

CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE LA REALIDAD DEL NORTE  
“¿Educación popular o Etnoeducación?: una propuesta de educación  
alternativa con grupos étnicos”  
Cuaderno de Investigación Social N°22  
Iquique, Chile; 1987.

Canje y Correspondencia:  
Casilla 135, Iquique - Chile  
Teléfono: (+56) (57) 414461  
Página web: [www.crear.cl](http://www.crear.cl)  
Correo electrónico: [bernardo.guerrero@unap.cl](mailto:bernardo.guerrero@unap.cl)

**Comité Editorial:**  
Yerny González C.  
Juan Podestá A.  
Juan van Kessel

**Distribución:**  
Biblioteca y Centro de Documentación CREAR

**Director y Representante Legal:**  
Bernardo Guerrero Jiménez

**“¿Educación o Etnoeducación?: una  
propuesta de educación alternativa  
con grupos étnicos”**

Juan Podestá Arzubiaga

## PRESENTACIÓN

El trabajo que el lector tiene en sus manos: ¿Educación Popular o Etnoeducación? Una Propuesta de Educación Alternativa con Grupos Étnicos, del sociólogo del Centro de Investigación de la Realidad del Norte, Juan Podestá, tiene a nuestro entender el mérito, lejos del que está implícito en la lectura de este documento, de plantear preguntas que necesariamente nos remiten a revisar gran parte del trabajo realizado con campesinos en el llamado mundo andino.

En efecto, la preocupación por explicitar el hecho, de que por lo general, carecemos de una adecuada perspectiva teórica para aprehender el problema étnico, con todas las singularidades que esto tiene, nos lleva a dos problemas: Uno que dice relación con el escaso "tiempo académico" que disponemos para reflexionar seriamente sobre estos tópicos, y muy ligado a lo primero, nuestra relativa incapacidad para entender que el mundo étnico, campesino y andino, posee una visión de su realidad que en nada está asentada sobre bases seculares, como quisiéramos que así fuere.

Abocados a tiempo completo a la "acción" hemos dejado de lado el imperativo de la reflexión sistemática sobre lo que nos ocupa. Traumados por una suerte de "accionismo" o de "basismo" hemos llegado al límite de creer que sólo un trabajo insertado en la base nos puede proporcionar elementos de juicios certeros. Lo anterior es cierto, mas, por sí sólo, es insuficiente. Se precisa también, tomar una relativa distancia de esa realidad inmediata para de allí, de esa posición, reflexionar sobre lo que nos ocupa. Este problema nos lleva a plantear la difícil cuestión del equilibrio entre la teoría y la práctica. Problema que debe ser encarado con la disposición también a valorar ponderadamente tanto la reflexión teórica como la acción.

De allí surge la necesidad de abrir espacios institucionales de debates académicos que nos permitan evitar la repetición de errores como los que Juan Podestá enuncia en este trabajo.

Por otro lado, nos damos cuenta que al no existir estos espacios institucionales de debates teóricos sobre la etnicidad, necesariamente hemos de aprehender una idea de lo étnico, por el fácil mecanismo de aplicar nuestras categorías mestizas de pensamientos, sobre una realidad que tiene su propia identidad y perfil cultural. De este modo, los pensadores de Europa aplicados a esta realidad nos suministran elementos de juicios que no son, necesariamente, a veces, los más adecuados.

La ciencia social nacida en la Europa del siglo 19, tiene marcado su nacimiento necesariamente por la vocación de soltar las amarras de la poderosa influencia de la Iglesia. De esta forma, una de sus bases ha de ser precisamente su secularismo. De allí, que muchas teorías plantearon, sobre todo en la década de los 60 en América Latina, que la religión era un obstáculo para el desarrollo. No es esta la ocasión como

para elucubrar sobre este tema, pero vale la pena mencionarla, sobre todo si el mundo andino no se puede comprender sin la atención permanente de este aspecto.

De hecho cabría hacerse acá la pregunta: ¿Cuál es la finalidad de las Organizaciones no Gubernamentales (O.N.G.) en su acción en el mundo andino?. La respuesta puede asumir las siguientes tonalidades, desde las más radicales a las más modestas: Emancipación, solidaridad hasta ayuda al Desarrollo. Pero, se impone de inmediato otra pregunta: Emancipación de qué?. Solidaridad en qué términos y para qué?. Ayuda al Desarrollo, qué tipo de ayuda al desarrollo?. En fin, preguntas que no siempre tienen una respuesta precisa, pero, que sin embargo,, vale la pena intentar responder aunque sea dando tumbos.

Otra pregunta interesante es en relación al tema que ocupa al presente Cuaderno de Investigación Social en virtud de los nexos entre educación y desarrollo.

Terminemos esta breve presentación. Enfatizamos al respecto que el desarrollo que queremos apoyar en estas comunidades andinas y campesinas en general, con la ayuda de la educación, ha de penetrar por necesidad en los factores culturales. El desarrollo, y éste es ya un tema recurrente en las ciencias sociales, pero no por ello del todo aceptado, no es tan sólo crecimiento económico, es eso, pero también es considerar el papel que juega lo cultural en cuanto motor de ese desarrollo, en tanto elemento de consenso que permite la proyección de la sociedad en el tiempo, en términos de sus raíces que lo ayudan a definir como grupo cultural distinto a otros.

Para el Centro de Investigación de la Realidad del Norte, la presentación y publicación del trabajo de Juan Podestá, viene a inscribirse en la línea de la problematización y sistematización de lo que venimos haciendo desde hace tiempo. Significó haber dado un paso de reflexión, una especie de tambo donde el viajero descansa y piensa en lo que ha hecho. Su propuesta contenida en el Capítulo Siete viene a ser un modesto aporte acerca de las ediciones de material educativo que se hacen en los contextos educativos. Esperamos con esta publicación abrir un espacio de debate público sobre estos temas, a nuestro juicio insoslayables para los estudiosos e investigadores de lo andino.

*COMITÉ EDITORIAL*  
**CIREN**

## **CAPÍTULO I: A MANERA DE INTRODUCCIÓN**

### **INTRODUCCION:**

Este trabajo pretende poner como tema de discusión un problema que es recurrente en distintas organizaciones no-gubernamentales de América Latina, en especial de aquellas que impulsan programas educativos con grupos étnicos.

Las notas que presentamos a continuación fueron, en un primer momento, la reflexión y sistematización de los obstáculos y preocupaciones que hemos encontrado en el trabajo con comunidades aymaras del norte grande de Chile; pero, en la medida que hemos conocido otras experiencias educativas con instituciones hermanas de Perú, Bolivia y Ecuador, nos percatamos de la existencia de preocupaciones y problemas similares, dicho en otras palabras, aquella situación que creíamos específica de nuestro quehacer regional tenía validez en un ámbito mayor.

El problema en cuestión hace referencia a dos problemas centrales. El primero de ellos es la poca claridad y coherencia de una perspectiva teórica para definir, entender y aprehender el fenómeno étnico en su real dimensión. En este sentido, nuestra constatación es que se sigue percibiendo a los grupos étnicos como un segmento más del mundo popular urbano, y se trata de un segmento que tiene un peso relativo en término de las luchas políticas y de las demandas a reivindicar. El mundo indígena es entendible y sólo tiene razón de ser en la medida que puede apoyar y contribuir a la consolidación del movimiento popular urbano como actor social hegemónico, pero lo indígena por sus propias características y problemas no es visto como un actor social específico.

El punto es que se entiende y analiza los contextos étnicos de acuerdo a modelos teóricos elaborados apriori, que por lo general no son creaciones intelectuales o científicas propias de nuestras realidades, son reiteraciones de teorías creadas en otros contextos históricos. El anterior hecho significa que pese a los largos años de trabajo y de práctica con grupos indígenas, la situación de éstos se sigue pensando desde posiciones conceptuales e ideológicas externas, que no responden ni a la matriz cultural de estos grupos ni a la lógica de conocimiento que éstos poseen; en consecuencia, no hemos sido capaces de pensar nuestra realidad a partir de nuestras propias ideas, demostrando una falta de creatividad conceptual y teórica, y es por eso que no hemos logrado desarrollar sistematizaciones o propuestas de acción educacional a partir de lo que estos grupos son, de sus específicas identidades culturales, de sus demandas y

problemas, y también constatamos que los procesos educativos que se impulsan por las distintas organizaciones no-gubernamentales no logran relacionarse con los procesos de educación autóctonos. En otras palabras, el quehacer educacional en comunidades indígenas lo pensamos y lo hacemos a partir de lo que nosotros creemos como correcto, haciendo caso omiso de la lógica de conocimiento del campesino, de sus propias concepciones educacionales. Nuestro supuesto es que estamos frente a una invasión educacional de nuevo cuño, aquella propuesta e impulsada por las organizaciones no-gubernamentales.

El hecho de percibir lo étnico como apéndice de lo popular - suerte de estrato menor del mundo marginado- nos lleva por un camino equivocado, ese camino de querer emancipar a los indígenas pero a partir de las teorías y metodologías desarrolladas ya no en el mundo del estado o de la iglesia, sino que del mundo popular que radica en la ciudad.

La falta de creatividad teórico-conceptual con que abordamos el mundo indígena nos condiciona para obviar la riqueza y dinámica de este universo, desechando riquísimas posibilidades de acción emancipatoria; y la trampa es que llegamos con modelos conceptuales y metodológicos cuya pretensión última es potenciar y desarrollar - política y orgánicamente- lo popular marginal, y a partir de esa realidad y de los actores de ella implementar una estrategia educacional que permita el surgimiento de una conciencia histórico-crítica, lo que obviamente supone explicitar y asumir por parte de los indígenas la pertenencia a una clase (Cusianovich y Ch; 1987), y el conflicto aparece -para acrecentar nuestras angustias teóricas- cuando constatamos dos hechos, por una parte, que el indígena no responde a convocatorias de corte clasista, y segundo, que los resultados de nuestros trabajos educacionales con grupos de base apuntan no a fortalecer su capacidad étnica, sino que todo lo contrario, a proletarizarlos. La disyuntiva a que nos enfrentamos es que trabajamos en el mundo indígena, pero nuestra acción contribuye a beneficiar a un actor externo e inconscientemente estamos bregando por debilitar el mundo étnico.

No queremos negar la existencia de las clases sociales como categoría básica de análisis, sino tan sólo llamar la atención que nuestros trabajos de concientización (ideologización dirán otros) en el contexto del mundo étnico deben ir por otros caminos y no necesariamente dependientes de marcos teóricos ya elaborados.

El etnos, en tanto sentido de pertenencia a un grupo que se siente portador de especiales características, que tienen un *ethos* y una memoria colectiva diferente a la que poseen los grupos populares urbanos y que conlleva un mundo de señas, símbolos, prácticas y estrategias de sobrevivencia y reproducción de muy especiales características, debería ser el referente obligado para gestar

propuestas de emancipación, capacitación, organización, comunicación y acción educativa.

La poca claridad teórica para asumir lo étnico como dimensión cultural claramente diferenciable - aunque no divorciada - del mundo popular marginal, nos condiciona a subordinar al etnos a la clase y/o como en muchos casos hemos apreciado, a ignorar esta dimensión.

El segundo aspecto que también es preocupación compartida en los diferentes espacios regionales e institucionales es que, producto de esa insuficiencia conceptual de nuestras teorías para entender el mundo étnico, constatamos que se han difundido e implementado estrategias metodológicas que no son apropiadas ni aptas para el trabajo con grupos étnicos, y decimos esto en cuanto es lugar común en las prácticas educativas de las organizaciones no-gubernamentales de los países del cono sur, la aplicación rígida y esquemática no sólo de los pasos concretos a implementar con grupos de base, sino que también de los supuestos valóricos que contiene la perspectiva de la llamada Educación Popular.

Nuestra experiencia indica que tenemos una tendencia a aplicar y reproducir metodologías educacionales probadas en contextos populares urbanos, y no solamente en la reproducción a nivel de medios o técnicas de trabajo y animación, sino también de lo que implícitamente la metodología supone, es decir, el trabajo con grupos de base cuyo proyecto histórico se articula a partir de la clase.

Lo cierto es que ese traspaso metodológico supone varias cosas, entre ellas un gran desconocimiento del mundo indígena y su específica configuración cultural, además de escaso interés por innovar en términos de los medios e instrumentos utilizados y de rescatar las formas educacionales que son propias creaciones autóctonas. (Se ha llegado a tal punto que es común ver en una comunidad indígena a un promotor o monitor trabajando con Betamax, Diaporamas, Juegos de Naipes, Juegos de Simulación, papelógrafos, etc., pero hay una total despreocupación por trabajar la tradición oral como recurso didáctico, la danza, la canción, la ganadería y la flora, las herramientas de producción, etc., todo lo cual tiene riquísimas posibilidades educativas).

Pensamos que en esta situación hay un sustrato ideológico, y es nuestro afán manipulador para convocar a grupos étnicos tras un proyecto político popular, cuyo corte ideológico, debemos reconocerlo es urbanizante y occidentalizador.

En tanto déficit metodológico, las estrategias de educación popular se manifiestan al pretender que el indígena cambie o reemplace la concepción ideológica mítica,



ritual y ancestral, por otra concepción en que prime la causalidad histórica, científica, clasificatoria, la conciencia crítica y una percepción de la modernidad como eje de una futura sobrevivencia (Rojas, 1983), y es allí cuando aparecen los problemas que nos confunden a nivel de nuestro trabajo de terreno y de las consecuencias negativas de las acciones que impulsamos, en tanto se comprueba en que pese a querer cambiar un tipo de percepción y de cosmovisión por otra más acorde a lo que nosotros somos y lo que pensamos, el indígena sigue sobreviviendo y reproduciéndose culturalmente, manteniéndose aferrado a su propia lógica de conocimiento y de educación y a sus propias estrategias para enfrentar y entender el mundo que lo rodea, siendo incluso capaz de adaptar e incorporar elementos ideológicos y tecnológicos extraídos de la cultura dominante, pero, y esa es nuestra crítica, los científicos sociales comprometidos, así como los promotores y monitores de las instituciones alternativas no obstante esa realidad, siguen de hecho, impulsando estrategias educativas que apuntan a romper y eliminar esas percepciones.

Se percibe que el hecho que el indígena siga creyendo en la fertilidad de la Pachamama, o en la virilidad o feminidad de cerros y montañas, o en el zorro como portador simbólico de una ética no-andina, es un factor que obstaculiza y dificulta el apareamiento de una conciencia histórica y crítica, que permita articular el hecho individual y autobiográfico con los procesos colectivos y sociales. La ignorancia que tenemos sobre el mundo indígena nos ha llevado a eso, a negar otras formas de percibir la realidad y de relacionar lo personal con lo colectivo, en que por ejemplo la pachamama es el vínculo del indígena no sólo con la vida, sino también con la sobrevivencia económica, por consiguiente, la relación con otros comuneros se da mediando otros patrones, no necesariamente el contractual, monetario, político o religioso. Queramos o no, la aplicación - rígida y mecánica - del esquema metodológico de la educación popular supone que lo mítico y lo ritual son factor de retardo para que el indígena asuma posiciones políticas más críticas.

Por otra parte, creemos que es bueno revisar y criticar nuestras referencias teóricas y nuestras estrategias metodológicas, pero también creemos que no basta quedarse en el nivel de la crítica y denuncia, también debemos avanzar en algún nivel de propuestas, por lo menos iniciar el trabajo de discusión en ese sentido.

Es por esa razón que junto al anterior problema, descrito sucintamente, queremos añadir otro y es el referente al de la necesidad de construir una propuesta de trabajo educativo, cuyo eje articulador sea el etnos, proponiendo aquello que se ha denominado etnoeducación.

