


---

# LA FORMACION DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

Luis Sime

---



EN ESTA BREVE reflexión intentaré aproximarme a los desafíos más significativos que la educación popular y la educación en derechos humanos han intentado responder en América Latina. Por cierto, se trata de esfuerzos con acentos diferentes en cada país, en cada época y en cada proceso educativo.

La educación popular, que emergió en los 70, constituyó un importante movimiento educativo que articuló prácticas y discursos que se proponían alternativos a la llamada educación tradicional<sup>1</sup>. El desarrollo posterior de experiencias de educación en derechos humanos no se puede entender sin los antecedentes heredados de la educación popular y reinterpretados a la luz de los derechos humanos.

<sup>1</sup> Nuestra hipótesis es que la educación popular logró fundarse como tal articulando tres tipos de discursos: un discurso político clasista, un discurso cultural autóctono y un discurso metodológico de la participación y la dialéctica. L. Sime, *Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y memorias*. TAREA, Lima, 1992.

## LUIS SIME

Nuestro acercamiento personal a ambas corrientes educativas nos estimula a esbozar ahora un enfoque más global sobre ellas. En ese sentido, nos parece que la educación popular y la educación en derechos humanos han sido corrientes educativas que en América Latina han contribuido con sus logros y limitaciones a la formación del productor, del ciudadano y de la persona.

Quisiéramos comentar estos tres desafíos combinando una valorización de los procesos educativos y, a su vez, una mirada crítica sobre ellos, así como también incluiremos nuestras propuestas personales hacia el futuro.

### 1. LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR

Muchas de las experiencias de educación popular en América Latina surgieron en el contacto con sectores sociales ubicados en la producción económica. Principalmente se privilegiaron sectores industriales, mineros y rurales que demandaban la denominada «capacitación laboral»<sup>2</sup>.

Esta inserción en el mundo de los productores tuvo desde nuestro punto de vista tres características principales.

La primera es que se enfatizó *la formación de productores con conciencia*; es decir, a través de la educación popular se trataba de generar un cambio en la conciencia de las clases trabajadoras para que asuman una conciencia histórica que les permita ser la vanguardia del cambio social. Esta tendencia estaba alimentada por un tipo de concepción marxista del cambio, donde se consideraba estratégica la formación ideológica y política del proletariado y del campesinado.

<sup>2</sup> Así lo hemos registrado para el caso peruano. L. Sime (compilador) *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú*, TAREA, Lima, 1990.

## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

El problema es que esta visión redujo la conciencia histórica y crítica a la conciencia racional verbalizada. Así, la formación se medía según la capacidad de los trabajadores de verbalizar racionalmente una ideología radical de cambio del sistema capitalista. Esta reducción llevó a clasificar a los trabajadores según su claridad expositiva, entre «los más claros» como los avanzados y los «menos claros» como los más atrasados. De esta manera, se limitó seriamente el reconocimiento de múltiples formas de creación y expresión de la conciencia crítica e histórica.

Más aún, la educación se estrechó para hacer de ella un canal para la reproducción de un discurso radical: educar fue difundir una ideología. Esta crítica no significa despreciar ahora el rol de la ideología en la formación de la conciencia, más bien queremos relativizar el carácter totalizador y absolutizante que tuvo durante un tiempo. Por otra parte, como lo afirma Jorge Osorio, significa descubrir que «la conciencia no es externa, ni viene «desde fuera» del movimiento popular; ella emerge al interior de múltiples procesos cotidianos que viven los sujetos»<sup>3</sup>.

Un segundo rasgo es el que va surgiendo de la comprensión de que los trabajadores no sólo viven de ideologías sino de procesos culturales: son *productores con cultura*. Así, desde diversas experiencias educativas e investigaciones participativas se desarrolló una mayor sensibilidad por lo que se denominó como «cultura popular».

Sin embargo, en un inicio este acercamiento buscaba más «rescatar la cultura popular» de la alienación que producía la cultura dominante, ya que a ella se debía, según la significación de entonces, todos los factores negativos de la «cultura popular».

<sup>3</sup> «Educación Popular y Política en América Latina». Foro-panel. Serie 1, Educación Popular y Democracia, Chile, 1989, p.6. Ver, Marcela Gajardo, *Apreciaciones críticas sobre la concientización y la educación popular en los países latinoamericanos*. FLACSO, Doc. de Trabajo N. 437, Chile, 1989.

