

Reflexiones sobre la educación popular: el caso de la capacitación campesina en proyectos de cooperación

Patricio Crespo Coello

La trama de la vida y el trabajo de un técnico o una técnica de campo

Los artesanos, por medio de los telares, entretejen los hilos en las tramas y las urdimbres. Así nacen los tejidos, con su riqueza de diseños y funciones. Los hilos son aquellas hebras, largas y delgadas, continuas, con apariencia de infinitud pero que tienen un inicio y un final. La trama son los hilos que sostienen de forma transversal a las hebras principales del tejido, mientras que la urdimbre es el conjunto de hilos colocados en forma paralela y que son entrelazados por la trama. Un poco complicado, como la trama de la vida.

Las vidas de las personas, de las familias o de las comunidades son como hebras distintas tejidas en tramas y urdimbres muy singulares. Para hacer una biografía de una tela habría que describir el recorrido de sus hilos, los caminos y vericuetos que en forma peculiar hacen que esa tela sea única.

Cuando un técnico o una técnica de campo trabajan en una comunidad, al hacerlo interactúa con gente, con las vidas concretas e insustituibles de muchas personas. Con sus peculiares tramas y urdimbres. Se comunica con dramas de la vida real, no con “públicos”, tampoco con “beneficiarios” o con ninguna otra abstracción buena para los marcos lógicos de los proyectos.

Una propuesta pedagógica que sea útil y significativa para el técnico de campo, debe incluir esta constatación: el trabajo del técnico de campo en tanto mediación pedagógica o andragógica está centrado en la gente, no en el cemento, tampoco en la tubería, ni siquiera en el suelo, el agua, la vaca o el árbol.

Se trata entonces de un tipo específico de relación social del técnico con la comunidad y de la comunidad con el técnico.

¿Qué de peculiar tiene esta relación?

Desde la perspectiva del técnico o técnica de campo habría que anotar:

- Que el técnico o técnica de campo tiene esta condición porque es su trabajo, él o ella trabaja como técnico de campo. Le pagan por hacerlo.
- Derivado de lo anterior, el técnico de campo tiene una pertenencia institucional. Está involucrado en cierto tipo de organización que por lo general es la que le financia su trabajo.
- Si se le paga por hacer un determinado trabajo, en términos generales podría hablarse de un relación profesional. Es decir, el individuo ha

tenido que prepararse o formarse para asumir un compromiso laboral determinado, lo que le hace un “técnico” o una “técnica”.

- Pero, además, en el ámbito que nos compete, este profesional tiene la misión de trabajar en el manejo sostenible de los recursos naturales. Porque en efecto, puede existir el técnico de campo que trabaja en salud, en asistencia pedagógica a los profesores de la escuela rural, etc.
- Por último, la misión de este técnico de campo podría sintetizarse en las 3 “A”: asesorar, acompañar y apoyar a la comunidad, a la familia y a los individuos en el mejoramiento de sus prácticas de manejo de los recursos naturales.
- Derivado de lo anterior, habría que suponer que todo técnico tiene una misión de cambio, mejoramiento, superación o mitigación de problemas.

Desde la perspectiva de la comunidad, esta relación podría ser singular por las siguientes características:

- La comunidad no necesita del técnico de campo para existir como comunidad. En cambio el técnico de campo sí necesita la comunidad para ejercer su trabajo. En otras palabras, la comunidad, la familia o el individuo existen en forma independiente y anterior al técnico de campo. Resulta entonces muy lógico que en esta relación peculiar, los tiempos y los espacios estén definidos mayor y preferentemente por la comunidad antes que por los técnicos o instituciones. En definitiva, las agendas deberían ajustarse a los dramas. Pero en los dramas, no solo se incluye la historia interna de la comunidad, sino también y a veces con prioridad, los desafíos del entorno.
- Por lo general, existe una relación con un o una técnica de campo cuando la comunidad acuerda con una institución u organización la realización de determinado trabajo de cooperación. Es decir, se trata de una relación voluntaria, acordada y deseada por ambas partes. Acuerdo del que surge la figura del “técnico de campo”. No siempre es imperativo el principio del acuerdo, pero hay que admitir que de una u otra manera el trabajo del técnico implica un acuerdo con la comunidad. En cambio, el técnico hace un acuerdo de trabajo (el contrato) con la institución. En efecto, se suele suscribir el contrato de trabajo entre el técnico y la institución, mientras que el convenio suele ser entre la institución y la comunidad. Surge así la paradoja de que la relación específica entre tal o cual comunidad y tal o cual técnico o técnica no siempre es acordada, deseada o voluntaria.

Más esquemáticamente:

- Relación técnico/institución: acordada y voluntaria.
- Relación institución/comunidad: acordada y voluntaria.
- Relación singular comunidad específica/técnico específico: no necesariamente es acordada, aunque sí podría ser voluntaria.
- Para el caso específico que nos ocupa, se trata de comunidades rurales campesinas e indígenas que viven en un medio natural deteriorado o en proceso de destrucción, lo cual ha impactado en

forma negativa en su calidad de vida y en el sostenimiento ecológico del entorno.

- En principio se supone que la comunidad no dispone de ciertas capacidades locales para enfrentar los desafíos de un manejo sostenible de los recursos naturales, por lo cual se requiere del aporte del técnico.
- Pero, por otra parte, la comunidad posee un enorme bagaje cultural y tecnológico con el cual establece su peculiar mediación con la naturaleza y que le ha servido para sobrevivir y reproducirse como comunidad desde tiempos ancestrales.

¿Desarrollo deseado *versus* desarrollo necesario?: el imperativo de una revolución agropecuaria

En políticas sociales es vieja la discusión sobre el concepto de “necesidades sentidas”, respecto de “necesidades objetivas”. Un ejemplo: en un barrio marginal de una ciudad populosa la necesidad sentida es que se asfalte la calle principal de entrada al barrio (así lo demuestran los estudios de percepción); pero, el estudio de salubridad muestra que la necesidad objetiva del barrio es el mejoramiento del sistema de alcantarillado. El Alcalde puede ser elegido por segunda ocasión y tiene fondos solo para una de las dos obras: ¿por cuál optará?

Otro ejemplo: la comunidad “X” usa y maneja una vertiente de agua que resulta fundamental para el aprovisionamiento de agua para consumo humano de la comunidad “Y” ubicada más abajo. ¿En el autodiagnóstico comunitario de la comunidad “X” cómo va a ser interpretada la relación de manejo de la vertiente respecto de la comunidad “Y”?