El esfuerzo por insertar el problema educativo y étnico en un contexto teórico-metodológico más claro y apropiado, nos podría ayudar a resolver los obstáculos antes señalados. Es en ese sentido que nos hemos atrevido a proponer una definición de etnoeducación, así como algunos criterios para definirla; pero también queremos discutir este enfoque en relación a problemas que exceden lo meramente étnico, es decir, la inserción de estos grupos en contextos políticos mayores, lo que nos hace pensar en proyectos políticos alternativos, que en ningún caso hacen alusión a la recuperación de un pasado mítico irrecuperable, ni de buscar una autonomía casi absoluta; muy por el contrario, nuestra intención es referir el problema etnoeducativo a una justa viabilidad política, y por ello pensamos en los diferentes contextos regionales que con población indígena se dan al interior de los respectivos estados nacionales, espacios concretos y reales en que se mueven angustiosamente cada uno de los grupos étnicos del cono sur.

Los procesos de democratización de nuestros países, nos obliga en forma apremiante, por decir lo menos, a preocuparnos de optimizar la movilización de estos grupos, así como lograr mayor participación en la tarea de construir modelos de desarrollo pluri-nacionales. Sólo en la medida que estos grupos y sus respectivas organizaciones y dirigencias tengan propuestas claras para recuperar sus espacios civilizatorios. Sólo así podremos avanzar en la tarea de la emancipación y liberación étnica.

Es en ese contexto, que nuestras instituciones podrán hacer reales y significativos aportes si logran perfilar, en forma más nítida una perspectiva teórica clara y orgánica para los propios indígenas y no para desarrollar la hegemonía o el acervo cultural de este lado del mundo.

Finalmente, a riesgo de caer en simplificaciones o errores, nos atrevemos a proponer dos intentos de sistematización de nuestro propio trabajo de campo, por una parte queremos responder a lo siguiente: ¿Cuál es la metodología de trabajo con campesinos indígenas, que esté estrechamente relacionada con el llamado enfoque etnoeducativo?; por otra parte, y ante la vastedad de medios educativos de carácter impreso que se usan, hemos querido ordenar nuestra manera de hacerlos, y eso ha partido por la pregunta: ¿Cómo aumentar los niveles de comunicación entre los propios comuneros a partir del uso de estos materiales?.

A manera de palabras finales queremos destacar la valiosa discusión con diferentes compañeros, con quienes compartimos inquietudes y angustias similares, entre otros están Jorge Lozano de CIPCA y Walter Milligan de QHANA, ambos de Bolivia; Mishy Lesser de CEDIME y Fernando Larrea de CEPP, ambos de Ecuador; Leo Casas de CEPES en Perú; Luciano González del CPES del Paraguay y Carlos Condori del CCC de Ayacucho en Perú.

## **CAPÍTULO II: DEPENDENCIA TEÓRICA: OBSTÁCULO PARA COMPRENDER NUESTRA REALIDAD CULTURAL**

### DEPENDENCIA TEORICA: OBSTACULO PARA ENTENDER LA ETNOEDUCACION

En las páginas siguientes queremos reflexionar en torno a las estrategias de educación que son aplicadas en el mundo indígena, pero queremos hacerlos desde el punto de vista de cómo éstas enfocan el problema educacional y de los intereses que subyacen a estas estrategias.

El tema que ponemos en discusión - la propuesta de la etnoeducación - es relevante por múltiples razones. En primer lugar, los enfoques teóricos con que se define el problema y el objeto de estudio, adolecen de insuficiencias que impiden un trabajo coherente, sistemático y cuya motivación sea privilegiar a los indígenas. Los enfoques teóricos con que se trabaja se caracterizan por ser generados en contextos históricos muy diferentes, producto de lo cual poseen un alto nivel de generalidad, no pudiendo aprehender especificidades importantes y definitorias, sirviendo mucho más intereses foráneos que autóctonos. Gran parte de la discusión que aquí presentamos está orientada a buscar nuevas pistas de interpretación y trabajo en el mundo andino, y pese a que la temática se mantiene en un nivel muy abstracto, creemos que es pertinente, más cuando a partir de esos marcos conceptuales se derivan estrategias metodológicas que frecuentemente encontramos en el trabajo con grupos de base, y, en nuestra opinión, no están aportando a consolidar un movimiento campesino autónomo, creativo y emancipatorio.

En segundo lugar, porque las estrategias educativas impulsadas por el oficialismo estatal han demostrado su total ineficacia para resolver los problemas del sector andino, y lo que es peor, incentiva y profundiza graves procesos etnocidarios, manteniendo a los grupos étnicos y sus organizaciones en una virtual posición defensiva y sin mucha claridad para enfrentar situaciones a futuro. En ese contexto, este documento sólo pretende ser un elemento que genere un diálogo fértil para el trabajo que debe hacerse, si se quiere que lo andino asuma posiciones menos defensivas.

En tercer lugar, no existe claridad -teórica ni metodológica- para el trabajo con comunidades, cayendo en el frecuente error de traspasar mecánica y dogmáticamente, marcos teóricos y metodológicos no apropiados, como también, por ejemplo, incluir en una sola categoría conceptual - pueblo o popular - a grupos

sociales distintos, que si bien es cierto tienen características muchas veces similares, requieren entenderse de forma distinta, así como también un tratamiento metodológico específico.

*Una Síntesis Histórica:*

Una pregunta inicial podría ser: ¿Por qué los enfoques teóricos que pretenden dar cuenta de nuestras sociedades, así como de los actores sociales que en ellas existen, tienden a parcelar en dos nuestro sistema cultural?.

Por un lado, y a ello volveremos más adelante, encontramos que los marxistas usan la categorización Burguesía-Proletariado, o dominante-dominado; los desarrollistas por su parte nos fraccionan en Sociedad Tradicional-Moderna, o sector rural y urbano; en tanto que los llamados indianistas enfatizan la Sociedad India y la Sociedad Occidental.

El origen del problema se remite, a nuestro juicio, a la construcción de las teorías científico-sociales que pretenden dar cuenta de nuestra realidad. Creemos que en las diferentes argumentaciones hay un déficit de raíces teóricas propias, originales y apropiadas, cuya sistematicidad y coherencia permitan entender cabalmente los distintos componentes de la realidad cultural latinoamericana y chilena en especial, para ayudar a descubrir el motor o elemento motivador de cada una de las culturas que condicionan nuestra existencia (Morandé, 1982).

En el centro del problema, como decíamos anteriormente, está la ausencia de una teoría propia y adecuada a nuestra realidad cultural. Dicha ausencia fue generada, históricamente, por el uso de esquemas teóricos foráneos, especialmente europeos. Esta dependencia en lo científico teórico se relaciona con las distintas fases del crecimiento y expansión del sistema económico capitalista; en este sentido no queremos abundar en detalles dada la cantidad de escritos sobre el tema, recomendamos la lectura de Tomás Vasconi (1975).

En el contexto de la relación economía-proceso de elaboración de la ciencia, debemos destacar dos áreas de problemas:

Los enfoques teóricos aplicados en América Latina han tenido una matriz y un origen exógeno, de manera que podemos decir que nuestra percepción teórica siempre ha estado condicionada por factores externos, e incluso más, han tenido una evolución paralela al desarrollo del pensamiento europeo y hoy al americano. Los cambios y orientaciones en nuestro pensamiento científico han sido por lo general, un intento de adecuarse a los cambios provocados en el interior del

pensamiento foráneo, de forma tal que existe una tendencia a la importación y asimilación de todas las teorías que se generan en los centros de la cultura occidental.

En un primer momento fueron los conquistadores los que además de portar armas y malas intenciones, introducen las corrientes filosóficas predominantes en España; difundiendo doctrinas y pensamientos que fortalecen los propósitos de dominación de la Corona. A partir de ese hecho histórico, Latinoamérica adquiere un estilo de pensamiento, un sistema de ideas con el cual se comienza a conocer la propia realidad cultural y a definir lo que es Latinoamérica. Como sostiene Salazar Bondy (1968) "además de estar centrada en los intereses europeos y españoles, fue un pensamiento conservador y antimoderno". La escolástica, buscando el justo término entre razón humana y divina fue el paradigma valórico-cognitivo fundamental.

Con el decaimiento de España como metrópoli y el auge de Francia e Inglaterra y los procesos de independencia de las colonias, llegan a América Latina nuevas corrientes de pensamiento, es el período de la Ilustración, lo relevante es la secularización del conocimiento y la cultura, interesa modernizar los mecanismos de la autoridad y poder (el estado), la moral (educación) y del conocimiento (la ciencia), de allí el auge de pensadores como Descartes, Locke, Galileo y Newton (Rama, 1970).

Hacia fines del siglo XIX nuevamente la intelectualidad latinoamericana se orienta a imitar a la *intelligentsia* europea, es el periodo del Positivismo, con Augusto Comte, Spencer y Darwin.

El supuesto es que el mundo natural evoluciona, por tanto el mundo social también, y se hace necesario conocer las leyes de los diferentes estadios de la evolución para controlar y optimizar las fuerzas sociales. El texto de José Ingenieros "El hombre mediocre" es recomendable por su énfasis en la necesidad de transformar los grandes sectores sociales en agentes de cambio.

En las primeras décadas del siglo XX surge lo que Morandé llama "nacionalistas latinoamericanos" y Salazar "los fundadores"; son la respuesta al movimiento positivista y en sus planteamientos afirman que los fenómenos sociales son cualitativos y que es necesario crear un sistema científico-filosófico auténtico que pueda dar cuenta de lo cualitativo de nuestra cultura. El desafío es modernizar América Latina, sin negar nada del pasado, pero desarrollando la intrahistoria e insertándose de una manera original en el sistema cultural universal. Entre estos nacionalistas destacan Alejandro Deustua, José Vasconcelos, Antonio Caso y José Enrique Rodo. La paradoja de estos pensadores es que no logran romper la

dependencia teórica y siguen imitando a pensadores europeos... "admiran a Boutraux, Croce, James y Bergson" (Salazar Bondi, 1968).

Desde 1925 y al amparo de la revolución rusa se forja un pensamiento de corte marxista. Fue José Carlos Mariátegui uno de sus máximos exponentes, pero no menos importantes son Aníbal Ponce en Argentina, y L.E. Recabarren en Chile. Su pretensión es convertir América Latina en un continente que, mirado desde el socialismo, pueda diferenciarse de las culturas euro-occidentales. No obstante el intento de adecuar la teoría científica al contexto cultural, se encuentra entrampada en su origen histórico: la Europa occidental del siglo XIX.

La segunda guerra mundial de 1945, marca a juicio de Salazar un hito fundamental: la constitución de dos bloques históricos, cada uno de los cuales con determinadas características política-ideológica: Estados Unidos y Unión Soviética, expresando diferentes modelos teóricos, diferentes estrategias y caminos para el desarrollo económico.

En este sentido, concordamos con Morandé en que a partir de este conflicto, la orientación del pensamiento en las ciencias sociales latinoamericanas, responderán con su metodología y teoría a esa disyuntiva exógena. Todos los científicos, cual más y cual menos adscribirán a uno u otro bloque, y ello es explicable en cuanto cada uno de esos países representa una forma de plasmar una utopía política; pero con la desventaja de descuidar el análisis de nuestra propia especificidad cultural y política.

Para los científicos sociales orientados por los modelos euro-americano lo esencial es lograr la modernización, para ello aplican la dicotomía comunidad-sociedad elaborada por Ferdinand Tönnies y usándola de tal manera que asocian lo étnico con la comunidad indígena y el mundo rural y lo urbano con la sociedad moderna y mundo urbano.

A consecuencia de ese planteamiento lo étnico debe avanzar - vía modernización y desarrollismo - hacia formas de vida urbana; resultando que no se hace necesario el estudio de estos grupos, ni de sus características, porque la modernización tiene otra propuesta: un *ethos* racional, pragmático, individualista y científicista. En esta tesis destaca Gino Germani, no tanto por su originalidad y aporte, si no por ser el que aplica la teoría de Parsons, heredero contemporáneo de la dicotomía comunidad-sociedad.

En otro rumbo, y para los científicos sociales adscritos y orientados por el paradigma marxista la situación en términos de análisis es relativamente similar,

con la diferencia que ellos aplican otra dicotomía, aquella de las clases burguesa y proletaria heredada de Marx y Engels.

Esta categoría es aplicada en América Latina y sólo se usa entre los actores del proceso económico industrial, distinguiendo propietarios y no propietarios de medios de producción, burgueses y proletarios. Cuando aparecen contextos rurales-indígenas, incorporan al indígena al sistema de clases, para ello lo convierten en campesino o proletario rural.

Como consecuencia de este planteamiento, se propone que el proletariado debe avanzar - vía concientización y organización -hacia formas de lucha que permitan transformar el capitalismo en socialismo.

En esa óptica, no se hace necesario el estudio de la historia cultural, ni la especificidad de los grupos étnicos, porque basta conocer la historia económica (que nos dirá qué lugar ocupa América Latina en la estructura económica mundial) y por qué lo étnico ya tiene su lugar en la estructura clasista.

Para Morandé, ambos enfoques son diferentes y opuestos, pero coincidirían en una postura básica: la modernidad de la estructura económica aseguraría un tipo de sociedad acorde al modelo capitalista o socialista.

Para los desarrollistas la modernidad es el obrero calificado, tecnificado, con conducta racional y alto nivel de consumo material.

Para los marxistas la modernidad es el proletario consciente, crítico y emancipado, que haya superado la conciencia ingenua, mítica, fragmentada y/o alienada.

Para Morandé la modernidad uniría a marxistas y desarrollistas, pero ambos olvidan que por racionalidad cultural, por el núcleo ético-mítico de nuestra cultura, ella no se orienta hacia el futuro, pues vive enraizada en su pasado y buscando construir sus señas de identidad cultural.

### **Síntesis**

Hemos revisado cómo las interpretaciones que la ciencia social mantiene sobre América Latina, son aplicaciones de construcciones teóricas exógenas. Esta derivación de modelos teóricos se ha traducido no sólo en una aplicación rígida y en mucha medida dogmática, sino también en que ha impedido el desarrollo de una teoría propia y original, que desde una perspectiva que considerando nuestro pasado, nuestras raíces, nuestro componente indígena y popular, permita explicar nuestra racionalidad cultural.

*Algunas Posiciones sobre Cultura Popular y Cultura Indígena:*

En el capítulo anterior planteamos las razones por las cuales la ciencia social latinoamericana no elabora la existencia de sus propios marcos teóricos, y que a consecuencia de ello no logra diferenciar entre la Cultura Popular y Cultura Indígena, es justo empezar esta parte con la pregunta ¿Cuáles son las diferencias entre ambas culturas?

- a) Una posición drástica y etnocida para los indígenas es la sostenida por Gonzalo Aguirre Beltrán, quien defiende la tesis de "que la identidad cultural requiere un proceso de trasmisión de la cultura, pero que en el caso de grupos indígenas es posible un condicionamiento que implique la renovación cultural, el olvido de lo antiguamente aprendido y el re-aprendizaje de lo nuevo, para lograr su plena integración" y continúa en su texto ..."Darles una educación (y revitalizar su cultura) para que sigan siendo indios representa graves peligros para la estabilidad social: se crean expectativas, ansiedades y esperanzas que no se satisfacerán" (Aguirre Beltrán, 1973).

Para Beltrán todo grupo debe avanzar al cambio, hacia formas y alternativas más elaboradas.

Su propuesta final es un desarrollo planificado en el nivel nacional y es necesario que el indio se integre a la clase proletaria la... "que es, ciertamente, en un principio, un simple traslado de la dependencia; un nuevo y más refinado sistema de explotación. Pero también sitúa al indio en la clase revolucionaria cuya emancipación crea una nueva sociedad, porque no puede emanciparse a sí misma sin emancipar a todos los demás" (Aguirre Beltrán, 1972).