LUIS SIME

Considero que esta mirada defensiva e idealista de la «cultura popular» no ayudó a penetrar más hondamente en la complejidad de los procesos culturales, cayéndose en no pocas ocasiones en convertir «lo popular» en un criterio dogmático para rechazar o aceptar ingenuamente diversos elementos de la cultura, entre ellos los medios masivos de comunicación y la escuela.

De esta forma, uno de los criterios educativos se sustentaba en cultivar la fidelidad del productor por lo autóctono de su cultura. Años después se cuestionaría esta perspectiva proponiéndose, más bien, que la educación debe servir a la formación de una pluri e interculturalidad. No se trata, entonces, de conservar «lo puro» de la «cultura popular», sino de potenciar democrática y no opresivamente el diálogo entre procesos culturales diferentes. Esto es más relevante en un mundo donde la cultura es cada vez más transnacional<sup>4</sup>.

Una tercera característica se sitúa alrededor de la preocupación creciente en los procesos educativos por evaluar su eficacia en el desarrollo de habilidades y aptitudes de los trabajadores. Se busca un *productor con competencias*.

Experiencias de alfabetización, de capacitación en el uso de tecnología apropiada, de educación en salud, de formación de dirigentes populares, han significado un reto para la educación popular y la educación en derechos humanos en cuanto a demostrar su eficacia para el despliegue y consolidación de competencias básicas y especiales que los productores necesitan para su inserción en el mundo del trabajo.

En un inicio de la educación popular poco se evaluaba y se investigaba acerca de su repercusión en las

<sup>4</sup> Ver al respecto: Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones*. Ed. Gil, México, 1988. Guillermo Nugent, «La construcción de la vida en el Perú como identidad histórica moderna»; en *Páginas*, No. 100, Lima, 1989.



## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

competencias, en parte por estar más centrada en un enfoque donde primaba el productor con conciencia. Tal vez había más conciencia que competencias<sup>5</sup>.

Actualmente creo que es muy importante recuperar críticamente estas tres características que, como hemos visto, han convivido con elementos cuestionables. La formación del productor latinoamericano debe integrar creativamente su conciencia, su cultura y sus competencias. La lucha por la calidad de la educación no debería entenderse sólo como el crecimiento de las competencias, sino como la posibilidad de dirigir procesos educativos capaces de articular estas tres características en la formación del productor.

### 2. LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO

En esta segunda parte ensayaremos algunos alcances desde otro de los desafíos esenciales para la educación popular y la educación en derechos humanos: la formación del ciudadano con derechos, con deberes y con vocación histórica.

La acumulación de experiencias educativas con sectores sociales no instalados en la economía formal, sino en la informal, como las organizaciones de mujeres, de niños de la calle, las organizaciones de enfermos, de familiares de desaparecidos y otras, ha significado una interpelación y enriquecimiento importante para el encuentro con otras voces que también luchan por sus derechos.

<sup>5</sup> «La relativa desvalorización de lo técnico en relación a lo político es otro de los temas pendientes ya que es frecuente que en los programas se sobreenfatice de discusión y contenidos de nivel político (en consonancia con las nociones de «liberación» y de «conciencia crítica») en desmedro de contenidos de carácter técnico». Sergio Martinic y Jorge Chateau, *Educación de adultos y educación popular en la última década*. FLACSO, Doc. de Trabajo No. 400, marzo, 1989, p. 68.

LUIS SIME

Y parece ser que el esfuerzo está en ampliar la noción de derechos humanos, antes más consumida por la defensa y protección contra la tortura y la desaparición. Y de hecho existen ya marcos jurídicos que reflejan y alimentan esa mayor amplitud, como es el caso de la Convención de los Derechos de los Niños.

Un balance muy sumario es que se ha desarrollado una idea central en la formación del ciudadano que incluye y trasciende a los productores: la de un ciudadano que conozca sus derechos y exija al Estado que los respete o ayude a respetarlos. Es decir, se trata de formar a un ciudadano consciente de sus derechos y protagonista de la protesta y la denuncia pública cuando ellos son violados por el Estado. A esta llamaríamos la formación clásica del *ciudadano con derechos*.

