en la postguerra, ha mostrado enorme eficiencia productiva, aumentos impresionantes de rendimientos por hectárea, disminución de la mano de obra necesaria para la agricultura, posibilidad de ocupar suelos anteriormente improductivos, etc., etc. En la década de los sesenta no había objeciones a este modelo técnico de desarrollo agropecuario. No se levantaban voces ecológicas que previnieran en contra de la contaminación, no se pronunciaban críticas económicas —gasto excesivo de capital—, no se conocieron tampoco críticas desde la vertiente campesinista, como hoy día ocurre. El desarrollo agropecuario tenía un fuerte consenso en las diversas ideologías que apoyaban las reformas: la Democracia Cristiana y la izquierda de la Unidad Popular, en todas sus versiones, compartían este proceso.

³³ En los otros documentos de esta investigación señalamos que la educación popular no puede ni ser un fenómeno social aislado ni tampoco pretender ser un factor central (causal) de procesos sociales. En este caso se ve con claridad que la educación-alfabetización tuvo éxito por inscribirse en un contexto más amplio que le daba sentido.

El cuadro siguiente muestra algunos indicadores del proceso de modernización agrícola ocurrido paralelamente con la reforma agraria. En casi todos los rubros de insumos industriales para la agricultura hubo aumentos; pero el fenómeno de mayor impacto en el agro y en su cultura fue la incorporación de maquinaria agrícola. En el período de reformas se importaron 23.542 tractores, con un porcentaje muy alto entregado al sector reformado de la agricultura. Antes de la reforma agraria se importaban menos de cinco millones de dólares en maquinaria agrícola al año; en 1967 se llegó casi a los veinte millones, y en 1972 se hicieron importaciones por cuarenta y cinco millones de dólares en maquinaria agrícola, casi toda ella destinada a aperar el área social de la agricultura.

Algunos indicadores de modernización agrícola (índice)
(1964-73)

	1964	1970	1973
Consumo de nitrógeno (ton.)	32.800 (100)	44.400 (135)	60.700 (185.2)
Consumo de fósforo	73.800 (100)	98.600 (133.6)	121.200 (164.2)
Venta de semillas certificadas			
Trigo	588	553	612
Papas	25	24	145
Maíz	9	7	13
Cebada	38	58	78
Venta de insecticidas (miles de litros)	-	759	2.453
Venta de fungicidas	-	976	7.343
Venta de herbicidas	-	410	597
Importaciones de tractores	1.346 (100)	2.182 (162)	4.606 (1972) (342)

Fuente: PPEA, *El sector agrícola chileno, 1964-74*, octubre de 1976, Universidad Católica de Chile.

Un proceso tan amplio de maquinación, de incorporación de tecnología, no podía menos que ir acompañado de un gran esfuerzo de capacitación. Se trataba, ni más ni menos, de que el campesinado aprendiera a manejar esta tecnología con un grado alto de eficiencia.

El programa de CORA en esta materia decía: "Este programa aplica una nueva concepción de la extensión agrícola, entregando contenidos de manejo empresarial y técnicas agropecuarias fundamentales en terreno durante el desarrollo del calendario agrícola. Las jornadas agrícolas de terreno son realizadas por profesionales, técnicos y prácticos agrícolas..." "El trabajo en los asentamientos es complementado con cursos en centrales de capacitación distribuidos en todo el país". En 1967 se realizaron 102 cursos en centrales, alcanzando a 2.195 alumnos, y en 1968 se realizaron 106 cursos, alcanzando a 2.855 campesinos. Los principales cursos

realizados fueron: "Definición de un plan de cultivos; técnicas de preparación de suelos; siembra, fertilización y control de malezas; cosecha, envases y almacenamiento; manejo de frutales; manejo de empastadas; manejo de ganado". Estos programas y cursos se realizaban por medio de convenios entre CORA y el Instituto de Educación Rural e INACAP, ambos órganos especializados en este tipo de formación técnica. Para entregar una idea solamente de las dimensiones del proceso educacional, señalaremos que a junio de 1968 la CORA había impreso 166.100 ejemplares de diversos folletos educativos tanto técnicos como de explicación económico-social del proceso. En 1970 los impresos superaban el millón, triplicándose tres años más tarde. Existía un Departamento que creaba series de diapositivas, tales como: Serie sobre la reforma agraria con filmillas tituladas "Las manos que trabajan las tierras", "Los primeros pasos de la Reforma Agraria" y doce títulos más. La serie de Educación Básica entregaba las láminas del sistema de aprendizaje en diapositivas. Una filmilla recordada es "El saber es Libertad", que motivaba a los campesinos a alfabetizarse. En la serie de Educación Técnica había una profusión de material didáctico para apoyar las charlas y cursos de este tipo.

Los técnicos y educadores del período de la reforma agraria tenían plena conciencia del desafío que implicaba la modernización del campo en Chile. Sabían, por lo tanto, que era necesario aplicar *un nuevo concepto de extensión agrícola*. Había que adaptarse al campesino real y concreto existente en el campo. "Para cambiar al agricultor, hay que educarlo. Por las características propias de la actividad agrícola no se conocen resultados positivos de la educación ejercitada en los moldes clásicos, en los patrones formales. Hay que recurrir a un tipo de educación que vaya hacia el agricultor y no que éste venga a ella". A este tipo de educación informal dirigida hacia los campesinos se le llamó *Extensión Agrícola*³⁴.

Las *Escuelas Agrícolas* habían fracasado totalmente como instrumento de modernización agrícola, objetivo que se habían propuesto al ser creadas (1935 en adelante). "En Chile la educación agrícola se imparte a tres niveles: básico, medio y profesional ... se ha caracterizado por la ausencia de objetivos claros y por su desorganización. A modo ilustrativo basta señalar que dentro del sector de educación formal se han llegado a identificar sesenta instituciones diferentes que otorgan 34 títulos distintos"³⁵. En el país al año 1974 había 39 establecimientos de enseñanza media profesional en agricultura, de los cuales 21 eran particulares y el resto fiscales. Sólo 46% de la matrícula de estas escuelas (aprox. 7.000 alumnos) tenía padres relacionados con la agricultura. La deserción en estos establecimientos era (y continúa siendo) muy alta. De cada 100 alumnos que ingresaban (datos para el período 1967-74), sólo 46 lograban matricularse en el cuarto año. El impacto de estas escuelas en la agricultura sólo se hizo sentir en áreas muy determinadas y en general por la presencia de una u dos escuelas de prestigio y de un nivel más alto que el promedio. Es el caso de la región de Aconcagua y en el sur, en Osorno. La influencia venía principalmente a través de la educación de los hijos de los propietarios de predios agrícolas, más que por la preparación de campesinos especializados. En este último caso se producía una fuerte frustración, que terminaba en algún empleo urbano³⁶.

³⁴ Jorge Márquez, *Extensión Agrícola Integrada a una Reforma Agraria*, ICIRA, Doc. No. 18 s.f.

³⁵ PPEA, *La agricultura chilena*, trabajo citado, II, p. 185.

³⁶ El Instituto de Educación Rural, ligado a la Iglesia Católica, desarrolló una importante labor educativa y organizacional, sobre todo en el aspecto social y comunitario. En el aspecto técnico, las primeras escuelas agrícolas son de fines de los sesenta.

La urgencia de capacitación técnica y la evaluación negativa de estos métodos tradicionales de educación, condujo a la elaboración de planes y programas de educación y capacitación informal.

El concepto de extensión agrícola utilizado durante la reforma agraria fue flexible y aplicado con una gran preocupación por la situación socio-cultural del campesinado educando. Este concepto estaba determinado por el tipo de contenidos técnicos que era necesario entregar. Para Paulo Freire implicaba fundamentalmente comunicación, en oposición a las formas verticalistas de enseñanza —sobre todo en adultos— en las que “el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de ‘depósito’. El educador es siempre quien sabe; el educando el que no sabe. El educador es el sujeto del proceso; el educando su objeto”²⁷.

El proceso educacional informal del campesinado durante la reforma agraria, tuvo la fortuna de poseer un profeta. Su planteamiento era radical para la práctica extensionista de la época e incluso de hoy día. Freire llamaba la atención contra una concepción presente en los técnicos y profesionales del agro, que sabían, decidían, y enseñaban a campesinos que no sabían, ni decidían y aprendían. El llamado de atención era muy profundo y radical; sin embargo, las decisiones macrotecnológicas determinaban el tipo de educación por seguir. “Mientras lo que importa a la educación bancaria, es depositar informes sin ninguna preocupación por el despertar de la reflexión crítica (por el contrario, lo evita), para la concepción humanista lo fundamental está en dicho despertar, que debe ir siendo más y más desarrollado”²⁸.

La decisión modernizadora poseía una serie de implicaciones imposibles de evitar en el plano educacional: 1) Se requería con rapidez que un número creciente de personas que no sabían manejar (objetivamente) una serie de herramientas, maquinarias, etc., las utilizaran. 2) Ese conjunto de personas no tenía una relación previa ni con la maquinaria y la técnica, ni tampoco con su racionalidad. Por el contrario, se trataba de una población que vivía en medio de una cultura mágica, como la denominaba el propio Freire. 3) En ese contexto el campesino era objetivamente ignorante. No sabía sembrar, abonar, desyerbar de esta nueva manera. No sabía nada de tractores y maquinarias; por tanto, sus conocimientos previos de bueyes, caballos y animales de tiro, no eran de utilidad. 4) El técnico en este contexto era quien sabía y, en consecuencia, quien debía buscar los métodos más adecuados para que los campesinos aprendieran el cómo-hacer de las cosas. No era necesario, y más bien era engorroso, explicar el porqué de las cosas que se debían hacer.

En definitiva, la extensión agrícola fue un gran proceso de transferencia e imposición tecnológica de la tecnocracia profesional al campesinado chileno. Este último no fue consultado ni tampoco se hicieron estudios para captar cuál sería su grado de aceptación o qué consecuencias tendría el proceso de cambio. Las consecuencias de esta operación son muy difíciles de establecer. Sin embargo, por la experiencia de estos años y por las discusiones con los grupos campesinos con que se ha trabajado, es posible plantear dos posiciones contradictorias pero complementarias.

El proceso de modernización, especialmente entendido como de maquinización, fue aceptado positivamente por el campesinado. La mayor parte de los campesinos

²⁷ Paulo Freire, “La concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación”, en *Sobre la acción cultural* (Santiago: ICIRA, 1969).

²⁸ P. Freire, artículo citado, p. 27.

lo comprendieron como parte de un proceso de liberación global. La maquinaria— a quién le cabe duda— reduce la fatiga, el cansancio del trabajo, y el campesino la vio como una ayuda, como parte de su proceso de dignificación. La frase "nos bajamos del caballo..." se escucha hoy día, y es interpretada como "el hecho positivo de dejar de ser tradicional y ahora ser parte de una sociedad moderna". También se asocia la maquinaria con el progreso. Fue una imagen extendida por el campo y que se mantiene aún. Cuando se discute este punto, y se sugiere las encontradas ventajas de utilizar caballos de tiro en vez de maquinarias, no hay ningún campesino del grupo que esté de acuerdo, aunque todos utilicen el caballo por razones de ahorro y disponibilidad efectiva (1986). La modernización prendió profundamente en el campesinado, que la asoció a integración a la sociedad, progreso y bienestar, menos explotación y fatiga. No es por casualidad que los jóvenes que se especializaban en maquinaria agrícola tuvieran un prestigio muy alto en el campo. En una encuesta que realizamos a migrantes campesinos a Puerto Montt en 1969, constatamos que la primera prioridad educacional era la de "mecánico de maquinaria agrícola" (67%). La mayor parte de los entrevistados relacionaba esos estudios con la posibilidad de volver e integrarse en el campo de una manera más adecuada y con mejor nivel de prestigio³⁹.

La otra cara de la moneda se refiere a los resultados educacionales y prácticos del proceso⁴⁰. La modernización no sólo vino de fuera del campo, sino a través de una decidida y enérgica acción estatal. Se produjo una rápida y completa desvalorización de las capacidades tecnológicas tradicionales. Los viejos sabios del campo perdieron todo su prestigio frente a quien a lo menos sabía leer las instrucciones que aparecían en los folletos. Sin embargo, el carácter externo de la tecnología aumentó en un nivel muy alto la dependencia y la vulnerabilidad del sistema. Se puede analizar esta vulnerabilidad tanto en situaciones de derroche como en situaciones de escasez.

En los últimos años de reforma agraria se vivió una situación de derroche, sobre todo en la utilización de determinados insumos tecnológicos. Los campesinos de los asentamientos aplicaban fórmulas, seguían las recetas, sin saber muy bien ni el qué ni el cómo de lo que estaban realizando. En la medida en que el Estado les "pasaba" los insumos, éstos se desplegaban en forma generosa, tanto con la tierra como con otros campesinos o sus propias economías privadas. Para haber podido racionalizar el uso de la tecnología moderna, hubiese sido necesario o un proceso diferente de educación reflexiva e incorporación paulatina de tecnología, o simplemente un sistema de control técnico de la producción en que se pusiera entre paréntesis el

³⁹ José Bengoa, *Pampa Irigoin*, CESO, Universidad de Chile, 1971.

⁴⁰ Es necesario reconocer que muchas de las discusiones acerca del futuro del área reformada tenían este trasfondo. Había sectores tecnócratas que velan la necesidad de un fuerte control técnico de los asentamientos campesinos, ya sea mediante una asistencia técnica permanente o simplemente con un sistema de intervenciones en ellos. Cabe recordar que después del golpe militar de 1973, los asentamientos fueron intervenidos, esto es, se nombró en cada uno de ellos un interventor, que era normalmente un técnico agrícola. El interventor tenía amplios derechos de administración del asentamiento y decidía sobre planes de siembra, producción, etc. Por el lado contrario, la idea de los Centros de Producción, de propiedad estatal, en que los campesinos eran trabajadores del Estado (co-gestión), también se basaba en una desconfianza de la capacidad autogestionaria de los campesinos; se suponía que los CEPROS debían organizarse en aquellos predios de alta complejidad técnica o de alta inversión de capital agroindustrial (avícolas, forestales, vitivinícolas, etc.). En este caso, la intervención técnica poseía un signo político altamente progresista (revolucionario), tratándose del "sistema de propiedad más avanzado", según decían los propios autores (no los campesinos), como lo muestra el estudio de ICIRA de 1972.

peso democrático de las decisiones.

La explicación o demostración por escasez, se produjo lamentablemente para los campesinos después de 1973/74, en el período en que se constituyeron las parcelas (división de los asentamientos). En este período, la tecnología moderna pasó a depender del mercado y los precios se regularon por estos criterios. El apoyo estatal cesó (a lo menos en un alto porcentaje) y el campesinado tuvo que resolver por sí mismo sus opciones tecnológicas. Los campesinos quedaron a medio camino: ya no recordaban o incluso despreciaban la forma tradicional de cultivo y manejo agropecuario y, por otra parte, se encontraban sin acceso a la tecnología moderna, con pocos conocimientos que les permitieran innovar en torno a ella, y generalmente optando por soluciones perjudiciales.

Herencia de este proceso superficial e inconcluso de transmisión tecnológica son los fracasos habidos en los parceleros de la reforma agraria. La gran mayoría de ellos se endeudó con el Instituto de Desarrollo Agropecuario para comprar insumos en los volúmenes y cantidades acostumbrados en el asentamiento (donde "en pedir no había engaño"). La cultura del período de exceso, en que no importaba el cálculo exacto de los costos, condujo en el período de escasez a la pérdida de muchas tierras. Los altos empréstitos, los altos intereses, la baja rentabilidad agrícola, los bajos precios de los productos campesinos, llevaron al fracaso a miles de pequeños agricultores en el período 75-80. Por esta vía se revirtió buena parte de la reforma agraria⁴¹.

Situaciones mixtas producto de esta valoración contradictoria que hemos descrito, continúan viéndose en la agricultura. Los mapuches del sur de Chile siegan su trigo con máquinas cosechadoras automotrices; antes de los sesenta no ocurría; el promedio de superficie cultivada de trigo por familia es de 2.1 hectáreas, lo que significa que hay un alto porcentaje que cultiva una hectárea o menos. Una de estas grandes cosechadoras demora minutos en realizar la operación y cobra un promedio de un saco y medio de "maquila", esto es, arriendo de la maquinaria. Entrega el trigo ensacado y en algunas partes además se lleva la paja. El rendimiento promedio de las economías mapuches es de 12 quintales por hectárea, a los cuales hay que descontar la semilla y la maquila de la máquina. Antigüamente (antes de los sesenta) la cosecha se realizaba a mano (echona) y la trilla a yegua o a máquina de planta, que abundan en el campo. Hoy día es mal visto y existen numerosos prejuicios — supuestamente técnicos — acerca del trabajo a mano y se emplea la maquinaria, cuando lo único que sobra en esas economías es mano de obra y falta dramáticamente el pan y el dinero⁴².

Es quizá por estos resultados tan complejos del proceso de modernización que con posterioridad a los hechos relatados y al golpe de Estado, comenzó a cuestionarse fuertemente el paquete tecnológico y la idea de desarrollo rural y moder-

⁴¹ Hay numerosos estudios acerca de la situación de los parceleros de la reforma agraria. El estudio de Sergio Gomez, María Elena Cruz y José Miguel Artoaga en las provincias de Talca y Linares entrega material detallado acerca de este proceso. Véase *Cambios estructurales en el campo y migraciones* (Santiago: FLACSO, noviembre de 1981, 5 tomos). Es el estudio más completo acerca de los cambios ocurridos en la tenencia de la tierra tanto por la reforma agraria como por la contrarreforma agraria y las consecuencias que esto tuvo. El cuadernillo *Los parceleros de la Reforma Agraria* (Santiago: GIA, 1983) entrega una visión general de este fenómeno.

⁴² Véase José Bengoa y Eduardo Valenzuela, *Economía mapuche. Pobreza y subsistencia en la sociedad mapuche contemporánea. Encuesta realizada en Cautín, 1979*, Santiago: PAS Ediciones, 1980, p. 183.

nización presente en el período de la reforma agraria. Hoy día es común la opinión de que la extensión agrícola entendida como modernización, conduce indefectiblemente a una mayor dependencia, vulnerabilidad y pobreza de las economías campesinas. Este es un punto medular desde donde se debe y puede criticar este enorme proceso de transferencia tecnológica y de educación técnica que se llevó a cabo durante la reforma agraria chilena ⁴³.

c. Los cursos para dirigentes

El tercer tipo de cursos que nos interesa describir y analizar es el de los cursos de formación de dirigentes campesinos. En su mayoría fueron realizados institucionalmente por medio de los convenios firmados entre el Fondo de Extensión y Educación Sindical (en adelante FEES) y las Confederaciones Campesinas de carácter nacional.

La metodología empleada comúnmente en estos cursos era el régimen de internado, en el cual se entregaba un conjunto de conocimientos acerca de la historia del país, el funcionamiento del aparato estatal, la legislación en general y campesina en particular, y algunos métodos de planificación organizacional, dirección y manejo de las organizaciones.

En convenio con la Universidad Católica de Chile (Centro de Estudios Agrarios), se realizaron durante 1969-70-71 un total de nueve cursos para aproximadamente treinta campesinos cada uno y de tres meses de duración. Durante esos tres meses los campesinos permanecían en régimen de internado en Santiago. Se trataba — según los programas de estudio — de preparar en un período rápido a dirigentes campesinos que asumieran la conducción del movimiento. Las Confederaciones Campesinas realizaban la selección de sus alumnos. Existía una relación muy directa entre la participación en uno de estos cursos y la ascensión organizacional, incluso la profesionalización como dirigente campesino. El interés por estos cursos era, por tanto, muy alto, ya que poseían implicancias prácticas en medio de un proceso organizacional creciente.

El sistema de educación en "centrales" ha sido muy discutido y ya lo era en ese tiempo. Había educadores que señalaban el peligro de sacar al campesino de su medio natural y someterlo a un sistema de laboratorio. Señalaban las distorsiones y shocks que esto provocaba. Para otros, en cambio, se trataba justamente de abrir al campesino un espacio de posibilidades diferente al de su medio natural, colocarlo en una situación de alta tensión emotiva, y abrirlo al conocimiento moderno y a la doctrina (o doctrinas) políticas vigentes. En estas concepciones sin duda estaban (y están) presentes elementos de dinámica grupal muy antiguos, que se pueden remontar a los "ejercicios" de conversión cristiana.

El campesino que asistía a estos cursos era sometido a un régimen de aprendizaje

⁴³ El fenómeno no es ni lejanamente chileno. A partir de los fracasos o problemas de los programas de desarrollo rural basados en una concepción acrítica de la innovación tecnológica, en todos los países subdesarrollados ha ido surgiendo una concepción relativista de estos procesos. Hoy día se los designa con muchos nombres: "desarrollo alternativo", "desarrollo y tecnología apropiada", "eco-desarrollo" (aunque este concepto es más global), etc. Lo que nos interesa aclarar aquí es que se trata en todos estos casos de una visión crítica al modelo tecnológico que se intenta transmitir, no sólo a las formas de transmisión. Véase nuestro artículo "Cuestiones de desarrollo alternativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, Bogotá, Colombia 1975.

muy duro, acompañado de un fuerte ambiente emotivo de politización. La presencia de dirigentes políticos, de funcionarios del Estado, de dirigentes campesinos, daba a los cursos una ambientación adecuada para la formación de la conciencia social, la adscripción a determinadas ideologías e incluso a determinados partidos políticos.

El currículo del curso comenzaba por enseñar a leer a quienes no lo sabían, y se completaba educación formal básica (matemáticas, historia de Chile, etc.). En segundo lugar, *entregaba un conjunto de materias ligadas a la agricultura y los temas campesinos, tales como Historia de la agricultura chilena* ⁴⁴, *Historia del movimiento campesino, Realidad agraria y reforma agraria, Cultura campesina, etc.* A continuación venía un tercer bloque en que el tema de legislación laboral y legislación sindical era el más importante. Había también un curso acerca de formas de organización y el papel del dirigente campesino. Se completaba el currículo con algunos cursos prácticos, tales como *contabilidad laboral, oratoria, y charlas de tipo instrumental.*

Esta interesante experiencia tuvo una enorme repercusión en el movimiento campesino chileno; *prácticamente toda su dirigencia nacional pasó por estos cursos, que les sirvieron de vía de promoción. Los recursos eran entregados por el Estado (quien ponía o administraba los fondos destinados por ley a la capacitación), los alumnos eran puestos por las organizaciones y los profesores eran universitarios ligados a organizaciones políticas partidarias de la reforma agraria. Los campesinos — potenciales dirigentes — sometidos a este tratamiento de shock educativo (o sistema de conversión) se insertaban en un movimiento campesino ascendente, con recursos administrados por el Estado y destinados a fortalecer la organización campesina, lo que les permitía profesionalizarse.*

El curso les entregaba un conjunto de conocimientos y lenguaje urbano que les era de gran utilidad para cumplir con el papel de mediación que su función requería. Como se puede ver o sospechar, el programa era muy coherente con el tipo de organización y movimiento campesino que se venía desarrollando y con el tipo de dirigente que ese movimiento necesitaba. Por una parte, un movimiento nacido del apoyo estatal y, por tanto, sus dirigentes formados en ese ámbito y relacionados directamente con el sistema de apoyo del Estado. Por otra parte, un movimiento que establecía una alianza entre los sectores reformistas (pro- reforma agraria) de la ciudad y del Estado, y el campesinado que actuaba como masa de apoyo (o clientela electoral de apoyo). El dirigente debía actuar como MEDIADOR entre estos dos mundos, el rural-campesino y el urbano-estatal. Un curso de capacitación debía, por tanto, enseñarle lo que no sabía, esto es, los mecanismos de significación del mundo urbano-estatal. Para ello se trataba de socializar en una lenguaje urbano y adquirir un discurso urbano. La lectura, escritura y complementación del nivel educacional básico, era (y es) la base de cualquier sistema de lenguaje urbano. Un dirigente — ya lo hemos visto atrás — no podía ser analfabeto. En segundo lugar, se le entregaba un conjunto de visiones e interpretaciones de la agricultura, su realidad actual, el marco de transformaciones, etc., de indudable contenido urbano: se entregaba el discurso urbano sobre la agricultura. El curso más importante — legislación laboral — trataba de enseñar al campesino las claves del sistema estatal de regulación de conflictos, base de conocimientos para que un dirigente pudiera ser mediador entre los campesinos y el Estado. En definitiva, estos cursos consistían en un programa

⁴⁴ Sub-Comisión de Capacitación Social, Comité Técnico Nacional de Capacitación, Informe Convenio FEES-Confederaciones 1970.

de alfabetización en el lenguaje del Estado, en las doctrinas e ideologías políticas de la ciudad, que daban contenido a los programas estatales.

El dirigente campesino que salía de estos cursos, se insertaba en un sistema organizacional nacional, establecía una relación de clientela con sus propias bases, y establecía una relación de regateo con el Estado, los partidos políticos, las instituciones. Este sector dirigente ha caracterizado al movimiento y constituido su mayor capital y fuerza, hasta el día de hoy (1986).

No se puede atribuir la impronta del movimiento a un tipo de cursos de capacitación; por el contrario, el tipo de educación organizacional que se llevaba a cabo se originó en el tipo de organización que se venía gestando. Por supuesto que la educación la reforzó. Solamente señalaremos algunos elementos críticos que, nos parece, caracterizaban la formación de los dirigentes campesinos en este marco educativo.

En primer lugar, la formación de dirigentes campesinos por parte del Estado reforzaba la dependencia que el movimiento campesino tenía, tanto del propio aparato estatal, como de los partidos políticos y en general del sistema de poder. En segundo lugar, la capacitación entregada de esta manera (en centrales) expresaba simbólicamente la separación entre el dirigente y su base. El campesino que era convocado a estos cursos sabía que allí comenzaba un tipo de migración, no horizontal como la del campo a la ciudad, sino vertical, la de campesino a dirigente permanente. En tercer lugar, la educación sindical fuertemente legalista, hacía del dirigente un experto en cuestiones laborales-legales; el dirigente era prácticamente un "técnico o perito en leyes sindicales y del trabajo", lo cual era adecuado al régimen de legislación sindical en que estaba ubicado el movimiento campesino, pero no estamos seguros si fue adecuado al propio movimiento, a su desarrollo y perspectivas. Por último, estos cursos no profundizaban en la relación entre el dirigente y su base, ya que este aspecto o estaba normativizado por la legislación sindical, o era en general supuestamente conocido por los propios dirigentes.