Es lógico suponer que Aguirre Beltrán extrae elementos de una argumentación marxista para defender su tesis integracionista, pero su intención final es integrar al indio en una estructura clasista, no con el fin de potenciar un proceso revolucionario, sino que las situaciones de cambio cultural y de conflicto inter-cultural sean manejadas por la burocracia estatal.

Aguirre Beltrán es el caso típico del intelectual interesado en conocer lo indígena y popular, pero que no diferencia entre ellas por un afán manipulador.

- b) Una tesis de corte marxista y fuertemente fundada en el esquema freiriano es la de Oscar Jara (1983) y Julio Barreiro (1974).



Ambos coinciden en que el pueblo (lo popular) es sujeto, principio y fin, es el protagonista. De forma tal que el papel decisivo en la liberación política la tiene el pueblo, y dentro de ese conglomerado el predominio es de la clase obrera, dirigidos y orientados por el partido proletario.

Para ambos autores lo popular se define desde el punto de vista social por las clases que trabajan, que viven de la venta de su trabajo y son explotados; desde el punto de vista político son las masas, clases y grupos que participan del proceso revolucionario en un momento determinado.

Los autores no establecen diferencias entre Cultura Popular e Indígena. Su punto es que para transformar la sociedad y liberarse debe existir una perspectiva de clase. En ese contexto, todo lo que no se realiza o piensa en esa perspectiva debe entenderse como... un elemento interno de la Cultura Popular alienado y conservador. Como los grupos étnicos no poseen esa visión clasista, deberán avanzar hacia posiciones cognitivas y políticas más críticas y científicas.

- c) También encontramos posiciones como las de Henry Favré (1984) y Ernest Feder (1981), quienes siendo también marxistas abordan el problema desde otro punto. Para ellos el problema no es de incentivar procesos de concientización que transformen lo étnico en clasista; ese es un proceso que se observa en toda América Latina y es resultado de los procesos de industrialización, urbanización y descampesinización; las comunidades rurales están en tránsito hacia formas organizacionales cada vez menos indígenas y más occidentalizadas.

Favré enfatiza que la descampesinización se traduce en un aumento del mestizaje en la estructura popular-urbana y allí, por lo menos lo demuestra con ejemplos del Perú, se está dando la tendencia a que se concentren fuerzas políticas liberadoras.

Ambos autores no diferencian entre una y otra cultura, por el contrario las relacionan con el principio de la transitividad de lo arcaico-indígena en moderno-popular.

- d) Finalmente, tenemos autores como Enrique Valencia (Valencia, 1978) y Miguel Alberto Bartolomé (1978) que defienden la tesis que entre la sociedad indígena y sociedad occidental se debe distinguir entre lo étnico y lo clasista.

Para Valencia es necesario diferenciar entre conciencia de clase y conciencia étnica. La primera aparece cuando el Estado nacional se

consolida, y se cumplen los procesos de homogenización cultural, unificación económica y centralización política; fenómenos que tendrían como consecuencia la disputa del poder político o la participación de las diferentes clases en ese conflicto, y además que la base de apoyo de estas clases lo constituyen las relaciones sociales de producción.

La conciencia étnica, según el mismo Valencia, si bien es cierto está ligada a los procesos culturales, económicos y políticos de la sociedad dominante, no se define por su planteamiento de acceso al poder, y porque su base de apoyo no son las relaciones sociales de producción, sino más bien la visión cultural, principalmente en términos de ideologías mitológicas.

Para Bartolomé también es importante diferenciar la conciencia étnica de la clasista. Para él la conciencia étnica tiene como rasgos centrales los siguientes: a) es una forma ideológica de las representaciones colectivas de un grupo étnico, pero implica relaciones intrasociales; b) implica también identificación, pero no se realiza por oposición (como en las clases) sino en la relación entre el "nosotros", esta conciencia es el *ethos* grupal; c) es el resultado de la relación del grupo con su propia historia; d) tienen noción de pertenencia grupal, participan de un código y en una historia común; permite mantener rasgos distintivos pese a la dominación.

Bartolomé parte del supuesto que las sociedades indias son internamente diferenciadas, tienen estratificación clasista interna. De tal forma que la "conciencia de clase" sólo motivaría a quienes ocupan los peldaños inferiores en el proceso social de producción. La única posibilidad de una respuesta totalizadora radica en la actualización de la "conciencia étnica", la que si puede ser común a todas las capas, permitiendo superar estratégicamente las diferenciaciones internas y ser respuesta política frente al esta do, los gobiernos y la cultura oficial-dominante.

En consecuencia, para Valencia y Bartolomé el asunto no es repetir esquemas rígidos y dogmáticos, debiendo prestarse atención a los contextos étnicos y clasistas.

### **Síntesis:**

Dentro de todas las posiciones planteadas sobre la relación Cultura Indígena-Cultura Popular, hemos incluido desde una opción manipuladora y globalista (Aguirre Beltrán), otras de raíz marxista ortodoxa (Jara, 1983) y economicista

(Feder, 1981), hasta posiciones más flexibles y cuyo interés es combinar lo étnico y clasista (Bartolomé, 1978).

*Siete Indicadores Diferenciadores:*

La discusión sobre la relación entre ambas culturas es de una amplitud tal, que incluye desde la definición del Modo de Producción asiático, hasta la validez del concepto "clase" en contextos indígenas. En función de la abundante literatura existente, creemos conveniente no continuar la reflexión en un nivel conceptual-teórico, interesándonos plantear algunas diferencias, que desde el punto de vista de la praxis, signifiquen aspectos relevantes en la diferenciación Cultura Etnica-Cultura Popular. Para tal efecto utiliza remos siete indicadores.

- a) Una primera diferencia es a nivel del modo de consumo. Este es un elemento propuesto por Stefano Verese (1979), para quien la sociedad indígena se caracteriza por un consumo socializado, comunitario, ritualizado, no acumulativo. Lo esencial en el indígena es obtener los recursos necesarios para asegurar su subsistencia y reproducción; ese objetivo es logrado de acuerdo a estructuras económicas tradicionales, en las que se regula no sólo el acceso a los recursos, sino también a la distribución de los excedentes. Obviamente este modo de consumo está hoy día en una fase decreciente. Las presiones del mercado regional y nacional, los intermediarios e incipientes burguesías indias, afecta este modo de consumo.

Por su parte, la cultura popular posee otra racionalidad en su modo de consumo, que se caracteriza por un acceso individual al consumo, por vía del salario, del trabajo rentado y del aprovechamiento de su propia fuerza de trabajo e ingenio (es el caso de los pescadores artesanales, mineros independientes, subempleados del llamado sector informal, etc.).

En el modo de consumo popular es menester reconocer dos fenómenos, primero, ellos tienden a reproducir el modo de consumo de la cultura oficial. La presión de la educación estatal, de los medios informativos y la disposición total de la sociedad occidental, está diseñada para el consumo a todo nivel, este es obviamente un remanente que la cultura popular ha heredado de la cultura dominante. Segundo, que a consecuencia de las economías neoliberales, la individualidad del modo de consumo tiende a convertirse en un elemento de mayor reciprocidad, ayuda y solidaridad entre los grupos que componen la cultura popular. La cesantía y la falta de

recursos impulsan que los grupos se ayuden mutuamente, estableciéndose redes de ayuda entre los miembros de un barrio, sindicato o población.

- b) Otra diferencia importante es a nivel de las demandas de estos grupos. Los indígenas según Colombres (1982) centran sus demandas en los siguientes aspectos:
- i. Devolución de los territorios y tierras de propiedad comunal.
  - ii. Explotación de esos recursos en forma exclusiva o con apoyo del estado.
  - iii. Reconocimiento de lo indígena como un componente del estado.
  - iv. Implantación de un Estado Multinacional o Multiétnico.
  - v. Término a la discriminación racial, social, económica y cultural.
  - vi. Cambio en las estructuras de la sociedad global, puesto que es lo único que permitiría diálogo y supervivencia.
  - vii. Por una recuperación de su historia, que les permita revitalizar su propia cultura.
  - viii. El derecho a un libre desarrollo cultural, mediante la autogestión política, cultural y económica.
  - ix. Por la legalización de los idiomas indígenas, con rango nacional.
  - x. Por una enseñanza bicultural-bilingüe, que supere las distancias y fortalezca la identidad histórica.
  - xi. Que puedan administrar y controlar la transferencia de ciencia y tecnología, para evitar nuevas dependencias.
  - xii. Por un mayor cuidado y protección de su medio ambiente, que es destruido por la tecnología capitalista.
  - xiii. Por incremento en los niveles de salud, que asimile la medicina tradicional y moderna.

Por su parte los grupos populares centran sus demandas en otros aspectos, algunos de los cuales coinciden con los indígenas por ejemplo: cambio en las estructuras globales, protección del medio ambiente, pero en lo básico son distintos.

Los grupos populares urbanos reivindican:

- i. El poder político y cultural, es decir, el control del Estado.
  - ii. La necesidad de construir una nueva sociedad, más democrática, socialista, humanitaria.
  - iii. Fin a todo tipo de represión (física o mental).
  - iv. Mayor acceso al sistema educacional.
  - v. Más puestos de trabajo.
  - vi. Perfeccionamiento de los sistemas de previsión social.
  - vii. Solución al problema habitacional y mejores condiciones ambientales.
- c) Otra diferencia la ubicamos a nivel de las concepciones educativas. Para los grupos indígenas lo esencial es que exista un proyecto educativo enraizado en sus propias necesidades históricas, étnicas, cosmológicas, etc. Lo vital es fortalecer a través de la autogestión la identidad étnica, ampliando la función educativa de la familia y la comunidad. Reivindican el diálogo con grupos culturales diferentes mediante una educación bilingüe bicultural, en que primero se enseñen los valores y filosofía de la propia cultura y posteriormente se enseñen los valores y filosofía occidental (Hernández, 1979).

Para los grupos populares, la concepción educativa es potenciar las fuerzas de los explotados, poder transformar una conciencia oprimida en conciencia crítica. La demandase articula en torno a un proyecto educativo alternativo al dominante, en que la Cultura proletaria se dinamice y pueda alcanzar mayores niveles de creatividad (Cuadernos de "Educación y Comunicaciones, ECO; 1983).

- d) En relación a las estrategias de lucha se observa otra diferencia. Mientras Colombres define para los indígenas una "táctica del silencio", basada en la cautela, la prudencia, un manejo cuidadoso del lenguaje (Colombres, 1982: 78), cuya pretensión es lograr la organización étnica que les permita unificar toda la sociedad indígena.

A su vez, esta estrategia se define en torno a ir logrando objetivos parciales y concretos, por ejemplo, la propiedad de ciertas tierras, la instalación de postas de primeros auxilios, solución al problema del agua, etc. Sus

demandas se van problematizando en la medida que logran demandas anteriores.

Para los grupos populares las estrategias de lucha son de corte más político y radical. Generalmente se orientan por programas partidarios o por instrucciones de organizaciones sindicales o poblacionales. Su lenguaje es más abstracto, su proposición es en torno a objetivos nacionales (desempleo, trabajo, represión). Su estrategia es más frontal que cautelosa. Su praxis puede definirse como más impetuosa.

- e) A nivel de la ética se dan también diferencias. Para los indígenas ésta se fundamenta en los intereses de la propia comunidad, y se ordena en base a los cánones religiosos. El individuo es insuperable de su comunidad, de sus recursos y de su historia (pasada y presente).

Para los grupos populares la ética es básicamente individualista y pragmática. Este es obviamente otro remanente de la cultura dominante al interior de la cultura popular.

- f) Finalmente, otra diferencia es a nivel de la tecnología. Para los grupos indígenas es necesario un aparato tecnológico que combine la dimensión simbólica y positiva. Ambos aspectos son inseparables.

Para los grupos populares se da una triple combinación, entre elementos de la tecnología occidental-moderna, de la tecnología tradicional-indígena y de elementos tecnológicos creados por la misma cultura popular.

Esta triple tecnologización debe entenderse como un elemento dinámico, en que cada vez son mayores los elementos de la tecnología dominante occidental, cada vez menores los elementos indígenas, pero se observa una persistencia de tecnología popular. (Por ejemplo a nivel de la tecnología médica, artesanal, alimenticia e incluso de producción agraria en ambientes urbanos).

*Cuál es el punto de encuentro entre Cultura Popular e Indígena:*

Reflexionar sobre la relación Cultura Popular e Indígena es tarea difícil, puesto que de esa relación y de la manera en que se lleve a la práctica dependerá la mayor o menor fuerza de un proyecto histórico liberador; del tratamiento que se dé a ese problema dependerán las alianzas, acciones comunes y en última instancia, el fortalecimiento de la especificidad cultural latinoamericana.

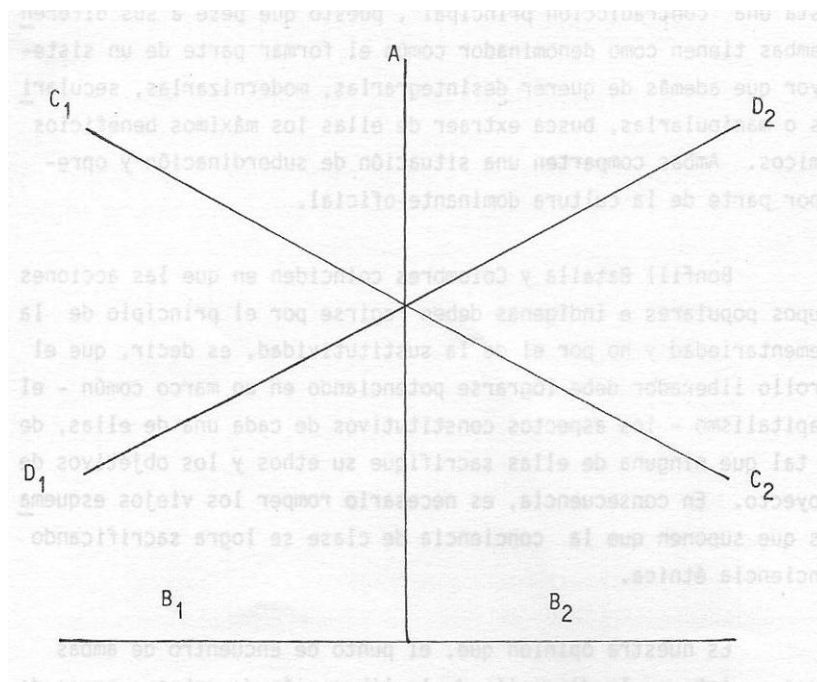
Como dice Colombres, si colocar ambas culturas antagónica mente es un error, colocarlas en un mismo nivel es un error mayor.

Entre ambas culturas no existe, como dice la terminología marxista una "contradicción principal", puesto que pese a sus diferencias ambas tienen como denominador común el formar parte de un sistema mayor que además de querer desintegrarlas, modernizarlas, secularizarlas o manipularlas, busca extraer de ellas los máximos beneficios económicos. Ambas comparten una situación de subordinación y opresión por parte de la cultura dominante-oficial.

Bonfill Batalla y Colombres coinciden en que las acciones de grupos populares e indígenas deben regirse por el principio de la complementariedad y no por el de la substitutividad, es decir, que el desarrollo liberador debe lograrse potenciando en un marco común - el del capitalismo - los aspectos constitutivos de cada una de ellas, de forma tal que ninguna de ellas sacrifique su *ethos* y los objetivos de su proyecto. En consecuencia, es necesario romper los viejos esquematismos que suponen que la conciencia de clase se logra sacrificando la conciencia étnica.