Sin embargo, esta tendencia presenta algunos límites. ¿Sólo se justifica la denuncia de los derechos humanos cuando el Estado es responsable? Mirando la realidad latinoamericana encontramos grupos terroristas, como Sendero Luminoso en el Perú, que han merecido condenas desde dentro y fuera del continente por ser violadores de los derechos humanos. Una vez más en la historia, el derecho a la vida de miles de personas es sacrificado para tratar de imponer una ideología y un partido. Todavía nos parece inimaginable la crueldad con que Sendero asesina y expone la vida de tanta gente inocente<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> «En su libro 'La Modernidad y el holocausto', el sociólogo y teórico crítico británico Zygmunt Bauman enfoca el holocausto y en general el racismo europeo desde esta perspectiva. Menciona lo siguiente: Incluso hasta 1941, ocho años después que los Nazis asumieran el poder, a la gente que no era parte de la maquinaria asesina nazi les resultaba imposible imaginar que ocurriera el holocausto. Cuando sucedió, la gente se negaba a creer los hechos que veía... era pura y simplemente, inimaginable. Sin embargo, en 1988 sabemos lo que no sabíamos en 1941: que también lo inimaginable debería ser imaginado». Dieter Misgeld, *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, Derechos Humanos y Educación*, PIIE, Santiago, 1993, p. 48.

## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

También la tendencia de formación clásica del ciudadano está siendo complementada por la integración de otros derechos específicos, que surgen de las distintas posiciones y condiciones en las que el sujeto se ubica ante la economía, la política, la cultura, el género, la edad, la salud, y otras. Uno de ellos se refiere a la educación en los derechos del consumidor<sup>7</sup>. Tal vez antes se acentuaron más los derechos del productor, ahora se intenta pensar desde el otro lado, desde los derechos que tiene el consumidor de bienes y servicios.

Mucha gente en América Latina es víctima de un mercado donde se venden productos dañinos para la salud, que en los países del llamado Primer Mundo han sido prohibidos hace tiempo. A pesar de ello aquí son permitidos y el consumidor carece de una formación y de mecanismos que le permitan defenderse y proponer medidas de protección y prevención. En este sentido, también la dirección de la denuncia no sólo está dirigida hacia el Estado sino hacia otros actores de la sociedad, cómplices o indiferentes ante estos atropellos.

Una tercera limitación en la formación clásica del ciudadano con derechos es que no siempre se ha subrayado con la misma fuerza que, a la vez, hay que formar un *ciudadano con deberes*. Da la impresión que la gente se forma más para reclamar derechos al Estado que para asumir igualmente compromisos públicos. En donde esto viene siendo más problemático es en lo referido al medio ambiente. Aquí existe inevitablemente una responsabilidad estatal y de determinados grupos

<sup>7</sup> Otras por ejemplo tienen que ver con los derechos específicos que condiciona el estar enfermo. Ver, A. Lifshitz y David Trujillo, *Los derechos humanos del paciente hospitalizado*, Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, 1992. De la misma institución, *La persona con epilepsia y los derechos humanos*, 1992. Ver también del Centro de Derechos Humanos de Ginebra, *Informe de una consulta internacional sobre el SIDA y los Derechos Humanos*, Naciones Unidas, 1991.



LUIS SIME

económicos; sin embargo, esto no exime a la responsabilidad ecológica del individuo por hacer lo necesario para no dañar el eco-sistema o agudizar su destrucción.

La formación en el compromiso con el medio ambiente pone además al descubierto que cada vez más somos en realidad ciudadanos del mundo, que nuestra responsabilidad ante la naturaleza es una responsabilidad universal por prolongar la vida en la tierra.

Algo similar ocurre en la educación escolar. En varias ocasiones hemos escuchado en profesores críticas verdaderas sobre la falta de compromiso y deficiencia de recursos de los ministerios de educación. Pero esto se ha convertido lamentablemente en un buen argumento para justificar la mediocridad del docente en el ejercicio de sus funciones.

Determinados acontecimientos tensionantes en América Latina debieran ser más incorporados en los procesos educativos para interpelar la formación del ciudadano con derechos y deberes. Algunos de ellos se expresan cuando sectores del Estado, al exigir el cumplimiento de sus derechos, ponen en riesgo el derecho de otros. Por ejemplo, las huelgas de médicos y enfermeras, en momentos en que existe una epidemia o un desastre natural, constituyen situaciones realmente conflictivas.