Un punto sensible es el referido al adoctrinamiento ideológico-político-partidario. En efecto, estos cursos, dados directamente por el Estado, no poseían al parecer (por lo menos a la lectura de sus programas) un contenido netamente político-partidario. Se movían en el terreno ideológico vigente, esto es, la ideología de los cambios estructurales, de los cambios sociales, de los cambios en la estructura agraria, etc. Se percibe un pequeño cambio entre el período DC y el UP en los contenidos, ya que en el último el marxismo se hace más explícito y se deja de lado las referencias al comunitarismo y doctrinas de esa naturaleza. Se habla directamente de revolución y otras palabras de uso corriente en esos años. En lo sustantivo, sin embargo, no parece haber mayor diferencia. No cabe duda de que los cursos fueron en la práctica una cantera de militancia campesina, aunque se puede suponer que la mayor parte de los dirigentes tenían una adscripción previa al curso mismo, y éste no hacía más que reforzarla.

En definitiva, estos cursos concentrados de capacitación de dirigentes campesinos tuvieron un gran impacto en la formación del movimiento y las organizaciones campesinas; se ubicaron en el contexto que poseía el movimiento en ese período, esto es, un movimiento fuertemente ligado al Estado y sus aparatos agrarios; un movimiento de fuerte adscripción a las ideologías y políticas de origen urbano; un movimiento organizado jerárquica y cupularmente y, por tanto, cuyos dirigentes hacían de mediadores entre el Estado (urbano) y los campesinos (base rural); un movimiento que trataba de rearticular las clientelas rurales a los nuevos liderazgos

urbanos, etc. Los cursos aparecen como funcionales a esta estructura organizacional, y la crítica sólo puede ejercerse a partir de una concepción diferente de movimiento.

5. RECAPITULACION

El período de la reforma agraria en Chile es quizá el que ha visto la mayor operación de educación popular habida en el país. Se trató de preparar a un sector de la población para que se hiciera cargo de la producción de alimentos que el país necesitaba. Nada puede criticarse de la intención que motivó esta acción de evidente sentido histórico⁴⁵.

No es fácil, ni posible, evaluar la actividad educativa al margen del conjunto del proceso de cambios de estructura. Numerosas opciones son hechos de la causa: eran las ideas prevalecientes en aquel momento y, por tanto, es ocioso realizar un juicio histórico, señalando alternativas que o no eran posibles o simplemente no existían. Lo interesante metodológicamente es analizar los hechos educacionales ocurridos en función de obtener experiencias útiles para otras situaciones o alternativas. Hoy día, las nuevas concepciones del desarrollo rural, de la educación popular campesina, de la transferencia de tecnología, parten de las deficiencias encontradas, tanto durante como después del proceso de reformas. El campesinado chileno —a lo menos los estratos más involucrados en la reforma agraria— cambió radicalmente como consecuencia de los procesos descritos. En el terreno de su estructura, los cambios han sido radicales: la reforma agraria, junto con acabar con el latifundio, terminó con el inquilinaje y todas las formas de trabajo semiasalariado. Hoy día el sistema contractual predominante es el del así llamado "trabajador libre", esto es, quien trabaja simplemente a cambio de un salario y generalmente ni siquiera vive en el predio.

A los cambios en la estructura de trabajo, de vivienda, de vida cotidiana (habitat), es necesario agregar los cambios en el terreno de la cultura, la integración a la sociedad y la conciencia.

En el terreno específicamente educacional, el campesinado sufrió un cambio de consideración tanto por el proceso de alfabetización descrito, como principalmente por la ampliación de la cobertura escolar formal. El año 1965/67 se aplicó paralelamente la reforma educativa que amplió la enseñanza básica a ocho años y extendió notablemente la enseñanza media. De acuerdo a los datos proporcionados por la encuesta de empleo del Instituto Nacional de Estadísticas, el promedio de años de educación formal en trabajadores agrícolas entre 18 y 30 años es de nueve años y medio, lo que contrasta fuertemente con los datos entregados en el cuadro anterior. Hay áreas, como Aconcagua, donde el promedio alcanza más de 10 años de escolaridad, lo que implica un alto porcentaje de trabajadores con enseñanza media completa. Es evidente también que hay áreas donde los promedios son mucho más bajos, reduciéndose a la enseñanza básica, como es el caso de las áreas mapuches o de pequeña propiedad aislada. Sin embargo, la tendencia de los últimos veinte años en el campo es a aumentar considerablemente el nivel de escolarización de la

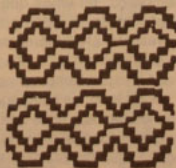
⁴⁵ Sobre nuestra interpretación de la reforma agraria y el papel histórico que ha jugado, véase "Acerca de la Reforma Agraria", en *Proposiciones* (Santiago: SUR, 1984); también en *Agricultura y Sociedad* (Santiago: GIA, 1985).

población.

Este hecho plantea desafíos y situaciones muy distintas a la educación campesina informal. Hoy día (1986), el campesinado está en condiciones de tener acceso a conocimientos técnico- agrícolas, de gestión y autogestión, y otros, de manera mucho más sofisticada y compleja, como consecuencia de su largo entrenamiento en el lenguaje escrito a través del sistema escolar formal. La modernización de la agricultura coincide con las áreas de alta escolaridad, lo mismo que la modernización de las relaciones contractuales pone al campesinado en una situación objetiva de mayor exposición a la modernidad.

Junto a la modernización ocurrida en el campesinado, se ha producido una evidente integración. El campesinado de la zona central, principalmente, ha pasado a ser parte de las clases populares, medio urbanas, medio rurales, compartiendo problemas y situaciones semejantes. La pobreza campesina del latifundismo, aislada, autosubsistente en un alto porcentaje, es totalmente diferente a la pobreza actual, producto del fuerte proceso de proletarización y pérdida de recursos en que se ha visto envuelto el campesinado. En las sesiones de trabajo con campesinos (1986), se percibe la pobreza antigua como abundancia y la ración diaria de la hacienda es vista como una seguridad (en el comer) con que hoy día no se cuenta. Asimismo, se ve la servidumbre como un signo negativo, superado hoy en día. La integración a la sociedad significó abandonar el sistema servil, pasó por su destrucción. Se ganó en libertad, pero frente a un Estado no protector, se quedó expuesto a mayor riesgo, inseguridad y miseria.

La conciencia campesina también sufrió cambios muy acelerados en estos últimos veinte años. Junto al tradicionalismo, apartamiento (no-integración), el campesinado estaba sumido en un tipo de conciencia que algunos denominaron 'mágica', otros 'dependiente' (Lehmann), y que era propia de la situación de hacienda. Hoy día se ha recreado —o está en proceso de hacerse— una conciencia que tiene tres aspectos complementarios: conciencia de pertenencia al país, conciencia de pertenencia a la actividad agrícola y al mundo rural (ya sea como productor, semiproductor, ex-productor o simplemente como trabajador), conciencia de pobreza (pueblo pobre) y necesidad de sobrevivencia. Se ha recreado un tipo de conciencia campesina que es necesario analizar, ya que está en la base de las nuevas formas que debiera asumir la capacitación y educación campesina: el campesinado considerado como sujeto activo, como sujeto de organización popular propia, como base de constitución de una cultura agraria y rural no segregada, pero con rasgos propios.



EDUCACION POPULAR, AUTONOMIA RELATIVA Y CONSTITUCION DE UN MOVIMIENTO DE MUJERES

Andrea Rodó & Paulina Saball

La implantación de la Dictadura Militar, con sus secuelas de represión, cesantía y destrucción, constituye un duro golpe al desarrollo del movimiento popular y su proyecto.

Desde ese momento hasta ahora hemos asistido a un proceso de reconstrucción del mundo popular, de resistencia a los efectos de la dictadura y de construcción de alternativas propias en el ámbito de la subsistencia, la organización y el quehacer político. Las mujeres han jugado un rol de importancia en todo este proceso. Es en medio de una situación tan dramática como la actual, que presenciamos un renacer de las organizaciones femeninas y la reaparición —aún incipiente— de su proyecto emancipador.

La Educación Popular ha constituido —sin duda alguna— un aporte sustantivo a este arduo y lento camino de las mujeres en pro de constituirse en actoras sociales. De un rol de mero acompañante de las iniciativas que intentaban hacer frente a la emergencia, ha pasado a constituir un factor clave frente al desafío de llegar a construir un movimiento de mujeres con identidad, demandas y propuestas propias.

Leyendo críticamente las experiencias educativas y organizativas del período, podemos decir, sin duda alguna, que en estos últimos años en nuestro país han surgido y se han desarrollado organizaciones de mujeres; que se han implementado experiencias educativas que dan cuenta de la especificidad de la mujer y desarrollan sus potencialidades; que este fenómeno de reemergencia de las mujeres no afecta sólo a los sectores populares, sino que involucra también a mujeres de los sectores medios, profesionales, militantes y estudiantes.

Podemos afirmar que detrás de estas prácticas organizativas y educativas hay una apuesta en términos de la constitución de un movimiento de mujeres; sin embargo, tenemos que reconocer también que este movimiento no termina de constituirse. Existen gérmenes en diferentes ámbitos, pero éstos no alcanzan aún a resolver el problema de la existencia de una identidad afiatada, menos aún de una estructura orgánica sólida y una propuesta coherente que de cuenta de las demandas y aspiraciones transformadoras de las mujeres.

Con todo, es claro que la educación popular ha significado un aporte sustantivo en los pasos que se han dado y que han permitido recuperar lo que a principios de siglo se conoció como el 'movimiento pro emancipación de la mujer'. Hoy podemos decir que las mujeres han roto el silencio y se han hecho presentes — aunque débilmente todavía— en el escenario nacional.



EDUCACION PARA LA SOLIDARIDAD (1973-75)

La Iglesia Católica, y otras instituciones con diferentes grados de dependencia de ésta, aparecen como las primeras instituciones que intentaron hacer frente a la situación producida luego del golpe militar. El objetivo era responder a las necesidades más urgentes: hambre, salud y cesantía, para lo cual implementaron acciones y programas de apoyo a la subsistencia.

En este contexto se crearon los "comedores infantiles" y las "Bolsas de Cesantes", primeras manifestaciones organizadas que se proponían realizar una acción transitoria, de asistencia y de apoyo a los sectores populares más afectados por problemas de sobrevivencia (hambre y cesantía).

A estas organizaciones, en particular a los comedores infantiles, se integraron mayoritariamente mujeres. La mujer salió así de su hogar impulsada estrictamente por la necesidad de resolver un problema que afectaba vitalmente a sus hijos y grupo familiar. El enfrentar junto a otras un problema de tal naturaleza y vencer el temor que generaba, constituyó un aprendizaje respecto de sus propias capacidades y de la potencialidad de un grupo. Esta realidad fue parte central de la práctica educativa que se iniciaba, a cargo de personal laico y/o agentes pastorales.

La propuesta educativa desarrollada en este período se estaba guiada por dos líneas fundamentales:

a) *Maximización de los recursos disponibles*, lo cual implica eficacia en la tarea de alimentación y nutrición de los niños, a la vez que la posibilidad de asegurarles condiciones mínimas para un desarrollo físico y mental adecuado. En este último ámbito se inscriben las actividades de capacitación en apoyo escolar y desarrollo afectivo que se daba a las madres y jóvenes del sector.

b) *Desarrollo orgánico*, orientado a la entrega de conocimientos y técnicas necesarios para la constitución de organización: técnicas y dinámicas grupales, funcionamiento y gestión, todo ello en la perspectiva de que el grupo fuera capaz de generar una relación solidaria y de participación activa entre sus miembros.

EDUCACION PARA LA "TOMA DE CONCIENCIA" (1976-1980)

Esta etapa se caracteriza por la diversificación y ampliación del campo organizacional. Se mantuvieron los grupos ligados a la subsistencia y se agregaron nuevos, de auto-consumo y producción (talleres productivos, arpilleras, amasanderías, etc.) En otro ámbito, nacieron las Agrupaciones de Familiares víctimas de la represión (detenidos-desaparecidos, fusilados, presos políticos y exiliados). En el campo de la capacitación y desarrollo de capacidades propias surgieron grupos de salud, talleres educativos de diversa índole: estimulación precoz, embarazadas, Prensa Popular, de análisis de TV, etc. En el ámbito sindical empezaron a surgir planes de capacitación para las mujeres orientados a una formación socio-política y capacitación sindical.

En general en este período se le otorgó una importancia crucial a los procesos

educativos; prueba de ello es que los agentes externos se definían a sí mismos como 'educadores populares'. Se planteaba que la educación popular debía propender a la formación de sujetos políticos, de actores sociales y protagonistas de un proyecto democrático. La educación debía sacudirse de todo sesgo asistencial, y asumir una perspectiva promocional. Debía promover la toma de conciencia y el desarrollo del movimiento popular.

Tal propuesta educativa era generalizada. Se desarrolló desde la Iglesia a través de la Pastoral Solidaria, y de otras instituciones no gubernamentales —seculares— que comenzaron a aparecer en ese período (fines de 1979).

En el caso de la mujer —integrante principal de las organizaciones del período—, las propuestas, actividades y programas educativos que se implementaron no apuntaban a desarrollar su conciencia genérica e identitaria. Eran más bien propuestas orientadas a objetivos prácticos de producción, auto-consumo y de subsistencia, u objetivos políticos y sociales de bienestar familiar y mejoramiento de la calidad de vida; no había diferencias respecto de los contenidos entregados a otros sectores sociales.

Recién en 1980 comenzó a abrirse un debate entre los educadores acerca de la especificidad y opresión de la mujer, a partir de la constatación de su mayoritaria participación en las organizaciones mencionadas. El debate era aún introductorio y poco extendido. Para las mujeres, la educación popular aún se mantenía inespecífica y/o reforzadora de roles y funciones adscritas al género.

Las prácticas de educación popular con mujeres durante este período, estuvieron marcadas por los siguientes tipos de contenidos:

Humanista: la valorización de los principios éticos que deberán estar presentes en la organización: solidaridad, dignidad, justicia, libertad.

De concientización: respecto de la política del régimen, el modelo autoritario y sus consecuencias.

De desarrollo organizacional: recuperación del valor y sentido de la organización como instrumento de transformación y movilización.

De capacitación técnica: en el desarrollo de las capacidades propias y el mejoramiento de la calidad de vida.

EDUCACION PARA LA CONSTITUCION DE MOVIMIENTO DE MUJERES (1981-1986)

En esta etapa podemos advertir de manera clara un proceso progresivo de institucionalización del régimen dictatorial, simbolizado en el plebiscito y las modernizaciones. Ya había desaparecido la posibilidad de pensar en la dictadura como una situación transitoria; en todos los sectores se había llegado a la conciencia de que el régimen había logrado producir cambios profundos en la estructura social y política del país, y que el término del gobierno militar sería una tarea ardua y costosa.

A nivel del movimiento popular se hablaba de la necesidad de reconstruir identidades fragmentadas, de recuperar la historia, de reconocer los cambios

producidos en la estructura social y, en esa medida, la emergencia de nuevos sectores.

En este contexto surgieron grupos, organizaciones y movimientos autodefinidos como femeninos, cuyo sentido principal era desarrollar acciones dirigidas a las mujeres de sectores populares.

A nivel de los sectores medios, surgieron las primeras manifestaciones que daban cuenta de la constitución de un movimiento feminista. Este tuvo un desarrollo fluctuante a lo largo del período, pero, más allá de sus altos y bajos, significó un aporte importante en la denuncia de la condición de opresión de la mujer y en la generación de una propuesta transformadora.

Esta realidad nueva encontró estímulos importantes en la emergente propuesta de impulsar el desarrollo de los movimientos sociales, de reconocer la heterogeneidad del mundo popular, y en la valoración de las transformaciones en el ámbito de la vida cotidiana, la cultura y las relaciones sociales. El desafío de reconstruir la democracia en el país comenzó a plantearse en estrecho vínculo con la transformación de los modelos autoritarios y de sus diversas manifestaciones, como — en el plano de la vida social— el machismo y la discriminación de la mujer.

En el ámbito de la educación popular se levantó una propuesta que planteaba la necesidad de abordar la especificidad de la condición de la mujer a través de la incorporación de contenidos y formas nuevas a los proyectos educativos. Se afirmaba así la idea de que las mujeres tienen una problemática propia, demandas específicas y una particular manera de vivir la opresión que es indispensable abordar.

Este planteamiento educativo se sustentaba en las evidencias acumuladas en el trabajo social con grupos populares. En él se observa que, pese a que la participación organizacional de parte de la mujer ha alcanzado un cierto nivel de masividad, ella tiene límites precisos. De una parte, la actividad educativa al interior de las organizaciones de subsistencia no ha generado mayor participación ni protagonismo de las mujeres en el ámbito socio-político; de otra, a pesar de que muchas mujeres salen de sus casas para enfrentar junto a otras sus problemas más urgentes, ello no asegura un cambio profundo respecto de su condición de sector oprimido. Aun más, es evidente el temor de que, una vez resuelta la crisis, las mujeres vuelvan a su casa para seguir relegadas a la función doméstica.

Se plantea así que la constitución de la mujer en actor requiere un reconocimiento de su identidad; una mirada crítica acerca de su historia de opresión y los mecanismos de socialización que la han transformado en un ser pasivo, dependiente y relegado al ámbito doméstico. Es necesario, pues, que las mujeres se planteen y participen como tales en la transformación de la sociedad.

Con todo, las prácticas educativas que se impulsan en este período con mujeres de sectores populares, no constituyen una realidad homogénea ni uniforme. De una parte, persisten las modalidades descritas en el período anterior; y de otra, en las nuevas prácticas los énfasis son diversos. Así, podemos en este momento caracterizar a lo menos tres propuestas educativas que responden a diversas concepciones acerca de la problemática de la mujer, y que, a la vez, son coherentes con tipos de organizaciones distintas.

i) Autoconciencia (construcción de identidad)

Esta práctica educativa apunta a promover la conciencia de la mujer respecto de sus

opresiones y especificidad. Se trata de apoyar la construcción de una identidad individual y colectiva. Es un proceso de aprendizaje a partir de la reflexión y testimonio de las propias participantes. Algunos de sus contenidos, siempre referidos a la condición de género, son: cuerpo y sexualidad, maternidad, relación de pareja, socialización de la mujer (roles y funciones), inserción de la mujer en el mundo público (trabajo asalariado, participación social y política).

La metodología usada está centrada en la reflexión, autoconocimiento y experiencias de vida de las propias participantes. Esto se combina con la entrega de información y conocimientos en relación a los temas abordados.

Se trabaja principalmente a través de talleres y pequeños grupos. Técnicas expresivas de creación individual y colectiva son los instrumentos principales (expresión corporal, dibujo, teatro, juegos, etc.).

La participación en los talleres de autoconocimiento no es excluyente. Por lo general, las mujeres que aquí participan lo hacen además en otras organizaciones de subsistencia, reivindicativas o políticas. Sólo en algunos casos, estas experiencias constituyen para la mujer popular la primera incursión en el mundo de las organizaciones. En todos los casos, sin embargo, ésta es una experiencia de desarrollo personal, de valoración de su condición de mujer. Lo que se persigue es que a partir del reconocimiento de sus opresiones y potencialidades, la mujer alcance una valoración de sí misma, se sienta parte de un grupo social y pueda asumir un rol como sujeto en la transformación de su condición al interior de la sociedad.

Es importante destacar que en estos grupos el agente externo que anima el proceso educativo es siempre una mujer. Junto con su calidad de educadora popular, se reconoce habitualmente como feminista.

ii) Educación política (construcción de movimiento)

Una segunda tendencia educativa es aquella que pone el énfasis en el desarrollo de la conciencia política de las mujeres, en su capacidad de movilización y, por tanto, en la constitución de movimientos que posibiliten su presencia colectiva en el plano nacional. Se trata de contribuir a crear conciencia crítica en las mujeres de sectores populares acerca del modelo dictatorial, y de la situación de opresión de la mujer dentro de la estructura social. Asimismo, conocer sus derechos, articular sus demandas específicas y sus propuestas de transformación en el plano de la legislación, de las condiciones de vida y de las políticas sociales. De esta manera, el objetivo es impulsar la presencia activa de las mujeres en la transformación de la situación socio-política del país, esto es, poner fin a la dictadura y reestablecer la democracia. En su convocatoria y propuesta, lo que predomina es la identidad de clase por encima de la de género.

Esta corriente educativa se expresa principalmente en las acciones de capacitación impulsadas por movimientos como el Comité de Derechos de la Mujer (CODEM), Movimiento de Mujeres de Chile (MUDECHI), Departamento Femenino de la Coordinadora Nacional Sindical. Cada una de estas organizaciones cuenta con equipos encargados de capacitación que impulsan charlas, foros y cursos en los grupos de base, a la vez que producen materiales educativos, como cartillas y boletines.

Los temas abordados en las actividades de capacitación están referidos principalmente a: la situación política nacional; los derechos humanos: salud, vivienda, trabajo, educación, participación, justicia, libertad de expresión; la condición de la mujer obrera, pobladora, campesina, dueña de casa; la legalidad vigente en lo que respecta a la condición de la mujer; otros (relación padres-hijos; relación de pareja, maternidad, sexualidad, etc.).

En síntesis, es una propuesta de educación política que considera la condición específica de la mujer. Es funcional al objetivo de crear un movimiento de mujeres con presencia política. Los agentes educadores son mujeres militantes del respectivo movimiento o directamente militantes de partidos opositores.

iii) Educación técnica (desarrollo de capacidades propias)

Por último, están las prácticas de educación popular que tienen su acento puesto en el problema de la subsistencia y el desarrollo de capacidades propias. Estas se expresan de manera principal en el trabajo de *asesoría técnica a grupos de mujeres* que se organizan en torno a actividades productivas o de servicio (talleres artesanales, huertos familiares, equipos de salud, arpilleras, etc.). En esta corriente, la tarea educativa tiene como objetivo central la capacitación de las mujeres en oficios específicos y el desarrollo de sus capacidades técnicas tanto en la producción como en la administración y comercialización de sus productos. Se trata de que las mujeres se incorporen al proceso productivo y ocupen un rol en la tarea de subsistencia familiar, provistas de una calificación profesional. Todo lo anterior se da en el marco de una propuesta que afirma la existencia y validez de una economía alternativa subsistencial basada en las propias capacidades de los sectores populares, propuesta que reconoce en las mujeres al protagonista principal de este tipo de experiencias.

Los contenidos principales de las actividades educativas de esta línea de trabajo son: capacitación en áreas de la producción (tejido, bordado, cestería, mueblería, trabajo en cuero, cerámica, corte y confección, artesanía en cobre, etc., etc.); capacitación en organización del proceso productivo (administración, contabilidad, control de calidad, etc.); comercialización y desarrollo organizacional.

En suma, es una propuesta educativa que apunta a desarrollar las capacidades propias de las mujeres y a estimular su incorporación al proceso productivo. Es funcional a una línea que se propone enfrentar el agudo problema de subsistencia de los sectores populares a través del desarrollo de las capacidades propias. Está referido al desafío de generar una organización económica capaz de ser progresivamente un medio de vida estable para sus integrantes, con un funcionamiento autogestionado, que genere y fortalezca relaciones de cooperación y ayuda mutua entre ellos, a la vez que ponga en práctica un trabajo humanizado que permita a cada participante vivir como una fuente de ingreso y un proceso creativo de enriquecimiento personal.

NUEVOS DESAFÍOS

Todas estas tendencias educativas sin duda han significado un aporte en la posibilidad de elevar, desde ángulos diferentes, la presencia social de las mujeres,

de la misma manera que han contribuido a perfilar una identidad colectiva. Sin embargo, creemos que hoy día se hacen necesarios nuevos pasos. A nuestro juicio, una práctica educativa con mujeres del sector popular, que se plantee contribuir a la gestación de un movimiento de mujeres, requiere desarrollar simultáneamente cuatro aspectos: la construcción de identidad; el desarrollo de una modalidad orgánica; el fortalecimiento de la capacidad de gestión; y la elaboración de propuestas socio-políticas.

Identidad. Construir identidad individual y colectiva significa necesariamente abordar aquellos núcleos básicos que configuran "el ser mujer"; reconocerse a sí misma y reconocer a otros como parte de un grupo social que tiene una realidad específica; diferenciarse de los otros sujetos sociales explicitando y valorando lo propio.

Pensamos que el aspecto medular de la identidad de la mujer reside en la disociación que ella vive entre cuerpo e ideal maternal¹. Es decir: de una parte, una percepción puramente instrumental del cuerpo, asociado principalmente a sobrevivencia, trabajo, cansancio, desgaste. Y de otra, una imagen de la maternidad como un ideal, un valor que es el eje de la identidad femenina, a tal punto que los conceptos de mujer y madre se funden en un "ser mujer es ser madre".

Esta disociación repercute seriamente en la imagen que la mujer tiene de sí y en los conflictos que cotidianamente vive: el cuerpo es un bulto que se carga; la maternidad idealizada engendra culpas permanentes; la sexualidad está despojada de todo placer y asociada a deber de esposa y tarea de procreación. El trabajo asalariado (actividad del cuerpo) está asociado sólo a la sobrevivencia y separado de su aspecto de creación.

Abordar la identidad en la experiencia educativa es —a nuestro juicio— contribuir a integrar lo que está separado: descubrir, valorar y desestigmatizar al cuerpo; desmitificar la maternidad, reconocerla como una experiencia humana y, por tanto, contradictoria; ampliar el estrecho marco impuesto a la sexualidad y verla como una dimensión vital de todo ser humano, que va más allá del mero acto sexual y de la función procreadora; conquistar un nuevo sentido para el trabajo asalariado como un espacio de creación, de desarrollo, de encuentro con otros y de transformación del mundo.

Trabajar la identidad requiere, en el trabajo educativo, dar espacio a la experiencia de las participantes, al testimonio, al trabajo, y principalmente al autoconocimiento y la capacidad de introspección.

Capacidad orgánica. La inmensa mayoría de las mujeres actualmente organizadas, lo están en pequeños grupos que funcionan en el espacio de la población y cuya relación no trasciende más allá del grupo vecino semejante. En el pequeño grupo, las mujeres han descubierto amigas; han encontrado un espacio de alegría, de amistad; han vencido temores y timideces; han encontrado un nuevo hogar.

La actividad educativa ha contribuido de manera sustantiva a crear un clima grupal cálido, a la vez que ha incentivado de manera permanente la construcción de relaciones democráticas entre las participantes. La propuesta de que la democracia se conquista y construye día a día, desde abajo y en la vida cotidiana, ha sido uno de los horizontes más constantes en el trabajo con mujeres.

Esta idea está desarrollada en extenso en "El cuerpo ausente", por Andrea Rodó (Santiago: SUR, Propositiones 13, abril 1987).

Sin duda alguna, una de las banderas de las organizaciones femeninas que han alcanzado presencia pública, ha sido la *redemocratización de las relaciones humanas*. Las mujeres —en su discurso y en sus formas de manifestación política— se han planteado explícitamente contra el autoritarismo, el sectarismo y las orgánicas asfixiantes.