Es nuestra opinión que, el punto de encuentro de ambas culturas - visto en la dimensión de la liberación de ambas - no se da en términos de modelos teóricos u opciones pre-establecidas. La concordancia se da a nivel de las acciones concretas y prácticas, para lo cual se hace necesario que dichas acciones se orienten por la coincidencia en demandas que afectan a ambos grupos. En este sentido la solidez y consecuencias de esas acciones será el resultado de la actitud y de la conciencia que el movimiento obrero y popular desarrolle respecto a los grupos étnicos, puesto que si se mantienen posiciones segregacionistas, hegemónicas, racistas, autoritarias y paternalistas, el único objetivo alcanzable será el separarse más de los intereses étnicos.

Colombres nos aporta un gráfico (Colombres, 1982: 115) que nos permite entender de mejor forma esta interacción.



Suponiendo que la línea vertical A separa la sociedad en Oprimidos ( $B_1$ ) y Opresores ( $B_2$ ), tendríamos dos coordenadas que cruzan un mismo punto; de una lado las clases y Cultura Popular ( $C_1$ ) que se opone a las clases dominantes y Cultural Oficial ( $C_2$ ), de otro lado las etnias y cultura indígena ( $D_1$ ) que se opone a los grupos y clases urbanas que niegan la etnicidad ( $D_2$ ) y pretenden su desaparición.

Mientras  $C_1$  y  $D_1$  busquen su coincidencia como grupos oprimidos y explotados, las acciones liberadoras tendrán mayor efecto, consecuentemente los avances orgánicos, políticos y sociales pondrán en cuestionamiento, cada vez con mayor fuerza, la hegemonía cultural e ideología dominante.

Pero si se pretende, por parte de la Cultura Popular convertirse en el eje del proceso liberador, y subsumir dentro de ella lo indígena, el proceso será visto por los grupos étnicos como atentatorio a sus intereses y proyecto, de lo cual derivaría una marginación de las acciones comunes, traduciéndose en un debilitamiento de las fuerzas sociales transformadoras.

Estrategias educativas en contextos culturales oprimidos:

En el transcurso de las páginas anteriores se han destacado, por decirlo de alguna manera, los puntos de encuentro y desencuentro entre la cultura popular y la cultura indígena. Lo cierto es que no podemos pensar en ambas culturas como



divorciadas y/o autónomas entre sí o entre ellas y el resto de la sociedad. Ellas están insertas en, una realidad mayor, que no sólo las incluye y trasciende, sino que permanentemente intenta desestructurarlas y apropiarse de ellas.

En ese contexto, tanto lo popular como lo indígena ocupan posiciones de subordinación, recibiendo permanentemente las influencias de la cultura oficial y dominante. Pero también sostenemos que, pese a los esfuerzos desplegados, lo dominante no ha podido desestructurar y eliminar totalmente estas culturas subordinadas.

Sobre la base de la diferenciación entre Cultura Popular y Cultura Indígena, y pensando en estrategias educacionales que permitan transformar la sociedad capitalista en un nuevo tipo de sociedad, que satisfaga las demandas y necesidades de estas culturas, es que nos planteamos la necesidad de aumentar el trabajo en común de estas culturas, buscando que el movimiento popular y obrero tenga más conocimiento, conciencia y respeto por los grupos étnicos.

Para nosotros, una buena forma de incentivar un mayor diálogo, alianzas y trabajo conjunto, se dará en la medida que se logre estructurar un sistema educativo alternativo y paralelo al sistema educativo oficial.

Que los grupos populares (poblacionales, sindicales, femeninos, artesanales, etc.) e indígenas desarrollen una educación alter nativa, que incluya en su trabajo pedagógico a niños, jóvenes y adultos, es una tarea que indudablemente ayudará no sólo a superar su dominación cultural-ideológica por parte de las clases dominantes, sino también ayudará a limar fricciones y desencuentros entre estas dos culturas.

La pregunta central que nos hacemos: ¿El mismo trabajo pedagógico-alternativo, sirve para fortalecer los movimientos populares e indígenas?.

Creemos que no. Cuando se habla de la posibilidad de construir una educación alternativa, corremos el riesgo de confundir los requerimientos educativos de una y otra cultura; en consecuencia se hace necesario diferenciar en este aspecto.

A la luz de las experiencias de Paulo Freire y otros, en la década del 60-70, y con el re-surgimiento de movimientos populares después del fracaso de los gobiernos militares (80-85), se desarrolla con fuerza en varios países de América Latina (Perú, Chile, Brasil, Colombia) una corriente de educación alternativa, la denominada Educación Popular. Sus planteamientos y trabajos con grupos de base son cada vez más difundidos y exitosos.

Pero por otra parte, también orientados por el paradigma freiriano y con fuerte

influencia de Iván Illich, los movimientos étnicos se preocupan de asumir la problemática educativa; diversas proposiciones a nivel lingüístico, cognitivo, afectivo, didáctico y organizacional, muestran una opción diferente pero no contradictoria a la de la Educación Popular: La Etnoeducación.

a) La perspectiva de la Educación Popular:

En el centro de la cuestión está el problema del poder político de la sociedad. La educación popular reivindica a partir de grupos populares urbanos, el desarrollo e implementación de una cultura contra-hegemónica: la cultura popular, que debe hacerse extensiva a toda la sociedad.

Por la fragmentación de la Cultura Popular, consecuencia de las influencias de la ideología dominante y de la represión militar, la educación popular es concebida como... "Una exigencia ya que se trata de la reconstrucción del sujeto popular y de la realización desde ya, de nuevas formas y estilos de relaciones sociales, es decir, de la materialización de una Cultura Proletaria frente a la agresión de la Cultura Burguesa". ..."Cuando se habla de Cultura Proletaria, también se habla de hegemonía popular" (López, 1982).

En ese sentido, Fray Betto define... "Consideramos Educación Popular todo esfuerzo que se sitúa en la línea de la concientización (entendida como contribución a la emergencia de una conciencia explícita de clase) y en la línea de la liberación (entendida como búsqueda de un proyecto social alternativo que englobe tanto el régimen de gobierno cuanto el sistema capitalista de producción) (Fray Betto, 1983).

Este esfuerzo es popular en la medida, que se centra en la parte de la población que sobrevive, básicamente, por la venta y el empleo de su fuerza física de trabajo" (Fray Betto, 1983).

Desde ese punto de vista "la educación es popular porque sus actividades se ligan orgánicamente con un proyecto social acorde con los intereses del pueblo" (Educación y Comunicaciones, 1983).

No dudamos que los planteamientos de Betto y otros intentan, subyacentemente, la participación de todos los sectores sociales y culturales oprimidos en la construcción de una nueva sociedad, pero tienen el inconveniente de no poder incorporar en su análisis la dimensionalidad específica de los grupos étnicos, quienes por su *ethos* cultural, su proyecto histórico y su conciencia étnica, no son fácilmente asimilables a un proyecto

popular proletario. "Los grupos indígenas para participar en procesos de liberación necesitan motivaciones e incentivos más profundos y adecuados a su problemática, que reivindicaciones económicas y políticas" (Varese, 1979: 161-176).

En este sentido, se da una suerte de reduccionismo de lo indígena a lo popular-proletario, soslayándose la dimensión étnica en nuestra problemática cultural.

b) La Perspectiva de la Etnoeducación:

En el centro de esta perspectiva está el hecho de poder construir un Estado Multiétnico y Plurinacional, que permita a los grupos indígenas desarrollarse, crecer y hacer aportes (Sanz, 1983: 109).

Para los indígenas es vital el diseño de un modelo de desarrollo pluricultural, diferenciado, endógeno y autónomo, en que dentro de los marcos del Estado se respete el derecho a ser diferentes. Es decir, se acepte la noción de la existencia de lo étnico como especificidad importante.

Es a partir de los grupos étnicos residentes en sus propias comunidades, pero también con el apoyo de indígenas que viven en la ciudad, que se reivindica la Etnoeducación y que es concebida como proceso educativo alternativo impulsado desde la base, autogestionadamente, que permita la afirmación de la identidad étnica en oposición a la Cultura Oficial y complementaria, pero diferenciada de la Cultura Popular.

Como metodología, teoría y didáctica se orienta a responder a sus propias necesidades, sean éstas lingüísticas, tecnológicas, organizacionales, alimenticias, lúdicas, literarias, etc.

La Etnoeducación concebida como instrumento de recuperación histórica y de participación en la resolución y decisión de sus propios problemas, tiene como meta lograr un mayor conocimiento y conciencia de su propia realidad, pero también se plantea la necesidad de conocer a las otras culturas. Es decir, en la etnoeducación está presente la noción de lo bicultural, entendida en un sentido diferente al manejado por el indigenismo estatal (tránsito a otra cultura), puesto que ahora se trata que el educando conozca, valore y maneje su propia cultura, y después de ello entrar a conocer los valores e instrumentos de otras culturas.

Sobre el tema de la etnoeducación volveremos en capítulos posteriores.

¿Es la Educación Popular una invasión cultural?:

Hemos comenzado con una pregunta difícil. Pero ya Freire en su libro "Extensión y Comunicación", planteaba algunos problemas del trabajo concientizador con grupos dominados indígenas. Las formas educativas que utilizan muchos agrónomos, técnicos, profesionales y educadores populares, cuando llegan a las comunidades con el objetivo que los indígenas cambien sus conocimientos de la realidad, por otros, que son los conocimientos del propio educador, implica una noción de dominación. El hecho de cambiar el conocimiento propio por uno externo, es la extensión, es decir, "entregar, regalar, dar o donar un cierto tipo de saber", a quienes por ser pobres o incapaces no pueden generar conocimiento para manejar su mundo.

El que llega desde fuera a trabajar en una comunidad supone ser superior, calificado, racional y moderno, y esa es la visión que pretende desarrollar en los indígenas. Eso es lo que Freire llama "invasión" de un mundo cultural diferente.

No concordamos con Freire en cuanto al calificativo de Cultura Mágica, cuando se refiere a contextos étnicos. Creemos que sobrevalora el instrumental cognitivo y predictivo del esquema científico-occidental, y subvalora el tipo de conocimiento autóctono y mítico; podríamos decir que esa percepción de Freire tiene un fuerte componente etnocentrista.

En la base del problema que nos interesa, está que muchos de los programas de Educación Popular que se aplican tienen un fuerte componente etnocentrista, esta de vez de carácter popular.

Se llega a las comunidades con programas adaptados y experimentados en grupos urbanos, los que con correcciones y ajustes son "trasplantados" al trabajo con indígenas.

Una pregunta conveniente es: ¿Cuál es el tipo de saber, traído por el programa de educación popular?

La respuesta puede ser breve. Transporta un conocimiento no-étnico, de raíz urbanizante, de matriz clasista. Un tipo de conocimiento pragmático-conceptual y orientado al *ethos* y proyecto popular.

Concordamos con Carlos Rodríguez Brandaó (Rodríguez, 1981: 158), quien reflexiona sobre la epistemología de la educación popular en contextos indígenas y dice.... "Al pasar por encima de esas estructuras locales de vida, saber y trabajo, el educador popular no comete solamente un gesto de respetuosa invasión. El contribuye, sin saber, para desvalorizar y, en el límite, para destruir modos propios

de organización popular". Nuestra diferencia con Rodríguez Brandaó es que él concibe la cultura indígena como segmento de la cultura popular, y que su pro posición pedagógica no es la etnoeducación, sino una mayor reflexión sobre la rigidez de la educación popular.

La invasión: éxito coyuntural, pero no estratégico:

Al confundir Cultura Popular y Cultura Indígena, se confunden también las estrategias educativas alternativas al sistema oficial.

Esta confusión se analiza, muchas veces, como superada porque los métodos y técnicas de la educación popular (boletines, teatro popular, títeres, juegos de simulación, cartillas, diaporamas, etc.) han tenido cierto éxito en su primera aplicación en contextos étnicos, y eso puede deberse a su modalidad participativa y creadora, lo que obviamente entusiasma al indígena deseoso de participar y crear.

No obstante ello, sostenemos que en el meollo del asunto no hay exclusivamente un problema de aplicación de técnicas, sino de perspectiva para entender la totalidad cultural indígena y su predisposición educativa. Lo relevante es plantearse -etnoeducativamente- y en una perspectiva a largo plazo, en una concepción estratégica de crecimiento de la identidad, organización y participación étnica.

El éxito obtenido en la aplicación de metodologías pedagógicas populares enfrenta dos alternativas:

- i. Que no logre superar esta etapa inicial en tanto está desvinculada del sustrato cultural étnico (mitologías, ritos, cosmología, demandas, religiosidad, etc.).
- ii. Que si supera esta etapa conduzca a los grupos étnicos en un sentido socializante distinto: su disolución en contextos clasista.

Desde el punto de la etnoeducación es necesario no sólo desarrollar una perspectiva teórica sistematizada y profundizada, sino también un conjunto de nuevas técnicas y temas generadores adecuados a esa perspectiva. En resumen, una etnoeducación orientada teórica y metodológicamente - a un proyecto de liberación étnica, que satisfaga los requerimientos internos de las comunidades, pero que sea flexible para coordinarse y/o compatibilizarse con un proyecto de liberación nacional.

### **Síntesis:**

---

A propósito del desencuentro Educación Popular-Cultura Indígena, podemos decir:

- a) Pese a la novedad, innovación y re-planteamientos de la Educación Popular, ella cae en la contradicción de negar la existencia de los grupos étnicos y sus formas educativas,
- b) En cuanto perspectiva reproduce un esquema etnocentrista, esta vez un etnocentrismo pedagógico de los sectores populares.
- c) Es una forma educativa que no contribuye a desarrollar la identidad étnica ni satisfacer los requerimientos organizacionales indígenas. Al potenciar una dimensión exclusivamente clasista aumenta el margen de separación entre mundo indígena y popular.
- d) Si la complementariedad etnia-clase, se amplía con la complementariedad etnoeducación-educación popular, nos ubicaríamos en la opción de dinamizar ambas culturas, con el beneficio de aumentar el margen de acciones comunes y fortalecer un similar quehacer histórico.

## **CAPÍTULO IV: APUNTES PARA CONSTRUIR EL PERFIL TEÓRICO DE LA ETNOEDUCACIÓN**

BUSCANDO UNA DEFINICION DE ETNOEDUCACION:

*¿Qué es la etnoeducación?*

Entendemos por etnoeducación no sólo la crítica y denuncia respecto de la educación indígena estatal, sino que el replanteo de las estrategias pedagógicas y didácticas que se usan en contextos étnicos. La etnoeducación supone generar un vasto proceso de lucha emancipatoria por una educación que sea instrumento de transformación y que privilegie los intereses, necesidades y demandas de los propios habitantes de las comunidades andinas.

La etnoeducación debe ser entendida como: "la estrategia de sobrevivencia cultural que supone el esfuerzo mancomunado de los indígenas y que se orienta a recuperar y rescatar el saber étnico tradicional, para socializarlo y proyectarlo a las generaciones más jóvenes. El objetivo central de esta estrategia es lograr reafirmar la identidad étnica (conciencia política), para orientarse en la lucha de conseguir más participación en el poder político regional y en las decisiones que a ellos conciernen, y de esa manera generar relaciones simétricas con la sociedad nacional. En síntesis, la etnoeducación es una estrategia de sobrevivencia cultural para legitimar lo andino como alternativa de vida".