Un ejemplo más: 5 décadas de desarrollo rural desde diversos paradigmas (revolución verde, de la educación popular, de la autogestión, de la agroecología, de la sostenibilidad) no han permitido que se mejoren los rendimientos productivos en los cultivos. En la mayor parte de cultivos agrícolas los rendimientos, en relación a los países desarrollados son tremendamente inferiores. ¿Es un problema metodológico o existe algo en el enfoque de la misión que no acaba de dar respuesta efectiva a los desafíos?

Los ejemplos antes descritos, más la explicación sobre las peculiaridades de la relación comunidad/técnico, lleva a una constatación no siempre deseada pero necesaria y real: la existencia del técnico de campo se explica por un paradigma de desarrollo, de innovación, de cambio.

Puede ser desde la agricultura ecológica o desde el incremento de los rendimientos productivos a nivel pecuario, o también, en la perspectiva del manejo sustentable de un recurso natural en grave deterioro, en cualquier caso, el técnico de campo tiene una función: ser un agente de cambio.

Y, claro, puesto en términos esquemáticos, en los últimos años no ha estado ausente la pregunta:

¿Se trata de incorporar a la comunidad a un desarrollo deseado por otros (léase mundo, país, instituciones, cooperación internacional, etc.) o más bien de lo que se trata es de sumarse al desarrollo endógeno de la comunidad, en otras palabras, al desarrollo de la propia comunidad? En el segundo caso, el técnico de campo no debería actuar con agenda, sino que debería asimilarse al drama del actor y desde allí favorecer o apoyar los deseos, intereses, preocupaciones y resolución de problemas endógenos comunitarios. El técnico de campo, al modo de la metáfora de la partera de Sócrates, tendría entonces la función principal de “facilitar” la expresión comunitaria, la verbalización de los deseos e intereses de modo que él pueda asumir su rol de apoyo o de acompañamiento o de asesoramiento.

Asumir la segunda alternativa es muy popular en el mundo del desarrollo. Con la segunda tesis usted queda bien en los eventos nacionales e internacionales sobre pobreza y durante el cóctel nunca faltará alguien que se acerque a felicitar. Muestra una posición democrática y progresista, sustentada en los principios de la participación y la autogestión. Pero, habría que preguntarse, ¿es la alternativa responsable?, ¿no esconde también una retórica engañosa?

Hay que decirlo de una vez: la misión del desarrollo ha escamoteado desde hace muchos años la dimensión política. O para ponerlo en términos polémicos: ha convertido a la política en una hijastra de las metodologías participativas. Creíamos “hacer el bien”, la “revolución”, la “opción por los pobres”, la “justicia” ahora llamada “equidad” con un poco de sorna tecnocrática, desde las metodologías participativas y la educación popular y hemos olvidado que cualquier reforma verdaderamente estratégica en desarrollo rural pasa por cambios profundos, por verdaderas revoluciones agropecuarias en especial en un país tan inequitativo como Ecuador.

La misión y la metodología

La propuesta metodológica ciertamente debe ser participativa, democrática, pero esto no quiere decir que el técnico de campo abandone su misión de ser un agente de desarrollo.

La metodología se acopla al drama, la misión privilegia la agenda. La metodología es el instrumento; la misión, la finalidad política de la intervención. Ambas deben ser claras y transparentes tanto para el actor local como para el agente de desarrollo y deben provocar un acuerdo básico no solo desde la cosmética del desarrollo, sino también desde los cambios estructurales y estratégicos que están detrás del discurso de desarrollo.

Pero, por una suerte de retórica de la autogestión los supuestos existentes detrás de la misión y de la metodología han quedado un tanto ocultos o, por lo menos, ambiguos.

Darí­a la impresi3n de que es el momento para que diversos actores sociales se planteen en forma seria y responsable –tampoco desde una ret3rica pol3tica de supuesta radicalidad– su peculiar rol en torno al cambio.

Ciertamente, en la d3cada del 70 un desarrollo sobreideologizado convirti3 al t3cnico de campo en una especie de profeta para adoctrinar campesinos. El credo estaba claro: la revoluci3n socialista o comunista. Las dos 3ltimas d3cadas nos llevaron al otro extremo: la acci3n micro tecnol3gica sumamente focalizada y funcionalizada que olvida los problemas fundamentales de nuestra sociedad, por ejemplo de la tenencia de la tierra o del comercio desigual o de los sistemas cruzados de subsidios para los productos agr3colas.

¿Acaso no es hora de que cambie nuestro rol? ¿No deber3amos juntarnos para impulsar una misi3n de verdadera y revolucionaria modernizaci3n del sector rural, promoviendo cambios estructurales profundos? ¿Acaso, si es que tenemos un poquito de honestidad laboral e intelectual, no nos frustra ver que nuestros pa3ses cada vez caen en mayores niveles de injusticia y pobreza a pesar de las ONGs, proyectos y diversas y m3ltiples “intervenciones”? Y, lo parad3jico, es que en esas circunstancias dramáticas nos limitamos a predicar la autogesti3n y la participaci3n.

Los l3mites de la educaci3n popular

Dos ejemplos y una sola caricatura:

- Usted lleva el auto a la mecánica de la esquina. El auto está un poco acatarrado, así lo hace saber al señor mecánico. A los tres días, retira el vehículo, camina 3 kilómetros y el carrito entra en un coma agudo. Con una “wincha” tiene que llevarlo a terapia intensiva en “Automotores USA”. La cuenta... un ojo de la cara. Luego de un tiempo usted medita y llega a la conclusi3n: el mecánico de la esquina aprendi3 haciendo.
- Durante 5 años ahorra nada menos que US\$ 10.000 para hacer un postgrado en agricultura comparada en la universidad de París-Grignon. Se trata de 6 meses, usted así lo supone, de fuerte estudio. De tanto esfuerzo teme regresar a su pa3s con un surmenage. Elige París porque le cuentan que allí existen los mejores profesores. Llega a la ciudad de las luces e inicia el postgrado. Pero en el postgrado no hay profesores ni maestros (porque es muy vertical y el conocimiento no se imparte, sino que se comparte), tampoco clases ni materias (porque se segmenta el conocimiento), ni siquiera libros (porque se cosifica el saber), menos aulas cerradas (porque las paredes no permiten ver la realidad que por alguna raz3n extraña siempre está afuera), mucho menos exámenes (porque el conocimiento no se almacena). Todo el postgrado consiste en visitas a granjas en las que usted tiene que cultivar, manejar un tractor y luego intercambiar experiencias –en la lluvia o bajo el sol, porque así es el mundo del trabajo agr3cola– con los dueños de los terrenos. El intercambio de experiencias es apoyado por facilitadores, que son dos jóvenes muy