Sin embargo, es evidente la necesidad de encontrar formas de agrupación, de interrelación entre los grupos de mujeres. Y el desafío está en poder darse formas orgánicas que estén fundadas en la democracia, en la autonomía y respeto a la diversidad; en la incorporación de lo subjetivo en la toma de decisiones; pero que a la vez sean eficientes, permitan tener presencia de movimiento y, principalmente, desarrollar vínculos y formas de agrupación que sean adecuadas a las necesidades y que no se transformen en "organización burocráticas y superestructurales".

Desde el punto de vista de la práctica educativa, ello requiere trabajar sistemáticamente la relación entre las personas y la relación entre los grupos; el desarrollo personal y la capacidad de emprender juntas una tarea; la toma de decisiones colectivas y la definición de responsabilidades. *Requieren, en fin, que los grupos se planteen a sí mismos no sólo como una importante experiencia de desarrollo personal y encuentro afectivo, sino también como una organización que tiene en común una tarea y que también necesitan de la relación con otras.*

Desde el punto de vista del rol del educador, significa favorecer de manera real la autonomía del grupo, incentivando la consolidación de liderazgos y la realización de iniciativas grupales generadas más allá de la actividad educadora.

Capacidad de gestión. Las prácticas de educación popular con mujeres han contribuido sin duda alguna a forjar identidad colectiva, y ello en una situación de tanta desestructuración como la actual es un aporte sustantivo.

Sin embargo, suponer que los procesos de autoconciencia generan por sí mismos mayores y mejores niveles de acción colectiva, nos parece equivocado. Las prácticas de educación popular durante este período han puesto el énfasis en la "toma de conciencia", y poco han incidido en el desarrollo de la capacidad de gestión y negociación de las mujeres respecto de sus problemas. Excepcionando aquellas actividades educativas ligadas directamente a estrategias de sobrevivencia, que realizan capacitación técnica, las demás generalmente olvidan la materialidad de los problemas y los abordan sólo desde el punto de vista ideológico. A su vez, los programas de capacitación técnica fácilmente descuidan la dimensión de autoconciencia y desarrollo de identidad colectiva. Nos parece de primera importancia que las prácticas educativas contribuyan a potenciar la capacidad transformadora de las mujeres respecto de su realidad de opresión. Ello implica usar los recursos y las capacidades propias para levantar soluciones alternativas, pero también desarrollar la capacidad de negociación y de presión respecto de las políticas sociales y frente a las instituciones y autoridades.

La discriminación de la mujer no es un problema puramente cultural, sino también social, económico y político. Los problemas de las mujeres están provistos de materialidad y su transformación no puede seguir recayendo sólo sobre ellas, ya sea en la forma de cambios de actitud o en la sola generación de iniciativas autogestionadas. Cambiar la condición de la mujer requiere de cambios estructurales en el país, y también de cambios en las relaciones sociales. La educación popular debería contribuir tanto a complejizar el diagnóstico de la problemática femenina —haciendo explícita su materialidad— como a incentivar acciones de gestión frente a los

problemas. No basta tomar conciencia del peso de la maternidad; es necesario emprender acciones que lleven a transformar las condiciones en las cuales las mujeres ejercen su rol de madre. De igual manera no basta reconocer la relegación de la mujer a lo doméstico si no se plantea transformar las condiciones laborales para que la mujer pueda incorporarse al mundo del trabajo sin los costos familiares que hoy implica, a la vez que modificar los recursos sociales y familiares que permitan humanizar el trabajo doméstico. Y esto nos vincula directamente con el cuarto aspecto que creemos debe ser considerado por los programas de educación popular con mujeres:

La elaboración de propuestas sociopolíticas. Sin duda, la discriminación y opresión de las mujeres del sector popular están inseparablemente unidas a su condición de pobre y a su exclusión de las instancias de decisión y poder en el plano político. La existencia de un movimiento de mujeres requiere de una capacidad de levantar propuestas políticas que apunten a modificar su actual situación como sector social; propuestas que planteen alternativas frente a aquellas áreas relevantes de la vida de la mujer. De la misma manera, requiere de la presencia pública de las mujeres demandando, proponiendo y mostrando alternativas. La propuesta emancipatoria de las mujeres sin duda alguna apunta a transformar las relaciones y la calidad de la vida del conjunto de la sociedad; en este sentido, el movimiento de mujeres es portador de una propuesta global en torno a la cual debe jugarse.

La educación popular puede contribuir a ligar lo personal y lo social, lo cotidiano y la política, la autoconciencia y la capacidad de negociación, la actitud antiautoritaria y la participación en las instancias de poder.

En síntesis, creemos que la educación popular ha jugado un rol sustantivo en la rearticulación de las mujeres. De la misma manera, creemos que hoy se hace necesario avanzar en la constitución y presencia de este movimiento, y que la educación popular debiera superar su enfoque unidimensional e integrar simultáneamente los cuatro elementos descritos: identidad, organicidad, capacidad de gestión y capacidad política.



BIBLIOGRAFIA

Leopoldo Benavides, Daniela Sánchez. *Instituciones y acción poblacional 1973-1981*. Santiago: FLACSO, Documento de Trabajo, 1982.

R. Delsing, A. Rodó, P. Saball, B. Walker. *Tipología de organizaciones y grupos de mujeres pobladoras*. Santiago: SUR, Documento de Trabajo, 1983.

Adriana Muñoz. "Mujer, participación y crisis". Adriana Muñoz D. Santiago: CIAREN-INC, Documento de Trabajo, diciembre 1986.

María de la Luz Silva. "La participación política de la mujer en Chile: las organizaciones de mujeres". Versión preliminar, 1986.

"El Encuentro Nacional de la Mujer Chilena 9-10 de noviembre, 1979". Departamento Femenino de la Coordinadora Nacional Sindical.

"Encuentro de proyectos de acción con mujeres de sectores populares". Santiago: CEANIM, mimeo, 1982.

"Memorias Anuales". Vicaría de la Solidaridad.

"Vamos Mujer". Boletín CODEM.

documentos

ACTAS DEL SEMINARIO, EDUCACION POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES *

(SUR / IDRC, Santiago, 19 y 20 de octubre de 1987)

RESUMEN DE COMENTARIOS

COMENTARIOS A LA PONENCIA DE JOSE BENGOA

JUAN EDUARDO GARCIA HUIDOBRO (Comentarista). Afirma que el trabajo de Bengoa tiene el mérito de entrar, de forma novedosa, en un tema del cual mucho se ha hablado. Los intentos de vincular los procesos de educación popular a los movimientos sociales, en la línea de una democratización sustantiva de la sociedad, es un logro. A la vez, el trabajo entrega categorías útiles para analizar esta relación. El comentarista señala también algunos silencios: no se menciona la vinculación de la educación popular con la materialidad de los sujetos (producción, estrategias de vida, alimentación, salud, etc.); no se analiza el carácter institucionalizado de la educación popular, ya sea como instituciones estatales o subsidiarias del Estado; no hay referencias a los avances efectuados en la renovación de la política, de la educación popular y de los movimientos sociales. Finalmente, se refiere a la tensión, no resuelta en el texto, entre los actores políticos: el Estado, los partidos y los movimientos sociales.

* Estas Actas fueron elaboradas por el Coordinador del Seminario, Guillermo Labarca, sobre la base de la transcripción resumida de los comentarios y debates.

WALDO GARCIA señala la necesidad de hacer distinciones entre educación popular, educación formal y educación informal. Plantea, como objetivo programático, que la educación popular debe transformarse en educación formal con participación del Estado y de las organizaciones que trabajan en el área.

SERGIO MARTINIC destaca la naturaleza simbólica de la educación popular, lo que implica plantear el problema de si las formas de pensamiento del individuo son producidas por éste o adquiridas en el medio social. Propone interpretar la educación popular como una práctica que trata de modificar las reglas con las que se produce lo social en el plano simbólico. Sugiere ampliar el texto comentado con estos aspectos simbólicos.

JOSE BENGOA responde a estos comentarios planteando que el punto de partida de la investigación fue la distinción entre política y educación popular, y la reafirmación de esta última como elemento específico, pero tensionado con la política, que está siempre e inevitablemente presente. En este contexto, la política es entendida como democratización sustantiva. Bengoa explica el silencio respecto a lo institucional por haberse centrado la investigación en la demanda. Interesaba el elemento de modernización en la

demanda popular, porque si los movimientos sociales no se redefinen frente a ésta, no tendrán capacidad de actuar frente al Estado, ni capacidad de concertación. Esto implica que el tema del cambio social esté presente en los movimientos sociales. Es un desafío central de la práctica de la educación popular el vincular el tema del cambio social con los problemas propios de los grupos populares (identidad, por ejemplo). Bengoa añadió que el sistema de educación formal es de homogeneización; complementariamente, la educación popular se ocupa de la diferenciación. El igualitarismo debe avanzar en la misma medida en que lo hace la diferenciación: ésa es la visión moderna de la democracia.

COMENTARIOS A LA PONENCIA DE GABRIEL SALAZAR

IVAN NUÑEZ (Comentarista). Inicia su comentario indicando que, a su parecer, la educación formal no está necesariamente destinada a ser vehículo de uniformidad antidemocrática, y que incluso puede ser un instrumento de diversificación. Plantea como interrogante si las capas medias no pueden llegar a ser agentes de transformación en una integración subordinada o aliada con los sectores populares. Cree que es posible trabajar con las capas medias, y que sin ellas es difícil construir alternativas desde el mundo popular. Señala, además, que el documento de G. Salazar hace un aporte en tanto que proporciona un nuevo marco de referencias para la historia de la educación, para la historia de la relación entre el sistema de educación y los movimientos sociales. El trabajo avanza en el conocimiento de la llamada educación popular del sistema: se dan a conocer procesos de autoeducación popular que no estaban recogidos por la historiografía. También es de gran riqueza el énfasis puesto en la incapacidad de las elites. Quiere además plantear las dudas que le sugiere el trabajo comentado: en primer lugar, el desconocimiento de la función modernizante del sistema de educación; y en segundo lugar, la contradicción existente entre la pretendida incapacidad de las elites y la eficacia integrativa de éstas a través de la educación.

MARIO GARCES (Comentarista). Hace su comentario en torno a dos aspectos del trabajo: su enfoque, y el balance histórico de las identidades populares de los siglos XIX y XX. El marco de referencias interpretativo propuesto —la hegemonía del capital mercantil financiero— ilustra los problemas de inadecuación entre el sistema educativo

nacional y las necesidades educativas de las mayorías. Los procesos de autoeducación popular dan cuenta de los grados de autonomía relativa que históricamente han tenido los sectores populares. El comentarista destaca además los desencuentros entre las demandas de las mayorías y los procesos bajo conducción estatal. Afirmar que esto tiene actualidad porque los desafíos de la educación popular hoy día tienen que ver con su sentido histórico, esto es, que los sectores populares puedan promover su propio desarrollo y reorganizar los fundamentos de la sociedad chilena. El dilema de la autoeducación popular ha sido mantener su autenticidad social y su autonomía relativa, versus comprometerse en reformas parciales, aceptando el integracionismo. Históricamente, en el siglo XX han convivido ambas, la lógica integracionista con la autonomista.

ALFREDO RIQUELME señala que es necesario que la educación popular, como una educación para la relación con otros sectores de la sociedad, pueda trascender una mera educación para la identidad diferencial en un marco de relaciones de poder firmemente establecidas. Es necesario, además, escapar de la visión dicotómica de las clases sociales, y considerar los sectores medios y los intelectuales como un tercer actor que vendría a desbloquear el problema y posibilitaría otro tipo de integración. A partir de 1983, el problema vuelve a replantearse por las dificultades que muestra el movimiento popular para constituir alianzas con otros sectores sociales y políticos que salvaguarden los intereses populares.

JAVIER MARTINEZ llama la atención sobre la presencia de los historiadores en el tema de la educación. Señala que muchas veces en las polémicas sobre temas educativos, la postura anti-social productivista, en favor de una educación ilustrada, viene de los grupos que pretenden disputar la hegemonía a los grupos dominantes. Hay una especie de tradición de oposición que cuestiona el intento de insertar a las clases populares en una lógica social-productivista. Se refiere, además, a la relación entre bandolerismo y amenaza al sistema, diciendo que los momentos en que las sociedades presentan mayores índices de delincuencia y bandolerismo son momentos en que la cohesión es escasa, y en que la posibilidad de formación de movimientos que disputen la hegemonía de los grupos dominantes es pequeña. El planteamiento de una sociedad popular autónoma supone un riesgo menor para el sistema; es la integración al sistema lo que ocasiona conflictos, oposiciones. Frente a la situación actual, plantea que si un movimiento de educación

popular entra en crisis en una situación en que reemerge la política, hay que poner atención porque quizás lo que se está haciendo al inventar una autonomía de la sociedad popular es simplemente una nueva expresión ideológica, y lo que hay que hacer es reclamar Estado, partidos.

GABRIEL SALAZAR contesta las observaciones hechas: un movimiento político que recoja los problemas populares tiene que contar con los grupos medios. De una investigación que realiza con J. Martínez, es posible sacar algunas conclusiones, como que los grupos medios son varios y con distintas relaciones sociales dentro de los medios de producción; aunque dichos grupos no son homogéneos, se han jugado por posiciones nacionalistas, que buscan el desarrollo a partir de una concepción global del Estado y del sistema nacional; han asumido el punto de vista de la nación y han sido estructuralistas en su manera de pensar. Cada vez que han accedido al poder, su comportamiento ha sido consecuentemente estructuralista, y han buscado el desarrollo del sistema como sistema; pero nunca tomaron en serio los proyectos específicos del movimiento popular. La enseñanza que nos deja el período 1925-1973 es que los movimientos mesocráticos y de izquierda intentaron seriamente integrar a las masas populares dentro de los planes nacionales de desarrollo, pero los recursos limitados del país no les permitieron integrar a todos los sectores populares. Es poco probable que los grupos medios modifiquen su tendencia hacia el nacionalismo y que tengan más recursos que antes. Se puede pensar que no van a tener más potencial histórico que el que tuvieron para satisfacer las demandas populares. G. Salazar reconoce que sus planteamientos son dicotómicos, y añade que casi todo el pensamiento político chileno se ha regido por la lógica mesocrática de no dicotomizar, con un pensamiento más nacionalista, más integrador. Es un principio sano plantear con crudeza la dicotomía, porque para quien está en el límite las realidades no son integradas, ni ambiguas ni nacionales. Agrega que el movimiento popular entre 1917-1973, pese a ser antitético, revolucionario, de oposición y tener autonomía, estaba esperando que el Estado nacional resolviera los problemas por sí mismo, y como eso no ocurría, sólo podía hacer una oposición crítica; de ahí que la educación popular en ese período pusiera énfasis en la capacidad crítica del pueblo. También se desarrolló la educación para la militancia; en otra parte se proyectó la autonomía hacia un Estado socialista que vendría en el futuro. La crítica, la militancia ligada a la utopía futura, no resolvían problemas concretos. Con respecto a la historiografía, Salazar añade

que entre los años 1960 a 1970 no hubo análisis histórico; hubo desarrollo, politología de sistemas, lecturas y relecturas de los clásicos. Pero después de 1973 aparecen los historiadores, y en cualquier curso de educación popular hay una parte central referida a la historia. La categoría central es la de historicidad, de la dinámica social. No es la teoría de los grandes sistemas, porque los sistemas en Chile están inacabados y nunca ha existido uno completo. La esencia del conflicto político es el conflicto social; refundar la política es enraizar más profundamente lo político en lo social. Es claro que el movimiento popular no puede seguir peleando con un solo brazo o con el puro brazo social y delictual del siglo XIX, o con el brazo izquierdo político del siglo XX. La educación popular tiene un doble rol: educar al pueblo para que se convierta en un "mazazo", pero también para reeducar a los políticos en una nueva concepción de la política, la de crear una democracia social sustantiva.

COMENTARIOS A LA PONENCIA DE GUILLERMO LABARCA

CRISTIAN COX (Comentarista). Inicia su comentario preguntando si existe alguna relación entre movimientos sociales y educación, si existen movimientos sociales que hagan demandas específicas al sistema de educación. Afirma que la demanda por diversidad nunca ha existido en la política educativa en Chile. La disputa política es siempre sobre la distribución de los bienes culturales propios de la educación. La diversidad es un tema que pertenece al campo intelectual. Agrega que es crucial discutir acerca del saber al pensar la educación. La distinción fundamental es la que se puede hacer entre saberes o conocimientos triviales y no triviales. La educación formal tiene que ver con lo no trivial, conocimientos generales, principios de conocimientos, más generales que los conocimientos locales surgidos de las relaciones y la sociabilidad. El sistema de educación formal debe transmitir los saberes que no surgen ni han surgido históricamente de lo local, o de las formas de sociabilidad que celebra y sobre las que trabaja la educación popular. El problema de la complejidad de la educación en una sociedad compleja es ignorado en el trabajo de G. Labarca; hablar de educación formal es hablar de la complejidad y especialización del saber y de los saberes que son generados y procesados por especialistas y sistemas especializados: la educación formal.

GUILLERMO LABARCA concuerda con que la educa-

ción formal, como cualquier educación, debe ocuparse de lo no trivial, aclarando que aprender a conocer no es un puro problema de método o de lógica; el conocimiento se ejercita sobre un objeto, que es tan importante como el método, y es a nivel de ese objeto que se entra en lo particular. Gran parte de ciencias tan respetables como la física, la química o la biología se han construido reflexionando sobre hechos tan banales como la caída de las manzanas, el andar en tranvía en Berna o el uso de sustancias de uso corriente —la parafina, por ejemplo— como reactivos. Para la ciencia no hay hechos triviales. Enseñar saberes sin referencia a la realidad particular, específica, no es enseñar a plantear problemas ni a usar la experiencia para construir conocimiento, y hoy día no podemos pensar en ciencias que no sean experimentales o al menos que no tengan una relación definida con la realidad particular. Con respecto a la demanda: es discutible que no exista; es verdad que a veces es vaga, no sistemática, no formulada en términos de educación formal, simplemente porque el sistema de educación nunca se ha preocupado de crear los mecanismos para conocer la demanda real de la población. Las personas piden al sistema lo que éste está dando cuando no existe la posibilidad de formular otras demandas. Si la demanda por la diversidad en forma sistemática y coherente pertenece todavía sólo al campo intelectual, no quiere decir que deba permanecer ahí. Se hace necesaria una discusión ideológica que ponga en cuestión las concepciones existentes sobre la educación, que lleve a reformular las demandas que se hace a la educación, y los mecanismos de gestión del sistema educativo.

COMENTARIOS A LA PONENCIA DE FRANZ HINKELAMMERT

JAVIER MARTINEZ señala que la definición política del Estado que se corresponde con los planteamientos de Hinkelammert, es la democracia formal: un lugar de lucha donde las distintas aspiraciones utópicas tienen un espacio, pero ninguna tiene el derecho a traspasar las reglas formales de equilibrio entre ellas.

ISIDORO CHERESKY plantea que las necesidades y los derechos sociales son relativos a una época, no son una substancia.

JOSE BENGEOA pregunta sobre las posibilidades de realización del proyecto hegemónico del movimiento

popular, sin que ello implique la negación de otros grupos sociales.

JAVIER MARTINEZ añade que parece imposible contribuir al consenso desde construcciones utópicas que son mutuamente excluyentes.

FRANZ HINKELAMMERT responde que se trata de formar la sociedad de tal modo que todos tengan cabida en ella, lo que implica discutir los instrumentos económicos. Si se pretende el reconocimiento de ese derecho fundamental, sólo se puede plantear una planificación económica, vinculada con el desempleo y la distribución de ingresos. El desempleo, la marginación, la pauperización son indicadores de una falta del Estado que no ha desarrollado las actividades que le corresponden. Nadie fuera del Estado puede enfrentar estos desequilibrios. Agrega que no ha postulado la democracia formal, sino una coexistencia de la democracia formal con una sociedad que dé cabida a todos. Acepta que las necesidades son socialmente construidas, pero sobre una base real, física y biológica. Afirma que él no está partiendo de principios utópicos, porque su punto de vista no es el futuro sino el presente. Introduce una distinción entre las posibilidades de la condición humana y "el todavía no"; la transformación de una visión utópica en un "todavía no" es el desafío de la crítica, de la transformación, de la orientación del movimiento popular, y esto no elimina las luchas, sino que les da un sentido más racional.

DEBATE GENERAL

JAVIER MARTINEZ introduce la discusión mencionando los temas más importantes discutidos en el seminario: la función creadora o reproductora de identidades de la educación popular, y su papel como instancia de participación social, articulada en torno a la problemática de la modernización y el cambio social. Alude también a otro tema tratado, esto es, el papel específico del movimiento de educación popular en el proceso de tránsito a la democracia, y si ésta debe estar vinculada al aparato del Estado o debe tender a constituir identidades populares alternativas a la sociedad oficial. La discusión de experiencias diferentes, como la argentina y la ecuatoriana, lleva a otros planteamientos significativos. Argentina es una sociedad donde se da la disyuntiva entre la idea fusional del pueblo versus una idea diferenciada conflictiva del pueblo. En Ecuador vemos, en cambio, una clase política que parece estar al

margen de la vida cotidiana de las organizaciones o grupos populares, y una educación popular que tiende a sobreidealizarse y a contribuir, más que a identidades específicas y diversas en el pueblo, al planteamiento de grandes utopías. Señala que quedó pendiente el punto referido a la relación entre educación popular y educación formal, esto es, entre optar por una política que intente integrar al sistema de educación formal la diversidad que existe en la sociedad, y una que se aboque a resolver la desigualdad educativa. Finalmente, propone centrar el debate en el problema de cómo la educación popular puede transformarse efectivamente en una palanca de democratización de la sociedad, y hasta qué punto la educación popular es un reto a la democratización del sistema educativo formal.

GUILLERMO LABARCA postula que tras las diferentes opciones hay diferentes concepciones del cambio social. La experiencia argentina es interesante porque muestra un movimiento social capaz de cambiar algunas tradiciones políticas e introducir elementos externos que ponen en jaque la legitimidad de esa sociedad. Cuando se compara la situación chilena con la argentina, se hace obvio que en Chile la expresión política de los movimientos sociales o ideas presentes en la sociedad civil está bloqueada. Otro elemento que hay que considerar en la discusión es la distinción entre demandas que son reclamos y demandas que son derechos; estos últimos son los que ponen en cuestión las bases de la legitimidad de la sociedad.

SERGIO MARTINIC plantea que, en el caso chileno, la pregunta sería hasta qué punto la experiencia de educación popular ha permitido cuestionar lo legítimo, y cuestionarlo en términos de sus límites. Eso lleva a preguntarse si lo que está detrás de ese cuestionamiento es la división social del trabajo. Piensa, además, que cuestionar los principios de producción de sentido incrementa el poder de los sujetos, lo que llevaría a plantear la hipótesis de producir poder a través de un cuestionamiento de las categorías de pensamiento.

GILBERTO ORTIZ interviene diciendo que, en su comentario, C.Cox intentó destruir o negar la existencia de cosas como los movimientos sociales, la importancia de la educación popular, la vinculación entre movimientos sociales y educación popular, la reformulación del sistema de educación formal; a la vez, reivindicaba que la educación es un problema complejo y de especialistas, estableciendo en cierta forma una reificación del conocimiento especializado y de separación entre conocimiento popular y univer-

sal. Hace algunas observaciones y preguntas a estas afirmaciones: si la educación organizada por especialistas ha logrado producir un sistema armónico, eficiente, o si lo que ha hecho es matar la creatividad en función de un sistema de dominación; y si este universalismo ha logrado gente sana, o competitiva y enferma. Si contestamos a estas preguntas tendremos que concluir que la educación está en crisis. Se postula que la cultura europea es universal y se olvida que es un particularismo. Plantea otra pregunta referida a la identidad latinoamericana, señalando que la "cultura universal" no ha sido capaz de integrar culturas autóctonas como la mapuche. Agrega que si la producción de conocimientos está desintegrada de la comunidad, no hay proceso generador de conocimientos y se llega a aberraciones como la producción de los "Chicago Boys" y las elites políticas que durante los últimos 20 o 30 años han llevado este país al desastre. Finalmente afirma que la educación formal no deja casi nada y que la búsqueda de cada uno va por la educación no formal.

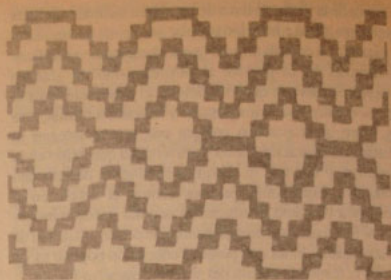
SERGIO SPOERER se refiere a la educación formal que no genera destrezas que habiliten para el quehacer profesional, y tampoco capacidades de innovación de aquellos que entrena y forma. Por otra parte, piensa que la educación popular genera condiciones de un aprendizaje o entrenamiento de competencias en dominios nuevos de acción.

JAVIER MARTINEZ hace algunas distinciones cuya intención — plantea — es desdramatizar la discusión: las experiencias de educación popular son experiencias de educación social; no hay una manera popular de aprender matemáticas, química o física: la educación popular no tiene una manera distinta de entrar en los principios generadores de la cultura. Pero hay un aspecto de la educación que tiene que ver con la creación de modos de ser, aspecto fundamental de la educación que está vedado en el sistema de educación formal. Agrega que la educación popular rescata identidades, mientras que la educación formal homogeneiza ciudadanía.

JOSE BENGOA hace observaciones sobre el tema de la homogeneidad- heterogeneidad de la sociedad chilena: durante el período entre 1925 y 1973 se percibió la sociedad chilena como homogénea, pero hoy día hay una emergencia de grupos que antes no tenían relevancia en el país, como los grupos indígenas, de mujeres, de espiritualidad, que han hecho surgir diferencias mayores. El reconocimiento de esta diferencia es la base de la igualdad. Una visión integra-

cionista, homogeneizadora del Estado y de la educación no es condición de igualdad. Bengoa plantea que la educación popular es una educación para la diferencia, cuyo objeto es la constitución del movimiento social y de la sociedad en sus versiones modernas, pero que ella no debe ser una educación irreflexiva, que no se plantea problemas.

SIMON PACHANO señala que la educación en Chile y en América latina tiene tres opciones: la búsqueda de la identidad en la diferencia, vinculada al proceso de constitución de los Estados nacionales; el cumplimiento de un papel crítico respecto de la sociedad; y constituirse en un mecanismo de ascenso dentro del proceso de modernización, con el peligro de perder la cultura y las identidades nacionales.