*Criterios para definirla:*

La etnoeducación en cuanto estrategia de sobrevivencia, su pone un esfuerzo mancomunado, es decir, el fortalecimiento de sus organizaciones de base (asambleas comunales) y de sus organizaciones gremiales (centros culturales, asociaciones de migrantes, ligas deportivas, etc.). Es, dicho de otra manera, fortalecer lo propio a partir de la organización para estar en condiciones de enfrentar las presiones externas. Organización y rescate del saber étnico tradicional se darán, si y sólo si son los propios indígenas los protagonistas de sus acciones. Rescatar lo propio es recuperar la forma ancestral empleada para definir lo que es propio culturalmente y para resolver sus problemas.

El avance en la resolución de sus problemas a partir de sus propios esfuerzos es la forma segura de potenciar una identidad étnica que asegure una lucha emancipatoria clara y coherente.

En términos muy sintéticos señalamos que la etnoeducación:

- Debe responder a sus propias características ,culturales, sean ellas la lengua, idiosincrasia, tradiciones, tecnología, estructura parental, literatura, historia, etc.
- Debe construirse a partir de las necesidades más sentidas y urgentes de las comunidades, como por ejemplo: la lucha por los recursos hídricos, la comercialización del ganado, la sanidad del mismo la situación alimentaria, la salud social y el futuro laboral de los jóvenes. La etnoeducación debe ser portadora, en sus estrategias y acciones, de las motivaciones que son visualizadas como urgentes por los propios indígenas. La etnoeducación se construye a partir de lo que ellos son hoy día, buscando a través de la educación propia sus raíces para que, conociendo su pasado transformar el presente y construir el futuro.
- El trabajo educativo se hace inmerso en la propia realidad de los indígenas. Con esto queremos sostener que la educación andina debe tener un trasfondo ecológico, en que cada actividad didáctica se genera en el quehacer de la realidad cotidiana, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar necesariamente vincula do a la acción agrícola, artesanal, ganadera, medicinal, alimenticia, habitacional, etc., debiendo combinar en su enseñanza las dimensiones simbólicas y pragmáticas de la tecnología andina.
- La etnoeducación debe fomentar la organización y capacitación de los propios andinos; organización para contribuir a que asuman su propia sobrevivencia cultural y económica y capacitación para el manejo de recursos agrícolas y ganaderos, manejo de la salud social, para la solución de las alternativas ecológicas, en el uso y reproducción de las especies animales y vegetales, etc..
- La estrategia educativa debe ser dinámica y creadora, apuntando al crecimiento y desarrollo del propio grupo étnico, pero por ello no negar la posibilidad de incorporar a lo propio aquello que es ajeno culturalmente, no debiendo excluirse aquello que pese a ser foráneo puede ser adaptado y beneficioso -cultural y socialmente- para los andinos. La misma estrategia debe apuntar a buscar los mecanismos (organizaciones culturales) para ejercer una permanente vigilancia del impacto social que van generando estos préstamos educacionales.



*La Etnoeducación como Proyecto Alternativo:*

Cuando hablamos del carácter alternativo que debe tener el sistema educacional andino, nos referimos, por una parte a que la alternativa educacional, genuinamente indígena, tenga su propio perfil cultural, pedagógico y didáctico, diferenciándose de la educación propia de la sociedad nacional, urbana y occidental. Por otra parte, el carácter alternativo de la etnoeducación también debe darse en oposición a la llamada educación indigenista, cuya pretensión de integración y desandinización se concilia más con la educación urbana.

Por otra parte, hablar de un sistema educativo alternativo implica referirse a un proyecto político de reorganización de la sociedad global. Y aquí entramos en el terreno que excede lo educativo y se adentra en lo político.

En primer lugar, es necesario plantear que una solución al problema étnico, por lo menos en el caso chileno, requiere una solución del contexto político y económico existente, esto es, cambiar las condiciones de autoritarismo y dictadura por condiciones de democratización de la sociedad nacional; en los casos de Perú, Bolivia y Ecuador una redefinición de las relaciones de poder y nuevas dinámicas estatales.

En segundo lugar, reconocer que la creatividad autóctona, expresada en la lucha de la dirigencia campesina puede ofrecer nuevas interpretaciones de la realidad, las que con arreglo a sus propias necesidades esenciales pueda proponer otro tipo de sociedad, aquella que combine lo étnico-regional con lo nacional.

Sostenemos que el punto de encuentro entre la democratización y la propuesta indígena se dará en función de construir un modelo de desarrollo pluri-nacional, en que los diferentes estados reconozcan efectivamente la existencia de grupos culturalmente diferentes, que les permita mayores niveles de participación y que no se les excluya de la formulación de un proyecto político nacional. En este sentido debemos pensar en un desarrollo regional y diferenciado, en que la base sea el hecho que cada región del país tiene su específico aporte al desarrollo nacional y que cada región produce de acuerdo a sus capacidades, humanas, técnicas y ecológicas, como a sus recursos y necesidades.

En ese contexto, creemos que en tanto la etnoeducación forma parte de una estrategia de educación alternativa, toda la discusión (o las acciones), se deben hacer en relación al problema del desarrollo. Esto equivale a sostener que un nuevo enfoque educacional para el trabajo con comunidades indígenas, debe orientarse a superar la exclusión cultural, política y económica de que son objeto los grupos indígenas. En este sentido, la etnoeducación adquiere dimensiones

emancipatorias en tanto ella se convierta en una herramienta para el desarrollo y la transformación.

La propuesta indígena de un nuevo tipo de sociedad supone que la educación debe fortalecer y afianzar interpretaciones sobre la realidad y el cosmos, genuinamente indígenas, perfilando un grupo étnico identificado con su historia, su simbología y con sus propias expectativas de desarrollo, es decir, la etnoeducación debe contribuir a formular las bases de un conjunto de acciones que busquen transformar sus actuales condiciones de vida. Dicho en otras palabras, preparar desde dentro las condiciones para superar, la exclusión cultural y económica de que son objeto.

En síntesis, sostenemos que una educación campesina desvinculada del quehacer del desarrollo, está condenada al fracaso, o lo que es lo mismo a convertirse en elemento funcional a los intereses de la sociedad nacional.

Por otra parte, una estrategia alternativa implica la organización de un sistema educativo autogestado, que sea el resultado de que la consolidación de la organización y la movilización del movimiento social étnico se gane un espacio político e institucional para implementar su propio sistema educacional, y que la función básica de éste sea generar procesos de socialización y de distribución del conocimiento funcionales a la matriz cultural autóctona. Un sistema educativo autogestado implica, reiteramos, consolidar la organización indígena y poner en tensión todos los recursos internos a ella para lograr lo antes dicho.

## CAPÍTULO V: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

### EL PROBLEMA EDUCATIVO:

La especificidad de las culturas indígenas en los respectivos contextos regionales y nacionales, implicaría que todo el quehacer educativo se debe definir por y para esta sociedad. En consecuencia, este quehacer educativo alternativo debe construirse sobre la base de la racionalidad que posee el sistema educacional autóctono.

Ese es a nuestro juicio el primer supuesto que considera el enfoque de la etnoeducación.

Tres elementos interesantes destacan en relación al problema metodológico:

- a) **Los sujetos del proceso educativo:** Cualquier diagnóstico de la sociedad andina mostrará la gran heterogeneidad de actores sociales al interior de ella, sean pentecostales; católicos; pastores; agricultores; pequeños comerciantes; migrantes estacionales; etc. Pero lo cierto es que desde el punto de vista educativo se debe tener en cuenta el trabajo con niños y el trabajo con jóvenes y adultos.

En el caso de los niños, los objetivos del proceso de educación deben apuntar a socializar en ellos la memoria colectiva depositada en los adultos, en otras palabras, se trataría de inducir en este grupo generacional una potenciación de la etnicidad, aumentando la identificación con sus propios valores y costumbres y haciendo que los niños retomen contacto con su historia regional. Desde el punto de vista del proceso educacional, éste debe enraizarse en las actividades productivas de la comunidad. Sólo en la medida que la educación de los niños se refiera y oriente por lo verdaderamente andino se habrá avanzado en el logro del objetivo antes señalado.

Por otra parte, respecto al quehacer educativo con los adultos, éste debería apuntar en dos sentidos, primero, en lo que podríamos denominar "términos organizacionales", es decir, una educación que sea capaz de generar el interés por la organización comunal para hacer frente y asumir colectivamente los problemas y desafíos; en segundo lugar, lo que podríamos denominar "términos de capacitación", sea ésta la capacitación tecnológica (control de plagas, manejo de recursos, control de calidad, construcción de infraestructura, etc.), como de capacitación gerencial, es decir, lo referente a aumentar la capacidad de autogestión, fortaleciendo,

muy especialmente, los procesos de toma de decisiones, sea para enfrentar tareas económicas (relacionadas con el mercado) o tareas culturales (para la sobrevivencia de la etnia).

- b) **Racionalidad Andina y Currículum:** Enfocar el problema educativo tratando de responder a los propios problemas comunales, requiere que la estrategia de desarrollo del sistema educacional autóctono, sea integral, esto es que considere que las dimensiones religiosa, cultural, familiar, ecológica, tecnológica, etc., están permanentemente presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y allí podremos encontrar un hilo conductor de la racionalidad andina, en cuanto el proceso educativo forma para enfrentar la vida en forma global. En consecuencia, no puede pensarse en una educación generadora de logros parciales (económicos, productivos, cognitivos, etc.), por cuanto de esa manera se estaría robusteciendo la fragmentación y desintegración de esta cultura. La etnoeducación debe privilegiar en el tratamiento educativo la combinación de la dimensión material, simbólica y ecológica.

La etnoeducación debe ser, pensando en quienes la lleven a la práctica, tan dinámica, flexible y creativa que sea capaz de aprovechar al máximo las posibilidades socializantes del currículum escolarizado (aquel formalizado y estructurada en la escuela) y que como característica principal usa un tiempo determinado (horario de clases) y un espacio fijo (la escuela), pero debe también aprovechar aquel "currículum oculto", que se estructura en la comunidad y que contiene los saberes vitales y tradicionales de ella, y que se realiza en todos los espacios (casa, corral, río, pampa, quebrada, etc.) y en el transcurso de todo el tiempo (pretérito y actual). Cuando nos referimos al currículum oculto hablamos en realidad del hilo conductor de la educación autóctona y que la educación occidental denomina "educación informal".

- c) **La tradición oral como piedra angular de la etnoeducación:** Para que la educación contribuya a generar mayor identificación con los valores propios y costumbres, como también para optimizar las acciones de capacitación y organización, supone la necesidad de sustentar dicho proceso sobre la racionalidad del conocimiento andino, aquel conocimiento que es propio del hombre que habita valles y quebradas, conocimiento que pareciera mimetizarse con el paisaje altoandino - agrietado, con profundos cortes y quiebres, con hendiduras y roqueríos - pero que pese a todo ello, sigue teniendo validez en tanto fuente de conocimiento, y que pasado tantos años

y embates históricos le sigue sirviendo como referente de orientación, de definiciones y de ubicación en el tiempo y el espacio. Este conocimiento, memoria ancestral probado durante milenios, y que hoy por hoy se maneja en los círculos privados de la familia andina, o del ritual o las celebraciones cívicas y/o carnavalescas, y que aparenta circular por senderos casi clandestinos, este conocimiento, decimos, se almacena en los registros memorísticos de la comunidad, registro que es la tradición oral y que puede definirse como: "el conjunto de testimonios y antecedentes que almacenados en la memoria colectiva del pueblo andino, permite mantener viva la matriz cultural originaria, así como dar cuenta de las alteraciones y transformaciones sufridas con el paso del tiempo. La tradición oral no sólo permite la mantención de un cierto perfil cultural, sino que también transmite un tipo de conocimiento básico y relevante para la supervivencia física, que tiene relación con la tecnología de la producción, construcción, salud, alimentación y estructura familiar.

Este conjunto de testimonios se expresa, preferentemente, en el cúmulo de cuentos, leyendas, fábulas, mitos y ritos que aún hoy día se transmiten de padres a hijos y entre los comuneros, y que en sus núcleos motivacionales transmite y socializa elementos e informaciones fundacionales de la cultura indígena, sean éstos cosmovisionales, lúdicos, éticos, estéticos, sexuales, tecnológicos, históricos, familiares, etc.."

Pues bien, la etnoeducación debe partir por nutirse de esta tradición oral y extraer de ella el conocimiento que, convertido en recurso didáctico permita dar fuerza y potencia a lo propio.

La etnoeducación en el infante supondría en tal caso que, a partir de la información y conocimiento contenida en cuentos, fábulas y leyendas, se podría generar un rico proceso de socialización que apunte a aumentar la identidad con lo propio y a diferenciar claramente lo externo culturalmente.

En el caso de los adultos supondría que, el quehacer en torno a lo organizacional se podría incentivar a partir del hecho que los comuneros participando en el rescate y discusión sobre la tradición oral puedan valorar el conocimiento propio; en tanto que el quehacer en torno a la capacitación supondría que la tradición oral es buen punto de arranque para optimizar los procesos de toma de decisión (siempre será mejor decidir a partir del hecho de ser andino que decidir a partir de una actitud de inseguridad y vacilación).

En consecuencia, la tradición oral contiene los elementos necesarios para

trabajar etnoeducativamente, sea a nivel del currículum escolarizado o del llamado currículum oculto.

#### *CONCEPCIÓN DEL QUÉHACER EDUCATIVO:*

- a) La Etnoeducación como proceso de acción, organización y capacitación. Es un enfoque que, mediante la pedagogía, didáctica y socialización, pretende rescatar lo propio, para darle fuerza y convertirlo en alternativa de vida, y en tanto ese objetivo, la etnoeducación tiene un valor estratégico para la emancipación y consolidación de lo indígena como un grupo claramente perfilado y de real vigencia en el espectro regional. Para ello se hace necesario que a partir de una necesidad sentida y básica se generen las actividades educativas.

Por una parte, transformar esas necesidades (como es hoy día el problema del agua o de la sanidad del ganado, de la producción, la tecnología, la tierra) en acciones pedagógicas tras el afán de la organización, implica rescatar el conocimiento étnico tradicional y socializarlo para que el colectivo de comuneros asuma, progresivamente, la propia resolución de sus problemas. El conjunto de problemas existentes en las comunidades andinas es lo suficientemente vasto como para tener un amplio espectro pedagógico, sea la problemática alimenticia, ganadera, hídrica, salud, ecología, etc.

En otras palabras, acción para la organización.

Por otra parte, transformar esas necesidades básicas en acción para la capacitación, sea ésta en su dimensión tecnológica o gerencial. Cuando hablamos de la capacitación tecnológica nos referimos a cómo el proceso educativo puede contribuir a optimizar de mejor forma el uso y manejo de los recursos - materiales y humanos - existentes en la economía agropecuaria, mejorando los métodos e instrumentos de producción, revitalizando el saber para con trolar plagas y pestes o el aprovechamiento de energías naturales, como también para aprovechar al máximo los recursos a emplear en la construcción habitacional o en el rescate y difusión de las prácticas de salud andina.

En consecuencia, así como el quehacer educativo debe apuntar a transformar la necesidad en acción para la organización y la capacitación técnica, de la misma manera ella debe generar una mayor capacidad gerencial, y con esto queremos decir que debe aumentar los niveles de gestión colectiva, sea para asumir diferentes tareas

organizacionales o para llevar a la práctica la capacitación tecnológica. En síntesis, capacidad gerencial para administrar más y mejor lo poco que se tiene, pero lo mucho que se puede lograr.

- b) La dinámica de combinar continuidad histórica y la renovación cultural. Obviamente que el quehacer educativo no apunta a recrear en el vacío aquella sociedad que tuvo vigencia en el pasado, pero que hoy por hoy tiene otras características y está sujeta a otras condiciones. La situación indígena implica, como ya lo hemos sido tenido en párrafos anteriores, tener la claridad para crecer como etnia en condiciones político-sociales nacionales, los que las más de las veces operarán como freno u obstaculizador de este proceso emancipatorio.