simpáticos que se jactan de saber mucho menos que los granjeros. El postgrado es holístico, interactivo, participativo, interdisciplinario, siempre parte de las experiencias, es muy democrático y horizontal, autoevaluativo y tiene un sentido práctico para el mundo del trabajo, porque, como sabemos, “la verdad es una construcción colectiva que parte de lo concreto pensado y retorna a lo concreto real”. Termina el postgrado, todos se gradúan y usted regresa muy feliz a su país, impresionado por todo lo que aprendió y por la cantidad de amigos y amigas que hizo. Después de todo, esto es lo importante en la vida. Pero una noche, después de unos cuantos meses, tiene una pesadilla y se despierta sudoroso e intenta, inútilmente, encontrar los US\$ 10.000 que usted ahorró y que ahora no sabe dónde putas los metió.

Años antes de la II Guerra Mundial, Japón identificó, como una prioridad nacional, la formación de toda una generación de ciudadanos en diversas disciplinas tecnológicas. Miles de japoneses se fueron a aprender en las mejores universidades de Europa y EE.UU. No les preocupó mayormente el tema de la identidad cultural, porque sabían muy bien que la identidad no se pierde con un cambio de chaqueta, que es una construcción social y cultural permanente, que la identidad es de una profundidad tal que más bien crece y se afianza cuando uno se aleja de la patria, porque allí se aprecia lo singular que existe en lo propio. Se dedicaron a aprender porque tenían el imperativo de competir. La consigna era militar: aprender para vencer.

Es cierto que el llamado primer mundo, en buena parte, subsidia su opulencia en un injusto comercio internacional. Pero también es cierto que en muchos ámbitos del desarrollo los países latinoamericanos nos hemos resistido –con una mística militante– a “aprehender” las claves del desarrollo científico y tecnológico de Occidente. Somos buenos Occidentales en el uso inequitativo del conocimiento del primer mundo, pero no somos Occidentales en la producción equitativa del conocimiento. Casi todo nos llega de afuera, pero el “nos” es para apenas un 10% de la población de las clases medias para arriba. Justamente, donde estamos muchos de los profesionales que predicamos el desarrollo endógeno.

Una anécdota personal –con perdón de la pedantería–: en alguna ocasión frente a un proyecto dirigido a población indígena que sobrepasaba en presupuesto los 40 millones de dólares, propuse que se dedicara apenas un millón de dólares para becar a 50 jóvenes indígenas en las mejores universidades de Europa y EE.UU. La mayor parte de los mestizos presentes se rieron de la propuesta. A unos pocos indígenas que allí se encontraban no les pareció tan cómica la idea...

La educación popular tuvo su momento y realizó aportes pedagógicos y políticos de enorme trascendencia, pero considero que está completamente agotada, que es absolutamente insuficiente para dar respuesta a los desafíos contemporáneos.

Que ahora las palabras “facilitador”, “taller”, “partir de la experiencia”, “horizontalidad”, “autoevaluación”, “el aprendizaje debe ser divertido”, “no

a las charlas magistrales”, etc., etc., debe ser superado por una educación de calidad académica, en la que se recupere la función del contenido informativo, conceptual, tecnológico y metodológico. Basta ya de folletos que no almacenan saber, porque para bien o para mal, lo querramos o no, sí existen expertos, sí existen monopolizadores del saber y el desafío de democratizar el saber pasa sobre todo por conquistarlo y no lo vamos a lograr si solo intercambiamos experiencias entre nosotros.

Quienes estamos en la clase media sabemos perfectamente que a nuestros hijos tenemos que asegurarles no solo educación universitaria, sino también por lo menos uno o dos idiomas –además del materno– y uno o dos postgrados en algún centro académico de prestigio –nacional o internacional–, todo esto para que puedan sobrevivir en el competitivo y desquiciado mundo actual. Esa es nuestra práctica con la educación de nuestros hijos, pero a la hora de pensar la educación para el pueblo por algún trucaje mágico la práctica deriva en un discurso completamente distinto. Habría que preguntarse si la llamada educación popular, o sus derivados actuales más o menos similares, no constituyen una forma más de exclusión que de inclusión.

Las órdenes mendicantes de los franciscanos y los dominicos, a fines del siglo XVI, se preocuparon por educar a líderes caciques de las colonias americanas. Después de algunas décadas, la Corona española se percató de que crecía una generación de indios ilustrados y que esto implicaba ya múltiples problemas de control político. Así, de manera expresa, los funcionarios reales exigieron la exclusión de los indios frente al modelo educativo colonial. Este cataclismo cultural de exclusión dominó el espacio educativo de los siglos XVII, XVIII, XIX y parte del XX. Desde un concepto mecánico acerca de la función de la educación colonial como herramienta ideológica de la clase dominante, para alienar a los dominados, (si recordamos, este era el esquema marxista del que se nutría la educación popular) entonces habría que preguntarse por qué la Corona española escogió el camino contrario.

Los hijos de los banqueros, de los agroexportadores y de los grandes industriales van a estudiar en Oxford, Cambridge o Harvard. En teoría esa educación no sirve para la libertad y la independencia, así que mejor que el pueblo aprenda haciendo. Después de todo esto, lo que no queda muy claro es por qué y para qué Gandhi fue a estudiar precisamente a Inglaterra. Mucha simplificación en estas comparaciones, es cierto, pero quizás muestren las contradicciones de cierta ideología que se encuentra tras el discurso de una educación aparentemente muy progresista.

La capacitación campesina en manos del técnico o técnica de campo: la adecuación al drama. Pero lo dicho anteriormente no nos puede llevar al error del tipo de extensión rural que se aplicó en la Revolución Verde: paquetes tecnológicos sin adecuación al drama.