SEIS EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR

PRESENTACION

El documento que se presenta a continuación es uno de los productos de la reflexión sobre la gestión educativa de SUR y del papel que le corresponde a la educación popular en los procesos de democratización social. Se ofrece una reseña de la escuelas realizadas en seis sectores sociales del campo y la ciudad: sindicalistas, pobladores, mujeres, jóvenes pobladores, campesinos e indígenas. Se trata de una descripción general de los cursos, de sus objetivos, contenidos y metodologías, con el fin de brindar antecedentes y referencias al trabajo de otras personas o instituciones interesadas en el tema; por último, se presentan evaluaciones generales acerca de los éxitos que tuvieron las escuelas. Se obtiene un panorama general sobre logros y carencias que orientan la reflexión para futuros trabajos en este ámbito.

LA ESCUELA SINDICAL

1. DESCRIPCION GENERAL

El Programa de Educación Sindical iniciado en 1984, inserto en la perspectiva de la educación

para los movimientos sociales, estableció como objetivo fundamental contribuir en el proceso de formación de dirigentes (intermedios y de base), propiciando en ellos una visión del movimiento sindical de carácter nacional y con nociones modernas respecto de su quehacer. Cuando se piensa en la formación de dirigentes, se alude a una tarea con múltiples caras, desde el desarrollo personal del líder, hasta la entrega de elementos para la comprensión de las relaciones con los distintos tipos de interlocutores (sociales, políticos y estatales). Todo esto, con la idea de incorporar a la actividad sindical nuevas ópticas y definir términos, condiciones y características más acotadas a las circunstancias.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Se realizaron 2 tipos de cursos¹. Uno de carácter nacional, es decir, con convocatoria a sindicalistas de distintas ramas, y el otro para dirigentes de una rama en particular, en este caso, Transportes. El curso nacional buscó establecer un espacio de encuentro de dirigentes de distintos sectores, en la perspectiva de lograr una postura más unitaria que

partiera del reconocimiento de la diversidad. La racionalización y recuperación de experiencias fueron los mecanismos conducentes a este fin. Además, se intentó generar la identificación del sindicalismo actual con la historia del movimiento obrero y ampliar la comprensión de la actividad sindical a través de su comparación con experiencias de otros países en este ámbito. La reflexión sobre políticas alternativas para el sector se planteó como un objetivo central del trabajo educativo. La identificación, por parte de los dirigentes, de factores distorsionantes o estimuladores de la dinámica de la organización, se constituyó en la meta por lograr, y para ello se ofreció información sobre técnicas de administración y manejo sindical.

El curso para la rama de transporte se planteaba con objetivos que, si bien eran generales, abordaban la particularidad de los participantes como eje articulador del proceso educativo. En primer lugar, surge el tema de la identificación del sector con el sindicalismo actual y con la historia del movimiento obrero; demostrar su importancia en el conjunto del movimiento sindical y en la economía del país fue otro de los objetivos fundamentales. La presentación sobre la irracionalidad económica y social de las actuales políticas del transporte y alternativas al respecto, se hizo para generar discusión e ideas de propuesta sobre el tema; una forma, si bien en condiciones de laboratorio, de asignar papeles y tareas en la democratización de la sociedad.

¹ Además de una serie de cursillos no programados, ofrecidos como respuesta a demandas hechas por personas que en su mayoría habían asistido a cursos en oportunidades anteriores.

En la definición de contenidos es posible identificar la presencia de seis grandes temas. El énfasis dado a cada uno de éstos, dependió de varios factores: características de los participantes y su pertenencia a sindicatos de distintas ramas o de la misma; resultados de evaluaciones de cursos anteriores en relación a las condiciones del escenario nacional; peticiones expresadas por los participantes; etc. A continuación se señalan estas áreas de interés y el sentido que tuvo su inclusión en el curso nacional.

a) Información sobre historia social de Chile, principalmente sobre la trayectoria del movimiento obrero. Se piensa que este tema favorece la identidad del movimiento, a partir de su reconocimiento en la historia.

b) Análisis e información de experiencias sindicales comparadas de distintos países; la orientación de las tres centrales mundiales. Como se mencionó antes, el objetivo en este caso fue enfrentar la tarea sindical en Chile desde una perspectiva amplia.

c) Nociones de economía, fundamentalmente en lo que se refiere a administración y funcionamiento de las empresas. La intención es que el dirigente maneje la información concerniente a su ámbito de trabajo y, de esa forma, tenga la posibilidad de una interlocución más sustentada.

d) Legislación laboral, en una óptica también comparada. La situación antes y después de 1973, la legislación internacional de la O.I.T. Fundamentos de una nueva legislación laboral, específicamente, el Código del Trabajo alternativo.

e) Talleres sobre manejo y administración sindical. Elementos que permitan, sobre todo a los dirigentes de base, hacer un diagnóstico de la organización, de sus motivaciones e intereses. Información sobre técnicas de animación y otros recursos; a través de ejercicios prácticos, se definió el rol del dirigente como inhibidor o estimulador de la participación de la base y de su respuesta a la convocatoria.

f) Trabajo de taller en la elaboración de una propuesta de política laboral alternativa para una situación de institucionalidad democrática.

Con el fin de ilustrar la particularidad que asume el programa de educación por rama, se presentan a continuación los contenidos del curso realizado en 1986 en el Sector Transportes.

a) Historia del movimiento obrero chileno y condiciones del sindicalismo actual.

b) Diagnóstico de la situación de los sindicatos del transporte. Información sobre las Confederaciones existentes y las diferencias entre ellas.

c) Exposición de los problemas del transporte: Estudio comparado del sistema de transporte actual en relación al que existía antes del 73. Costos y racionalidad del servicio.

Elementos sobre salud laboral y accidentes del trabajo.

d) Presentación de modelos alternativos, utilizando los antecedentes del punto anterior.

Este último punto del programa del curso de transportes, nos acerca a la evaluación de la capacidad propia del movimiento. Si bien no está entre los objetivos de ambos tipos de cursos establecer los mecanismos que garanticen la viabilidad de un proyecto social o político, se considera oportuno reflexionar sobre este tema. En el proceso de desarrollo del movimiento, superadas las demandas de identidad y participación, llega el momento en que aparece lo que ha sido llamado el "techo" del movimiento. Se pone a prueba su capacidad real de incidencia, los términos y posibilidades en la interlocución con los demás actores sociales y con el Estado en particular. No obstante las condiciones de dictadura, en última instancia la gestión positiva del movimiento estará determinada por su capacidad de elaboración y negociación de una propuesta en la relación con el Estado y a partir de sus vínculos con los otros actores sociales.

3. LINEAS METODOLOGICAS

La metodología utilizada fue principalmente de clases expositivas con un espacio para discusión. Esta forma se utilizó sobre todo en los temas de análisis, teoría e información general. La presencia de invitados de reconocida competencia en los temas, fue altamente valorada por los participantes. Estos invitados utilizaron la misma metodología: exposición sobre un tema, respuesta a dudas presentadas y discusión final. La realización de talleres durante los cursos, estuvo principalmente relacionada a los temas de administración, manejo y participación sindical. Se procuró, mediante el uso de técnicas para el trabajo con grupos, reproducir situaciones de la organización e

identificar factores positivos y negativos de su actividad.

4. OBSERVACIONES

a) Curso nacional

A diferencia de otras escuelas realizadas por SUR en sectores donde el movimiento social no existe o es apenas incipiente, en el caso del programa sindical, el movimiento ya tiene existencia real con antecedentes históricos que lo sustentan. El requerimiento educacional se refiere más bien a elementos que contribuyan a reforzar la identidad, brindar nociones modernas sobre la tarea sindical, además de ciertas técnicas para su desarrollo. Se trata, a fin de cuentas, de cooperar en la resolución de carencias y de ampliar la capacidad del movimiento. La percepción es que, si bien no estarea concluida, la escuela sindical propende a la satisfacción de estas demandas y registra logros al respecto.

Cabe tener en cuenta, a la hora de hacer un balance del programa, que el éxito de cada curso dependerá del sustrato movimientista de la actividad. En tanto no estamos enfrentados a procesos tendientes a la promoción individual de los educandos y, por lo tanto, no es posible considerar los resultados únicamente en esa perspectiva, la referencia en términos de antecedentes y metas alude necesariamente al movimiento de procedencia, en este caso, al sindicalismo nacional.

Partiendo del carácter contestatario del sindicalismo actual, la Escuela intentó constituirse en un espacio más de reflexión sobre las condiciones para un sindicalismo más democrático en el futuro, y sobre el papel que le corresponde a este sector social en el proceso de democratización.

En este marco, la práctica educativa se articuló en torno a distintos ejes. En primer lugar, el trabajo en torno a elementos que permitieran la identificación del sindicalismo actual con su antecedente; con este sentido se estructuraron los cursos de historia social de Chile, que ofrecen a los dirigentes un contexto para sus luchas inmediatas.

El tema de la participación sindical surgió ligado fundamentalmente a la preocupación por mejorar los mecanismos que conducen a ella.

entre ellos la actitud de los dirigentes y su repercusión en la respuesta de las bases, y — como hipótesis de trabajo — la incidencia de la dictadura en el bajo nivel de participación.

La entrega de nociones modernas respecto de las relaciones trabajador-empresa, en general fue bien aprovechada. Hubo algunos contenidos dentro de estos temas que no suscitaron el interés de los participantes, cuestiones muy específicas sobre economía cuya pertinencia no resulta evidente en la práctica cotidiana.

En lo que se refiere a la posición de los dirigentes en las organizaciones, el saldo es positivo. Sin duda, no es posible establecer la unilateralidad de factores y atribuir exclusivamente a la escuela el desarrollo como dirigente de los participantes, pero se observan logros al respecto. La gran mayoría de los dirigentes hoy continúa participando en las organizaciones, habiendo asumido posiciones de mayor incidencia y responsabilidad.

b) Curso sector transportes

Asistieron representantes de dos confederaciones de transporte y, a raíz de ello, en varias oportunidades se trasladaron al curso disputas o polémicas presentadas en el gremio. De esa forma, se generó un espacio de encuentro y concertación que significó la constitución de lo que hoy conocemos por CONUTT, y que agrupa a la mayor parte de los sindicatos del transporte.

Al pensar en los contenidos podríamos distinguir, por ejemplo, el papel de los cursos de historia en la identificación de este movimiento sectorial en la historia del movimiento obrero. Al respecto se observa una carencia. Es necesario hacer énfasis en el contexto y antecedentes del movimiento, y definir los vínculos entre sindicatos por ramas y las confederaciones, o establecer algún mecanismo alternativo que permita a los sindicalistas —por ejemplo, del sector transportes— lograr una visión más global de la acción sindical.

Otro factor que aparentemente incide en ese proceso de identidad del sector, es el carácter más personalizado que asume la relación trabajador-empresa en el caso del transporte, en comparación con otros sectores del movimiento sindical.

Los contenidos referidos a problemas del

transporte, cuestiones de salud laboral y racionalización del servicio, fueron bien recibidos; el problema surgió cuando, a partir de estos elementos, se planteó la necesidad de proponer una política alternativa para el sector. Las características del contrato actual de los trabajadores impiden incorporar en las demandas aspectos modernizantes, en la medida en que éstos signifiquen reducción del salario. Toda propuesta alude al papel del Estado en la regulación del proceso de trabajo, y tal situación impidió el desarrollo cabal del ejercicio de elaboración de propuesta.

c) En general

Las características señaladas anteriormente podrían no considerarse pertinentes cuando evaluamos la escuela como tal; sin embargo, se exponen porque evidencian la relación entre proceso educativo y organización a la que está dirigido.

Es recomendable tener presente, como se insinuó antes, que todo tema de la escuela, y particularmente aquellos de discusión o desarrollo de propuestas alternativas, se desarrolla en condiciones de laboratorio. Por lo tanto, cuando evaluamos logros y fracasos del programa, no es posible pretender un espejo o reflejo directo de la acción educativa en la acción sindical y, a partir de ello, hacer balance. La realidad introduce distorsiones para la acción que los dirigentes vislumbran con claridad desde el curso. Es válido reconocer esta distancia y enfatizar en la relación entre sector social y proceso educativo, para la definición de objetivos que sustentan la labor.

Desde la perspectiva institucional, la escuela sindical ofrece un saldo positivo; ambos tipos de cursos dieron resultados que confirman esta apreciación general. Por supuesto, en el caso de continuar desarrollando estas actividades, sería oportuno reconsiderar algunos énfasis con el fin de obtener mayores ganancias en aspectos que hasta ahora han sido parcialmente logrados. Es pertinente un diagnóstico renovado de la situación nacional y del papel que desempeña actualmente el sindicalismo y, a partir de ello, definir la política educacional orientada a este sector.

CARMEN BARRERA

LA ESCUELA DE DIRIGENTES POBLACIONALES

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

La Escuela de Dirigentes Poblacionales tuvo como principal objetivo la formación de dirigentes sociales de nivel intermedio, principalmente de la Región Metropolitana. Se pretendió mejorar los conocimientos y la capacidad de reivindicación, y contribuir en el planteamiento de nuevas formas de intervención de la acción poblacional.

Las clases se realizaron durante dos meses y medio, dos veces por semana, en las tardes después del horario de trabajo; cada programa se desarrolló en 50 horas de clases, más algunas salidas a terreno, que se hacían los días sábado. Normalmente, los cursos se hicieron para 20 alumnos y el porcentaje de deserción nunca superó el 25%. Los educadores fueron profesionales de SUR, y eventualmente se invitó a personas de otras instituciones.

La mayor parte de las clases fue de tipo formal, aunque se propició constantemente la discusión y el aporte que podían hacer los propios dirigentes que concurrían a la escuela. A ese respecto, se incentivó el trabajo en grupos y la puesta en discusión de temas no programados por los educadores, pero si demandados por los participantes. Se produjo además un interesante intercambio de experiencias que, junto a la participación de invitados, muchas veces dirigentes con prácticas en organizaciones sociales similares, permitieron una reflexión enriquecedora.

La realización de esta escuela fue posible gracias a que existía un espacio de acción social y política, que las organizaciones de pobladores habían conseguido a partir de 1978. También fueron determinantes las ideas y propuestas que teníamos acerca del movimiento poblacional a comienzos de los años 80; se pretendió, desde un comienzo, ampliar el nivel de formulación socio-político de los pobladores, que en ese período estaba reducido a acciones

basadas en lo que se denominó la línea de las capacidades propias. Esta tendencia nos parecía cuestionable, porque suponía la existencia de un escenario nacional sin cambios a futuro, en que el Estado no respondería a las demandas y reivindicaciones de los excluidos. Tal visión "pesimista" dificultaba la constitución de un movimiento poblacional, ya que tanto teórica como prácticamente es casi imposible pensar en la construcción de un movimiento poblacional sin que exista antagonista, sin conflicto social y/o político.

Nuestro supuesto y propuesta más genérica privilegiaba la construcción del movimiento de pobladores y, por ende, la constitución de éste en un actor nacional de importancia. Para ello era indispensable que el movimiento lograra articular las organizaciones y grupos dispersos, y pudiera alcanzar un nivel de representación adecuado en el espacio público. Por tanto, en el mediano plazo tenía que ser reconocido entre sus iguales (los otros movimientos sociales tradicionalmente constituidos en el país) y por su antagonista principal: el Estado.

Una de las premisas desarrolladas fue la necesidad de continuar con el proceso de "regeneración del tejido social", es decir, la reconstrucción de la organización poblacional destruida por el régimen militar después de 1973. Este objetivo fue estimulado también por la acción poblacional señalada anteriormente. Una segunda premisa, complementaria de la anterior, fue rescatar la capacidad reivindicativa tradicional del movimiento de pobladores, sin desconocer la carencia de mediadores (partidos políticos) e interlocutores (organizaciones) reconocidos por el Estado. En este sentido, la relación que se estableció entre el Estado y la sociedad civil organizada en torno a demandas, es muy diferente al pasado.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

De los elementos anteriores se desprendieron los objetivos del curso: i) entregar información sobre la magnitud, estructura y características —anteriores y actuales— de la organización poblacional; ii) proporcionar conocimientos acerca de las políticas sociales del Estado, utilizando en impacto en la población y en los dirigentes sociales, de los cambios producidos por las políticas sociales (subsidiaridad del

Estado) y las llamadas "modernizaciones" del régimen; iii) incentivar la coordinación de la organización poblacional, considerando el desconocimiento existente acerca de las dinámicas poblacionales, sus tendencias, objetivos, y sobre lo que pensaban e impulsaban los partidos en esta área.

El punto de encuentro entre premisas y objetivos de la escuela, fue el análisis de los tipos de acción que realizan las organizaciones de pobladores. Teniendo en cuenta sus objetivos, la magnitud de sus acciones, sus dinámicas, y el sentido y límites que éstos tienen, se reflexionó sobre los conflictos de los pobladores con sus oponentes, principalmente el Estado. Esto llevó a comparar y evaluar la situación del movimiento. Así, desde el inicio de la Escuela, se configuraron algunos contenidos de mayor interés para los alumnos: los referidos a la historia del movimiento de pobladores, al diagnóstico de la situación del sector, y a la importancia de las formas de coordinación entre organizaciones.

El interés por la historia estaba directamente relacionado con la búsqueda de elementos de identidad y continuidad, contenidos vitales para el desarrollo del movimiento de pobladores; no obstante, se entendía que la heterogeneidad actual de las organizaciones, la amplitud de las prácticas desarrolladas y las reivindicaciones que se expresaban, señalaban un elemento de ruptura con el pasado que se analizaba como referencia.

El Taller de Análisis Urbano (TAU), que se promovió paralelamente al curso, permitió discutir estos y otros elementos con un grupo seleccionado de dirigentes poblacionales durante más de dos años. Desde este Taller surgieron no pocas interrogantes y reflexiones sobre el movimiento de pobladores, temas de discusión que se trasladaron a los cursos: las relaciones entre dirigentes y bases, entre organizados y no organizados; las demandas sentidas por la gente, las formas y capacidad para realizar movilización social, los tipos y maneras de representación, la democratización del movimiento, etc. Entre otras consideraciones, también fue importante la reflexión sobre los criterios de constitución de un movimiento social plural; se fundamentó respecto a la coordinación funcional y territorial de organizaciones, para arribar a formas legítimas de

representación pública de los pobladores.

En ese período, nuestra práctica educativa nos llevó a diferenciar e identificar claramente los tipos y niveles de dirigentes con los cuales desarrollar nuestra labor de capacitación, y los tipos de currículos que debíamos realizar:

a) Los cursos de dos a tres meses, de carácter intensivo, se desarrollaban con dirigentes de base o de coordinadoras sectoriales, provenientes de organizaciones comunitarias o reivindicativas, pero que tenían un mínimo nivel de conciencia política. Este grupo, heterogéneo de origen, permitía contrastar diferentes realidades, prácticas y reivindicaciones de la población. Más riqueza alcanzaba la reflexión desarrollada por el grupo cuando varios de sus integrantes provenían de un mismo territorio o sector poblacional. Los grupos se configuraban en torno al "activo poblacional", pero superaban ampliamente el estrecho segmento de militantes partidarios.

b) El Taller de Análisis Urbano se desarrolló principalmente con dirigentes poblacionales de carácter nacional y metropolitano, pero también asistieron dirigentes intermedios, con posibilidades de ascender en la escala dirigencial. Además, participaron investigadores y animadores sociales de otras instituciones, que hacían trabajo de promoción social en poblaciones.

La hipótesis que se manejó es que detrás de cada una de las experiencias, había una línea de acción política. El objetivo del Taller era hacer explícitas algunas de esas líneas de acción, para poder debatirlas entre los participantes. Esta opción se vio reforzada por el hecho de que los grupos no asumieron los cursos únicamente como una instancia de formación, sino principalmente como un espacio de debate. En ese sentido, fue uno de los espacios más pluralistas que ha habido en el campo poblacional.

3. EVALUACION

Sobre la base de esta línea de ideas, seguimos desarrollando nuestras prácticas educativas. Al respecto podemos indicar que, partiendo de las premisas y objetivos señalados, fuimos evolucionando y adecuando los contenidos al desarrollo del movimiento y al análisis de las experiencias de acción que se sucedían. No podía ser

de otra manera; prontamente el escenario nacional cambió, se ampliaron las posibilidades y las organizaciones de pobladores aprovecharon los reducidos espacios existentes.

Las experiencias de movilización social nacional y poblacional, y los triunfos parciales que consiguieron estas últimas en función de sus reivindicaciones ante el Estado, hicieron necesarios nuevos contenidos educativos. En efecto, las "tomas de terrenos" ocurridas a mediados del segundo semestre de 1985 abrieron posibilidades de acción, al mismo tiempo que interpelaron a los dirigentes poblacionales y agentes promotores, en la perspectiva de desarrollar prácticas de gestión de mayor envergadura.

Hasta ese momento, nuestro planteamiento de enfoques y contenidos educativos se hacía desde la perspectiva de las organizaciones de pobladores. Nuestra preocupación por mejorar la organización y la coordinación, y por definir la labor de los referentes socio-políticos, no permitía desarrollar el movimiento más allá de sus dinámicas internas. La experiencia de los campamentos representa un quiebre al respecto. Aparece crecientemente la presencia del Estado y, consecuentemente, el problema del gobierno en las poblaciones. Mirando hacia el futuro, la intervención del movimiento de pobladores en el territorio.

En segundo lugar, a partir de esa experiencia vimos que la reivindicación por sí sola no permitía satisfacer necesidades y obtener resultados; había que capacitar a los dirigentes tanto en torno a la gestión técnica como en cuestiones referidas al gobierno del territorio. El clásico dirigente reivindicativo resultaba insuficiente para solucionar los problemas de una población que —como la de los campamentos— se aproximaba a las 30.000 personas. En este sentido, se trató de recuperar lo acumulado por las organizaciones en torno al desarrollo de las capacidades propias y ponerlo en otra perspectiva, ya no ajena al Estado, sino justamente en medio del conflicto que se suscita con éste.

El tercer elemento, que aparece como nuevo contenido por desarrollar en los cursos, es que la conformación de referentes poblacionales metropolitanos y el desarrollo de la reivindicación y demandas públicas de los pobladores —incluidas las tomas de terreno— implicaban poner en discusión el tema de la ciudad como una totalidad que encierra virtual-

dades políticas y participativas, y, por lo tanto, posibilidades materiales y de desarrollo social.

En el último año configuramos una escuela que se desarrolló a partir de los enfoques y contenidos mencionados; en ella, aunque exitosa, existieron carencias que debemos reconocer. Entre ellas, y en lo que se refiere a metodología, está la escasa utilización que hicimos de técnicas modernas de planificación participativa y, en general, de un trabajo con metodologías de tipo horizontal. Otra carencia, más bien de contenido, es el poco tiempo dedicado a los problemas de la gestión popular, a pesar de la importancia que han adquirido dichas experiencias en los últimos años. Ambas críticas apuntan a aspectos que pueden entenderse en la perspectiva de modernidad: utilización y manejo de técnicas —grupales, de participación y/o de planificación—, conocimiento práctico de experiencias, administración y gestión de recursos, formas y límites de la negociación con agentes externos (instituciones, municipios, técnicos), etc.

Podemos concluir que, si bien consideramos los elementos de identidad y modernidad como factores importantes de incorporar en el desarrollo del movimiento poblacional, ello no fue suficiente. Nuestro énfasis educativo estuvo siempre en el eje participación-cambio social. Ahora, cuando ya existe un cierto consenso respecto de estos contenidos, no parece necesario seguir insistiendo en ellos. Al contrario, los problemas que subsisten en el territorio, las experiencias acumuladas en los últimos años, los destalles entre bases y dirigentes, entre organizaciones comunitarias y reivindicativas, establecen como primera prioridad los contenidos que tienen que ver con la tecnificación de las políticas y demandas sociales, única manera de representar, convocar y responder como movimiento poblacional a las permanentes urgencias de las organizaciones de base y de los no organizados.

ALEX ROSENFELD

TALLERES DE FORMACION PARA MUJERES POBLADORAS

1. DESCRIPCION GENERAL

Entre 1982 y 1986 realizamos siete talleres de formación y una Escuela de Verano con mujeres del sector urbano popular de Santiago¹. Participaron alrededor de 130 mujeres con trayectorias organizacionales diferentes², una edad promedio de 35 años, en su inmensa mayoría casadas, con hijos y con un promedio de escolaridad de 8 años. Casi todas eran dueñas de casa, con excepción de algunas que trabajaban remuneradamente en los planes estatales de subsidio a la cesantía (PEM-POU) o en empleos ocasionales del área de servicios.

Sobre la base de las anteriores actividades, fuimos elaborando e implementando una propuesta de educación popular con mujeres pobladoras, propuesta que expresaba un determinado diagnóstico de la realidad poblacional del momento y, principalmente, una apuesta en términos de la potencialidad de las mujeres y la necesidad de un mayor protagonismo social de su parte.

En los años en que se desarrollaron estas experiencias el país vivía un singular clima de efervescencia social, canalizado en las convocatorias a protestas nacionales. Diversos sectores manifestaban públicamente su descon-

¹ Esta experiencia educativa fue conducida por 3 trabajadoras sociales: Andrea Rodó, Paulina Saball y Betty Walker. En diferentes momentos de la misma participaron: Riet Delsing (antropóloga), Soledad Olivares (enfermera), Ximena Valdés E. (trabajadora social) y Daniela Sharin (socióloga).

² En los grupos participaron mujeres que provenían de: comedores infantiles, grupos de ayuda fraterna, equipos de salud, talleres productivos, comunidades cristianas, centros de madres, comisiones de vivienda, grupos de catequesis y partidos políticos. La experiencia se llevó a cabo en diferentes sectores geográficos: Ochagavía, San Joaquín, Villa Francia, Pudahuel, Melipilla y Talagante.

tento y planteaban demandas. A nuestro juicio, las mujeres debían jugar un rol social y político, y para ello debían percibirse a sí mismas como un grupo social con opresiones y demandas específicas. A este desafío queríamos aportar con nuestra intervención profesional, para lo cual veíamos en la actividad educativa —a través de los talleres de formación— el camino más adecuado. La autoconciencia era, a nuestro parecer, el principal instrumento que permitiría hacer realidad el protagonismo social de las mujeres.

Nuestra propuesta se originó en la práctica que veníamos desarrollando como trabajadoras sociales en el mundo poblacional, específicamente con organizaciones solidarias.² Allí, si bien la gran mayoría de las organizaciones estaban integradas por mujeres, la problemática de la mujer no era un tema presente; no obstante que las mujeres eran diariamente protagonistas del quehacer de las organizaciones, la mayoría de las veces delegaban el rol de conducción a los hombres. Las mismas mujeres que estaban jugando un papel importantísimo en la búsqueda de alternativas de subsistencia, se sentían obligadas a pedirle autorización al marido para salir de la casa y participar en una reunión.