Por ello que el concepto "préstamo educativo" es importante, y alude al hecho que la etnoeducación debe ser lo suficientemente dinámica para seleccionar aquellos elementos de otros sistemas educativos y seleccionarlos de tal manera que puedan ser integrados y fácilmente usados en una estrategia educativa andina. Pero el hecho de utilizar "préstamos educativos" va más allá de la mera integración de un símbolo cultural, un conocimiento o una técnica, lo que está en cuestión es cómo aquel elemento foráneo culturalmente, al integrarse al sistema educativo autóctono puede contribuir a reforzar y/o reestablecer la continuidad histórica de este sistema, a la vez que le permite renovarse culturalmente, es decir, ser capaz de ponerse a tono con las nuevas condiciones culturales existente sin perder su propia especificidad. En breve y con otras palabras, de qué manera, por ejemplo, el sistema educativo aymara es capaz de aprovechar en su propio beneficio elementos que provienen de otra cultura.

Nuestro criterio al respecto es que, el diagnóstico de las necesidades que hayan detectado los propios aymaras, debe desarrollarse según acciones concretas que no pierdan de vista en su ejecución, que lo central es hacer que crezca lo propio, es decir, que se desarrolle culturalmente lo aymara, no distorsionando la lógica del conocimiento andino, no creando falsas expectativas y que favorezcan la participación y autogestión. En consecuencia, si un préstamo educativo se ajusta a ese criterio y brinda la utilidad re querida bien venido sea, pero si el préstamo educativo apunta a que se desarrolle lo urbano, distorsiona la lógica de conocimiento andino, crea falsas expectativas y obstaculiza la participación y autogestión, este préstamo debería ser rechazado o por lo menos cuestionado. Ese sería el caso, por ejemplo, si se considerara la posibilidad de integrar redes de monitores en salud andina, o el uso de calentadores

solares o las técnicas de educación en base al títere, al diaporama o el uso de los bio-digestores; estas acciones, previo su implementación deberían ser evaluados con el criterio antes descrito.

En síntesis, proponemos que la etnoeducación debe dar continuidad histórica al sistema educativo autóctono, a la vez que estar atento al uso e integración de recursos culturales, pedagógicos o didácticos provenientes de otros contextos culturales, ejerciéndose por parte de la propia organización de comuneros, la pertinente "vigilancia etno-epistemológica".

- c) El trabajo de campo: partir con ellos y llegar con ellos. Una nueva perspectiva de trabajo educacional debe también suponer el ejercicio de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, diferentes a las usadas tradicionalmente. La idea es construir dicho proceso a partir de todos los significados y actos de la vida cotidiana, de aquellas necesidades más sentidas y vigentes en el campesinado. Partir de lo que el sujeto educado - los aymaras- define y plantea como objeto de su propia educación, sea esta la problemática del agua, del ganado, de pestes y plagas de la agricultura, la desorganización comunal, etc.. Entonces, la etnoeducación supone que el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje está en ellos mismos y en el entorno que los rodea, para desde allí comenzar a gestar y planificar las acciones educativas que deberán dar forma a un sistema educativo alternativo. En este sentido, el promotor, investigador o monitor debe reducir su acción al ámbito del asesoramiento y/o acompañamiento, procurando optimizar el plan de trabajo y los objetivos formulados por la organización del grupo de base.

Sólo de esa manera se podrá asegurar que lleguen a lo que ellos mismos han formulado como objetivo final. En este argumento vale destacar la amplia polémica existente respecto al rol del promotor, y si éste debe desempeñar tal o cual papel; lo cierto, en nuestro caso es que independiente de que sea acompañar, asesorar, guiar o cualquier adjetivo que se añada, lo que interesa es que el personal de apoyo no-aymara en ningún caso manipule el grupo, tampoco cree falsas expectativas y tampoco buscar participación para satisfacer objetivos meditados fuera del grupo andino. El promotor debe ajustarse al estilo, la lógica y la estrategia diseñada por los propios campesinos.



## **CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE TRABAJO DE CAMPO: LO QUE HEMOS HECHO Y LO QUE HEMOS VISTO**

### PROPUESTA DE TRABAJO DE CAMPO:

En este acápite pretendemos sistematizar diferentes experiencias de trabajo con comuneros aymaras; hemos buscado aquellos elementos que han sido comunes a las diferentes acciones, hayan sido éstas relacionadas con la educación cooperativa, el rescate de tecnologías tradicionales, la capacitación de monitores en salud andina, el control de plagas y pestes, la aplicación y difusión de materiales impresos, el trabajo con niños, etc.

Lo cierto es que estamos tratando de proponer un "esquema metodológico", que, en su más amplia acepción nos debe servir, tan sólo como referente para el trabajo con comuneros, es decir, como una guía para el trabajo de acción, pudiendo este esquema ser rectificado y/o ampliado o reducido, y porque no decirlo, desechado. En todo caso, la intencionalidad que subyace a esta propuesta es la de mantener siempre la perspectiva que son los aymaras quienes deben generar un proceso de acción educativo y son ellos quienes deben conducirlo.

Las fases o etapas que estamos proponiendo son las siguientes:

#### I. Constitución del Equipo de Trabajo:

Lo relevante en cualquier fase inicial es el hecho de poder convocar y constituir un grupo de trabajo, es decir, un equipo de líderes o dirigentes aymaras, dispuestos a participar en la ejecución de una determinada acción.

No está demás resaltar la dificultad de constituir un equipo de esta naturaleza, en tanto no siempre se tiene la suerte de encontrar un grupo plenamente consciente de la necesidad de hacer algo. La tarea de motivar y sensibilizar a un grupo de comuneros para el trabajo colectivo es de importancia casi vital, en ello, por decir lo menos, se está jugando el éxito o fracaso de la acción. Es en muchos casos recomendable que dicho equipo se constituya sobre la base de comuneros jóvenes y adultos, en tanto hemos comprobado que mientras unos aportan vitalidad y empuje, otros lo hacen con la sapiencia y el conocimiento.

En esta etapa, es interesante crear en el grupo una suerte de cohesión grupal y una autovaloración de que ese grupo es capaz de asumir la

realización de cualquier empresa, y de qué lo que hará, cualquiera sea la acción, tendrá una importancia significativa.

## II. Pre-determinación de las necesidades educativas básicas:

Constituido el grupo es interesante que en forma casi inmediata, se genere la discusión sobre el conjunto de problemas más agobiantes y urgentes del sector a que pertenece el grupo recién constituido, pudiendo ser una comunidad o un grupo de ellas. Esta etapa es, para decirlo de algún modo un verdadero "autodiagnóstico", en que los comuneros reflexionan y objetivan los problemas que ellos viven en forma individual. Lo normal, en términos operatorios es que se confeccione un listado de problemas (papelógrafo) y proceder a la discusión de cada uno de los problemas señalados; dicha discusión sólo tiene por objetivo especificar y clarificar al máximo, en todos los participantes, las características de cada problema.

No debe perderse de vista que, en tanto autodiagnóstico de lo que está ocurriendo, la discusión y dinámica grupal debe orientarse a que los miembros del grupo logren relacionar y tener plena conciencia de los vínculos existentes entre la experiencia individual y biográfica y aquella de índole más colectiva, es decir, enfatizar el hecho de que lo que le ocurre a un comunero es también un fenómeno que suele darse en otros individuos que tienen las mismas características y la misma condición.

De hecho, el resultado final debería ser la confección de un listado de necesidades básicas, en que la característica de todas ellas sea su definición de problema urgente y realmente sentido, intentando hacer en forma provisoria una clasificación de ellas, desde aquellas que se ven como las más angustiantes en su influencia, hasta las de urgencia menor.

## III. Selección y análisis del área de trabajo:

En realidad esta etapa, desde el punto de vista de la práctica, muchas veces se da entremezclada con la fase anterior, pero para efectos del discurso de este documento, hemos preferido separarlas.

Una vez que las necesidades educativas básicas han sido predeterminadas, el grupo debería abocarse a seleccionar el área de trabajo, pudiendo ser una comunidad, parte de ella, un conjunto de comunidades o grupos muy específicos (mujeres, por ejemplo).

La selección de esta área de trabajo es siempre problema difícil, especialmente por los criterios que se usarán en la definición. Es interesante fomentar la discusión colectiva a este respecto, de ellos saldrá nueva información que, con toda seguridad, complementará el "autodiagnóstico" y ayudará, posteriormente, a clarificar la provisoria clasificación de las necesidades básicas.

Obviamente que el proceso de selección se acompaña de una amplia discusión de lo que significa operar en tal comunidad o conjunto de ellas. El análisis deberá centrarse en ubicar los facilitadores u obstaculizados que, para la acción, presenta el área que se ha propuesto. En caso aymara, esta discusión es una etapa fértil en el proceso educacional de la toma de conciencia de los miembros del grupo, en cuanto por ejemplo ellos deben identificar no sólo los diversos actores sociales que viven en el área (católicos, pentecostales, tipos de familias, niveles de tradicionalidad, municipalidades, escuelas, etc.), sino también los niveles de organización, la infraestructura existente, etc.

#### IV. Análisis, discusión y chequeo de las necesidades educativas básicas:

Definido el conjunto de las necesidades básicas y el área en que se ejecutarán las acciones, es interesante dar paso a una nueva discusión grupal respecto al listado de problemas señalados como más urgentes.

El objetivo de esta fase del trabajo es elegir entre todas las probables alternativas de acción, aquella que se ha analizado como más viable y de supuesto mayor impacto socio-cultural o económico.

Es interesante que el grupo de trabajo defina los criterios que usará en la priorización de las necesidades, y lo que nos recomienda nuestra práctica es que, dicha necesidad, en lo posible, debe ser efectivamente sentida por el grupo que será el beneficiario. Cuando decimos efectivamente sentida nos estamos refiriendo a que cierta necesidad sea reconocida como tal por el grupo y que la comunidad maneje el máximo de información. Una necesidad efectivamente sentida implica la conciencia grupal de que ese problema entraña un peligro para la sobrevivencia del grupo (sea económica o cultural) y que de no mediar una acción resolutiva, dicho problema tenderá a agudizarse.

Suele ocurrir en más de alguna ocasión que existe más de una necesidad básica, como ha sido en las comunidades aymaras, por ejemplo, con el

caso del uso del agua por parte de compañías mineras transnacionales y la exportación de ganado camélido. En este caso, nuevamente el grupo que está priorizando las necesidades se enfrenta a un elemento que facilita la toma de conciencia respecto a las condiciones en que están subsistiendo. Obviamente que, el grupo debe valorar cada necesidad en su más amplia dimensión, y si no es posible la realización de un esfuerzo para buscar solución a ambas, deberá buscar los criterios para ver cuál de ellas es la más viable no sólo desde el punto de vista del impacto cultural y/o económico, sino también de la existencia de los recursos necesarios para llevar a la práctica la solución del problema a elegir: recursos internos y externos, materiales y financieros, tiempo a emplear, condiciones políticas imperantes en la región, etc.. Lo interesante en la discusión y análisis del conjunto de necesidades básicas previstas es que, la priorización de ellas se haga sobre la base de que ese problema elegido es visto como tal por todo el grupo beneficiario, y ese criterio es vital por la noción de consenso (respaldo comunal) que ello significa.

Por otra parte, es interesante resaltar que el equipo que está formulando el listado de prioridades, agregue a su propia experiencia y conocimiento de las comunidades y sus problemas, una nueva ronda de conversaciones y discusiones con los grupos del área elegida, a objeto de comprobar y chequear fehacientemente que el listado y la priorización hecha es lo más realista posible.

#### V. Selección de la necesidad básica principal:

Una vez confeccionada la priorización de las necesidades básicas desde las de urgencia mayor a la de urgencia menor, como también puede ser desde la más viable a la menos viable, el grupo procede a elegir o seleccionar aquel problema que será considerado como la acción principal, y que se convertirá en el eje del trabajo.

Obviamente que los criterios para seleccionar la principal necesidad pueden variar entre una experiencia y otra, no pudiendo aplicarse el mismo patrón de selección. Por otra parte, suele ocurrir, en más de una oportunidad que la necesidad más urgente no sea la seleccionada, sea porque no están creadas las condiciones, o por la ausencia de recursos, o sencillamente porque no hay una organización gremial que respalde dicha selección. Por otra parte, muchas veces una necesidad realmente urgente, pero cuya realización se analiza como no factible de ser realizada, puede ser des-

agregada en varias acciones más pequeñas pero viables y que también significan un aporte al trabajo educativo. (Un grave problema de estas comunidades ha sido el de la sanidad del ganado camélido, el que ha comenzado a ser enfrentado mediante el rescate de tecnologías tradicionales; fases posteriores son la difusión, capacitación de estas tecnologías, para entrar en otra fase de recuperación médico-ganadero de la masa de camélidos).

VI. Planteamiento de los objetivos a conseguir en la acción:

Seleccionada la temática principal, es conveniente que el grupo deje pasar un corto tiempo (breve por lo demás), en que cada miembro del grupo retorna a su comunidad o grupo y discute con ellos la elección del problema.

Este proceso debe ser considerado como un trabajo tanto de difusión como de motivación respecto al quehacer que se avecina. Pero lo principal de este contacto con el grupo beneficiario es recabar nueva información y sugerencias respecto al problema elegido. Finalizado ese breve período, nuevamente el grupo se reúne tanto a ratificar la elección realizada como a formular y decidir los objetivos generales y específicos.

Nuevamente el trabajo de discusión y análisis se convierte en un proceso educacional y de toma de conciencia, en tanto se deben abocar a discernir entre el objetivo general, como lucha de largo plazo y de estrategia para sobrevivir, y los objetivos específicos en tanto acción concreta a desarrollar.

Si no hay consenso en el grupo de trabajo respecto a los objetivos específicos será imposible avanzar en la ejecución del problema elegido; de igual manera, si este equipo visualiza que la elección de la necesidad básica no interpreta el sentir de la comunidad la acción linda en haber nacido muerta.

VII. Diseño de la estrategia de ejecución:

Esto es lo que podríamos denominar "fase operatoria" y que consiste en desarrollar, en el terreno mismo, la solución al problema que se definió como necesidad educativa básica.

La idea central es convertir lo que se ha seleccionado como necesidad básica prioritaria en un instrumento de acción, de educación y de organización. El punto es cómo a partir de una necesidad sentida se puede convocar a un grupo o comunidad para la resolución de ella, pero que a su vez el hecho de participar en la resolución del problema sea en sí mismo, un hecho etnoeducativo.

En consecuencia, la idea central en esta fase del trabajo es la planificación, en el máximo de detalles, de la acción que se ejecutará.

a) *Difusión de la Acción a Desarrollar:*

Implica desarrollar un trabajo de motivación y/o concientización en el grupo beneficiario respecto a la importancia de participar colectivamente en la resolución del problema. En dicha campaña lo central es destacar al máximo las ventajas - económicas o culturales - de resolver el problema. Para este efecto es vital que el grupo que conduce la acción utilice todos los recursos existentes en la comunidad, sean éstos el comité de desarrollo, de vecinos, las asambleas de padres, los encuentros informales, etc.