Si de lo que se trata es de apoyar a los técnicos y técnicas de campo con enfoques, metodologías y herramientas para que mejoren sus capacidades

andragógicas y de comunicación con quienes dichos técnicos trabajan, esto es, con las comunidades, familias e individuos campesinos e indígenas, entonces se requiere de una propuesta orientada al trabajo y a la vida que cotidianamente desarrollan estas personas.

Esto que parece obvio o elemental, conduce a una serie de inquietudes metodológicas de alta importancia:

- La lógica de eventos de capacitación (entendidos como procesos sistemáticos y cerrados –en tiempo y espacio– de educación) propia de sistemas formales de enseñanza-aprendizaje seguramente constituye una forma marginal y, justamente, “eventual” de relación entre el técnico de campo y la comunidad. Entre otras razones, porque la comunidad tiene una trama de vida que no está organizada por “eventos”, sino por “hechos cotidianos”. Según el diccionario, un evento es un acontecimiento imprevisto. Si la cotidianidad es una suma de hechos reiterativos (comer y dormir, por ejemplo) y alterativos (la fiesta del corpus), secuenciados en cierta circularidad o ciclicidad, resultaría que un acontecimiento imprevisto vendría a alterar la cotidianidad. Para el técnico de campo el evento hasta podría constituir su forma cotidiana de trabajo, pero no necesariamente para la comunidad. Esto no invalida a los eventos, solamente los ubica en su específica dimensión. El evento especial de capacitación, es eso justamente, una eventualidad muy importante en la historia comunal que requiere de mucha preparación y que sirve para debatir, intercambiar y afianzar y mejorar conocimientos y prácticas.
- El técnico de campo no solo se relaciona y confronta con adultos, lo hace con niños y niñas, grupos étnicos distintos, comunidades y familias, viejos y viejas, jóvenes, otros agentes de desarrollo y, por cierto, los prototípicos y estereotipados adultos. Culturas e idiosincrasias que no necesariamente comprende o que acaba de conocer, y que incorporan identidades y diferencias de edad, género, étnicas, función productiva, relación institucional, etc.
- La existencia de una serie de desafíos operativos cotidianos (por ejemplo, la organización pedagógica de una minga) llevan a que el técnico de campo, ocupe buena parte de su tiempo en acciones que aparentemente no tienen nada que ver con la capacitación o con la educación. Así, el técnico puede cumplir un ciclo que incluye:
 - La planificación del trabajo con el equipo del proyecto o de la organización.
 - El viaje y recorrido hacia las comunidades.
 - Las visitas para la promoción de una determinada actividad.
 - La reunión comunitaria.
 - La visita de asistencia técnica a una unidad productiva o a una familia.
 - La visita de asistencia técnica a un grupo comunitario.
 - La minga para la construcción de determinada obra.
 - El evento comunitario de capacitación.

- La gira de observación con un grupo de la comunidad hacia alguna experiencia de manejo de los recursos naturales.
 - La asamblea comunitaria.
 - El seguimiento y la evaluación de los trabajos.
 - Las múltiples reuniones de negociación y concertación para el logro de acuerdos puntuales o estratégicos.
 - La presentación en las oficinas centrales de los avances de los trabajos.
 - Y, sobre todo, los múltiples y diversos procesos de participación del técnico en diferentes actividades propias de la comunidad (organizadas en forma independiente a la intervención, pero que pueden ser funcionalizadas): fiestas, misas, ritos, diálogos cotidianos, deportes, concursos, mingas, etc., las mismas que, en último término, son las que interesan y movilizan a la comunidad desde siempre, en otras palabras, se trata de las actividades más sostenibles de la comunidad que las seguirá realizando esté o no esté el técnico.
- La “agenda” de los actores locales y comunitarios. La agenda del cliente. El técnico de campo, por lo general, se encuentra entre dos fuegos: los intereses, enfoques y metas del proyecto o de la intervención frente a los intereses, vivencias, prácticas y prioridades de la comunidad. Para que la acción del técnico tenga algún sentido, es necesario que exista claridad acerca de la agenda de los actores. ¿Qué es aquello que les moviliza y por qué? ¿Cuál es la lógica de sus prioridades? ¿Cómo le ven al mismo técnico de campo? ¿Por qué en último término aceptan la intervención o el proyecto? ¿Qué prioridad le asignan? Como se verá en el siguiente punto, hablar de “agenda” para los actores puede ser muy arbitrario, por eso quizás el concepto de “drama” de los actores, puede ser el concepto adecuado. Hay que recordar que los actores son los sujetos de la obra teatral. Para ser un poco literario, el técnico de campo debe ejercitarse como un crítico que intenta descubrir día a día “la trama y la urdimbre del drama” que viven las comunidades, familias e individuos con los cuales interactúa.
 - La “agenda” de los que pagan el sueldo o la bonificación del técnico. Para superar el concepto de que el técnico de campo es un simple operario de consignas elaboradas “arriba”, algo así como un sujeto no deliberante encargado de ejecutar el “marco lógico” del proyecto en el ámbito específico de su trabajo, el primer paso seguramente constituye el conocimiento y la comprensión de la “agenda” de los agentes. Aquí el concepto de “agenda” ciertamente se ajusta más a la realidad, quizás por eso “agenda” suena a “agente” y no a “actor”. Pues en el caso de los actores locales y comunitarios, quizás no pueda hablarse de agenda. Si uno se identifica como poblador común y corriente, habría que preguntarse si es tan sistemático como para vivir cotidianamente con una agenda de corto, mediano y largo plazo. ¡Ni en las mejores familias! Pero, en cambio, las instituciones, proyectos u organizaciones los más lógico es que cuenten con dichas agendas. En las agendas se encuentran los propósitos o los enfoques aludidos y eludidos, los objetivos, la secuencia de acciones, las

metas, los productos, etc. Es bueno que el técnico de campo sepa leer estos propósitos. Después de todo él es el brazo ejecutor de una política que en forma implícita o explícita se expresa en el trabajo.