Pero formar ciudadanos con derechos y deberes nos conduce a otro contexto más amplio: la de la *formación de ciudadanos con vocación histórica*, es decir, con voluntad de construir proyectos históricos, alternativas de sociedades y de personas.

Hemos vivido experiencias educativas donde fue importante desarrollar una educación cívica que anime a la participación activa y crítica en procesos electorales; sobre todo en países que vivieron largas dictaduras o donde las elecciones han sido desprestigiadas por las propias clases políticas<sup>8</sup>. Sin embargo, la formación del

<sup>8</sup> Ver: G.Tapia, *Procesos de participación y educación cívico-electoral: análisis de la experiencia del Programa de IDEAS, PIIE*.



## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

ciudadano no se puede reducir al ejercicio coyuntural de un derecho político como es votar. Debiera ser un esfuerzo permanente por recrear proyectos de sociedad que sean cada vez más humanizadores.

La formación del ciudadano ha de estar dirigida a promover su vocación por ir más allá de lo conseguido. No es una formación conformista, sino estimuladora e interpeladora. Estimula a valorar lo alcanzado, pero lo interpela para profundizarlo y perfeccionarlo.

Más concretamente, recogeremos algunas instancias de interpelación ético-políticas que en diversos sectores venimos escuchando y que desde nuestro punto de vista deberían estar presente en la formación del ciudadano constructor de proyectos históricos. Vale la pena enfatizar que la educación es sólo uno de los aportes para la gestación y anticipación de relaciones humanas diferentes. Como nos lo recuerda Carlos Basombrió, «somos conscientes que la tarea excede largamente a la acción que podemos desarrollar desde los grupos de derechos humanos o desde la educación popular»<sup>9</sup>.

### *La vida y no la muerte*

Motivar la vocación histórica del ciudadano es alimentar su mística por la vida, por la plenitud y la felicidad. En palabras de Leonardo Boff<sup>10</sup>, por «la utopía de la vida plena». La lucha por la ciudadanía en América Latina es la lucha por no resignarnos a ser el continente de la sobrevivencia. Tampoco podemos resignarnos a que sean

Santiago, 1990. M.A. Palacios «Programa de Educación al Elector Popular», en: *TAREA*, No. 24, 1990.

<sup>9</sup> *Educación y Ciudadanía, La educación para los Derechos Humanos en América Latina*. IEDH, CEAAL, Santiago, 1991.

<sup>10</sup> En: *Derechos Humanos, derechos de los pobres*. Ed. Rehue, Santiago, 1992, p. 93.

LUIS SIME

las armas de la muerte -como son las invasiones, las guerras y la violencia política- las que definan el curso de nuestras historias nacionales.

Si la vida y no la muerte es nuestra opción, ella tiene que expresarse en las maneras como construimos proyectos históricos. Debemos contribuir a una formación en la que el ciudadano interpele su propia coherencia y la de otros. Sabemos bien que hay medios incoherentes para determinados fines.

*La solidaridad y no la competencia.*

La dictadura del mercado en América Latina agudiza un sentido de la competencia donde el otro se transforma en un competidor amenazante<sup>11</sup>. También ocurre que el otro es simplemente recordado en momentos de catástrofes, y entonces la solidaridad pública se reduce a campañas de donaciones para los afectados. Pero ese gesto de solidaridad pública y coyuntural no es transformado en cambio de estructuras. Como bien lo afirma Gustavo Gutiérrez, «la solidaridad debe saber llegar hasta la raíz»<sup>12</sup>.

Formar un ciudadano solidario lleva a reevaluar la profundidad humana y la incidencia política de nuestros procesos educativos para crear una cultura solidaria, una manera de construir identidades raciales, de género y otras, no a costa de la negación y exclusión de los otros.

<sup>11</sup> Según Humberto Maturana, la competencia es un fenómeno propio del ámbito cultural humano: «La victoria es un fenómeno cultural que se constituye en la derrota del otro. La competencia se gana cuando el otro fracasa frente a uno y se constituye cuando el que eso ocurra es culturalmente deseable». *Emociones y Lenguaje en educación y política*, Hachette-CED, Chile, 1990, p.20.