Es interesante destacar que, en base a las experiencias conocidas, que esta acción difusora sea ejecutada por los propios líderes, dirigentes o comuneros que han llevado a cabo la acción desde sus inicios. Deseo un punto de vista más didáctico a veces es bueno complementar el trabajo de asambleas o reuniones con el uso de afiches, volantes y según el grado de organización de la comunidad el uso de cartillas.

b) *Planteamiento de la Acción a Realizar:*

Cuando la acción difusora ya ha sido implementada, se comienza de inmediato a trabajar con los grupos de base, planteando en las instancias correspondientes (asambleas comunales por ejemplo) la acción que se ejecutará, desarrollando en esos encuentros todos los argumentos positivos que encierra resolver un problema como el que se ha planteado. Por otra parte, también interesa desarrollar y discutir lo pertinente a los obstaculizadores que con seguridad se encontrarán en el camino; lo interesante es que en el grupo de beneficiarios se genere una amplia discusión, ya no sola mente en términos de la motivación o sensibilización del resto de comuneros, sino que en la óptica del trabajo concreto, del cómo hacer mejor las cosas.

Mención aparte merece la argumentación cultural que se debe efectuar respecto al problema. Nos explicamos. Es interesante que aquellos líderes o comuneros que están conduciendo la experiencia, logren motivar al grupo no sólo en términos de los beneficios u obstaculizadores de índole material o económica, también es recomendable llevar la discusión hacia la dimensión étnica del problema, tratando de contestar, en conjunto con la gente lo siguiente: ¿Cómo resolvían este problema nuestros abuelos?

Lo que interesa es que el grupo logre relacionar lo que siempre hizo la comunidad respecto a ese tipo de problemas y su solución, y la forma que están proponiendo los que conducen la acción, es importante poder extraer del pasado aquel conocimiento que tuvo validez y que por razones históricas se ha perdido.

De lograr introducir este tipo de argumentación, nos encontraremos con toda seguridad con el rescate de un tipo de conocimiento ancestral de mucha riqueza, y al mismo tiempo estaremos aprovechando la propia organización para la re-etnificación. El trabajo paralelo entre la resolución de un problema concreto, y el fortalecimiento de la organización y la recuperación de la identidad cultural, debería ser una constante.

Obviamente que esta instancia de trabajo es el adecuado para influir en aquellos comuneros que están indecisos o no muy convencidos de participar en el trabajo propuesto.

c) *Ajustes y Correcciones:*

Por otra parte es interesante que en la fase de trabajo anteriormente planteada, se produzcan acuerdos de carácter resolutivo, es decir, lograr que el grupo que está conociendo la propuesta de trabajo comience a interiorizarse de ella, a conocerla en todos sus detalles y a explicitar su propia opinión. Lo que interesa, en verdad es que, sometiendo la acción a la discusión colectiva pueda comprometerse y asegurarse la máxima participación, y ello se logrará sólo en la medida que el conjunto de beneficiarios se sientan identificados con el problema que se les plantea y que se encuentren frente a una propuesta de trabajo clara, coherente y realista.

El hecho de generar acuerdos de carácter resolutivo implica que la propuesta presentada, además de ser discutida y aceptada, sea

complementada y corregida a partir de las sugerencias que se reciban de parte de todos los comuneros. En última instancia interesa que en la misma asamblea o reunión se adopten medidas específicas respecto al quehacer del grupo.

d) *Planificación y cronograma:*

Acto seguido se debe señalar en el tiempo y el espacio la realización de las diferentes actividades. Para tal efecto, el grupo beneficiario se abocará a determinar el plazo que se considera necesario para desarrollar la acción, y ello puede ser en base a períodos mensuales o ciclos productivos. Es necesario destacar la conveniencia de que esta programación no debe alterar los ciclos tradicionales de la comunidad (sean estos festivos, rituales, productivos, climáticas, etc.) y la planificación debe ser un instrumento que se adapte y ajuste a los requerimientos de funcionamiento de la comunidad, es decir, ella debe partir desde la base y no impuesta desde arriba o desde una cúpula; partir programando desde la base permitirá que la acción se sustente en un acuerdo legitimado y que fortalezca la cohesión organizacional.

Esta es la etapa en que el grupo designa los responsables, las tareas a ejecutar, la forma de consumir los recursos, etc. No es bueno, en ningún caso, recomendar, a modo de manual, determinadas formas de planificación y/o de cronometría del trabajo, en este sentido, la comunidad también tiene sus propias pautas de planificación y puede, de paso, desarrollar al máximo la creatividad e inventiva autóctona. Lo que si es relevante, desde el punto de vista metodológico, es la creación de un ambiente de discusión dinámica y que exista una oferta de trabajo muy nítida.

e) *Implementación de la acción:*

Es el momento culmine de todo el proceso, y que obviamente consiste, en la realización de las tareas asignadas.

En esta fase lo que interesa es plantear, como complemento de la acción que empezó a ejecutarse, alguna periodicidad de reuniones de los comuneros, las que deben realizarse de modo que se permita ir evaluando parcialmente el desarrollo de las acciones, oportunidad que facilitará el refuerzo de la organización comunal así como no perder de vista la relación entre objetivos generales y específicos.



### VIII. Evaluación:

Una vez cumplido el plazo que se ha estipulado en la respectiva asamblea o reunión y que la acción planificada se decida como terminada, es necesario dar paso al proceso de evaluación de la acción. No se trata en ningún caso de evaluar el desempeño de responsabilidades individuales, aunque debe reconocerse la importancia de ello, sino que de enfatizar el grado o nivel en que la necesidad básica ha sido resuelta. Por ejemplo, si la necesidad básica asumida ha sido la sanidad del ganado (endo y ecto parásitos), lo relevante a evaluar sería la merma o disminución del ganado enfermo que se ha cuantificado en el área seleccionada. Anexo a ello y dependiendo de los objetivos específicos que se han señalado, podrían buscarse otros indicadores de éxito o fracaso, como podría ser si se han recuperado tecnologías sanitarias tradicionales, quienes lo están usando o también el nivel de capacitación de los jóvenes en el manejo de tecnologías medicinales, por último, otro indicador a ser evaluado es si la organización se ha potenciado (nuevos miembros, más cohesión, más participación, etc.). Para que este proceso evaluativo sea un verdadero hecho educacional, se hace necesario haber creado en el grupo o comunidad la habitualidad de la crítica evaluadora, lo que se logra sólo en la medida que durante el desarrollo de toda la experiencia se hayan realizado las evaluaciones parciales.

Un proceso evaluativo de esta naturaleza, sólo tendrá validez en la medida que ella se haga colectivamente, y que apunte a destacar si efectivamente se ha resuelto la necesidad básica que dio origen al proceso.

### IX. Generación de la nueva acción:

Una de las consecuencias directas del proceso de evaluación, en especial si la necesidad básica ha sido resuelta, parcial o completamente, es que deben generarse nuevas acciones a desarrollar. En este sentido es importante que el grupo retome contacto con la etapa inicial de todo el proceso, y que dice relación con la definición de las pre-necesidades básicas, y retomar contacto significa volver al análisis de ese conjunto de problemas elegidos, y ver si ellos todavía mantienen la vigencia necesaria como para elegir una de ellas y generar nuevamente otro proceso de acción.

En caso de que el listado original haya perdido vigencia, ya sea porque han aparecido otros problemas de mayor urgencia, se haría necesario recomenzar todo el procedimiento metodológico.

## **CAPÍTULO VII: PROPUESTA DE EDICIÓN DE MATERIAL ETNOEDUCATIVO DE TIPO IMPRESO: LO QUE HEMOS EDITADO Y LO QUE QUISIÉRAMOS EDITAR**

### **PROPUESTA DE EDICION DE MATERIAL ETNOEDUCATIVO DE TIPO IMPRESO:**

En este capítulo quisiéramos entregar elementos sistematizados de trabajo etnoeducativo pero con material de tipo impreso, entendiendo por este el conjunto de cartillas, afiches, trípticos, material de lecto-escritura, fotograbados, calendarios, recetarios, etc., y que se usan y se han usado en contextos étnicos como es el andino.

Pretendemos, de igual manera, proponer un estilo metodológico para la elaboración de material de este tipo, cuya intención final sea, expresar de manera gráfica un contenido o actividad pedagógica para el trabajo con campesinos.

Brevemente quisiéramos expresar algunas ideas, que a nuestro juicio, son de consideración previa a la exposición metodológica.

- i. Cuando se elabora material de tipo impreso no debe perderse de vista que éste es tan sólo material de apoyo para el trabajo a nivel del grupo de base, grupo que se ha organizado y que debe estar trabajando en torno a una necesidad sentida por la comunidad.

Resulta difícil que una cartilla o recetario, por ejemplo, pueda satisfacer por sí mismo, una necesidad o problema (salvo sea el caso de los informes noticiosos), cuando más podría estimular la toma de conciencia en algunos sectores o motivar ciertas instancias de diálogo, pero en ningún caso será una determinante para la acción o para un proceso de toma de decisiones. Decimos esto en tanto, hemos observado que en múltiples experiencias de trabajo con material impreso, éste se usa desvinculado de un trabajo a nivel de la práctica y cotidianidad de los grupos de base.

En tanto material de apoyo, los impresos tienen bastante utilidad para despertar motivaciones, reforzar conductas, estimular diálogos, confrontar situaciones, entregar información técnica, explicitar problemas, etc., y dependiendo de la calidad del material elaborado como del nivel de la organización comunal, puede muchas veces contribuir a orientar la opinión de los comuneros respecto a determinado problema o situación.

ii. El material impreso, cuando responde a una planificación en el mediano y largo plazo, y cuando forma parte de un set de impresos, no puede perder de vista que el conjunto de estos debe tener una coherencia y lógica interna. Dicho en otras palabras, el conjunto de este tipo de material debe acotar sus contenidos a una cierta temática, o un conjunto de temáticas, pero que sean muy definidas, y que permitan identificar claramente el problema central (necesidad educativa básica) respecto a lo cual el material pretende influir. Temáticas que son tratadas aisladamente y que muchas veces son respuestas a problemas coyunturales, verán disminuidas sus posibilidades de influencia. Interesa, a fin de cuentas, que los temas planteados tengan una cierta persistencia en su tratamiento en el impreso y que no obedezcan a la lógica de la discontinuidad, el caso concreto es el de aquellos impresos que en sus distintos números o ediciones tratan una diversidad de temas, cayendo incluso en la concepción de lo misceláneo; esa idea de impreso, es nuestra opinión, solamente contribuye a satisfacer las necesidades y compromisos de los organismos que editan este tipo de material.

iii. Otro elemento a destacar, y que siendo de primer orden, muchas veces lo dejamos de lado, es el referente al uso de un mismo lenguaje, de un mismo estilo de gráfica, de formatos que no varíen sustancialmente en cortos períodos de tiempo, y la similitud que ellos muestren para el planteamiento y tratamiento de problemas, ejercicios o reflexiones, son del caso considerar en tanto la relación entre lo que se denomina formato y contenido. Esa relación cuando es permanente y muy definida, permite aseverar dos cosas, por una parte, el campesino al recibir el impreso y observar reiteración en el tipo de impreso, antes de recibir la información que éste trae, logra captar parte del mensaje que se le quiere entregar, y eso es, aunque no lo parezca, una ayuda inmensa para el trabajo de diálogo posterior; por otra parte, la reiteración de similares formas y contenidos, demuestra que el equipo encargado de elaborar y editar el material, está obedeciendo a una planificación y discusión previa.

En tal sentido, la relación entre forma y contenido deberá ser preocupación fundamental del equipo que implementa en el terreno este tipo de material.

iv. La edición de material impreso etnoeducativo, debe considerar como eje central de su propuesta, una idea básica, y es que su función principal debe ser socializar contenidos que hayan surgido del propio grupo de base y que respondan a los parámetros del saber étnico tradicional. Elemento

importante de esta propuesta es que el material debe viabilizar en forma trayente los contenidos a socializar, y por eso creemos importante que sólo en la medida que los contenidos de un impreso sean propuestos y explicitados por los propios afectados, se estaría asegurando un mejor nivel de inserción, legitimación y aceptación del material y sus contenidos por los campesinos. Pensar la elaboración de este tipo de material de otra manera, significa lisa y llanamente, elaborar y editar desde afuera de la comunidad, es decir, a partir de las ideas y motivaciones que tienen los agentes externos a la propia sociedad andina, significa editar para los aymaras, pero pensando en satisfacer necesidades e intereses foráneos. Decimos esto en tanto la intervención social, cultural, pedagógica, tecnológica, por vía de impresos, muchas veces responde a motivaciones que no son las que el campesino siente o quisiera ver reflejadas en la gráfica. Con lo dicho anteriormente no queremos negar que, muchas veces un material impreso se gesta fuera del propio contexto campesino (situación que incluso a nosotros nos ha ocurrido), pero que con el correr del tiempo, y mediando participación de los propios usuarios, pierde esta calidad de exógeno, y pasa a formar parte de estrategias de etnoeducación realmente andinas.

- v. Otro elemento a considerar es la concepción de muchos materiales impresos en tanto unidad cerrada. Con esto queremos decir, que con frecuencia nos encontramos con impresos que tienen valía por sí solos, muy bien diagramados, con buen formato, excelente edición material, y con buena temática, pero que tienen un virtual carácter excluyente, y no participativo, en tanto la idea educativa se agota en el mismo impreso. Nuestra opción, si pudiéramos decirlo de alguna manera, es de la unidad abierta, es decir, el material debe tener la suficiente capacidad didáctica y dialógica como para poder generar mayores niveles de problematización y por ende de participación. Un material abierto no puede ser meramente descriptivo y que solamente entregue y no reciba, debiendo considerar la posibilidad que los usuarios del texto puedan entregar sus aportes y sugerencias respecto al material empleado, no solamente en los momentos de la evaluación -parcial o final- sino también durante el proceso de uso del material. Dicho de otra manera y quizás con mayor simpleza, es relevante que el material entregado se vaya convirtiendo en motivador para la acción y para el diálogo, pero también debe generar mayor participación, y esto implica que el comunero, a partir de lo que se plantea en el impreso pueda desarrollar al máximo su creatividad y sabiduría étnica, proyectando hacia situaciones futuras lo que allí se plantea. Lo anterior se piensa que puede

ser logrado con meras preguntas e interrogantes que el campesino debe responder, y eso nos parece más el formato de un examen de escuela estatal que de una estrategia educativa alternativa. La participación y desarrollo de la creatividad se logran en la medida que los propios campesinos vayan asumiendo la gestión de estos impresos; esa es la mejor forma de comprobar que el campesino ha problematizado adecuadamente los contenidos vertidos en el impreso. En términos musicales, valga la parodia, se trata de entregar tan sólo la primera nota musical, y que el campesino pueda motivarse a construir las restantes y componer una buena melodía.

- vi. Finalmente, creemos conveniente señalar que un material impreso debe tener presente su adaptabilidad a las múltiples características - psicológicas, culturales, lingüísticas, existenciales y económicas - de los grupos a los que va destinado este material. Mu chas veces se nace caso omiso de que en nuestras comunidades la heterogeneidad interna es importante de ser tomada en cuenta, no diferenciándose los problemas de niños, mujeres, campesinos modernistas o tradicionalistas, aymaras bilingües o monolingües, etc. Un material impreso, además de lo dicho anteriormente, debe tener absolutamente claro cuál es su grupo destinatario, para que en función de él pueda diseñar los contenidos. No se trata de editar por editar, mal de muchas de nuestras organizaciones hermanas, sino que de responder a necesidades concretas de los campesinos; es por ello la importancia de optimizar estos materiales en tanto material de apoyo. Con frecuencia nos encontraremos con impresos cuyos beneficiarios no se visualizan con claridad, como otros que teniendo una buena temática excluyen a sectores de la comunidad por no tener claro el grupo beneficiario.

#### ALGUNOS PASOS METODOLOGICOS:

Una propuesta en base a lo que hemos hecho y lo que hemos visto.