Algunos principios de la educación de adultos y sus límites

Las propuestas de educación de adultos estuvieron dominadas por ciertos principios básicos:

1. Los adultos organizan los aprendizajes en función de problemas concretos y no de temas.
2. Los adultos no difieren para un futuro mediano la aplicación de los aprendizajes, sino que aprenden para hacer una aplicación directa e inmediata.
3. Los adultos se involucran en procesos de aprendizaje en función de las demandas cotidianas y del mundo del trabajo.
4. El adulto se define como un sujeto que se autodetermina, es él o ella por lo tanto quien debe establecer en último término el curriculum de aprendizaje.
5. El adulto ha acumulado un gran bagaje de conocimientos y experiencias desde los cuales los nuevos aprendizajes adquieren significación o sentido.
6. Pero conviene analizar los alcances y límites de cada uno de estos principios:

1. Los adultos organizan los aprendizajes en función de problemas concretos y no de temas

Supongamos la siguiente situación: un director institucional busca un coordinador de proyecto. El proyecto es sobre el mejoramiento de la semilla de la papa para uso de campesinos andinos. Interesa escoger a un o una profesional con experiencia y conocimiento en el tema y con capacidades para gerenciar procesos de trabajo. En la entrevista un candidato cumple a cabalidad todos estos requisitos. Pero por alguna razón curiosa en la conversación el director institucional se da cuenta que este candidato no conoce dónde queda París, tampoco sabe qué significa la palabra “Everest” y ni siquiera conoce si la papa es originaria de América o de otro continente. El director, por alguna razón, archiva la carpeta del candidato.

En efecto, la educación para adultos no solo se centra en la resolución de problemas concretos. Se podría decir que para resolverlos justamente la educación aporta con bagaje cultural universal a la persona. La educación convierte en cosmopolita al individuo sin necesidad de que éste viaje por todo el mundo. Y, claro, la percepción y el pensamiento se expande, crece y así lo percibe el entorno. Cuando el individuo maneja o conoce las claves simbólicas o las representaciones de otras culturas, establece puente con ellas, puede comunicarse con más eficiencia y éxito, e incluso, puede usarlas para su provecho. Así que estudiar geografía universal y aprender el nombre

de las capitales del mundo no es tan estúpido e inútil como a veces parecería, pues entre otras cosas permite una mediación intercultural.

2. Los adultos no difieren para un futuro mediato la aplicación de los aprendizajes, sino que se educan para hacer una aplicación de los aprendizajes en forma directa e inmediata

Este principio, llevado a su extremo, puede conducir a un exceso de pragmatismo y empirismo. Y esto es lo que vemos en el desarrollo rural de las dos últimas décadas. Privilegiar una capacitación instrumental de aplicación directa. Consignas tecnológicas y metodológicas para ser aplicadas en forma sencilla y directa en el campo. Una visión instrumental e inmediatista del desarrollo. Bajo este esquema, dónde queda la formación sobre enfoques estratégicos de desarrollo. Dónde queda el papel de la teoría y de la abstracción. La capacidad analítica también se educa, pero es imposible formarla y consolidarla solo con la pala y el azadón o con el manual. Aquí la función del estudio teórico, de la lectura de textos (antes que de folletos en los que domina el dibujo y las líneas para llenar, como en los cuadernos de trabajo de los niños y niñas de primero a cuarto grados), de la discusión sobre puntos conceptuales de análisis, comparando casos, aclarando conceptos, comprendiendo el significado de nuevos términos, ampliando el léxico, etc., son fundamentales a la hora de mejorar nuestra capacidad analítica y discursiva. Si recordamos nuestra experiencia personal de cómo nos educamos encontraremos que hay dos factores muy influyentes: los maestros y las lecturas que nos marcaron en la vida. Y son precisamente estos dos factores de la educación los más despreciados desde una educación centrada en la experiencia.

3. Los adultos se involucran en procesos de aprendizaje en función de las demandas cotidianas y de su mundo de trabajo

Cometer adultez parecería un pecado, por el cual estamos condenados a trabajar, trabajar y trabajar. Un sacerdote salesiano –el padre Antonio Polo, de la parroquia de Salinas– contaba la siguiente anécdota: en una ocasión les preguntó a las mujeres de la parroquia por qué asistían al grupo de catequesis. Al principio respondieron que por acercarse más a Dios, o porque quieren aprender mejor las enseñanzas de la Biblia. A esto el sacerdote insistió con la pregunta. Las mujeres se quedaron calladas, hasta que finalmente una optó por hablar y dijo: “esta es la única oportunidad que tenemos para descansar y para conversar entre nosotras, por eso venimos a la catequesis”.

Cierto es que el mundo del trabajo caracteriza en mucho al adulto. Tiene responsabilidades y de él depende la subsistencia de otros. Pero el mundo práctico del trabajo no constituye el único ámbito de realización. Esto lo sabe muy bien la televisión y la radio. Los imaginarios colectivos del adulto pasan por deseos e intereses que van desde los dibujos animados, la política nacional e internacional, la nueva tecnología, la ciudad y sus novedades, todo lo que no es su entorno inmediato o cotidiano el mismo que a veces es tremendamente agobiante y frustrante.

En una ocasión un colega de la educación –Carlos Moreno del Centro Julián Quito– contaba que en uno de los cursos para promotores campesinos se incluía un “city-tour”, pero no para visitar lo que ellos ya conocían como el mercado y la terminal terrestre, sino para conocer los lugares de mayor atractivo. Los participantes, en las evaluaciones, destacaban este punto como uno de los de mayor aporte. Cuando a nosotros –me refiero a mestizos de clase media que vivimos en la ciudades– nos llevan a un curso en un lugar que no conocemos y que es muy diferente a nuestro entorno cotidiano de vida, por lo general estamos desesperados por escaparnos del curso y hacer un poco de turismo. Pero la educación popular hizo de la práctica en terreno una verdadera religión, solo superada por la práctica en el terreno de otros campesinos de otras zonas, en la línea de los intercambios campesino-campesino y de las pasantías. Muy rara vez un intercambio en una industria agropecuaria o en una ciudad.

4. El adulto se define como un sujeto que se autodetermina, es él o ella por lo tanto quien debe establecer en último término el currículo de aprendizaje

Sí y no. La demanda no puede decirlo todo porque justamente desconoce, por ejemplo, las tendencias de punta del entorno. Una oferta de educación solamente reactiva a la demanda con seguridad será muy limitada. De algún modo uno mismo solo puede demandar aquello que está en su horizonte inmediato. Por esto también la función del maestro o del profesor es insustituible, pues es él quien nos ilustra o nos muestra las nuevas perspectivas o los nuevos caminos de una demanda potencial y de su oferta educativa correspondiente. La oferta educativa no solo debe ser reactiva a la demanda, sino que debe ser sobre todo proactiva. Ofrecer un currículo que no aparece en las necesidades sentidas del sujeto no implica traicionar el sentido democrático de la educación, al contrario, contribuye a una difusión más equitativa del saber.