<sup>12</sup> En: *El Perú del futuro: responsabilidad de hoy*. MPC-CEP, Lima, 1991, p.146. En un sentido similar se pronunció Juan Pablo II en su discurso ante la CEPAL cuando invocó a: ¡Construid en la región una economía de la solidaridad!» (Santiago,1987).

## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

Buscamos en la solidaridad, en la fraternidad humana, en el servicio al otro, un modo legítimo de vida, una forma de convivir.

Lo anterior significa motivar una emoción social y un compromiso por los diversos sectores que demandan solidaridad. Pero es también reconocerlos como actores de la solidaridad entre ellos mismos. Es importante impulsar un tipo de solidaridad que no vea solamente al otro como víctima y oprimido, sino como sujeto con potencialidades vivas. Como dice Michel Legrand «el polo dominado nunca está totalmente desprovisto de recursos, siempre es un actor relativamente libre cuya voluntad no está totalmente suprimida o aniquilada»<sup>13</sup>.

### *La justicia y no la venganza ni la impunidad*

¿La rabia y el dolor humano de miles de latinoamericanos deben convertirse inevitablemente en venganza? ¿La condición de víctima justifica la venganza? La historia nos enseña cómo la venganza conduce a una espiral de violencia que deriva en un terror y odio sin límite.

El camino de la venganza lleva, como señala Dieter Misgeld, a introducir percepciones morales sumamente graves en las cuales hay un «nosotros» y un «ellos»: «nuestros» soldados importan y no deben morir, pero «sus» soldados y civiles sí pueden y deben morir<sup>14</sup>. En igual sentido, Gustavo Gutiérrez denuncia que una de las tragedias más

<sup>13</sup> *El socio-psicoanálisis. Poder y autoridad*, CIDE, PIIE, U. Católica de Lovaina, 1989, p.27. Desde la biología Humberto Maturana nos permite ampliar esta fundamentación: «Si miramos con inocencia el encuentro de A y B, nos parece que A determina lo que le pasa a B, pero no es así. Más aún, a B le pasan cosas determinadas en B según su presente estructural, pero éste ha surgido de una historia de interacciones mucho más amplia que el espacio de encuentro con A. Lo mismo ocurre con A respecto a B». (*Op.cit.*, p.60).

<sup>14</sup> *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación*. PIIE, Santiago, 1993.

LUIS SIME

presentes de la violencia es que cada sector tiene sus propios muertos: «pero tenemos que ser claros, no hay muertos ajenos, todos son nuestros, todos son seres humanos... Una violación a los derechos humanos no legitima la otra»<sup>15</sup>.

Nuestra apuesta no es la venganza, es la justicia. Justicia es conocer la verdad de lo ocurrido, implica que en algún sentido se restituye lo que ha sido quitado o perdido injustamente y que además, se sancione a los responsables de la injusticia. Estamos, entonces, ante una justicia que admite la sanción, no la impunidad ni el terror.

Este punto es sustancial en la formación del ciudadano de hoy, donde incluso tenemos que incorporar algunas interrogantes que al interior de los propios procesos educativos deben merecer más reflexión: ¿es posible el perdón a los responsables de injusticias? ¿En qué condiciones? ¿De qué tipos de perdón estamos hablando?

*La participación y no la exclusión*

La participación es una de las herencias de las propuestas de la educación popular y la educación en derechos humanos. Ellas se definen como educación participativa. Sin embargo, lo que se trata es que no sólo los proyectos educativos sean participativos. La lucha es por hacer de la participación el motor de la historia, el corazón de los procesos sociales, según Jorge Osorio, «como un valor anticipativo de la nueva sociedad»<sup>16</sup>.

Más aún, diríamos que se trata de refundar las democracias latinoamericanas en la participación directa del ciudadano, en la construcción cotidiana de un poder que

<sup>15</sup> «En nuestras manos» en: *El Perú del futuro: responsabilidad de hoy*. MPC-CEP, Lima, 1991, p.146.

<sup>16</sup> *Op.cit.*, p.6.



## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

se hace ejerciendo múltiples formas de votar, de pronunciar su palabra y fiscalizar, de «buscar consensos no por encima de las diferencias, sino más bien desde las diferencias y el conflicto»<sup>17</sup>.