Veíamos que muchas mujeres estaban viviendo una experiencia inédita, ya fuera en el ámbito del trabajo asalariado o de la participación comunitaria. Nunca antes habían salido de su casa, y la nueva situación generaba en ellas toda suerte de conflictos y contradicciones que no tenían donde socializar. Contábamos con múltiples indicios que nos llevaban a pensar que las mujeres pobladoras estaban enfrentando tensiones que tenían que ver no sólo con la crisis socio-económica del país, sino también con una historia de discriminación y opresión en tanto género. A nuestro juicio, había que contribuir a develar y enfrentar esas opresiones si queríamos que se generaran cambios que condujeran a hacer más digna la vida de las mujeres.

3 Como equipo teníamos una experiencia previa de trabajo común en la Vicaría de la Solidaridad, en la zona sur de Santiago. Allí habíamos trabajado con una vasta gama de organizaciones comunitarias que en ese momento nacían y crecían apoyadas por la Iglesia Católica. Fue este trabajo el que nos llevó a formular el proyecto de educación con mujeres que implementamos desde SUR.

2. OBJETIVOS

Los propósitos generales de nuestra propuesta educativa apuntaban a apoyar a las mujeres en la afirmación de una identidad, facilitar el reconocimiento de sus opresiones de género y estimular su voluntad de cambio. Los talleres de formación tenían como objetivo principal, promover la toma de conciencia de la mujer acerca de su condición de mujer y pobladora.

El segundo objetivo era favorecer un proceso grupal democrático y participativo, en el cual cada mujer se sintiera acogida, respetada y valorada. Un proceso grupal que permitiera generar solidaridad y complicidad entre las participantes.

El tercer objetivo fue incentivar y apoyar la reproducción de esta experiencia educativa por parte de las propias mujeres. En función de ello, elaboramos actas de cada sesión de los talleres; produjimos materiales educativos y dedicamos tiempo de las sesiones a explicitar la metodología usada.⁴

Nos planteamos también un objetivo de investigación. Queríamos profundizar en el conocimiento acerca de la realidad y percepciones de la mujer pobladora. Para ello, sistematizamos y analizamos todo el material recogido en los talleres, realizando 3 investigaciones sobre temáticas específicas.⁵

En síntesis, veíamos la necesidad de un proceso a través del cual la mujer pudiese reconocer una identidad individual y colectiva. Nos parecía indispensable que las mujeres pobladoras participaran, tanto en las organizaciones sociales como en las movilizaciones que se llevaban a cabo en ese período, aportando su

4 A lo largo de la experiencia elaboramos diversos materiales: "Cuerpo y sexualidad: actas de 2 talleres de formación de mujeres pobladoras", por R. Delsing y A. Rodó (Santiago: SUR, Oct. de Trabajo No 10); "Programa: Formación de mujeres pobladoras" (8 cartillas), por S. Olivos y B. Walker, 1984; "Conversaciones en el Taller", diaporama dirigido por Patricia Mora, 1982; "Tantas vidas, una historia", video dirigido por Tatiana Gaviola, 1983.

5 1982: "Tipología de organizaciones y grupos de mujeres pobladoras", por R. Delsing, A. Rodó, P. Sabell y B. Walker, 1983; "Historias de vida de mujeres de la ciudad", proyecto coordinado por M. Teresa Marshall, 1986; "Representaciones sociales del cuerpo y sexualidad en mujeres pobladoras", realizada por Andrea Rodó.

propia especificidad.

3. CONVOCATORIA

La conformación de cada taller fue diferente, lo que indudablemente influyó en el rumbo que posteriormente tomó cada experiencia educativa.

La modalidad de convocatoria más usada fue la invitación a mujeres de los grupos con los cuales trabajábamos anteriormente. Asistíamos a los grupos (talleres productivos, comedores infantiles, etc.) e invitábamos directamente a las mujeres a participar en un taller, cuyo tema central serían sus experiencias, conflictos y dudas como mujer. Les planteábamos que ésta sería una actividad complementaria a la que ellas realizaban de manera permanente en sus grupos u organizaciones. Aun más, les señalábamos que uno de nuestros propósitos era que ellas pudiesen replicar esta experiencia en su organización.

La efectividad de esta modalidad de convocatoria estuvo basada en la confianza que las mujeres tenían en nosotras, y en que los temas que proponíamos empezaban a reconocerse como importantes, aunque hasta ese momento no hubiera sido posible abordarlos en los grupos. Por último, el plantear la invitación al interior de los grupos daba a las mujeres el respaldo de su organización, y hacía más claro su compromiso de replicar lo aprendido en los talleres.

Otra modalidad o camino para conformar los grupos de taller, fue la demanda directa de las mujeres. En este caso, una organización de mujeres de un sector determinado solicitaba un taller de formación como parte de las actividades que el grupo había programado. El taller era percibido como una experiencia educativa que beneficiaría directamente a cada una de las participantes, a la vez que representaba un instrumento de trabajo —que ellas querían manejar— para su quehacer con otras mujeres no organizadas de su población.

Aunque esta alternativa se dio menos en cantidad, fue muy importante como experiencia; la actividad educativa se insertaba dentro de un quehacer organizativo amplio, que le daba mayores proyecciones. Desde el punto de vista práctico, eran las propias participantes quienes asumían la responsabilidad de proveer las

condiciones materiales para llevar a cabo el taller. Ellas ponían el local —generalmente la casa de una de las participantes—, citaban a las mujeres y conseguían el material de apoyo necesario.

Por último, utilizamos una modalidad que no dio buenos resultados: la convocatoria a través de terceros (profesionales o sacerdotes solicitaban la realización de un taller para un grupo de mujeres). Ningún taller logró permanencia en el tiempo cuando fue constituido bajo esta modalidad.

Por nuestra parte y más allá de la diversidad respecto de los caminos de constitución de los talleres, fuimos insistentes en plantear que la participación fuese voluntaria y que partiera del claro conocimiento de lo que allí se iba a realizar. Un grupo conformado de esta manera tenía más posibilidades de permanencia, y podía alcanzar niveles de mayor profundidad en el tratamiento de los temas y en la relación entre las participantes.

Con todo, estas modalidades de constitución de grupos significaron impulsar talleres de formación en lugares geográficos distintos y dispersos. Nuestros talleres estuvieron ubicados en diferentes zonas de Santiago; por lo general, los grupos no tenían ningún tipo de relación entre sí.

4. CONTENIDOS

Los contenidos centrales de los talleres estuvieron referidos a aquellos temas o aspectos que —a nuestro juicio— constituyen los ejes de la identidad femenina: el cuerpo, la sexualidad, la maternidad, las relaciones de pareja, la participación socio-política. Sobre estos temas comunes se hicieron variaciones que pretendían resaltar los puntos más pertinentes a la especificidad del grupo:

a) *El cuerpo*. Este tema se constituyó en el contenido base. Nuestra apreciación principal era que las mujeres pobladoras establecen una relación instrumental o utilitaria con su cuerpo; que se lo representan como una herramienta para el trabajo, la sobrevivencia y la seducción; que lo perciben como un bulto que se carga, como un objeto que está expuesto a la violencia, el cansancio y el desgaste. Frente al cuerpo predomina una actitud de desconocimiento y, por sobre todo, de "desentendimiento". Al

momento de referirse a sí mismas eluden las referencias a su corporalidad.

Buscábamos que las mujeres conocieran su cuerpo, lo aceptaran y lo quisieran; que se reconocieran en él y se sensibilizaran para percibir las señales o manifestaciones que cotidianamente éste expresa.

Trabajar este aspecto se tradujo en que las mujeres se dibujaran, hicieran trabajo corporal, intercambiaran sus experiencias de negación y de placer corporal.

Sin duda alguna, las sesiones dedicadas a este tema eran muy importantes en el reconocimiento por parte de las mujeres de una identidad común. De otro lado, era iniciar un largo camino de integración de aspectos de su ser que habitualmente estaban ausentes.

b) *La sexualidad*. El tema de la sexualidad estuvo estrechamente vinculado al cuerpo. Nuestra premisa era que en las mujeres pobladoras la sexualidad está limitada a las relaciones sexuales y a la función procreadora. Para muchas mujeres, la sexualidad está asociada directamente a un deber de la mujer, a una obligación que debe cumplir con el fin de satisfacer las necesidades del hombre. Es evidente que en ello nos enfrentamos a todo tipo de mitos y represiones, fomentadas a través de las vías formales e informales de socialización de la mujer.

Con las sesiones de taller queríamos contribuir a que las mujeres ampliaran su concepto de la sexualidad; que la asociaran también al placer y se dieran permiso para desarrollarla y vivirla más libremente. Queríamos aportar —a través de la entrega de información— conocimiento acerca de sus órganos sexuales, de la evolución y desarrollo sexual; que aprendieran a reconocer sus problemas en este ámbito de sus vidas y adquirirían herramientas para trabajarlos.

c) *La maternidad*. Si al cuerpo se le atribuye todo el peso de lo material, de lo profano, a la maternidad se le asigna el papel de un valor. "La identidad de la mujer está en la maternidad: ser mujer es ser madre; la mujer sólo está completa cuando ha cumplido con su misión procreadora". Esta representación de la maternidad, que está tan fuertemente enraizada en la imagen que las mujeres pobladoras tienen de sí mismas, constituía la base sobre la cual era necesario abordar el tema.

Nuestro propósito era que las mujeres pudiesen compartir la "experiencia" de la maternidad; que la reconocieran como un acto contradictorio en el cual se dan simultáneamente la grandeza de dar vida con las dificultades y limitaciones que implica la crianza de los hijos.

Queríamos que las mujeres pudiesen hablar libremente, reconocer sus limitaciones, sus frustraciones, sus alegrías y desencantos; que rompieran el mito de la "buena madre", eje articulador de las culpas, y pudiesen mirar la maternidad como una experiencia que puede ser transformada y frente a la cual las mujeres necesitan conquistar importantes espacios de libertad.

A través de testimonios, dramatizaciones, dibujos, etc., las mujeres iban reencontrándose con su propia experiencia frente al embarazo, el parto, la crianza y el alejamiento de los hijos. Compartían sus sentimientos y miraban críticamente las condiciones en las cuales han ejercido su maternidad.

d) *Las relaciones de pareja*. Frente a este tema nos encontramos, por una parte, con las motivaciones más importantes que llevan a la mujer a constituir una pareja: el proyecto de familia, la seguridad para el futuro, salir de la casa de los padres, el afecto por el otro. Y, por otra parte, con la situación de crisis en términos de roles y funciones al interior de la pareja, generada durante esta década por el aumento de la cesantía y el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares.

En los talleres queríamos posibilitar el espacio para reflexionar sobre ambos aspectos; trabajar el sentido de la pareja, las relaciones humanas, los problemas de comunicación, los estereotipos sexuales, etc.; y generar un espacio para compartir y trabajar los efectos de la crisis, la forma en que ésta estaba siendo experimentada por hombres y mujeres, y la entrega de elementos tanto de tipo social y económico como sociológico que permitiesen enfrentarla de manera más adecuada.

e) *La participación sociopolítica*. Con este tema queríamos que las participantes hicieran un recorrido crítico de la historia de participación de las mujeres en nuestro país; sus aspiraciones,

⁶ Sobre este tema, véase "Mujer popular, familia y cesantía. Apuntes de terreno", por A. Rodó y P. Sabail en *Proposiciones* No 9, julio 1983.

su modalidad de agrupación, sus demandas, sus momentos de auge, sus conquistas y también sus silencios y retiradas. Queríamos que ellas compartieran su propia experiencia de salir de la casa y encontrarse con otras; que miraran la población, las otras organizaciones; que se plantearan frente a temas como la política y pudiesen esbozar sus proyectos, sus demandas y la especificidad de su participación.

Queríamos que las mujeres se plantearan frente a su propia realidad y la del país, en actitud de propuesta y reivindicación.

5. METODOLOGIA

La propuesta de talleres que diseñamos, los objetivos por lograr en el trabajo con las mujeres y el enfoque con el cual enfrentamos la reflexión de contenidos, no habrían sido posibles sin una metodología adecuada. En nuestra propuesta educativa, la metodología de trabajo ocupó un lugar preponderante y tuvo diversos puntos de apoyo.

En primer lugar, el trabajar con grupos pequeños (entre 12 y 15 personas) es una forma coherente para reflexionar sobre la identidad de la mujer. En general, las relaciones sociales cotidianas que establecen las mujeres son de vecindad, personales, cara a cara, más que de grandes asambleas. De ninguna manera se trata de reproducir el tipo de relación vertical profesor-alumno, sino más bien una dinámica de tipo horizontal y participativa.

Un segundo aspecto importante de los talleres es el testimonio de las mismas mujeres: la experiencia de cada una es la forma principal de relación y conocimiento dentro del grupo. En el intercambio de experiencias se logra el reconocimiento del problema de una mujer como el problema de todas. Esta forma de encarar el trabajo requiere de un cierto tiempo, de reconocimiento primero, y de una reflexión que profundice los temas tratados, después; por esta razón, los talleres se realizan por un período de cuatro a cinco meses cada uno.

El tercer elemento es la importancia que le atribuimos a una serie de recursos de tipo expresivo y lúdico: dramatización, trabajo plástico, expresión corporal, juegos, etc. A nuestro juicio, los factores de integración de las personas, y de las mujeres en particular, están

vinculados a ese tipo de expresiones. Pero, además, la situación de la mujer popular en este período no ha sido fácil; ha sufrido mucho aislamiento, deterioro en su salud mental (neurosis), de manera que los juegos, las dramatizaciones, son una manera de recreación, de "sacar afuera" y de romper un poco la rutina diaria.

Un cuarto aspecto es la entrega de información y de conocimientos, a fin de proveer a los grupos de ciertos instrumentos conceptuales que les permitan ser más críticas frente a lo que están viviendo. El objetivo es tratar de romper mitos respecto de todos los temas considerados, y apropiarse del saber acumulado por la humanidad.

Por último, está la creación de un clima grupal de solidaridad, que permita generar y experimentar relaciones democráticas igualitarias. La experiencia nos señala que al interior del grupo se producen ciertas complicidades que rompen las relaciones de competencia o de rivalidad tan comunes entre las mujeres.

Todo esto significó dedicar bastante tiempo a la preparación de cada sesión y, al mismo tiempo, mantener niveles de crítica y autocritica permanente respecto de las formas de animación.

6. EVALUACION

Recorriendo con mirada crítica lo que ha sido nuestra práctica en el campo de la educación popular con mujeres pobladoras en este período, queremos relevar de manera muy sintética algunos aspectos que nos parecen importantes y a partir de los cuales hemos redefinido nuestra intervención profesional.

a) El quehacer educativo orientado a la autoconciencia y el desarrollo personal, sin duda alguna ha constituido un aporte significativo en la elevación de la calidad de vida de las mujeres que han participado. Todas las mujeres participantes han reconocido que los talleres de formación han significado un enriquecimiento personal. Señalan que han profundizado el conocimiento de sí mismas, que han adquirido herramientas de crecimiento personal y que han mejorado sus relaciones humanas, especialmente en el nivel familiar.

De la misma manera, este tipo de experiencias ha provocado una conciencia en el mundo

poblacional acerca de la discriminación histórica de la mujer, y generado, en las propias mujeres, una mayor valoración de sí mismas.

La modalidad de los talleres de formación se ha extendido durante estos años en el medio poblacional, y muchas mujeres reconocen haber dado allí los primeros pasos de su desarrollo actual.

b) Las transformaciones que buscamos no atañen sólo a la conciencia, y la problemática de la mujer no es un mero problema cultural que se revierta con cambios en el nivel de las actitudes. La opresión y discriminación de las mujeres pobladoras es un problema cultural, pero también un hecho material. La pobreza es una situación que atenta fuertemente contra la posibilidad de desarrollo y dignificación de la mujer, y esto nos acerca al tema de las voluntades y los proyectos sociopolíticos.

En este plano, la práctica de estos años ha demostrado que la dinámica de trabajo sustentada en los factores de identidad de la mujer pobladora resulta eficaz como base de un proceso de toma de conciencia; pero al mismo tiempo existe una dificultad muy grande para proyectar las demandas de género y los niveles de participación que se dan en el taller, hacia los espacios sociales y políticos que articulan a las mujeres organizadas. Debemos reconocer que esto sucede, en parte, porque existe una débil articulación orgánica en el propio movimiento de mujeres populares. También porque hay una evidente tensión entre las demandas políticas nacionales y las de género, pero principalmente porque no ha existido una fase intermedia, necesaria en el desarrollo de las organizaciones de mujeres: una capacidad de gestión que permita—desde su específica manera de hacer las cosas—levantar las demandas y propuestas adecuadas.

No basta que las mujeres tengan conciencia, por ejemplo, sobre la discriminación presente en el sistema de salud chileno, si con sus propios recursos y teniendo claros sus límites no pueden generar una forma alternativa de resolver los problemas. El paso intermedio de la línea que transcurre desde los factores de identidad a las demandas, debiera estar ocupado, entonces, por el desarrollo de una capacidad de gestión que dé viabilidad a las propuestas de las mujeres pobladoras.

A nuestro juicio, hoy, la conformación de un

movimiento de mujeres requiere abordar simultáneamente tres aspectos: la autoconciencia (afirmación de identidad); la capacidad de autogestión (despliegue de las capacidades propias); y la capacidad de demanda y negociación (ejercicio de la capacidad política). Para ello es necesario fortalecer la capacidad orgánica de las mujeres; plantearse el desafío de combinar la experiencia del pequeño grupo, con la acción concertada y combinada de muchos grupos que adquieren presencia pública. c) Desde el punto de vista de nuestro rol como profesionales, esto significa no limitar la acción a la tarea educativa—que al inicio asumimos en exclusividad—, sino ampliarla al campo de la asesoría técnica, destinada a apoyar la capacidad de gestión y de negociación de las mujeres frente a sus problemas específicos.

De la misma manera, implica estimular con más energía la capacidad de organización autónoma de las mujeres, cuestión que no se deriva automáticamente de la experiencia de los talleres de formación. En ellos el profesional ha cumplido un rol de convocante y cohesionador que no es fácil de alterar sin una redefinición del carácter del grupo. Por otra parte, significa plantearse la materialidad de los problemas de las mujeres y visualizarlos como situaciones fáciles de ser modificadas por la vía de la acción colectiva.

d) Finalmente, hoy nos parece necesario radicar la intervención profesional en un territorio determinado. Ello permite esta multidimensionalidad del quehacer profesional que señalábamos anteriormente, a la vez que posibilita que los grupos de mujeres asienten su proceso de crecimiento y conquistas en la realidad y potencialidad de su propio sector.

Esto último conlleva las mayores posibilidades de establecer relaciones con otras organizaciones del sector, a la vez que permite visualizar con más claridad los interlocutores frente a los cuales habrán de exponer o negociar sus demandas: los dirigentes vecinales, las instituciones del sector (consultorio, escuela, iglesia) y el municipio.

PAULINA SABALL

LA ESCUELA DE JOVENES POBLADORES

1. DESCRIPCION GENERAL

La situación de la juventud popular ha sido tema de interés en los últimos años; las características que asume este sector en el contexto nacional y la relación que se establece entre ambos elementos, fueron hechos considerados por SUR al definir el programa de educación con jóvenes pobladores.

Pensar la juventud como transición o preparación para la vida, o por el contrario, como espacio en sí, pareciera no resultar contradictorio si reconocemos la particularidad de este período, aun cuando en él esté presente el sentido de proyección o transición que involucra la institucionalidad propiamente juvenil. No discutiríamos mayormente este tema ahora; sin embargo, es necesario aclarar cuestiones generales al respecto. ¿Vamos a preparar jóvenes para insertarse en el mundo político y social de los adultos, asumiendo como suyas las demandas que ese mundo genera —y, por lo tanto, para evaluar resultados sería cuestión de sentarse a esperar que pasen los años—, o jóvenes que desde ahora se incorporen al ámbito de las relaciones sociales y políticas con proyección y singularidad que permitan su identificación?

Cabe tener presente que en las actuales circunstancias, las instituciones tradicionalmente integradoras y generadoras de identidad —estudio y trabajo— son escasas o diferentemente válidas para la juventud popular. Los índices de desempleo y deserción escolar y la frustración de expectativas en la relación estudio-opportunidad laboral, son elementos conducentes al diagnóstico de exclusión que actualmente caracteriza a la juventud chilena. Estos datos, cuya ponderación en el análisis de las repercusiones que este sector tiene en la vida nacional ha variado en los últimos años, fueron recogidos por el programa de Educación de SUR. La situación política de 1983, y sobre todo las expectativas que generaba, contextualizaron el esfuerzo de la institución.

El trabajo estuvo dirigido no solamente a aquellos jóvenes que la demografía define como tales según su pertenencia a determinado rango de edades. Se trata, más bien, de quienes —pensando en la dimensión personal— están asumiendo elementos para la constitución de una subjetividad, además de reconociendo cambios de su cuerpo iniciados en la adolescencia. Aquellos que a través de distintos mecanismos comparten esa experiencia individual—de incorporación de nociones sociales y hechos personales— con otros jóvenes de su edad, buscando identidad y referencia; referencias que aluden a lo más general, al terreno de lo social. Aparecen entonces cuestiones sobre su condición social y económica que los definen como jóvenes pobladores, jóvenes que en la búsqueda de identidad se han afiliado a grupos, casi siempre culturales, y que, no satisfechos en la exclusividad de ese ámbito, piensan la proyección política de su acción. Jóvenes cuya inquietud es mediatizada por los problemas de subsistencia, en quienes incluso el período de moratoria o espacio para el ensayo y error, aparece forzosamente prolongado ante el incierto destino del ejercicio de la juventud.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la Escuela para Jóvenes Pobladores, realizada en 1984, responde a la necesidad de satisfacer ciertas demandas generadas por los cambios producidos en Chile en el período 1982-83, principalmente en lo que concierne a la movilización democrática contra el régimen militar. La juventud se incorporó masiva y entusiastamente en la protesta antigubernamental, en los distintos frentes en que ésta se produjo: movimiento estudiantil, de lucha por vivienda y de pobladores en general. La crisis que en ese momento afrontaba el régimen generó, en el ámbito juvenil, una verdadera explosión con clara orientación antigubernamental, pero que paralelamente mostraba cierta predisposición a la agresividad y al radicalismo político, en combinación con comportamientos anómicos.

Esta era la situación: organizaciones de base vulnerables a la manipulación política, sobre todo por no tener referente u orientación global que sustentara una delimitación autónoma de su acción. Eran necesarios elementos —educativos, entre otros— que permitieran definir una identidad que al mismo tiempo fuera autónoma, y tuviera un referente global. Los

problemas surgidos en este sentido aluden a las tensiones de la relación sociedad y política. En este período, cuando la sociedad se abre a la política y ésta despliega su acción incluso hasta las organizaciones sociales, la demanda por referencias es particularmente evidente para este sector que tiende a atomizarse. La juventud poblacional —a diferencia, por ejemplo, de la universitaria— carece de espacios propios, de un movimiento en el cual pueda encontrar identificación y posibilidades de participación, y a través del cual pueda incorporarse en el escenario nacional, como actor en ciernes.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

La Escuela de Jóvenes Pobladores intentó interpretar las nuevas formas de acción de la juventud popular en la perspectiva de constituir y fortalecer los movimientos de base. Se abocó a la tarea de contribuir en el proceso de formación y desarrollo de animadores y líderes populares, intentando una superación de la postura excesivamente local que éstos tienden a desarrollar.

Se propició un conocimiento más amplio de la realidad social que permitiera fraguar definiciones autónomas, contrarias a la manipulación y absorción acrítica en los procesos políticos. La idea de constitución de una red diversificada de organizaciones de base con liderazgos democráticos en su interior, contenía el objetivo final de desarrollo y refuerzo del movimiento social.

Los contenidos desarrollados en los cursos tenían como objetivo principal ofrecer una formación general básica, desde una óptica democrática y pluralista. Con este fin se eligieron temas pertinentes a las características de los participantes. Se comenzó con jóvenes, haciendo referencia a los principales problemas que afectan a la juventud chilena, a la evolución y desarrollo de los movimientos juveniles bajo el régimen militar, y sus desafíos o tareas en la reconstrucción democrática. Cuestiones generales sobre la economía nacional, la crisis del proyecto de desarrollo de la dictadura y los temas álgidos en la discusión sobre la economía en una futura sociedad democrática. En el área de historia, se entregó información sobre la evolución de los movimientos políticos y sociales del país, haciendo énfasis en los movimien-

tos populares y la historia política reciente que culmina con la U.P. Sobre política, se consideró la evolución del Estado democrático durante los últimos 40 años, la crisis democrática, la evolución del régimen militar, y las características y proyecciones de la crisis política de 1983, así como los desafíos que se vislumbran para el futuro. Se presentó el marco de las relaciones internacionales, principalmente la situación latinoamericana. Se describió la situación actual de los movimientos sociales, propiciando la reflexión sobre sus perspectivas.

3. METODOLOGIA

Metodológicamente la Escuela se organizó en torno a dos instrumentos pedagógicos: cursos de formación general (esquema aplicado a los contenidos que se enunciarán antes) y una investigación-acción sobre problemas que afecten a los jóvenes pobladores: cuestiones de vivienda, drogadicción, comunidades cristianas, cultura popular, mujer joven, sexualidad, etc.

La investigación-acción pretendía generar conocimientos y motivaciones sobre la situación juvenil, además de fomentar en los jóvenes una nueva perspectiva para enfrentar su medio. Se ofrecía como una instancia distinta de reflexión, que involucrara un cuestionamiento y acción sobre la realidad. Para la realización de este punto del programa se entregaba información sobre procedimientos y técnicas habituales en este tipo de trabajos (encuestas, autoconocimiento, estudio de experiencias en profundidad y entrevistas). En la Escuela se utilizaron recursos pedagógicos tales como video-cassettes y diapositivas, además de material bibliográfico, y se contó con la presencia de dirigentes sociales y políticos. La Escuela se guió por principios pedagógicos estimuladores del diálogo, la participación y el compromiso de los asistentes.

4. EVALUACION

Reconociendo el carácter mixto de la Escuela para Jóvenes Pobladores —con cursos formales y sistemáticos al estilo universitario sobre temas de realidad nacional, experiencia de autoconocimiento y desarrollo de lazos comuni-

catarios al interior del grupo, y la presunta, aunque frustrada realización de una investigación social—, es posible evaluar sus resultados desde el punto de vista de los dos actores involucrados: la institución y el grupo de participantes.

Para SUR, que inscribe su propuesta educativa en la perspectiva de constitución de movimientos sociales, la Escuela no dio el resultado esperado. Sin duda, el proceso fortaleció al grupo, generando identificación entre sus miembros, además de una serie de mecanismos o códigos de comunicación, pero no se produjo un movimiento de irradiación de los productos de la experiencia. La idea fundamental de formación de dirigentes sociales no dio resultados. Durante el curso, los jóvenes no tenían relaciones importantes con otros movimientos, ni se insertaban efectivamente en nada; si pensamos en el objetivo de lograr el fortalecimiento de esos vínculos con el mundo poblacional para conferirle a la acción mayor perspectiva y globalidad, las posibilidades de irradiación estaban restringidas de antemano. Todos los conocimientos que se podrían recibir e incorporar, se quedaron en el ámbito intragrupal, frustrando objetivos. El nivel siguiente, de tendencia a favorecer la constitución o desarrollo de movimientos sociales, no tenía así posibilidades de éxito: no había movimiento, ni redes que justificaran su pretensión. Desde esa perspectiva, la tarea era difícil y prácticamente infructuosa.