5. El adulto ha acumulado un gran bagaje de conocimientos y experiencias desde los cuales los nuevos aprendizajes adquieren significación o sentido

Este, sin duda, es un principio fundamental que es necesario potenciar, pero valorándolo en su justa dimensión para no caer en los excesos de un empirismo educativo. La mediación pedagógica, como afirma la pedagoga Laura Gazzotti, establece un puente entre el conocimiento científico y la experiencia de los participantes. De esta forma los nuevos aprendizajes resultan significativos y pueden ser decodificados y confrontados por el estudiante. En otras palabras, interesa partir de lo conocido a lo no conocido, de los saberes y percepciones previas a los aportes conceptuales nuevos.

Este sentido pedagógico profundo en ocasiones deriva, llevado a sus extremos esquemáticos, a prácticas que se sujetan, a su vez, en ciertos estereotipos:

a) El aprendizaje debe ser inductivo y no deductivo, sintético y no analítico

Todo esquematismo peca de totalitario y de empobrecedor. El conocimiento tiene un movimiento múltiple y diverso y la educación debería preparar al estudiante para que pueda enfrentar con cierto éxito y seguridad esas diversas dinámicas. En otras palabras, cuando solo insistimos en partir de verdades experienciales particulares, para desde ellas obtener ciertos principios generales, estamos formando en una aptitud parcial del conocimiento. Pero si también se incluyen dinámicas discursivas, expositivas o de confrontación que parten de lo general y derivan a conclusiones particulares y experienciales, entonces, es lógico que la capacidad analítica del estudiante tenga un terreno fértil para desarrollarse. Muchísimos grandes descubrimientos científicos que ahora nos sirven diariamente, fueron contruidos desde una lógica hipotético deductiva. Quien ha estudiado algo de epistemología sabe perfectamente que muchos siglos de experiencia ingenua llevan a conocimientos engañosos. Solo para poner un ejemplo vulgar: ¿qué nos dice la experiencia?, ¿que la Tierra se mueve o que el Sol se mueve? ¿La experiencia nos dice que el centro de nuestro sistema es el Sol? Bajo los principios de la educación de adultos o entre adultos, la revolución copernicana no hubiese sido posible. Por esto Platón oponía la “doxa” (conocimiento experiencial, de opinión o subjetivo) frente a la “episteme” (conocimiento objetivo o científico). Galileo, cuando hizo su famoso experimento de botar dos bolas, una de madera liviana y otra de hierro, desde la famosa torre de Pisa, sabía desde su teoría de la física que ambas bolas debían caer exactamente igual, a la misma velocidad de aceleración, a pesar de que la de hierro pesaba diez veces más que la de madera. En cambio, para Aristóteles (visión que dominó la física durante 2000 años) la intuición empírica le decía que la fuerza natural de caída del hierro debía ser más rápida que la de la madera.

El gran mérito de la didáctica de la matemática es que nos prepara para la abstracción y para el razonamiento analítico y deductivo.

b) La relación entre participantes y profesor debe ser horizontal. El facilitador no es el que está al frente de los estudiantes como un maestro, sino el que está “al lado”, creando las condiciones para un afloramiento e intercambio de lo que los adultos ya saben. Solo después debe incorporarse el aporte conceptual

La función del maestro no solo es indispensable, sino que es deseable. La mediación humana en el aprendizaje –desde la relación madre/hijo– hace de la educación un acto de amor o de empatía, o si se quiere, de amistad –en el sentido griego del término–, y para esto se requiere de la interacción de personas. Pero esta relación humana peculiar –maestro/alumno– no implica que debe ser horizontal. Al contrario, es asimétrica y vertical, lo cual no quiere decir que sea autoritaria o maltratante. El alumno está en condición de aprender y el maestro de enseñar o, al menos, deberían estarlo. Sobre el tema en cuestión que reúne a este maestro específico y a estos alumnos peculiares, se supone que el maestro sabe más y mejor y los alumnos saben menos.

Esto, por supuesto, no quiere decir que el maestro sea un sabio absoluto y el alumno un ignorante total.

Si se trata de un taller participativo con uso de tarjetas para diseñar un plan de manejo comunitario, ciertamente el rol del monitor es el de facilitar el trabajo participativo de todo el grupo y, en ese caso, incluso su ubicación física puede cambiar desde estar al frente para explicar las reglas de juego, hacerse a un lado cuando los participantes exponen o, incluso, dejar el liderazgo de la sesión en momentos oportunos cuando los participantes sistematizan sus acuerdos, etc.

Mal que bien todo esto lo sabemos y lo aplicamos. Pero, por este tipo de eventos de los cuales existe un abuso notorio, nos hemos olvidado del maestro y de los alumnos y no podemos perdernos en la función fundamental de la educación y la capacitación que es enseñar y aprender. Que también en los talleres participativos se aprende, pues sin duda.

c) Hay que evitar la modalidad de la charla magistral y del libro lleno de palabras

Conectado con lo anterior, se ha llegado al extremo de condenar o satanizar a la clase magistral. Es más, se plantea que no deben existir “clases”.

En esto es bueno recordar nuestra propia experiencia como alumnos. Ciertamente que muchas experiencias de clase magistral fueron frustrantes tanto en escuela, colegio como en universidad: profesores sordos a la participación estudiantil, que llegaban, hablaban y se iban, dictaban la materia la misma que uno tenía que copiar en el cuaderno, más lentos que caballo de fotógrafo, aburridos hasta morir, autoritarios, esquemáticos, omnipotentes, racistas, poco cultos, que difundían informaciones sin sentido ni propósito, desarticuladas, repetitivas hasta en los escasos chistes y bromas, absurdas. En estas condiciones, mantenían la disciplina solo con el argumento de la fuerza y el orden policial, la represión en clase ejercida de forma despótica, eliminando la autoestima, haciendo quedar mal al que no se había aprendido de memoria la lección y mimando al “aplicado”, castigando al que se atrevía a moverse. Solo de acordarse, a uno le da iras. Nada más traumático que este tipo de profesor.