La lógica de la exclusión está a la base del autoritarismo y formas más complejas de autoritarismo también se desarrollan en las democracias y no únicamente en las dictaduras militares. Especialmente cuando representantes y representados se divorcian hasta el punto en que los primeros deciden olvidándose de sus representados. Allí empieza el suicidio de las democracias representativas.

Podemos afirmar que el derecho a la participación no está absolutamente garantizado por las democracias representativas, aunque ellas son las que posibilitan las mejores condiciones para su ejercicio. No obstante, en ellas se puede también crear sutiles mecanismos para restringir, reprimir y excluir la participación de determinados sectores. La participación antecede como lucha histórica y trasciende a la democracia representativa.

Al parecer, la corrupción también crece allí donde la participación ciudadana no logra fiscalizar el uso público de los recursos y se crean estructuras autoritarias para encubrirla. Todos sabemos que para encubrir la corrupción hay que imponer mentiras, decisiones y hasta personas.

### *El desarrollo y no la postergación*

¿Tenemos derecho al desarrollo o nuestro destino será siempre el atraso? ¿Qué tipo de desarrollo es el que queremos para nuestras sociedades? ¿Seguiremos asociando desarrollo con consumismo? ¿Vamos a seguir repitiendo modelos de desarrollo de otros lugares sin saber encontrar

<sup>17</sup> L. Sime: «Derechos Humanos y Educación», en: *Educación en Derechos Humanos. Reflexiones a partir de la experiencia*. CEAPAZ, CEAS, IDL, IPEDHEP, Lima, 1991, p.282.

LUIS SIME

el camino propio? ¿Cómo impulsar vías de desarrollo locales y nacionales que apunten al crecimiento cualitativo de las personas, a la calidad de vida?<sup>18</sup> ¿Cómo desarrollar países que viven profundas crisis económicas y morales? ¿Cómo hacer del desarrollo un ejercicio de la soberanía, del derecho a la autodeterminación para -como lo exigía Mons. Romero- «decidir con autonomía sobre la trayectoria económica y política»?<sup>19</sup>

Estas preguntas nos plantean la necesidad de reflexionar seriamente sobre el significado que tienen los procesos educativos para el desarrollo de nuestros países. Creemos que hay dos significaciones fundamentales.

La primera es contribuir a una vía de desarrollo que favorezca la movilización y expansión de las capacidades humanas individuales y colectivas, que potencie la experiencia de gestión y de creatividad que múltiples sectores han logrado acumular en los últimos tiempos, aún con escasos recursos económicos<sup>20</sup>.

La segunda es el aporte sustantivo a la producción y distribución social de los conocimientos socialmente significativos que permita superar las insuficiencias de los actores sociales para generar conocimiento y evitar una arbitraria importación de ellos. Se trata, además, de luchar por la legitimidad de la heterogeneidad de conocimientos.

<sup>18</sup> Esta es una de las preguntas centrales que Manfred Max-Neef y su equipo se han planteado: «El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos. Este es el postulado básico del desarrollo a Escala Humana... necesitamos ahora un indicador del crecimiento cualitativo de las personas». *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Development Dialogue 1986, CEPANUR-Fundación Dag-Hammarskjöld; Santiago, p.25.

<sup>19</sup> Esta era una de las demandas que Mons. Oscar Romero planteaba en su carta al presidente de los EE.UU. En: Plácido Erdozair, *Mons. Romero: mártir de la Iglesia Popular*. DEI, Costa Rica, 1980, p.136.

<sup>20</sup> Ver: Javier Iguíñiz, *Hacia una alternativa de desarrollo*, FONDAD, Quito, 1991.

## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

Este es un esfuerzo, como lo plantea Francisco Vio, por «rescatar la especificidad de los distintos grupos.»<sup>21</sup>

En esta segunda parte nos hemos detenido en tres aspectos que consideramos necesario valorar en su unidad activa e incidencia crítica en los procesos educativos. Dicho en otras palabras, formar un ciudadano sin conciencia y sin espíritu de lucha cívica por sus derechos es simplemente un contrasentido. Es formar súbditos y no ciudadanos. Igualmente, educar ciudadanos con derechos pero sin convicción de sus responsabilidades es formar ciudadanos infantiles, presas fáciles de los caudillos mesiánicos tan presentes en nuestra cultura política. Asimismo, formar ciudadanos con derechos y deberes pero sin vocación histórica de largo aliento es un riesgo que invita al conformismo ante lo ya conseguido, es quitarle horizonte utópico a los caminos de una historia que tiene alas y raíces.