Sin duda, el aspecto de autoformación, especialmente en lo que se relaciona con afirmación y desarrollo de la personalidad, dio excelentes resultados. Los jóvenes canalizaron y satisficieron una serie de expectativas en ese sentido, además de establecer nexos importantes entre ellos. Esta dimensión se desarrolló plenamente.

Corresponde señalar dos hechos que tienen que ver con la evaluación-reflexión sobre la metodología. En primer lugar, aunque reconocemos la pertinencia y utilidad de la realización —en este tipo de cursos— de una investigación social, ésta no se logró, por razones que tienen que ver con las características de los participantes y que, en última instancia, responden al sentido de la escuela con jóvenes poblacionales. Queremos recalcar la importancia del papel que debió desempeñar, y que su no cumplimiento no la invalida como opción

metodológica pertinente.

Otro hecho que cabe comentar es la situación presentada en las sesiones sobre política. Se utilizó, para introducir el tema y al mismo tiempo para *redimensionar la perspectiva* de los jóvenes frente a este mundo, el "Juego del Poder". En las primeras sesiones, los jóvenes jugaron asumiendo posiciones dentro del tablero; debían combinar adecuadamente los distintos elementos (militar, ideológico, antecedentes históricos, bases, etc.). Se pensó que con este ejercicio se familiarizarían, aunque fuera en condiciones de juego, con los elementos y mecanismos del ámbito político. Este juego expresó, en alguna medida, una tendencia evidente en los jóvenes: concepción de lo político con claro énfasis en lo ideológico, cuestión que —entre otras cosas— lleva a posturas idealistas, radicales, y de alguna forma invalidadoras de alternativas concordantes con las circunstancias. Incluso en la relación con los profesores de la escuela, se expresaba esta postura como expectativas respecto de su quehacer; los jóvenes esperaban intelectuales comprometidos de manera orgánica con los procesos nacionales. Reconocer una realidad distante de este hecho y, más aun, una realidad nacional que habla de negociaciones, conciliaciones y hasta componendas, introdujo elementos nuevos en su discurso. Ignoramos el resultado final de esta ecuación; a qué postura acerca el reconocimiento de estos hechos de la realidad, y cuál será la asumida por los jóvenes después de participar en la actividad, luego de combinar el discurso anterior con datos y conocimientos para un nuevo análisis.

Cuando pensamos en los ejes que articulaban el proceso educativo y contrastamos lo pensado como objetivo y lo logrado como resultado, hay dos elementos importantes al respecto: cuestión identidad y posibilidad de participación en el cambio social. Indudablemente el aspecto identidad representa una voluntad expresa en el programa de educación. Es pertinente señalar que esta identificación no trascendió lo intragrupal. El reconocimiento dentro del grupo no se proyectó como identificación con la juventud en general. Está claro que resulta prácticamente imposible identificarse con algo cuya identidad y existencia no es clara. Pero en la medida en que los jóvenes tuvieron nexos con otros sectores poblacio-

nales, la posibilidad de distinguir elementos comunes y, por tanto, unificadores, se haría más real. Como se dijo antes, los jóvenes no tenían inserción real en nada que no fuera lo pertinente a su grupo juvenil, atomizado, sin incidencia en otras instancias organizativas. Si bien propiciar la irradiación era un objetivo de la Escuela, éste no puede entenderse en forma voluntarista; se hace necesario el referente movimentista de la actividad. Riusiendo, se cumple identidad intragrupal pero no consigue proyectarse a lo social. Podríamos definir como deflase la situación producida por el énfasis eminentemente ideológico que los jóvenes hacen del mundo de la política. Existe una exageración de la dimensión ideológica en detrimento de una concepción más real de la política; cuestiones tales como la negociación o conciliación no son considerados pertinentes cuando corresponde definir un ámbito de acción y papeles que asumir al respecto. Se busca ampliar la participación, la formación ideológica para ello, pero la concreción de estos hechos, su traducción en las relaciones políticas, con real incidencia al respecto, no se produce. Por supuesto, en este contexto no cabe preguntarse por el resultado del curso en lo que se refiere a promoción social. No existe una estructura organizativa donde insertar el concepto de promoción o desarrollo de dirigentes sociales.

Al pensar en las perspectivas de trabajo con jóvenes aparece la discusión sobre la posible constitución de la juventud en actor social, y, por supuesto, este hecho atraviesa toda la planificación educativa al respecto. Si nos reducimos a la experiencia que se tuvo, plantearíamos las posibilidades de las escuelas en su calidad de psicoterapias para los participantes y, cuando más, como la preparación idónea de cuadros para el partido. Otra posibilidad sería establecer los objetivos educativos a partir del concepto de juventud como transición, enfatizando los vínculos con el mundo poblacional en su calidad de futuros adultos.

¿Qué hacer ante los resultados obtenidos? ¿No generar expectativas ni definir objetivos que pretendan superar la situación anteriormente descrita, o reconsiderar la perspectiva de trabajo? Indudablemente no corresponde olvidarse de este sector por lo improductivo que ha resultado la acción ahí, sino renovar el diagnóstico, más aún al tener en cuenta los

cambios en el panorama nacional. Quizás sea necesario identificar las motivaciones de los jóvenes, ¿demandarán tal vez experiencias que, además de la posibilidad de autoformación, ofrezcan una alternativa laboral? Sobre esto, habría que determinar la relación entre expectativas generadas por la sociedad y la posibilidad de conciliar la oferta de posibilidades reales (tanto pensando en lo educativo como en lo laboral) y las características de la demanda educativa. La necesidad de diagnóstico es cada vez más importante, más urgente. Cual será, en última instancia la entrada correcta. Cabe la reflexión, invitamos a que ésta se produzca.

CARMEN BARRERA

LA ESCUELA CAMPESINA

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

Durante cuatro años, SUR, en colaboración con otras instituciones, desarrolló escuelas anuales para dirigentes campesinos denominadas CURSOS DE DESARROLLO RURAL. Los participantes se concentraban en Santiago cuatro días al mes y la escuela tenía una duración de un año académico; nueve reuniones, dos salidas a terreno y una semana en la estación experimental de Colina del Centro de Educación y Tecnología (CET), en un curso intensivo de agricultura orgánica. Entre sesión y sesión, los participantes debían realizar diversos trabajos de investigación y estudio. Cada promoción reunía a un número aproximado de 25 participantes de diferentes lugares del país.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

El programa se proponía el objetivo general de apoyar a la organización autónoma del campesinado, sea en sindicatos, asociaciones u otra forma organizacional existente. Como objetivos específicos planteaba: a) promover la constitución cultural del movimiento, desarrollando la línea de identidad campesina, representación social del campesinado y organización de los mismos; b) una segunda línea consistía en aperar a los dirigentes de técnicas instrumentales que permitieran el desarrollo de organizaciones participativas y modernas; c) la tercera línea, se refería al desarrollo rural desde una perspectiva campesina y a las diversas alternativas y métodos de gestión rural.

a) Identidad y organización

El diagnóstico previo reconocía la existencia de procesos de cambio extremadamente fuertes y rápidos en el sector rural chileno, que han tenido como consecuencia, en el nivel de la conciencia, profundos procesos disruptivos. Constatábamos que los dirigentes se encontraban desguarnecidos de interpretaciones coherentes frente a la situación de cambios experimentada. Se planteó, por tanto, la existencia de un tipo de "conciencia social perpleja" frente a los hechos del pasado reciente. Se percibían con nitidez tendencias fatalistas para enfrentar los problemas presentes y para interpretar el pasado.

Es necesario tomar en cuenta que una misma generación, e incluso una misma persona, pasó de una relación de inquilinaje marcada por la tradicionalidad y el servilismo, a una situación de asentado durante la reforma agraria; de dirigente sindical con protagonismo social, a una situación de expulsado, marginado de su vida cotidiana, sin protección ni patronal ni estatal, y muchas veces sin trabajo ni organización.

El cambio experimentado por los campesinos es tan drástico, que el principal elemento teórico y metodológico de estos cursos ha sido provocar procesos de reidentificación social. Procesos colectivos de reflexión, de explicitación de su propia historia en el marco de la historia general, y de reubicación en la

situación actual de la agricultura y del campesinado.

Los contenidos definidos para lograr estos objetivos han sido los siguientes: a) Historia de la agricultura. Partiendo de la situación de las haciendas y del campesinado ligado a ellas, se planteaba el problema de la crisis que condujo a la Reforma Agraria, culminando con un estudio de las políticas agrarias y rurales del actual régimen. b) Historia del movimiento campesino. Se analizaba el origen del movimiento, las características que tuvo, el tipo de demandas que planteaba, y se reflexionaba críticamente sobre el tipo de organizaciones que se han construido. c) Diagnóstico rural. Se trataba de comprender la situación actual que viven los campesinos, realizando un estudio sobre sus localidades. Para esto, se enseñaba a utilizar una encuesta socio-económica simple, a consultar personas claves y a trabajar con documentos. Los resultados de este trabajo de terreno, sobre todo entre los campesinos más jóvenes y con escolaridad más elevada, fueron muy positivos.

b) Participación

Un objetivo específico del programa ha sido entregar instrumental de participación y organización. Para ello se operó con talleres de formación de dirigentes. Utilizando metodologías activas, con simulación de situaciones, se analizaban temas tales como el rol del dirigente, asamblea organizacional, delegación del trabajo, programación y control del trabajo de una organización, etc. Cursos prácticos en que el dirigente-participante, simula situaciones que le toca vivir para que el grupo analice y discuta las mejores alternativas de comportamiento. Las evaluaciones indican que estos cursos son de mucha utilidad para criticar y autocriticar el trabajo de los dirigentes. Por otra parte, para los jóvenes que no han tenido este tipo de experiencias, representan la oportunidad de informarse al respecto.

El taller se acompañaba de un programa de expresión corporal y comunicación verbal, impartido por personas con experiencia en teatro popular; el someter a un grupo campesino a experiencias de desarrollo corporal es muy importante, dada la negación de este aspecto en la cultura campesina. La seguridad personal

lograda a través de estos cursos es reseñada en las evaluaciones.

El taller incluía también un curso de manejo de medios de comunicación; se enseñaba a utilizar y confeccionar diarios murales, boletines organizacionales, cartillas de educación y programas radiales. Se utilizó un método que dio buenos resultados: A lo largo de todas las sesiones, los participantes debían realizar un reportaje al curso, que sería entregado en el último día en la forma de un medio de comunicación —contando, por supuesto, con medios para ello—. La presentación de los reportajes realizados se constituía en evaluación del aprendizaje de los contenidos del curso. En el caso de los programas radiales, se hicieron cassetes de audio que luego se reprodujeron para todos los participantes. Esta iniciativa permitió que varias organizaciones participantes elaboraran posteriormente programas radiales que difunden, algunos hasta la fecha, en radioemisoras locales.

c) Desarrollo rural

Una vez realizado el diagnóstico de las localidades, cada participante o grupo de participantes elaboraba propuestas generales de desarrollo para sus sectores. Estas propuestas se ubicaban generalmente en dos planos, uno programático propositivo y otro práctico con posibilidades de realización inmediata. En el primer plano hubo experiencias muy novedosas de planteamientos de "campesinos postreforma agraria". Se renovaban las reivindicaciones tradicionales y se imaginaba una agricultura en que el campesinado tenía una importante participación; elaboraciones de grupos de jóvenes parceleros, beneficiarios de la reforma agraria, fueron de gran interés. Visualizaban un proceso de crecimiento económico productivo basado en unidades agrícolas familiares fuertemente cooperadas, aunque privadas, con sistemas de planificación local que incluían el desarrollo agroindustrial ligado a las organizaciones productivas. En el nivel de las propuestas prácticas e inmediatas, se llegó a la formulación de una serie de proyectos concretos (economatos, talleres productivos, sistemas de comercialización, etc.). Parece importante adecuar recursos de seguimiento a estas experiencias, de modo que los planes específicos

puedan llevarse realmente a cabo y el curso continúe en una acción práctica de desarrollo y organización.

Como parte del programa, se ofrecieron dos cursos en convenio con otras instituciones de apoyo al desarrollo rural. El primero fue un curso de contabilidad rural según un método elaborado por un grupo de profesores que trabajaba en el Centro de Investigaciones Educativas (CIDE). Mediante juegos de salón, los grupos construían situaciones económicas que les permitían discutir y aprender el funcionamiento de una unidad campesina, el pago del Impuesto al Valor Agregado y diversos aspectos de contabilidad rural. La evaluación de este procedimiento fue muy positiva. Además, se dedicaba una semana completa a un curso intensivo de agricultura orgánica en la central de Colina del CET. El objetivo de aprender las bases de la agricultura orgánica, era que el dirigente campesino conociera, prácticamente, diversas alternativas productivas y tecnologías apropiadas, para proponer en sus grupos y elaborar planes de desarrollo y organización. En los hechos, varios participantes de los cursos llevaron a cabo programas y proyectos en esta línea, algunos de los cuales se mantienen hasta ahora.

3. INSTRUMENTOS METODOLOGICOS

Uno de los aspectos más importantes que se deben tener en cuenta en la actividad educativa, es el aislamiento en que viven los campesinos, la falta de comunicación horizontal y la dificultad de conocer experiencias y situaciones distintas. Este desafío educativo se fue comprendiendo a lo largo de las escuelas y fue enfrentado con diversos instrumentos:

- a) las visitas de personalidades invitadas a conversar con los alumnos al curso, fue una de las actividades mejor evaluadas por los participantes. Se invitaba en cada promoción a personas tales como Don Clotario Blest o representantes de las organizaciones de derechos humanos, de la Iglesia, etc. Para el campesino que participa en los cursos, la posibilidad de conversar con líderes que sólo conoce por la prensa, constituye un vínculo con la sociedad global que refuerza su sentido de pertenencia.
- b) las visitas de terreno son otra actividad

sumamente importante. En las escuelas se dedicaba una sesión a conocer una empresa agrícola moderna, que para los campesinos que las desconocen, resultan muy impactantes; se visitaba también una sociedad de campesinos que operara comercialmente con éxito, con el objeto de visualizar la factibilidad del trabajo cooperado.

- c) la presencia de campesinos de diversas partes del país es otro elemento pedagógico importante. En las evaluaciones, uno de los aspectos más destacados fue la posibilidad de intercambiar experiencias con personas de distintos lugares; con frecuencia se produjeron invitaciones entre los participantes, que tuvieron importancia como contacto y superación del aislamiento anteriormente señalado.

4. EVALUACION

La evaluación de este tipo de actividades educativas, muestra que su éxito reside en las características de la relación entre organización campesina y proceso educativo. En los cursos se produjeron situaciones positivas y negativas; a veces, una adecuada complementación entre todos los participantes; y otras, con escasa participación. En estos últimos casos el curso sirvió para el crecimiento individual, la seguridad personal y para lograr un mayor acceso a la cultura, pero no tuvo consecuencias prácticas significativas. En la medida en que se dieron casos de estrecha colaboración entre la organización campesina y el curso, los participantes pudieron volcar los conocimientos adquiridos en su núcleo organizativo, desarrollando actividades y prolongando el sentido del curso.

Otro aspecto crítico de la educación campesina, dice relación con las alternativas de acción y cambio —o desarrollo— que existen en las comunidades, localidades o zonas de donde provienen los participantes. Uno de los problemas no resueltos por el equipo docente, se refiere a la educación con campesinos tradicionales de comunidades aisladas, donde las posibilidades de cambio social y desarrollo son muy remotas. El sentido utilitario que estos campesinos perciben en los cursos de esta naturaleza es evidente; el curso se presenta como una oportunidad de realizar contactos que benefician en forma directa a su comunidad y a

él como dirigente. La visualización del desarrollo es remota y en cambio predomina la expectativa de subsistencia, de las necesidades primarias. Este es el caso de los cursos realizados en la zona costera de Chillán por varios años consecutivos, en que los resultados prácticos de la acción educativa han sido escasos; la organización sigue planteándose en términos de obtención simple de recursos; las posibilidades de visualizar la sociedad global y su complejidad son muy parciales y los problemas de la sobrevivencia siguen teniendo un lugar central y destacado. Se requiere en estas áreas, sin duda, otro tipo de acercamiento pedagógico y tal vez este tipo de escuelas no sean de utilidad.

Sin embargo, en situaciones donde existen alternativas de desarrollo, organización y cambio, este tipo de cursos son pertinentes. Es el caso de los programas realizados en Aconcagua con parceleros de la Reforma Agraria, que poseen recursos y capacidad organizacional para enfrentar muchos de sus problemas y encontrar vías de solución. El curso detectó las dificultades de comercialización y entregó información sobre canales de mercado, relaciones con las agroindustrias, etc. A pesar de los problemas que tiene el campesinado, estas situaciones representan una apertura en el horizonte de soluciones inmediatas y ofrecen algunos mínimos caminos de acción.

Las dificultades de organización de los campesinos en Chile son muy grandes. El marco legal de las organizaciones es o inexistente o inadecuado, y el temor a conformar organizaciones continúa. El Estado, con sus políticas hacia el mundo rural, no sólo no favorece a las organizaciones, sino incluso las inhibe. En general se puede decir que este sector está en muy malas condiciones para organizarse masivamente. Los cursos y escuelas de este tipo sólo pueden pretender realizar experimentaciones parciales y probablemente su valor se encuentra precisamente en esto: descubrir nuevos métodos de educación para un campesinado ubicado en un contexto muy diferente al que se concibió en el período de la Reforma Agraria. La experimentación con métodos, programas y diversos currículos, debería conformar un bagaje adecuado para cuando exista mayor apertura organizacional y este sector tenga la posibilidad real de incidencia.

LA ESCUELA INDIGENA

1. DESCRIPCION GENERAL

Durante los últimos tres años hemos realizado escuelas con organizaciones mapuches en el sur del país. Estas jornadas de capacitación reunieron a dirigentes de comunidades indígenas, grupos productivos —en especial de artesanías mapuche— y dirigentes de nivel regional de asociaciones indígenas.

El objetivo fundamental fue incentivar la organización mapuche y replantear el tema del desarrollo desde su perspectiva. El objetivo específico fue la reflexión acerca de la historia mapuche como base de autoidentificación, sobre los problemas y líneas de acción futura de las organizaciones y las alternativas de etnodesarrollo existentes en el marco nacional nacional.

2. CONTENIDOS Y METODOLOGIA

El programa de estas actividades educativas contemplaba los siguientes temas o cursos: a) historia del pueblo mapuche; b) lengua mapuche o mapudungu; c) organización y técnicas de organización; d) cuestiones de etnodesarrollo.

Para el desarrollo del primer tema se contó con el relato de la historia por parte de un profesor y con el trabajo en grupos, donde los participantes comunicaban sus propios conocimientos sobre el tema, producto de la transmisión oral. Esta organización del trabajo educativo permitía además satisfacer dudas y ampliar la comprensión.

El segundo tema, lengua mapuche, se entregó a través de cursos y estimulando la práctica cotidiana durante las escuelas. La intención fue revalorizar la lengua autóctona y para ello se contó con dos profesores mapuches de mapudungu, especialmente invitados, que fueron traduciendo permanentemente los cursos y actividades. La mayoría de las personas entiende el mapuche, pero muy pocas lo hablan, por temor a la discriminación y cierta

vergüenza que ello produce, cuestión que es particularmente acentuada entre los jóvenes. Los cursos de mapuche y en mapuche crean un clima de integración muy grande y constituyen un elemento clave en este tipo de actividades.

El tercer tema se trabajó con técnicas que simulan situaciones de la organización. Su objetivo fue identificar formas de organización en que sea posible planificar el uso de recursos existentes, dividir el trabajo y lograr mayor participación. En el último curso, realizado en 1987, se utilizó un juego con este fin. Se dividía al grupo en dos unidades que se repartían el trabajo internamente y que se supervisaban en forma recíproca; el objetivo era armar unos juguetes de papel preparados con anterioridad; se buscaba evidenciar la necesidad de planificación y propiciar la discusión al respecto. En otras ocasiones se han usado diversos métodos activos para discutir el papel del dirigente, la participación en las asambleas, etc.

El cuarto tema, sobre etnodesarrollo, se planteó en torno a dos ejes: un diagnóstico de la situación agrícola y rural del pueblo, y la búsqueda de propuestas de desarrollo a partir de la condición étnica analizada. Especialmente relevantes han sido los diagnósticos realizados por los jóvenes, que si bien tienen relación con los problemas agrícolas generales, se ubican en un terreno específico. La contradicción entre el alto nivel de escolaridad y las condiciones de vida en el campo, es un hecho expresado por ellos con gran dramatismo.

Parte importante del programa fueron las actividades culturales que se realizaban en las tardes y en las noches. Se promovía la expresión artística (teatral, musical, relatos, cuentos), como medio de vitalizar la cultura mapuche. Las repercusiones de este tipo de actividades sobre los procesos de revalorización e identidad étnica son muy importantes.

3. OBJETIVOS

a) Identidad e historia

Uno de los objetivos —quizás el más importante— de la educación con indígenas debería ser el fomentar su identidad étnica; desde la perspectiva que nosotros hemos planteado, esto significa reformular su etnicidad a partir de la situación que enfrentan actualmente; lograr un

discurso de autoidentificación más allá del folklore y la artesanía turística. Por ello es necesario plantear el tema de "la historia de los vencidos", la historia de las minorías étnicas, la historia de los pueblos, llamados "sin historia". La historia es lo único que puede relacionar el pasado con el presente, otorgándole continuidad. El presente adquiere sentido y ya no es visto como pura fatalidad, dominación y subordinación en la miseria. Por otra parte, la historia mapuche es un recuento impresionante de reconversiones y capacidades de adaptación en su lucha por sobrevivir. La cultura no se hace algo inmóvil y, por tanto, un objeto de arqueología y etnología de interés para especialistas; adquiere un significado central en la supervivencia del pueblo como sociedad y de cada uno de sus individuos.

Los jóvenes mapuches son extraordinariamente abiertos a una concepción de la historia mapuche en los términos antes anotados. No aprecian mayormente la historia de sus mayores, porque la perciben como mitología y cuentos de gente anciana sin validación científica. El entrenamiento del sistema escolar les impide considerar el discurso tradicional acerca de las grandezas de su pueblo; no obstante, reconocen el discurso histórico científico que no es necesariamente contradictorio con el primero y que generalmente lo reafirma.

La enseñanza de la historia es un camino de gran utilidad para resituar los procesos de identificación en un plano dinámico; no se trata de una identidad étnica "por lo que fuimos", sino "por lo que fuimos y somos", ubicando cada período en un contexto determinado. La revalorización de la identidad étnica en las condiciones de modernidad existentes en la sociedad circundante, permiten pensar el desarrollo y sacar la problemática indígena de la visión arqueologista que muchas veces es predominante.

b) Bilingüismo y etnicidad

La mantención y desarrollo de la propia lengua es condición de perduración de cualquier pueblo. En el caso mapuche existen numerosas barreras para que este hecho se produzca. La escuela formal es sin duda una de ellas, pero también lo son las migraciones y los requerimientos de relación en los mercados de trabajo y de productos agrícolas.

En una encuesta reciente que se realizó en la provincia de Cautín, un alto porcentaje hablaba el mapudungu en su casa (75%), pero también un alto porcentaje (36%) pensaba que eso desfavorecía a los niños cuando fueran a la escuela. Muchos padres hablan a sus hijos sólo en castellano para que al ingresar a la escuela nacional no estén en desventaja frente a sus compañeros chilenos.

El proceso de pérdida de la identidad mapuche coincide con el período escolar. Durante la enseñanza básica los niños están en la casa junto a sus padres y escuchan hablar mapudungu, ayudan a las faenas del campo y participan en la comunidad. La salida al Liceo representa un cambio; allí se pierde el contacto diario con el campo y se oculta el conocimiento de la lengua indígena. Durante los cuatro años de enseñanza media existe un especie de simulacro de ascenso social de los jóvenes mapuches estudiantes. Los padres, los profesores y los jóvenes mismos, se perciben como parte de la juventud de clase media urbana con capacidad de transitar hacia la universidad. Es un período en que se ha abandonado el trabajo manual y durante el cual se tiene acceso a espacios amplios de la cultura. El fin de esta especie de sueño de movilidad social culmina con el diploma y la vuelta al campo, donde tienen que retomar las labores agrícolas junto a sus padres.

La educación con jóvenes indígenas en esta situación es extremadamente compleja. Son ellos los que reciben con mayor entusiasmo (y demandan) cursos orientados a reforzar la propia identidad. La escuela los ha transculturizado parcialmente, sacándolos de su propia identidad cultural, sin brindarles una alternativa. Un curso que les entrega elementos de lengua mapuche, historia, organización, situación indígena, y que refuerza su propia identidad, no sólo es útil en términos organizacionales, sino primera y principalmente en el ámbito personal, como ubicación en un espacio cultural propio.

c) Etnodesarrollo y organización

En estos programas se trabaja el concepto de etnodesarrollo, planteando la necesidad de provocar cambios radicales en la situación de la sociedad indígena, su economía y su sistema de relaciones con el país en general. Es la

alternativa frente a las políticas de desarrollo modernizantes, que ven en lo indígena sólo una rémora del pasado con la que hay que acabar y, por otra parte, frente a las concepciones arqueologistas de las sociedades étnicas, que niegan todo cambio y condenan a los campesinos indígenas a la pobreza como condición de supervivencia cultural.

El tema de etnodesarrollo se planteó con un fuerte énfasis en los procesos de autogestión y fomento de la organización indígena moderna, donde se puedan asumir no sólo reivindicaciones frente al Estado, sino procesos cada vez más amplios de autodesarrollo, cambio social y modernización. Es por ello que en los cursos y programas se enfatizó el papel de la organización, la planificación del trabajo, la evaluación de actividades y las metodologías de conducción y participación. Entre los mapuches, las formas organizativas tradicionales son fuertemente personalizadas y no siempre adecuadas para enfrentar tareas más complejas, tales como la autogestión productiva y la empresa campesina multifamiliar.

Estos procesos de modernización organizacional y técnico-productiva no están destinados a la mayor integración hacia la sociedad chilena sino en la sociedad mapuche misma. Se trata de apoyar los procesos auto-identificatorios con sistemas modernos de gestión. En alguno de los cursos se ha logrado, por ejemplo, una fuerte participación bilingüe, uso de tradiciones como el chivateo tradicional (en vez de aplauso o aprobación), junto a discusiones relativamente sofisticadas sobre planificación o trabajo en comunicaciones.