Pero lo expuesto es una cara de la medalla. También rememoramos experiencias positivas de maestros que no solo salvaron nuestras vidas, sino que las mejoraron, las enriquecieron. Cómo no recordar con enorme cariño al profesor o a la profesora que en clase magistral, sin que los estudiantes digan una sola palabra, cautivados por las ricas enseñanzas, nos llevaban a mundos desconocidos para todos nosotros, desde la mitología griega, la historia incaica, la energía atómica, nuestra geografía, los dramas literarios más significativos de todos los tiempos, o la anécdota personal del profesor que mostraba al ser humano que existía detrás del sabio que todos admirábamos. En esas clases magistrales, cuando todos estábamos en silencio y quietos, un mundo sumamente activo hacía verdaderas revoluciones interiores. No es que estábamos pasivos por estar en silencio, al

contrario, justamente en la concentración del momento estábamos conmovidos, reflexionando, cambiando esquemas viejos, atisbando otros horizontes, botando abajo ídolos falsos, levantando nuevos ídolos y nuevos símbolos, comprometiéndonos en nuevas causas, abiertos al mundo desde las cuatro paredes del aula, haciendo en definitiva de la educación una ética y una práctica distinta para nuestras vidas, las vidas reales del aquí y del ahora. Y todo esto en 45 minutos de

una “clase” inolvidable y, claro que sí, magistral. ¿Qué está, entonces, de por medio? ¿No estamos botando el agua sucia de la tina con todo y guagua, para adaptar una metáfora usada por cierto autor envejecido y olvidado?

La clase magistral tiene un valor insustituible, tanto como el libro y el texto de estudio. Y son insustituibles no porque no puedan ser reemplazados, sino –precisamente– porque cada vez son más desplazados y olvidados, a beneficio de otras alternativas. Se dice que la clase magistral y el libro no son convenientes porque “se limitan a transmitir” conocimientos constituidos, cerrados y acabados, en cierto sentido, cosificados, sobre los cuales el oyente o el lector no puede interactuar y construir concomitantemente nuevo conocimiento. Nada más falso y reduccionista.

Ahora, con el argumento del texto paralelo (el texto del autor y el texto concomitante que construye el lector), se pretende romper con el texto cerrado. O, en el caso del maestro, con todas las modalidades de la educación a distancia de las que también hay una fiebre de crecimiento insospechado, se plantea que el alumno es su propio maestro con la ayuda de una serie de recursos didácticos que vendrían a reemplazar al maestro. Las más de las veces, lo que sucede con este “reemplazo”, es un empobrecimiento del proceso educativo. Modalidades autoinstructivas muy buenas para abaratar procesos, masificar estrategias –en algunos casos para hacer buenos negocios con la educación–, y excelentes para adiestrar a operarios en recetas tecnológicas, precisamente –y esto es lo más curioso del asunto– en aquello que tanto se critica de la educación convencional y tradicional.

Buenos maestros y buenos libros... no hay mucho por donde perderse.

Ahora, la tecnología educativa trata de que la educación sea divertida, fácil y muy movida. Está bien, no exageremos la nota..., en esto hay muchos aportes y harta creatividad de los diseñadores pedagógicos. Pero la educación es también esfuerzo y concentración, largas horas de estudio y lectura, escritura meticulosa que requiere tremenda dedicación, es también orden y rigor. Aquello de “dar todo comidito”, en un puré para bebé, fácil de digerir y adoptar, termina por atrofiar el sistema digestivo –léase cerebro o capacidad intelectual– de adultos que requieren todo lo contrario: comida con muchocondimento, con frijoles, huevo frito y proteína animal, variada y pesada, con la que corramos el riesgo de indigestarnos pero, por último, es nuestro riesgo, porque o si no quién le ha dado el derecho al “facilitador” de solo ofrecernos una papilla insípida para bebitos?

d) El ciclo didáctico siempre debe iniciarse en la experiencia o en la observación y siempre debe regresar a la práctica

El famoso Círculo del Interaprendizaje Activo en algunos casos se ha convertido en una verdadera camisa de fuerza, esquemática, dogmática y absurda.

Imagínese al ambicioso Sísifo, condenado por Zeus a subir por siempre la colina con una piedra al hombro, botarla desde el peñasco, bajar, tomar nuevamente la piedra, subir por la colina, botarla nuevamente y así en un círculo eterno. Después de siglos, llega el facilitador –experto en mediación pedagógica– y lo primero que le dice a Sísifo es que vamos a partir de la experiencia y que en el proceso educativo el debe tomar la piedra, subir por la colina y botarla desde el peñasco. El facilitador solo le acompañará en el proceso, ayudándole a que reflexione sobre las lecciones aprendidas. Sísifo, acepta la compañía pues durante siglos repitió el circuito, pero ahora tiene un ser humano a su lado que le acompañará en el mismo y fatal destino. Esfuerzo inútil, pero esfuerzo al fin y al cabo.

e) El conocimiento parte de lo concreto, se eleva a lo abstracto y regresa a lo concreto, y así en una espiral continua

Que funciona este principio en la didáctica, pues claro que sí. Que así se hacen más interesantes las sesiones, también es cierto. Lo que no es adecuado es reducir este proceso de forma que lo abstracto no pueda tener una lógica propia de tratamiento que puede ir de lo abstracto a lo abstracto, para retornar a lo abstracto. O conducir a los procesos educativos a una desvalorización del pensamiento abstracto.

Esto porque el tratamiento de temas abstractos, muy conceptuales, inspirados en una lógica deductiva, ayuda a ejercitarnos en una reflexión más profunda acerca de todo aquello que no podemos, desde la inmediatez empírica, tocar, observar o experimentar.

Teorizar implica poner en juego conceptos, proposiciones y argumentaciones en donde no solo interesa la verdad objetiva, sino, sobre todo, la validez lógica que es algo diferente. Por los excesos de una educación pragmática, los norteamericanos se dieron cuenta que muchos de sus estudiantes no comprendían una lectura de tres párrafos. Tenían el instrumental lingüístico, pero no tenían el instrumental interpretativo, analítico, de pensamiento abstracto.