Nuestra propuesta de edición de trabajos impresos etnoeducativos, mostrará similitudes con la propuesta para el trabajo de campo que hemos reseñado en capítulos anteriores. No debe perderse de vista que la edición y el material elaborado debe estar en estrecha relación con el trabajo en torno a un grupo de base y a una necesidad educativa básica.

- I. La génesis de un material impreso está ligada a la existencia de un grupo de trabajo previamente constituido. Es la mejor forma de comenzar participativamente y desde adentro, junto al grupo de hombres y mujeres de carne y hueso, que se han organizado para la resolución de un problema o necesidad. Este conjunto de comuneros, con problemas reales y la más de las veces angustiantes, son los que deben visualizar y evaluar la necesidad o no de usar como refuerzo para la acción materiales de tipo gráfico.
- II. Sobre la base de la necesidad más sentida y de más urgente realización, que obviamente debe ser decidida por el propio grupo, se tomará la decisión de editar material de apoyo. Si ello es factible, básicamente si existen los recursos financieros, el grupo decidirá qué tipo de material es el más recomendable, puede ser mediante cartilla, afiche, cuadernillo, tríptico, láminas, calendarios, librito, etc. Obviamente que este tipo de elección implica un trabajo previo con el grupo, cual es tener sesiones de trabajo en torno a reflexionar y discutir sobre los tipos y especies de materiales impresos. Muchas veces, la edición de un material se da simultáneamente con la ejecución de tareas concretas a nivel del trabajo de campo, en esta situación lo sugerente es no desviar la atención del grupo hacia otro tópico y otros esfuerzos, como sería la elaboración de material de apoyo. Indudablemente que lo bueno, desde el punto de vista metodológico y del desarrollo organizacional es que, el grupo implemente una acción concreta, puede darse una instancia, determinada por el propio grupo en que se exprese y plasme la necesidad de editar material impreso. Si ello así ocurriera sería pertinente incluir la edición del material de apoyo como una actividad más de la acción que la comunidad está resolviendo.
- III. Determinada la temática y el formato a usar, se debe proceder a calendarizar la edición del material, y el criterio básico es que el material impreso vaya satisfaciendo, progresivamente, los objetivos específicos que el grupo estima necesario sean reforzados.

Debe tenerse en cuenta que una calendarización supone una constante en el tiempo, solamente en la medida que un material sea reiterativo y secuencial, podrá esperarse de este un cierto nivel de influencia y eficacia.

- IV. Determinar los usuarios directos del material a confeccionar. Esto implica que el grupo debe tener claramente determinado a qué actores sociales de la comunidad se orientará la influencia del material, sean niños, mujeres, pastores, etc.; de igual manera se hace necesario que se determine el área que cubrirá la edición. En ambos casos estamos hablando de usuarios directos, pero es aconsejable tener en consideración todos los probables

beneficiarios indirectos, es decir, aquellos actores que no han sido definidos como relevantes para ser incluidos o para reforzar en ellos ciertas conductas o para socializar ciertas informaciones. Hay que estar atentos a lo que en forma jocosa podríamos llamar la "teoría del rebalse". Nuestra práctica aconseja que, siendo muy escaso el material impreso que llega a las comunidades andinas, es relevante aprovechar todos los materiales que se elaboran.

Un caso concreto, por ejemplo, ha sido cuando hemos elaborado material de lecto-escritura para niños entre 4 y 12 años de edad, experiencia que ha consistido en utilizar la tradición oral como recurso didáctico, en este caso concreto, pese a que el grupo de beneficiarios es claramente visualizado, se pudo apreciar el enorme interés que esta experiencia despertaba en padres y madres, por cuanto ellos se reconocían, en tanto memoria colectiva, en la tradición oral que se sometía como material de apoyo; desde ese punto de apoyo, el material de lecto-escritura también comenzó a ser utilizado como una manera de reforzar la etnicidad de los adultos, amén de incentivar el diálogo y la motivación para el trabajo.

- V. La obtención de la información necesaria para transformarla en el contenido del material impreso. En este nivel ya entramos a una etapa más concreta, y que consiste en que sobre la temática elegida se procede a que el grupo de base entregue los antecedentes necesarios que serán la materia prima del material de apoyo, puede ser los antecedentes pertinentes a la alimentación tradicional, la sanidad del ganado, el problema del agua, la construcción de infraestructura de riego, etc.
- VI. Esta información que se ha obtenido es analizada y discutida por el grupo que lleva a la práctica la acción, entre lo que destaca discutir los objetivos específicos que se pretenden alcanzar, el tipo de lenguaje a usar, las características de las gráficas, los tipos de ejercicios que incluirá, etc.. Se trata, de una u otra manera, que antes de pasar a otra etapa, se pueda discutir con el grupo la relación entre el formato y el contenido. También puede concebirse como un momento de trabajo colectivo en que toda la información que se incluirá en el material es chequeada y comprobada, pensando en su aceptación por todo el grupo, la relación del material con el saber étnico tradicional y el probable impacto cultural o técnico que éste causará.
- VII. La información recogida y en cierta medida sistematizada, es llevada a la gráfica, es decir, se transforma la idea en láminas, dibujos, cuadros o



cualquier otra forma elegida. Lo que interesa es poder plasmar en un recurso gráfico toda la información definida como mensaje a socializar.

Un problema es que muchas veces es difícil poder combinar la gráfica diseñada con los textos que acompañan esa gráfica. En este sentido el asunto no es tan fácil como decir que lo ideal es lograr un perfecto equilibrio entre forma y contenido, entre texto y lámina, por cuanto ello lo determinará las características del grupo directamente beneficiario. Nos hemos encontrado, en muchos casos con que la dificultad de lecto-escritura de muchos ay maras nos aconsejan que lo fundamental del impreso sea la imagen y que lo textual solamente refuerce esa imagen; en otras comunidades que no presentan ese problema se ha preferido una suerte de equilibrio entre ambos elementos, y hay otras en que se ha dado primacía a lo textual, pero ello dependiendo siempre de las características del grupo, y de la temática.

VIII. De la anterior etapa obtenemos, por decirlo de alguna manera, un pretexto, es decir, un formato de lo que se supone será el material de apoyo en su forma definitiva. Y ese pre-texto, que es en definitiva el logro de un equipo de trabajo muy reducido (diseñador, dibujante, imprentero, profesor, y en nuestro caso un aymara) es retornado a la comunidad y al grupo que originó el material de impreso. Lo interesante es volver a chequear este pre-texto con la realidad y con el propio grupo. Con este grupo se procede a analizar el resultado obtenido hasta el momento y de esa sesión deben salir las sugerencias y correcciones definitivas; esta etapa es de una fertilidad asombrosa, permitiendo subsanar errores en el mensaje textual como en la gráfica, lo que puede debilitar el logro de los objetivos que persigue el material, permitiendo, así mismo, incorporar nuevos elementos -textuales o gráficos- que le darán mayor consistencia al material. Muchas veces se hace caso omiso de este tipo de advertencia, lo que nos lleva a cometer errores tan simples como que el comunero no se identifica con el impreso por haber errores o deficiencias en la gráfica, sea porque esta muestra mala interpretación de elementos del paisaje, de las características de las personas, mala ubicación de elementos de la flora y la fauna, etc., derivado de ello es que hemos observado, que muchas veces, cuando se distribuye el material impreso se escuchan más risas que diálogo. El chequeo del pre-texto nos asegurará no cometer esos errores, y para ello es necesario discutir la preedición.

IX. Aprobado el pre-texto se procederá a su impresión.

- X. Previo el trabajo de distribución, se hace necesario haber discutido con el grupo las formas más eficientes de distribución del material, sea por asamblea, por grupo informal o formal, casa a casa, etc.. Lo interesante es tener absolutamente claro cuál es el canal de distribución, y ello por dos razones muy simples. En primer lugar, en tanto la experiencia del material impreso de be seguirse a objeto de tener la mayor información y claridad cuando queramos evaluar el impacto causado por el material. En segundo lugar, porque la misma tarea de la distribución es de por sí, otra tarea colectiva, que implica organización y diálogo, en que deben participar el máximo de personas. La experiencia indica que es bueno organizar una red de corresponsales, es decir, los responsables de entregar el material, los que en el momento mismo de la entrega van dando información pertinente al material y van motivando para la realización de alguna acción específica que se haya programado. Es bueno, por otra parte, no convertir este grupo de corresponsales en otro grupo diferenciado dentro de la comunidad, es solamente un grupo funcional al material de apoyo.
- XI. Distribuido el material se hace necesario, pasado un tiempo prudente, cerrar la experiencia educativa que se ha generado a partir del material impreso, y esto significa aprovechar toda la potencialidad del material como recurso educativo, sea para motivar el diálogo, reforzar la organización, explicitar conductas, formular demandas, explicitar problemas, entregar información técnica, etc.. Para ello, el grupo que ha gestionado el impreso deberá buscar las formas pertinentes para transformar lo que es solamente un apoyo para la acción en parte de la acción misma.

Solamente en la medida en que haya un diálogo amplio, con la mayor participación de comuneros y en torno a sugerencias para la acción que hayan surgido desde el mismo impreso, podremos estar medianamente satisfechos. La situación ideal es poder usar el material de apoyo, justo en el momento que la comunidad está discutiendo y/o resolviendo lo que en la propuesta de trabajo de campo hemos llamado Necesidad Educativa Básica, y ojalá discutiendo algún punto específico en que el material de apoyo pueda hacer su máximo aporte.

- XII. Empleado el material impreso, viene una fase de trabajo de suyo muy compleja, cual es el de la evaluación del impacto o utilidad que ha causado el material, y cuando hablamos de impacto nos referimos no sólo a la receptividad, sino a la medida en que ha contribuido a reforzar conductas - individuales o colectivas, explicitar problemas o motivar mayor desarrollo organizacional.

Emplear criterios estadísticos pareciera no ser el criterio más adecuado, aunque no debemos desdeñar tal posibilidad. Emplear criterios basados en la mera empatía no nos da ninguna certeza de los avances o retrocesos del trabajo. Pareciera ser que la búsqueda de un criterio de evaluación implica construir instrumentos que nos faciliten observar efectos concretos y eso se hará desde el punto de vista cualitativo. Hasta el momento lo que se tiene de certeza es que, en la medida que los propios comuneros reconozcan consecuencias y efectos logrados, ese sería un elemento central. El problema es cómo hacer para lograr ese reconocimiento por parte del gestor o del usuario del material impreso, en este sentido, creemos en el sistema de las preguntas, como por ejemplo:

¿En qué medida la organización comunal ha crecido o se ha robustecido?

¿Se han creado nuevas formas de trabajo colectivo que apoyen el trabajo de acción y de impresión de materiales?

¿Hay más participación de los distintos grupos de comuneros?

¿Los problemas concretos de la comunidad, que han sido elegidos como necesidades básicas, han comenzado a ser resueltos?

¿De qué manera el material impreso ayuda en la resolución de las necesidades básicas?

¿Cómo percibe el comunero, la calidad, el tipo y la función del material utilizado?

¿Cómo funcionan los canales de distribución del material?

¿Qué niveles de intensidad, claridad, entusiasmo y organización se logra a partir del estímulo generado por el material?

Estas y muchas otras interrogantes podrían formularse, con el objeto de tener información sobre la validez o no del material impreso. Obviamente que cada una de las preguntas debería adaptarse según sea el material empleado, para formación técnica, cultural, productiva, etc.

Finalmente, creemos que en este aspecto, el de evaluar el impacto de este tipo de material, se mantiene aún como desafío. La búsqueda de elementos que nos permitan apreciar en toda su magnitud el impacto causado y los beneficios logrados, será tarea inmediata.

- XIII. Replicabilidad de nuevos materiales impresos. Finalizada la etapa de evaluación, el grupo deberá ordenar la información (sistematizarla) y proceder a señalar la conveniencia de seguir elaborando material de apoyo; como también puede ser el caso de buscar otra metodología de apoyo para el trabajo de acción (medios audio-visuales, por ejemplo). Nuestra experiencia indica que este tipo de material tiene una importante función que desempeñar, pero nunca perdiendo de vista su calidad de material de apoyo.
- XIV. Constitución de un nuevo grupo de trabajo y re-comienzo de la experiencia de impresión de material etnoeducativo. En esta nueva fase lo interesante es aprovechar al máximo las capacidades humanas advertidas en la edición anterior. Perfilar y evaluar las capacidades de cada uno de los que participaron en la gestión, nos permitirá no solamente mejorar nuevas ediciones, sino también potenciar esas capacidades observadas. Potenciar capacidades individuales, nos puede conducir a crear equipos de comuneros altamente eficientes y que permitirían, indirectamente, fortalecer experiencias de autogestión educacional.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguirre Beltrán, Gonzalo  
1973 "Educación Intercultural". En: Revista América Indígena, Vol. XXXIII, N°1, pp. 55-77.
- \_\_\_\_1972 "El indigenismo y la antropología comprometida". México DF, México.
- Barreiro, Julio  
1974 "Educación popular y proceso de concientización".
- Bartolomé, Miguel Angel  
1978 "Consciencia étnica y autogestión indígena".
- Colombres, Adolfo  
1982 "La hora del bárbaro: bases para una antropología social de apoyo".
- Cusianovic, Alejandro y Ch. Sigisfredo  
1987 "Educación popular en debate (características y metodología)". Lima, Perú.
- ECO (Educación y Comunicaciones)

1983 "La educación popular hoy en Chile". Serie Temas de Educación Popular, N°1.

\_\_\_\_s/a Cuadernos N°1 y N°2 de la serie "Temas de Educación Popular".

Feder, Ernest

1981 "Campesinistas y descampesinistas (tres enfoques divergentes no incompatibles) sobre la destrucción del Campesinado".

Fray, Betto

1983 "La educación en los sectores populares". En: Cuadernos de Educación Popular, N°1. Educación y Comunicaciones (ECO).

Freire, Paulo

1969 "Extensión y Comunicación"; Buenos Aires.

Henri, Favré

1984 "Senderos luminosos y horizontes oscuros". En: Revista Qué hacer. Lima, Perú.

Hernández, Franco Gabriel

1979 "Lengua Nacional vs. Lengua Indígena". En: Revista América Indígena, Vol. XXXIX, N°3. pp. 563-571.

Jara, Oscar

1983 "Metodología de la Educación Popular". Costa Rica.

López, Francisco

1982 "Una aproximación a la problemática de la Educación Popular: método, estrategia, sistematización y evaluación". Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Educación Popular; Santiago, Chile.

Morandé, Pedro

1982 "Cultura y Modernización en América Latina". Santiago, Chile.

Rama, Carlos A.

1970 "Sociología Latinoamericana". Montevideo, Uruguay.

Rodríguez Brandao, Carlos

1981 "Contribuição ao debate da educação do índio". pp. 158.

Rojas Azpiazu, Luis

1983 "Educación popular en América". Cochabamba, Bolivia.

Salazar Bondi, A.

1968 "¿Existe un filosofía de nuestra América?". Lima, Perú.

Sanz, A. y Juan J.

1983 "Cultura y educación popular en América Latina". En: La Cultura Popular en América Latina. pp. 109.

Valencia, Enrique

1978 "Problemática de la cuestión indígena".

Varese, Stefano

1979 "Indianidad y proyecto civilizatorio en Latinoamérica". En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México, N°97. pp. 161-176.

Vasconi, Tomás

1975 "Dependencia y superestructura (ideología y educación)". Caracas, Venezuela.

**Cómo citar:**

Podestá Arzubiaga, Juan

1987 "¿Educación o Etnoeducación?: una propuesta de educación alternativa con grupos étnicos". En: Cuaderno de Investigación Social, N°22. Centro de Investigación de la Realidad del Norte; Iquique, Chile.