4. EVALUACION

La propuesta de formación de dirigentes indígenas se ubica en las coordenadas señaladas. Se ha demostrado que es fácil realizar un tipo de educación que asuma una de las partes, por ejemplo, la tradicionalidad como fuente de identificación o el modernismo como fuente de cambio. Sin embargo, ninguna de las dos, en forma aislada, pareciera resolver adecuadamente los problemas reales de este sector de la sociedad chilena. La modernidad está determinada por la realidad circundante, por las experiencias educacionales previas, etc. La propia identidad se condiciona por la práctica de

segregación y en general de discriminación, producto del racismo existente en la sociedad chilena, no reconocido pero real. En estas dos coordenadas se mueve, desde nuestro punto de vista, el programa de educación indígena: lograr desatar fuertes procesos auto-identificatorios y, concomitantemente, procesos de modernización, de cambio tecnológico, de desarrollo de organizaciones modernas y auto-gestionadas, capaces de asumir el etnodesarrollo como perspectiva de cambio.

JOSE BENGOA

LA DEMANDA EDUCATIVA

Características de los alumnos y resultados de encuesta

A continuación se presenta una serie de cuadros estadísticos con información sobre los 760 participantes del Programa de Educación de SUR, en los años 1984, 1985 y 1986. Se ofrece una descripción general según sexo, edad, procedencia y escolaridad, que concluye en un perfil de los alumnos. Además, se exponen los resultados de una encuesta realizada a 100 participantes seleccionados representativamente según su procedencia, que pretendió consignar opiniones respecto de las escuelas. Se entregó información sobre instituciones de origen y características del alumno, relacionada preferentemente con la metodología, contenidos y orientación, y con el impacto en la movilidad organizacional de los dirigentes.

1. CARACTERISTICAS GENERALES DE LOS ALUMNOS DE LOS CURSOS DE SUR (1984-86)

1.1 Sexo

En las escuelas y cursos para dirigentes sociales han participado, en los últimos tres años, más de 760 personas. El cuadro siguiente muestra la distribución general por sexo.

Cuadro Nº 1
ALUMNOS, NUMERO Y SEXO POR PROGRAMA, 1984-1986

	Masculino		Femenino		Total	
		%		%		%
Esc. de Verano*	185	100,0	115	100,0	300	39,5
Poblaciones	59	31,9	36	31,3	95	12,5
Sindical	118	63,8	1	0,9	119	15,6
Campeño	112	60,5	21	18,3	133	17,5
Mujeres			113	98,3	113	14,8
Total	185	100,0	115	100,0	300	100,0
	62,3		37,6		100,0	

* Los datos que corresponden a la Escuela de Verano están subrepresentados. No fue posible recuperar toda la información del año 1984. En el año 1985 la Escuela no se realizó, debido a que el país se encontraba en situación de "estado de sitio".

La participación por número y sexo que señala el cuadro, muestra que si excluimos el programa educativo dedicado a las mujeres

pobladoras, sólo la Escuela de Verano ha logrado incorporar una población femenina significativa: estudiantes universitarias y otras mujeres (profesionales y pobladoras) interesadas en las temáticas de género. En cambio, si tomamos en cuenta sólo los programas dirigidos a los movimientos sociales más tradicionales (campesino, sindical, poblacional), se acentúa la desigual participación entre los sexos. Solamente el sector poblacional presenta una mayor participación femenina, que

resulta mínima entre los campesinos e inexistente en el ámbito sindical.

1.2 Distribución geográfica

Estos programas educativos se han realizado preferentemente con alumnos de las regiones más pobladas: la V Región (Valparaíso-Aconcagua) representa 12,6% del total de alumnos;

la Región del Bío-Bío (Concepción-Chillán-Los Angeles), 14,1%; y la Región Metropolitana, 42,9% del total. Estas regiones reúnen, en conjunto, a 69,6% del total de participantes.

La Escuela de Verano es el programa que ha logrado una mayor cobertura geográfica; abarca casi la totalidad de regiones del país. Los cursos campesinos y sindicales se desarrollaron en la zona central, con alumnos de la IV hasta la VIII Regiones, incluyendo la Región Metropolitana.

Los cursos poblacionales, en cambio, se han concentrado en Concepción y Santiago; el programa educativo con mujeres, ocasionalmente se ha realizado en zonas rurales, pero la mayoría de las veces en la Región Metropolitana.

1.3 Organizaciones de procedencia

Respecto al tipo de organización a la cual pertenecen los alumnos, el cuadro siguiente nos muestra que la mayor diversidad de participantes —en parte por razones de oferta educativa— se encuentra en la Escuela de Verano, que ha incorporado una gran variedad de organizaciones sociales; es significativa la presencia poblacional, de mujeres y campesinos. Pero obviamente han sido los estudiantes (universitarios), el grupo mayoritario de la escuela: ellos además marcan la característica de ésta.

El mismo cuadro Nº 2 nos señala una gran dispersión organizacional en el ámbito rural y entre las mujeres, lo cual pudiera ser un signo de poca articulación, caso contrario de lo que

Cuadro Nº 2 TIPO ORGANIZACION

	Escuela Verano		Poblacion		Sindical		Campeño		Mujeres		Total	
		%		%		%		%		%		%
Sindical	7	2,3			77	96,3	7	11,9			91	15,7
Campeña	18	6,0					33	55,9			51	8,8
Poblacional	41	13,7	74	100,0					16	23,5	131	22,5
Universitaria	109	36,3									109	18,8
Mujeres	27	9,0							23	33,8	50	8,6
D.D.H.H.	14	4,7									14	2,4
C. cristianas	8	2,7							9	13,2	17	2,9
Otras	28	9,3			3	3,8	16	27,1	20	29,4	67	11,5
Síditos	48	16,0					3	5,1			51	8,8
Total	300	100,0	74	100,0	80	100,0	59	100,0	68	100,0	581	100,0

ocurre con los pobladores y participantes del curso sindical.

En términos generales, son las organizaciones sociales (mujeres, derechos humanos, comunidades cristianas), en especial las denominadas propiamente de pobladores (22.5%), las que aportan el mayor contingente de alumnos; secundariamente, los estudiantes y miembros de sindicatos.

1.4 Nivel organizacional

El siguiente cuadro nos muestra que 37.2% de los participantes son dirigentes de organizaciones de primer y segundo grado: federación, sindicato, asociaciones gremiales, centros de alumnos, grupos de mujeres, comités de derechos humanos, u otras organizaciones sociales. Los programas que se realizan con sindicatos (63.6%), mujeres (52.9%) y pobladores (45.9%), son los que presentan un

tribuyen más homogéneamente en la pirámide de edad, lo cual indica una participación significativa de adultos.

En los casos de los grupos y organizaciones sociales compuestas mayoritariamente por mujeres, podemos mencionar que el promedio de edad de las alumnas es entre 30 y 35 años. Así también, la escuela sindical tiene un promedio de edad entre 30 y 40 años, debido a que para ser dirigente sindical se requiere un período mayor de estabilidad laboral. En la situación campesina, la mayor parte de los alumnos son jóvenes entre 25 y 35 años, aunque en el caso de los pequeños propietarios y parceleros los promedios se acercan a los cuarenta años.

El nivel educacional de los alumnos es relativamente alto (enseñanza media o más), como consecuencia tanto de la edad como del promedio educacional alcanzado en el país. El cuadro

Nº 4 muestra una diferencia notable entre las mujeres -la mayor parte sólo educación básica (66.2%)-, los pobladores, preferentemente con educación media (59.5%), y la Escuela de Verano, donde los que acceden a la educación superior representan 67% del total. También es significativo el número de alumnos (20.1%) que sólo ha alcanzado el nivel de educación primaria.

No tenemos los datos educacionales exactos de los participantes en los cursos sindical y campesino, pero llama la atención en ambos, el alto nivel educacional de los jóvenes y el bajo nivel (primaria) de las personas de más de 40 años, que no alcanzaron el cambio educativo de los años 60. En la escuela campesina hubo algunos casos de analfabetismo, que fueron apoyados con alfabetización básica.

Cuadro Nº 3
NIVEL ORGANIZACIONAL

	Sin datos		Organiz.	%	Dirigente	%	Particip.	%	Educador	%	Total	%
		%	2o grado		organiz.							
E. Verano			23	7,7	62	20,7	190	63,3	25	8,3	300	100,0
Poblacion			8	10,6	26	35,1	37	50,0	3	4,1	74	100,0
Sindical			3	3,6	48	60,0	28	35,0	1	1,3	80	99,9
Campesino	8	13,6	2	3,4	8	13,6	40	67,8	1	1,7	59	100,0
Mujeres					36	52,9	32	47,1			68	100,0
Total	8	1,4	36	6,2	180	31,0	327	56,3	30	5,2	581	100,0

mayor número de alumnos con algún grado o nivel dirigenal.

También ha participado en los cursos un pequeño número de animadores o educadores que trabajan con sectores populares. Estos han asistido especialmente a las Escuelas de Verano y representan 5.8% del total de los alumnos.

1.5 Edad y nivel educativo

En cuanto a edad, no tenemos datos completos. La información disponible nos indica que la Escuela de Verano presenta una estructura de edad joven; más de 60% del total de participantes tiene menos de 30 años. En cambio, los alumnos de los cursos poblacionales se dis-

Cuadro Nº 4 NIVEL EDUCACIONAL*

	Educación Básica	Educación Media	Univer- sitaria	Profes.	Técnica Comercial	Sin datos	Total
E. Verano	19 (6.3)	62 (20.6)	169 (56.3)	32 (10.7)	9 (3.0)	9 (3.0)	300 (99.9)
Pobladores	25 (33.8)	37 (50.0)	2 (2.7)	3 (4.0)	7 (9.5)		74 (100)
Mujeres	45 (66.2)	17 (25.0)			6 (8.8)		68 (100)
Total	89 (20.1)	116 (26.2)	171 (38.7)	35 (7.9)	22 (5.0)	9 (2.0)	442 (99.9)

* Las cifras entre paréntesis indican porcentajes.

1.6 Perfil de los alumnos

Resumiendo, el perfil de los alumnos de las escuelas nos refiere a dirigentes de base, jóvenes, mayoritariamente hombres en los ámbitos sindical y campesino, y mixto en lo poblacional y estudiantil. Podemos afirmar que este dirigente adulto-joven de base, que posee un alto nivel educacional, demanda una capacitación que le abra perspectivas para proyectarse en su organización, le ofrezca una visión más amplia de sus problemas y del marco social y político en que está inmerso, e instrumentos para hacer más eficiente su trabajo organizacional.

2. IMPACTOS Y PROYECCIONES

2.1 En los dirigentes

Tomando en cuenta la dicotomía que planteamos inicialmente entre dirigentes y no dirigentes, y excluyendo esta vez a los miembros de instituciones, uno de los aspectos sugerentes del análisis por realizar, es el de la movilidad que los dirigentes han tenido al interior de sus respectivas organizaciones.

Según los datos recogidos, 86% ha continuado siendo dirigente. Los datos indican también movilidad ascendente de los alumnos que ya eran dirigentes; alrededor de 23% de ellos considera que tuvieron una promoción en el nivel dirigencial de la organización. El 14% de los participantes de base que asistieron a los cursos, fue posteriormente promovido a dirigente. En cambio, no hubo alumnos que señalaran movilidad descendente, por lo cual se podría considerar que los programas educativos funcionan con eficacia en este sentido. El cuadro Nº 5 presenta la movilidad organizacional de los alumnos.

En un plano más general, 58% de los dirigentes y 32% de los no dirigentes, consideran que los cursos tuvieron una influencia positiva en ellos. Si bien nadie indicó opiniones neutras o negativas, preocupa, al igual en lo relacionado a la movilidad, que la mitad no haya contestado la pregunta. Esta tendencia se acentúa cuando interrogamos por "la utilidad de las actividades otallerés" —clases no formales— desarrolladas en el curso. Al respecto, los participantes de base y dirigentes señalan como útil el intercambio de experiencias (17%); en cuanto a las dinámicas de grupo, son más importantes para los dirigien-

Cuadro Nº 5
MOVILIDAD ORGANIZACIONAL

	No contesta	Ascendí	No Descendí	Total
Base	21 75,0	4 14,3	3 10,7	28 39,4
Dirigente	18 41,9	10 23,2	15 34,9	43 60,6
Total	39	15	18	71

tes (21%) que para los participantes de base (14%). En resumen, el alto porcentaje de alumnos que no responde a estas preguntas nos interpela en cuanto a los contenidos y organización curricular de los cursos. No creemos estar frente a un problema que tenga que ver con metodologías de transmisión de conocimientos e instrumentos a los dirigentes durante la realización de los cursos. Más bien la carencia apunta a un mayor equilibrio y relación entre las actividades estrictamente formativas —de gran desarrollo en los cursos— con elementos de tipo instrumental, fundamentalmente en términos de prácticas metodológicas y técnicas. Por otra parte, la movilidad organizacional y el nivel dirigencial logrado por los alumnos, permite relativizar las críticas que pudieran hacerse al primer elemento de la educación mencionada, porque el énfasis en el enfoque formativo, a su vez, ha dado resultados.

2.2 En las relaciones de los participantes

Entre los aspectos que quisimos evaluar en la Encuesta, está el de las relaciones que se establecen y/o permanecen, entre los compañeros de los distintos cursos y con SUR.

El ambiente del espacio educativo es un recuerdo muy importante en los alumnos. Esto es particularmente válido para los sectores más marginados, tales como mujeres, campesinos, jóvenes pobladores y, en menor medida, sindicalistas. También es más evidente en los cursos largos con períodos de internado, que en los cursos cortos y sin oportunidad de convivencia. El curso ofrece un espacio de participación, de democracia interna, de consideración y respeto por las personas, de relaciones no autoritarias

entre profesores y alumnos, etc., que no se producen habitualmente en la sociedad circundante y cotidiana. Para los grupos más marginados, campesinos y mujeres, dormir y comer bien representa además una experiencia material importante. Este tipo de cursos, sobre todo aquellos que sacan por un momento a los participantes de su medio, cumplen la función de ampliar expectativas. Permiten visualizar una convivencia diferente a la cotidiana, generalmente marcada por la violencia.

Respecto de las relaciones entre los alumnos, más de la mitad de ellos se han seguido viendo "regularmente", porcentaje que se eleva a 60% entre los que son dirigentes. Los participantes de base se relacionan también en forma "ocasional" (43%), y asimismo lo hacen en un porcentaje importante (31%) los miembros de instituciones. La proporción de alumnos que no se vinculan con compañeros, es relativamente pequeña. Sin duda en este aspecto hay que considerar las características de las relaciones habituales de los participantes, y asignar el papel que este hecho tiene en la continuidad de los vínculos establecidos en las escuelas.

A la gran mayoría —más de 60%— de los participantes les interesa mantener contacto con compañeros de cursos, y sólo en los miembros de instituciones ese interés es menor (46%). En todo caso, otro porcentaje significativo (23.8%), declara que en la medida en que no les quite demasiado tiempo, también les interesa la demasía.

En ambos casos, relaciones actuales e interés por establecerlas, las respuestas negativas son poco importantes, menores a 14%. Esto concuerda con la demanda existente por intercambiar experiencias, que se eleva a 74%

Cuadro N° 6
RELACIONES CON COMPAÑEROS

	Regular- mente	%	Ocasional- mente	%	No	%	No contesta	%	Total	%
Instituciones	7	53,8	4	30,8	2	15,4			13	15,5
Base	14	50,0	12	42,9	1	3,6	1	3,6	28	33,3
Dirigentes	26	60,5	7	16,3	8	18,6	2	4,7	43	51,2
Total	47	55,9	23	27,4	11	13,1	3	3,6	84	100,0

entre los dirigentes y disminuye un poco (50%) en los participantes de base.

En cuanto a las relaciones con la institución, los porcentajes son menores que los anteriores: 28.6% de los participantes de base y 46.5% de los dirigentes, mantiene contacto regular con SUR. En promedio, sólo 39.3% tiene una relación regular, es decir, la mayoría no mantiene contacto permanente con la institución.

Esta situación no aparece contradictoria al carácter de las relaciones que la institución ha asumido con las organizaciones y dirigentes sociales de base; más bien, al contrario, las opiniones de los alumnos son funcionales para evitar el clientelismo y la dependencia. Aun así, nos parece apropiado tomar en cuenta, para futuros programas de seguimiento, las formas de relación que demandan los alumnos en ese mismo sentido. No obstante, la mitad de los alumnos no responde la pregunta de "cómo se relacionan" o desearían relacionarse con la institución; aparecen tres formas de contacto que podrían considerarse significativas: recibir publicaciones periódicamente, realización de cursos similares en provincias, y la posibilidad de mantener contacto con profesionales que trabajan en la institución. Las dos primeras formas de vincular alumnos e institución, son posibles de ampliar desde nuestra parte, manteniendo las mutuas autonomías y el enloque de trabajo que se practica con las organizaciones sociales.

Se expresa una relación permanente entre ex-alumnos con la institución. Al parecer, estamos analizando una muestra que manifiesta elementos evidentes de identidad y formas de articulación social u organizacional. El grado de interés por relacionarse, la satisfacción por sus

compañeros y por el ambiente educativo que marcan las escuelas de SUR, lo confirman.

2.3 En las organizaciones sociales

La Encuesta muestra que la demanda educativa de los alumnos por participar en las escuelas de SUR tiene dos dimensiones: amplía la formación y el nivel cultural general del dirigente, lo que se manifiesta a la postre en cierto instrumental de utilidad para su organización (el impacto colectivo del aprendizaje; por otra parte —y quizás esto es lo más importante para los participantes en términos individuales—, les entrega un conjunto de conocimientos (lenguaje, discurso organizacional, seguridad en sí mismos, etc.) que les permite ascender en el nivel dirigencial de la organización. Para un alto porcentaje, las escuelas fueron el camino de superación personal como dirigentes; es notable que en ningún caso hubo descenso en el liderazgo.

Esta observación obtenida de los datos de la encuesta realizada, se complementa con los antecedentes recogidos a través del trabajo de asesoría y acompañamiento que SUR realiza a las organizaciones sociales. Ya se ha señalado la relación existente, en diferentes períodos, entre ciertas escuelas y la reactivación de diversos sectores sociales: universitarios, sindicales, mujeres, pobladores y campesinos. Dicha relación ha tenido normalmente dos sentidos que se complementan; la formación de los liderazgos que surgen en los momentos a veces tan cruciales de activación de los movimientos sociales como los mencionados, y la influencia sobre los contenidos ideológicos que se manifiestan en dichos casos.

La evaluación señala como más eficaces los

cursos que se otorgan a grupos más homogéneos; esto indica que entre el proceso de educación y de organización hay una relación importante por considerar, que se manifiesta posteriormente en los resultados y en lo que permanece.

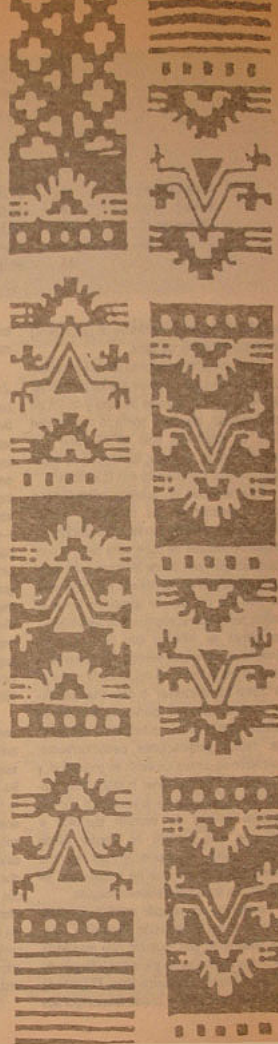
Para la mayoría de los alumnos, la Escuela ha representado un impacto personal muy grande, y no es por casualidad que la califiquen de "excelente". Sin embargo, existen algunos temas que se evalúan como positivos en forma más recurrente que otros; por ejemplo, los contenidos autoidentificatorios; en este aspecto, el tema de la historia de los movimientos sociales aparece como el más importante.

Se puede señalar que en Chile las posibilidades reales de constituir movimientos sociales fuertes son escasas. Sin embargo, en el nivel de la conciencia popular existe una necesidad muy fuerte y declarada de constituirse como actores colectivos en torno a intereses comunes. Uno de los puntos fuertes en tanto contenido formativo y metodológico de estas escuelas, ha sido la historia específica de cada movimiento social. A través de la historia los participantes se ubican en un proceso global, definen una posición clara frente a los otros grupos y clases, e incluso pueden vislumbrar el proyecto o intereses futuros de su sector. Al parecer, la historia social ha sido la clave para no realizar un curso basado en una adscripción ideológica política. Es pertinente señalar que entre el impacto personal y el nivel organizativo, hay un paso de importancia que no siempre ha sido salvado con éxito y que plantea enormes complejidades a estas escuelas. Las fallas o ausencias que se han dado en las escuelas, se deben fundamentalmente a un problema general de tipo teórico y no a cues-

ciones de índole metodológica: la ausencia de una teoría del cambio social y también, en parte, de una teoría acerca de la relación entre los partidos políticos y los movimientos sociales.

Lo primero conduce a una visión fuertemente comunitarista (hacia adentro) del movimiento, y lo segundo, a proponer una relación conflictiva entre sociedad y política. Dada la fuerza histórica de las teorías del cambio social revolucionario (cambio en el control del aparato del Estado) y la fuerza actuante de los partidos políticos, la educación pierde eficacia. No es problema fácil de resolver, ni posible de hacer con la pura voluntad. Sin embargo, es necesario dejarlo anotado en esta evaluación.

ALEX ROSENFELD



reseña de libros

Clodomiro Almeyda Medina
**EL ALEGATO DE ALMEYDA
ANTE EL TRIBUNAL
CONSTITUCIONAL**
Centro de Estudios Sociales AVANCE
Santiago, diciembre de 1987
(88 págs.).



Almeyda está siendo juzgado en uno de los capítulos más oscuros de la administración de justicia habida en la historia de Chile. Una especie de moderno-antigua inquisición intenta demostrar que sus ideas son "peligrosas para la sociedad". Cada vez que se persiguen ideas, uno puede arriscar la nariz y decir como Hamlet: "Algo huele a podrido en Dinamarca". El alegato de Almeyda lo prestigia. Se podrá estar de acuerdo o no con sus

argumentos. Poco importa. Muchos de ellos son materia de larga y compleja discusión. Lo importante es que se ha parado frente a un denominado Tribunal y ha dicho lo que piensa, ha defendido el derecho de pensar, y ha enrostrado a los acusadores su pretendida capacidad de juicio. Los acusadores se van transformando poco a poco en los bufones del Rey, en la corte de los milagros que todos los totalitarismos engendran.

Lidia Baltra
**ROMPIENDO EL
AISLAMIENTO CAMPESINO**
Una experiencia de Comunicación.
Multimedios
Santiago, Ediciones Iccoop, 1987
(236 págs.).

La revista *Haciendo Camino* y el programa radial "Punta de Arado", fueron dos vías que utilizó Iccoop para llegar al campesinado en un periodo especialmente difícil de la historia de este país. Entre 1979 y 1981 se publicó la revista, que fue el único medio que llegaba a los campesinos, sometidos en ese momento al mayor aislamiento, a



dificultades producto de las transformaciones provocadas por la contrareforma agraria, y en general a la situación que vivían los sectores populares del país. Después de varios años de desaparecido ese medio de comunicación, se lo evalúa y sale bien parado del examen. Se analiza su llegada, su lenguaje, la metodología empleada, la formación de periodistas campesinos o corresponsales que proveyeran de noticias locales, etc. Se muestra una interesante experiencia que sin duda, si se hubiese mantenido, podría haber tenido mayores frutos. Nada se sabe finalmente de por qué se acabó, y es una lástima que así haya ocurrido. El libro vale como evaluación y, sobre todo como reflexión para nuevas experiencias que se realicen en el terreno de la comunicación con campesinos.

Alberto Flores Galindo
BUSCANDO UN INCA.
IDENTIDAD Y UTOPIA
EN LOS ANDES
 Lima, Instituto de Apoyo Agrario,
 1987 (372 págs.).

Buscando
 un inca:
 Identidad y utopía
 en los Andes

Alberto
 Flores
 Galindo



No aparece todos los días un libro de este nivel: historia de los Andes, del mundo andino, explicación de los sucesos presentes que aquejan al Perú. Flores Galindo arremete en busca de la utopía andina desde el quiebre del mundo incaico por la llegada española, hasta las últimas insurrecciones contemporáneas y la violencia de los últimos años. Nos sorprende el análisis genético de la utopía indiana o andina, cómo va surgiendo el rescate del inca nato en las comunidades, en los intelectuales indígenas, en ese mundo despreciado por la costa limeña. Y aparecen los profetas, los que predicán la restauración, los que luchan por ella. El capítulo de Tupac Amaru da pasos importantes en el conocimiento histórico de ese período y de ese movimiento. En fin, un libro apasionante de leer.

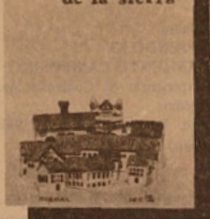
La larga historia o historias contadas por Flores Galindo, nos hacen entender un poco más de los actuales problemas del Perú. La referencia a Sendero Luminoso parece inevitable. Como

decía Scorza, "el despertar del Ande". Un despertar que siempre ha estado marcado por la utopía y —por ello— por el fanatismo, por la imposibilidad de "hacer política", por la dificultad de transformar una situación de subdesarrollo en una de desarrollo y progreso. Aun más, dice el autor, una utopía marcada casi siempre por la derrota. Es quizá la característica de estos movimientos de raigambres milenaristas, que intentan poner el mundo cabeza abajo, y en que la violencia necesariamente llega a límites inauditos. La historia actual del Perú se ve comprometida con casi quinientos años de atropellos, de rupturas, de dificultades cuyos orígenes se remontan al mismo incanato.

Simón Pachano
PUEBLOS DE LA SIERRA
 Quito, PISPAL/IEE, 1986 (164 págs.).

SIMÓN PACHANO

pueblos
 de la sierra



El tema de los pueblos ha entusiasmado a la novelística costumbrista latinoamericana, pero poco espacio ha recibido de la sociología. El autor analiza la situación de la población rural de la sierra ecuatoriana en una primera parte de su libro, mostrando con cifras

las características de los poblados. En una segunda parte entra a un mundo en que se combina la sociología con la antropología y la observación del escritor. Se va percibiendo la relación entre las haciendas y los pueblos (guaytamarca), entre los trabajos de la gente y el pueblo (Pasa: las familias, las camisas, las parcelas), y entre las comunidades, las haciendas y los pueblos. Es el caso de Simiatug, donde el mundo andino hace explosión y se mezclan los paisajes de los indios, de los cholos, de los ciudadanos pueblerinos, de ese mundo abigarrado que es buena parte de América latina. El poder de los terratenientes, presente, ausente y fantasmal, nos acerca a este mundo y nos da pistas para pensar el mundo rural chileno.