A = B

B = C

Por lo tanto, A = C

Este es un principio básico de la lógica formal o matemática. No se habla de nobjetos reales. Incluso, se podría decir, con total acierto, que el axioma no puede encontrarse en la realidad pues no hay dos objetos materiales idénticos. Entonces, la comprensión del principio de identidad requiere de

un movimiento intelectual que no necesariamente se inicia y que menos se agota en la experiencia o en lo concreto. Requiere, para su comprensión, un espacio y tiempo intelectual especial, que por cierto debe abstraerse – separarse– un tanto de la realidad material, para poder abordar la lógica subyacente a este principio matemático.

f) Por tanto insistir en lo empírico y lo concreto, muchos estudiantes caen fulminados –con su autoestima despedazada– cuando de la abstracción se trata.

La conclusión rápida de muchos pedagogos es que falla la metodología. Puede ser. Lo que ahora está en juego es un tema de capacidad intelectual al que no podemos hacerle el quite. ¿Que el adulto no requiere de estos procesos intelectuales porque su mundo de sentido se centra en el trabajo cotidiano? ¿No es esta una teoría de la exclusión?

Un jefe institucional que busca personal, se preocupará sobre todo, si el candidato tiene capacidad de análisis y de respuesta frente a ciertas preguntas. Ciertamente, si se está seleccionando un robot para que coloque remaches, no interesará tanto la capacidad lógica, analítica y de juego en el pensamiento abstracto.

A fuerza de tanto pragmatismo, la educación alternativa está obteniendo justamente lo que detesta: robots del desarrollo.

El saber ancestral es de mayor importancia que el conocimiento científico, pues este último es generado desde la abstracción y no tiene aplicación práctica concreta

Un tema muy delicado por sus resonancias culturales y étnicas. Cierta tendencia un tanto etnocéntrica ha argumentado a favor de que el saber ancestral es tan válido y científico, como el conocimiento aportado por las ciencias occidentales.

Igualmente, plantear esto en conferencias internacionales es muy popular. La gente dirá que usted respeta la cultura y condena el tipo de conocimiento occidental que tanta tragedia ha ocasionado en términos de contaminación, dependencia y enajenación. Luego de recibir las felicitaciones de rigor, –con total consecuencia– usted tomará el avión de regreso, mirará una película vía satélite, se servirá un “escocés” y, al llegar a casa, dormirá tranquilo porque en el fondo sabe que no es usted el de la sabiduría ancestral, sino aquel individuo que entrevistó, que están muy lejos, tras la cordillera y que nunca ha tenido la oportunidad de subir a un avión.

¿Provocador?

El problema es que son dos formas de conocer diferentes en su estructura discursiva interna y en su función y que no corresponde ponerlas a competir. De cierto modo la batalla ya está perdida, pues es muy cierto que vivimos una forma cultural dominante, la occidental, que llega de una u otra forma,

con sus impresionantes conquistas, a todos los rincones del planeta. Aquí la pregunta es si a los agentes de desarrollo nos corresponde mantener a la cultura en un supuesto y ficticio cofre cerrado, o si más bien esta es una decisión justamente de los adultos con quienes trabajamos.

Poner a dialogar al saber ancestral con los aportes del conocimiento científico, procurando una mediación pedagógica para que podamos descifrar las claves para entender y usar el conocimiento occidental, es seguramente el camino demandado. Habría que tomar en cuenta que cuando despreciamos el conocimiento científico –lo que ha sucedido en la práctica–, estamos despreciando la experiencia acumulada y sistematizada de siglos de trabajo intelectual y práctico de múltiples generaciones de seres humanos.

Respecto al saber ancestral no han faltado casos de una apología en comparación al valor que se ha asignado al conocimiento científico. Esto de algún modo ha conducido a un desprecio a las diversas estrategias de acumulación, registro, gestión y retención de información científica. La memoria y la imitación han sido vistas como dos perspectivas tremendamente atrasadas y mecánicas, propias de una educación tradicional. Pero llegar al otro extremo puede conducir a un vaciamiento de información, en un entorno en el que la gestión de información se muestra como la clave para insertarse –con cierta viabilidad– en un mundo globalizado.

En una de las etapas más creativas de Occidente, el Renacimiento, la imitación constituía una de las piedras angulares de la educación. En la relación maestro-aprendiz, este último debía imitar a la perfección la técnica del maestro. Solo cuando la obra del aprendiz –por ejemplo en la plástica– no podía distinguirse de la obra del maestro –y todo esto después de muchos años de estudio y práctica–, entonces el aprendiz había hecho los méritos necesarios para empezar a crear y después de algún tiempo hasta podría convertirse en maestro. Leonardo pasó por este proceso.

O el ejemplo típico de la gerencia empresarial contada por los profetas de la calidad total. El gerente de la Suzuki que le muestra el sistema de frenos, extraído de un Toyota, al ingeniero de su empresa y le dice: “no quiero que superes este sistema de frenos, límitate primero a producir uno idéntico”.

Imitación no es sinónimo de negación de la creatividad, hasta puede que sea un camino para conseguirla. Algo de esto se esconde en la frase de Newton quien dijo que su único talento era haberse encaramado en los hombros de gigantes.

En otras palabras, escogió bien a sus maestros y siguió sus pasos, solo desde esta base o plataforma pudo atisbar el mundo desde otra perspectiva, desde la altura que le habían proporcionado sus antecesores en la física y la astronomía. Sí, el conocimiento también es acumulativo y puede ser almacenado. Y, además, el problema mayor de nuestros países es que este conocimiento científico acumulado está en manos de otros y nuestro adulto claro que sabe mucho desde su experiencia, pero hay que reconocer que también sabe muy poco de aquello que requiere ahora para sobrevivir. Hasta

tanto, la educación participativa nos plantea “no hay expertos” o “hay que superar la noción de maestro”.

g) El aprendizaje surge de la actividad del sujeto que aprende

Este principio constructivista, recuperado por la pedagoga Susana Ruggiero, es de enorme valor. Siempre el maestro debe preguntarse sobre lo que está ocurriendo detrás de los ojos, de las palabras y de las acciones del participante o estudiante en el proceso formativo. Y aquí existe una clave pedagógica fundamental: interesa el aprendizaje de este singular individuo. Aprende o no aprende el individuo.

Lo que no debe confundirse es “actividad” con activismo pedagógico. Reducir los procesos al famoso “aprender haciendo”.

Patricio Crespo Coello es responsable de Gestión del Conocimiento en el Proyecto PDDL (Descentralización y Desarrollo Local) de la Fundación Suiza Intercooperation, Quito, Ecuador

Correo electrónico: crespo@intercooperation.com.ec

**Número 39/1
10 - 06 - 06**