TRAUMA, DUELO Y REPARACION
 Una experiencia de trabajo psicosocial en Chile
 FASIC / Editorial Interamericana
 Santiago, agosto 1987 (316 págs.).

TRAUMA,
 DUELO
 Y REPARACION

Este libro se suma a lo que algún día podremos denominar la "bitácora" de estos años. Bitácora negra de estos años

negros. Relata las experiencias de trabajo terapéutico que ha llevado a cabo FASIC (Fundación de Ayuda de las Iglesias Cristianas) durante estos años con personas torturadas, hijos de desaparecidos, exiliados y, en general, personas afectadas por la represión. Los relatos son impactantes; los efectos psicológicos de la represión, aun más. El análisis de las psicólogas que han colaborado con FASIC en este trabajo profesional surge de los múltiples casos que les ha tocado atender. Se percibe la sofisticación de la represión en sus consecuencias, como por ejemplo al hablar de los desaparecimientos de personas: "El daño más prolongado de esta indescriptible situación estriba en la imposibilidad de los familiares de detenidos desaparecidos de reorganizar y reordenar su vida y sus proyectos vitales. Se está estancando y paralizado..." (pag. 157). O cuando se habla de los efectos de las detenciones y torturas en las familias de los afectados: "En las familias se observa un aumento de las disputas, los insomnios, las reacciones depresivas, los rechazos, la inapetencia, los dolores de cabeza y otras reacciones psicósomáticas, producto de la imposibilidad de asumir el contenido afectivo de la situación." (pag. 99). Desde antiguo se sabe acerca de las consecuencias sociales de la represión; los represores siempre lo han sabido: el terror se difunde con rapidez. Los SS hitlerianos tenían la ley de "sombra y niebla", que consistía en hacer desaparecer a las personas dejando pequeños indicios que delataban a los autores de la agresión, y de ese modo neutralizar por el temor a todo su grupo familiar y de amigos. En este libro se abunda acerca de lo que desgraciadamente se podría denominar una "teoría de la represión". Ojalá que sirva para — como dice el Obispo Hourton al final del libro— NUNCA MAS EN CHILE.

Guillermo Campero
**ENTRE LA SOBREVIVENCIA
 Y LA ACCION POLITICA**
 Las organizaciones de pobladores en Santiago
 Santiago: ILET, 1987. Pp. 288.



Guillermo Campero se ha constituido en el conocedor más profundo (y, quizás por ello, en el más modesto) de lo que ha ocurrido con los actores sociales bajo el "liberalismo real". Primero fue el sindicalismo (en un libro que editó con J. A. Valenzuela); luego los gremios empresariales; ahora aparece este libro sobre los pobladores, y seguramente Campero ya está envuelto en una nueva investigación sobre otro actor relevante de la sociedad chilena contemporánea. El libro que comentamos parte por describir la organización poblacional de base, centrándose especialmente en las de "sobrevivencia económica" y en las "juveniles". En seguida pasa revista a las organizaciones intermedias y metropolitanas, esto es, el llamado "movimiento de pobladores", aprovechando para presentar el itinerario que éste ha seguido en los años recientes. Por último, se analiza el rol de los "agentes externos", que —como el libro se encarga de recordarlo— juegan un papel crucial en la constitución de

los grupos en actor social. El libro está basado en un meticuloso estudio que comprendió el análisis de la bibliografía disponible y de prácticamente todos los boletines y documentos emitidos por las organizaciones de pobladores entre 1979 y 1986. Junto con esto, se estudiaron a fondo, mediante entrevistas en profundidad individuales y colectivas, 30 organizaciones de base de diferentes tipos, 6 coordinadoras de nivel intermedio y todos los "referentes" metropolitanos; a ello que se agregó un interesante intercambio con los agentes externos que han estado en contacto con los pobladores en estos años, como son los funcionarios de las Vicarías Zonales del Arzobispado de Santiago. El libro empieza por poner de relieve la importancia social que tomaron los pobladores con las "protestas" del período 1983- 1986. A partir de estos eventos se polarizó extraordinariamente la imagen de los pobladores: son la representación moderna de los antiguos bárbaros, cuya presencia amenazaba con arrasar y ahogar en la violencia a toda la ciudad, para unos; la nueva figura del pueblo revolucionario, que sin cadena alguna con el sistema podría terminar radicalmente con él, para otros. Impactados por su fuerte presencia real y simbólica, muchos fueron los sociólogos chilenos que se volcaron al estudio de los pobladores, pero muy pocos —sin embargo— lograron escapar de esos estereotipos y proporcionar una imagen genuina del complejo "mundo" de la marginalidad urbana ahora en los años ochenta. Campero, con su habitual sentido crítico, desarma en su libro cada uno de los mitos contruidos, y entrega una interpretación que a lo mejor no sorprende por su originalidad, pero sí por su consistencia. En el fondo, lo que este libro concluye es que toda lectura del

fenómeno de los pobladores que no enfatice sus rasgos de heterogeneidad, debe ser mirada con sospecha. Los antecedentes apuntan, en efecto, a mostrar que los pobladores transitan incesantemente entre la exclusión y la integración; que su acción colectiva está marcada por dos lógicas distintas, como son la política y la de sobrevivencia; en fin, que su rebeldía ocasional expresa un anhelo de integración, y que su protagonismo coyuntural no logra ocultar su profunda heteronomía respecto a los agentes externos. Otros estudios dados a conocer recientemente, que han utilizado metodologías diferentes, han llegado a estas mismas conclusiones, lo que hace pensar en que ellas son más que plausibles.

Para quienes estén interesados en lo que ocurre en las profundidades de la sociedad, este nuevo libro de Campero les resultará indispensable, tanto por la calidad de su información, como por la inteligencia de su análisis.

E.T.B.

Enrique Figueroa y Carlos Sandoval
CARBON: 100 AÑOS DE HISTORIA (1848-1960)
Santiago: CEDAL, 1987. Pp. 306.

Dos jóvenes historiadores llevan a cabo, en este trabajo, la tarea de cubrir un segmento más de la aún no suficientemente investigada historia de la clase popular chilena. En este caso, el referido a los trabajadores del carbón. En 306 apretadas páginas, los autores dan cuenta del desarrollo de la industria carbonífera y de las condiciones de vida y trabajo de los mineros. Especial importancia se da al "movimiento obrero carbonífero" y a los conflictos con la parte patronal y el Estado, como



también al paso desde el "sindicalismo libre" al "sindicalismo legal". El trabajo concluye con un detallado estudio de la llamada "huelga larga", de 1960. El estudio está basado fundamentalmente en fuentes editadas (libros, revistas y periódicos). Incluye referencias bibliográficas por capítulo y 24 láminas.

G.S.V.

Eduardo Devés y Carlos Díaz
(Compiladores)

EL PENSAMIENTO SOCIALISTA EN CHILE: ANTOLOGIA, 1893-1933
Santiago: Documentas, 1987. Pp. 234.

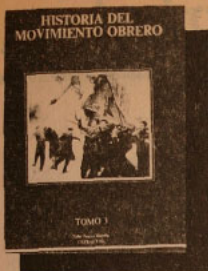


Auxiliado por un equipo de colaboradores, Eduardo Devés y Carlos Díaz han publicado una serie de testimonios de distintos luchadores populares de fines del siglo XIX y comienzos del XX, que se refieren al tema central del socialismo. La selección abarca desde los textos de Luis Olea a los de Oscar Schnake V. Los textos están agrupados conforme una determinada periodificación de las ideas socialistas en Chile (partiendo en la época del "socialismo ácrata" y terminando en la de los fundadores del Partido Socialista), donde cada capítulo está precedido por una introducción global de los recopiladores. Especial importancia se concede, en la estructuración del libro, a los capítulos referentes a la época dominada por el pensamiento y la acción de Luis Emilio Recabarren (120 sobre un total de 234 páginas). Los textos incluyen la correspondiente referencia bibliográfica, con indicaciones de fecha y página.

G.S.V.

Mario Garcés y Pedro Milos
HISTORIA DEL MOVIMIENTO OBRERO
Santiago: Taller Nueva Historia
CETRA-CEAL. 3 Vols.
Segunda Edición, 1983.

Aunque en un sentido formal ésta no es una segunda edición, el hecho es que este trabajo ha estado reimprimiéndose constantemente desde 1984-5, a medida que se agotaban sus tomos-fascículos componentes. Al día de hoy, no cabe duda de que el trabajo de Garcés y Milos, pensado para ser un instrumento de la educación popular, ha cumplido exitosamente sus objetivos. De hecho,



ha servido en cursos de extensión de carácter sistemático, en formación de monitores y también como material de lectura/consulta de consumo individual, tanto en talleres sindicales como de pobladores o estudiantes. En rigor,

fue pensado como un medio de incentivar, en los actores populares, la capacidad de recuperar su memoria histórica y de proyectarse a sí mismos como reales sujetos-agentes del cambio social. Originalmente, consistió en una adaptación pedagógica de lo acumulado por la historiografía del "movimiento obrero" de los años 50 y 60, bajo el marco de una periodificación histórica actualizada. Sin embargo, sus autores consideran que este arranque 'tradicionalista' pudo haberse superado, de haber considerado seriamente 'las potencialidades' que la llamada "nueva historia" estaba intentando desarrollar dentro y fuera de Chile, tanto por el impulso de historiadores jóvenes como por la renovación y actualización de otros algo

más maduros. No cabe duda de que este tipo de iniciativa debería no sólo multiplicarse, sino también perfeccionarse, en el sentido de integrar las demandas y preguntas históricas que tiende a levantar con insistencia la clase popular, como también los avances de la ciencia histórica en general.

De cualquier modo, los Editores de esta colección saludan las múltiples reimpresiones de este trabajo y, a través de ello, llaman a sus autores y otros investigadores jóvenes, a mantenerse en el camino abierto y, de ser posible, superar aun más los logros ya alcanzados.

J.B. y G.S.



reseña de revistas

LEVIATAN

Revista de Hechos e Ideas
Madrid, España.



Esta Revista, de la Fundación Pablo Iglesias, se caracteriza por su belleza formal y su variado material, tanto de actualidad como de discusión teórica. Abre una ventana a la discusión interna del Partido Socialista Obrero Español, y a lo que sucede con la izquierda europea. En su número de verano de 1987 trae artículos del propio Felipe González ("Por una nueva izquierda europea"), de Paramio, Claudín, Garcés y otros conocidos intelectuales españoles acerca del mismo tema. De que está cambiando la izquierda—o las izquierdas, como gustan decir—en

Europa, no cabe ninguna duda. Aquí en el sur del planeta acostumbramos cambiar a los compases de la música del norte. La revista otorga buenos puntos de comparación, ojalá no sólo de imitación.

KRITICA

Segunda época
Santiago de Chile.



Esta revista nació hace años de la universidad: Crítica con K, se decía. Y era modesta. Con los años se ha transformado en una de las más estables y mejor diseñadas revistas teóricas y

políticas del ambiente. Expresa a un grupo amplio de intelectuales jóvenes que se agrupa en un denominado Colectivo Cambio 83. Llama la atención el estilo encontrado, en que tanto la gráfica como el contenido van expresando una cierta voluntad de renovación política, de cambio ideológico, de búsqueda de nuevas temáticas. Las entrevistas de sus últimos números y algunos "especiales" han sido verdaderos aciertos: por ejemplo, la realizada a Marta Harnecker, de indudable influencia en la doctrinaria marxista del continente; o las últimas discusiones acerca de lo que fue o no fue la Unidad Popular. Una revista que siempre trae sorpresas, en un ambiente intelectual nacional un tanto chato que más que sorprender, aburre.

ESTUDIOS PUBLICOS

Santiago de Chile.

Revista académico-política que edita el Centro de Estudios Públicos, entidad privada que agrupa a intelectuales y profesionales ligados al neoliberalismo criollo. La revista se caracteriza por su seriedad y continuidad, cuestión que

ESTUDIOS PUBLICOS

Legislación Laboral
Chilena

Marcelo
Legislación Laboral
Chilena
Legislación Laboral
Chilena
Legislación Laboral
Chilena

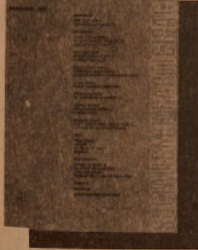
CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LA PARTICIPACION

en Chile ya viene siendo un mérito importante. En sus números, junto al equipo chileno escriben figuras de esa corriente de pensamiento, tales como Hayek, Buchanan, Novak, Nozick, y muchos autores internacionalmente conocidos. Las críticas de libros por lo general aportan al escaso debate intelectual que hay en el país.

SOCIALISMO Y PARTICIPACION

Lima, Perú (Trimestral)

Socialismo y participación 39



Esta Revista del Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación

(CEDEP), se caracteriza por su seriedad en el tratamiento de temas de economía y política del Perú. Agrupa a una buena cantidad de intelectuales, muchos de los cuales tuvieron altos cargos de responsabilidad en el gobierno de Velasco Alvarado. La línea sólo en el Perú— y describe las tácticas e ideologías que surcan a este singular movimiento. El horizonte senderista que recorre a muchos de nuestros países, le da mayor relevancia al tema. En el Número 38 se destaca el artículo de Hugo Neira acerca de “La producción intelectual sobre el Perú”, recuento crítico de las temáticas que hoy día preocupan a los intelectuales de ese país. Llama la atención la importante producción que existe en Ciencias Sociales y los nuevos enfoques que se han asumido. En historia, en temas de la cultura, en la indagación del sincretismo latinoamericano, en problemas urbanos, en cuestiones agrarias y campesinas, etc., la producción peruana de estos últimos años es de las más sobresalientes de nuestros países. Muchas hipótesis se podrían levantar a modo de explicación de este fenómeno cultural; aventuramos señalar que, por una parte, existe un espacio de libertades, de democracia formal, de intercomunicación, que hace posible el debate y la reflexión; este espacio, unido al hecho evidente de que es una sociedad que se deshace crecientemente, que no encuentra su destino — como se suele decir—, que está sometida a tensiones insoportables, como las de la pobreza, la segregación y la actividad violenta de grupos como el antes nombrado Sendero. Quizá como consecuencia de esta premura para el pensamiento y la posibilidad de hacerlo, surge este ambiente intelectual y estas elaboraciones de creciente interés.

NUTRAM

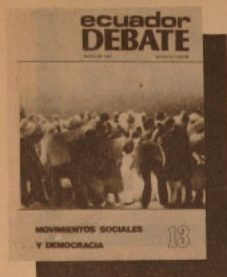
Santiago de Chile



NUTRAM es un Boletín modestamente editado por el Centro Ecueménico Diego de Medellín. Rolf Foerster lo viene publicando hace tres años con una regularidad asombrosa. En 1987 se publicaron cuatro números. Su contenido se refiere a problemas indígenas, étnicos, pastorales, religioso-populares, etc., en particular todo lo que se refiere a los mapuches. Doce persistentes números hacen de este boletín un material indispensable en esta temática. Además, el director se ha dado maña en incitar al debate, a la polémica, a discutir acerca de temas históricos, lo que también en estos tiempos es un mérito importante. Cada entrega trae materiales más coyunturales, tales como noticias, resumen de los encuentros indígenas o indigenistas, cartas de mapuches, etc. En el último número se destaca un hermoso responso fúnebre de don Eusebio Painemal, antiguo dirigente mapuche, al recién fallecido, famoso y querido Martín Segundo Painemal Huenchual, uno de los dirigentes que más bregó en este siglo por la defensa de los mapuches chilenos. En fin, un boletín que — pese a su modesta impresión— trae un contenido siempre atractivo.

ECUADOR DEBATE

Centro Andino de Acción Popular
Quito



Esta Revista, que va en su Número 14, ha ido agrupando a un considerable e importante grupo de intelectuales ecuatorianos. Sus temáticas son variadas, centrándose generalmente en problemas étnicos, campesinos y agrarios, cuestiones que sin duda son de alta relevancia para ese país y para muchos países latinoamericanos. El Número 12 destaca temas relacionados con las minorías o mayorías étnicas de ese país; el 13 nos entrega un artículo acerca de los movimientos campesinos e indígenas, y varios trabajos sobre sindicalismo en el Ecuador. El último número (14) está dedicado a la agricultura (Riego en Los Andes Ecuatorianos); destacan aquí los enfoques históricos y antropológicos, de gran interés en este tipo de materias.



PUBLICACIONES DE EDICIONES SUR

COLECCION ESTUDIOS SOCIALES

El campesinado chileno después de la Reforma Agraria. José Bengoa
Las clases sociales en Chile. Cambio y estratificación, 1970-1980. Javier Martínez & Eugenio Tironi
Por una ciudad democrática. Alfredo Rodríguez
La Torre de Babel. Ensayos de crítica y renovación política. Eugenio Tironi
La rebelión de los jóvenes. Eduardo Valenzuela

ENSAYO

El liberalismo real. Eugenio Tironi

COLECCION ESTUDIOS HISTORICOS

Labradores, peones y proletarios (Siglo XIX). Gabriel Salazar
Historia del pueblo mapuche (2a edición). José Bengoa
La huelga obrera en Chile. Crisóstomo Pizarro
Para una historia de los pobres de la ciudad (en prensa). Vicente Espinoza

BIBLIOTECA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Dirigida por: Manuel Antonio Garretón & Javier Martínez

Tomo I *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención*
Tomo II *La reforma en la Universidad Católica de Chile*
Tomo III *La reforma en la Universidad de Chile*
Tomo IV *El movimiento estudiantil: conceptos e historia*
Tomo V *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas*

BIBLIOTECA DE PEQUEÑOS PROYECTOS DE DESARROLLO

Manual del Taller Autogestionado. Arno Klenner & Luis Razeto.

PROPOSICIONES

Segunda etapa

NUMERO 12 (Diciembre 1986). * EDITORIAL * ARTICULOS: *Para una sociología de la decadencia*, Eugenio Tironi • *Bloqueo interno, presión externa: la transición en Chile*, Manuel Antonio Garretón • *Miedo al Estado, miedo a la sociedad*, Javier Martínez • *Intervención sociológica con pobladores*, Fernando Echeverría et al. •

Poder local, pobladores y democracia, Vicente Espinoza et al. • *Las Cooperativas de Vivienda en Chile: 1974-1984*, Alex Rosentfeld & Olga Segovia • *Aspectos psicológicos de la militancia de izquierda en Chile desde 1973*, Maggy Le Saux • *De la generación chilena del '68: ¿omnipotencia, anomia, movimiento social?*, Gabriel Salazar • *Sociedad criolla, sociedad indígena y mestizaje*, José Bengoa * NOTAS * RESEÑAS * DOCUMENTOS

NUMERO 13 (Abril 1987). * EDITORIAL * *El otro Santiago. Resumen de la encuesta SUR 1985*, Alfredo Rodríguez & Eugenio Tironi * INFORMES DE INVESTIGACION: * I. POBLADORES DEL GRAN SANTIAGO: *Crisis y pobreza urbana: aspectos estructurales*, Vicente Espinoza • *Hogares allegados y viviendas populares*, Alfredo Rodríguez • *Identidad y representaciones en el mundo popular*, Eduardo Valenzuela * II. EL CUERPO AUSENTE, Andrea Rodó * NOTAS * RESEÑAS.

NUMERO 14 (Agosto 1987). MARGINALIDAD, MOVIMIENTOS SOCIALES Y DEMOCRACIA: Seminario SUR/CADIS, Santiago, 14, 15 y 16 de abril de 1987. * INTRODUCCION: Marginalidad, movimientos sociales y democracia, Eugenio Tironi * PONENCIAS: *Veinte años de las poblaciones de Santiago. Resumen de investigación*, Alfredo Rodríguez • *La "economía de solidaridad" en un proyecto de transformación social*, Luis Razeto • *Pobladores e integración social*, Eugenio Tironi • *Organizaciones de pobladores bajo el régimen militar*, Guillermo Campero • *Las conductas marginales de los jóvenes pobladores*, François Dubet • *Las complejidades de la transición invisible*, Manuel A. Garrélon • *La descomposición del movimiento sindical y la transformación del sistema democrático en Bolivia*, René Mayorga • *El itinerario de la democratización. Los movimientos sociales y la participación popular*, Elizabeth Jelin • *Clases sociales y movimientos sociales en América Latina. Perspectivas y realidades*, Fernando Calderón & Elizabeth Jelin • *Movimientos populares urbanos y el proceso de democratización en Brasil: balance crítico de la literatura*, Lucio Kowarick * CONCLUSION: *La centralidad de los marginales*, Alain Touraine * COMENTARISTAS: Victor Tokman, Clarisa Hardy, Alejandro Foxley, Gonzalo Falabella * DEBATES * RESEÑA DE LIBROS * DOCUMENTOS.

HECHOS URBANOS

Boletín mensual de información y análisis de problemas urbanos. El N° 1 fue publicado en agosto de 1981. A la fecha se encuentra en su N° 70, con un tiraje de 2.000 ejemplares.

CARTA INFORMATIVA LATINOAMERICANA

Carta del Grupo de Trabajo sobre Asentamientos Precarios de África y América Latina, auspiciado por la Comisión de Desarrollo Urbano y Regional de CLACSO, la Sociedad Interamericana de Planificación, IIED, y ENDA-Dakar. Se publican dos o tres números anuales, desde 1977.

AGRADECIMIENTOS POR LOS APORTES ICONOGRAFICOS

Agradecemos a las personas e instituciones que nos han permitido confeccionar citas iconográficas de sus obras y de sus publicaciones, permitiéndonos enriquecer este número de Propositiones 15.

BIBLIOGRAFIA

Actividades Femeninas en Chile. (1927) Imprenta y Litografía La Ilustración. Santiago de Chile. 1928.

Así trabajo yo. Guillermo Prado, Daniel Montecinos, Mario Thomas y Rodrigo Atria. Editorial Quimantú. Santiago de Chile, 1971.

Chile Ilustrado. Tornero Recaredo S., Librerías y Agencias de "El Mercurio". Valparaíso 1872.

Chile. Robert M. Gerstmann Hub. Hoch, Düsseldorf, Western Germany. 1959.

Chile, Pintura Chilena. Agenda 1973. Milán Ivelic y Gaspar Gálaz. Editorial Lord Cochrane. Santiago de Chile 1973.

Historia del movimiento campesino. José Bengoa, Gonzalo Tapia, Rolf Foerster, Lila Acuña, Verónica Oxman y Pedro Segure. Grupo de investigaciones agrarias. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. 1983.

Historia del movimiento obrero: Taller Nueva Historia. Tomo 1: Mario Garcés y Pedro Milos. Tomo 2: Pedro Milos y Ana Tironi. Tomo 3: Mario Garcés. Edición: Centro de Estudios del Trabajo. CETRA/CEAL.

Industria del Salitre en Chile (1830 - 1930). Imprenta y Litografía Universo. Valparaíso.

La Cultura Chilena. Hernán Godoy U. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1982.

La pintura en Chile. Milán Ivelic y Gaspar Gálaz. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 1981.

Medio siglo de Zig-Zag (1905 - 1955), diciembre de 1954.

Yo soy tú, Jorge Délano (Coke). Editorial Zig-Zag. Santiago 1954.

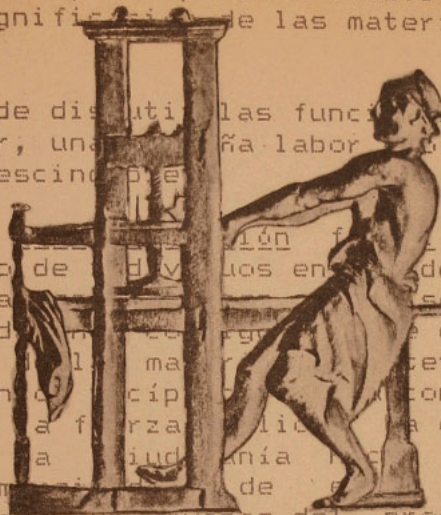
Agradecemos también a las siguientes revistas: *Solidaridad, Análisis, Mensaje, Hoy, Apsi, Pastoral Popular.*

Valiosas fuentes de documentación fotográfica han sido las antiguas revistas: *Zig-Zag, Ercilla, Ahora y Hechos Mundiales.*

democracia formal permanece atado a su credo i
sumir la diferencia entre los sectores sociales que
representación; ni pone en cuestión, por otra p
sión y significación de las materias sometidas a
rática.

Si se han de discutir las funciones democratizadoras
ción popular, una buena labor filáctica de dis
pues imprescindible.

llamaremos función al proceso me
el conjunto de divos en de razón que comp
nacionalidad nos, recíprocan
ción de ciudad de derechos para p
a decisión el ma terés público y s
reconocimiento c ip constitución y l
tizadas por a f za la extensión de los
entes a la ciudad nia los individuos o
formemente m de de debe entende
tendencia, como un avance del proceso de democr



El reconocimiento de derechos formalmente iguales
a de las condiciones materiales e intelectuales en
diversos individuos que ent el cuerpo de la c
ue hace es establecer en el principio de equivalencia
tual el peso de las o n iones de unos u otros p
ido a un problema de de de De la misma m
sión de otros principios racionalizadores en
mica y social (el mercado, la instrucción públi
ten la formulación de equivalencias a partir de l
desigualdad socio-económica puede ser discernida en
itativos. En la de un alto grado de de de
-económica puede poner en peligro el reco
-económica formalmente

COLOFON

Esta publicación
terminó de imprimirse

en enero de 1990

en los talleres
de la

Editorial Interamericana



SUMARIO

EDUCACION POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES

VISION CRITICA DE LA EDUCACION POPULAR

JOSE BENGEOA, *La educación para los movimientos sociales* • JAVIER MARTINEZ, *La educación para la libertad* • GUILLERMO LABARCA, *Educación formal y movimientos sociales* • ISIDORO CHERESKY, *Reflexiones sobre movimientos sociales y democratización en Argentina* • FRANZ HINKELAMMERT, *Reflexiones sobre democracia y estatismo.*

VISION HISTORICA DE LA EDUCACION POPULAR

GABRIEL SALAZAR, *Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?*

INTEGRACION Y PARTICIPACION:

LAS GRANDES CAMPAÑAS DE EDUCACION POPULAR

ALFREDO RIQUELME, *Promoción Popular y la educación para la participación (1964-1970)* • FERNANDO ECHEVERRIA, *Educación y sindicatos de trabajadores: la demanda educacional de la CUT* • JOSE BENGEOA, *Educación campesina y Reforma Agraria en Chile* • ANDREA RODO & PAULINA SABALL, *Educación popular, autonomía relativa y constitución de un movimiento de mujeres*

DOCUMENTOS • NOTAS • RESEÑA DE LIBROS • RESEÑA DE REVISTAS