### 3. LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

Efectivamente este tercer desafío ha sido uno de los más difíciles. En los inicios de la educación popular el énfasis en lo colectivo, en el cambio social y el proyecto histórico, relativizó la importancia y el valor de lo personal, con lo cual se produjo una gran debilidad para comprender los procesos personales de los participantes y las maneras como interactúan con los procesos educativos.

Desde los derechos humanos existió más bien una conciencia mayor por lo personal, en parte por las tremendas consecuencias que dejaban en las personas y familiares el haber pasado por experiencias de detención, tortura o desaparición; pero la herencia del discurso inicial

<sup>21</sup> Juan Carlos Tedesco, «Los paradigmas de la investigación educativa». En: *Universidad Futura*, Vol.1, N° 2, junio 1989, Universidad Autónoma Metropolitana, México, F. Vio Grossi en: *Educación Popular y Política en América Latina*, Foro-panel. CEAAL, 1989, Santiago.

LUIS SIME

de la educación popular dificultó crear un nuevo discurso integrador de lo personal y lo colectivo.

Hacia los 80 encontramos en las experiencias y los discursos educativos tendencias e intuiciones, desiguales en su evolución, que nos interesa recoger y precisar<sup>22</sup>.

La primera se refiere a reconocer que estamos ante personas con historias y que una tarea de la educación es proponer condiciones para el reencuentro y no la ruptura de las personas con sus historias personales. Esto significa asumir que las historias no son procesos lineales, hechas de coherencias y rupturas absolutas, sino son procesos vivos y relativos, donde conviven las ambigüedades y confusiones, las idas y vueltas.

Sobre esto último son muy valiosas las afirmaciones de Abraham Magendzo sobre «el fantasma de la coherencia en lo educativo», mediante el cual se le pide al educador que, en nombre de la coherencia, abandone su calidad humana a fuerza de ocultar sus sentimientos y aparecer ecuánime, equilibrado, racional, imposible de caer en contradicciones. Igualmente, el «fantasma de la coherencia» impide a los educandos que penetren en el mundo de lo incierto, de lo imprevisto, de lo movable<sup>23</sup>.

Desde las posiciones anteriores discrepamos con tres visiones y metodologías. La más común es la de la indiferencia absoluta ante las historias personales. De esta manera, para los procesos escolares, como dice Henry Giroux, «la escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias»<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Retomaremos para ello algunas de las ideas expuestas en nuestro trabajo previo. L. Sime, «Educar en derechos humanos: los desafíos de los 90» en *Paz, tarea de todos*, N° 25, 1992, Lima.

<sup>23</sup> «De los fantasmas que nos alimentamos y de las paradojas que éstos producen y de sus implicancias en lo educacional» en: *¿Superando la racionalidad instrumental?* Abraham Magendzo (editor), PIIE, Santiago, 1991, p.94.

<sup>24</sup> «Políticas de educación y cultura», en: *Sociedad, cultura y educación. Antologías de ENERPARAGON*, UNAM, México, Abril, 1989; p.65.



## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

La otra es la que exige a la persona que rompa con todo su pasado, que reniegue de su trayectoria para entregarse a una causa. Entonces formamos gente renegada de su pasado, sin poder asumirlo con madurez. Esta tendencia fue muy común en los procesos de radicalización de sectores medios y altos en América Latina, que asumían con culpa el ser blancos o no haber nacido en una comunidad pobre.

La tercera es la que, recogiendo aspectos de la historia personal, no propone los recursos necesarios para contextualizarla, para valorarla como un acontecimiento social y no sólo como una anécdota.

Nuestra propuesta no es, entonces, ignorar, renegar o descontextualizar el pasado, es ayudar a «hilar lo vivido» desde la persona y los procesos sociales<sup>25</sup>.

Pero para hilar lo vivido es necesario destacar la importancia del lenguaje narrativo como un lenguaje que reconstruye la experiencia humana del tiempo contando lo vivido. A veces, nuestros procesos educativos influidos por un excesivo racionalismo y énfasis en el lenguaje explicativo y científico no logran canalizar esa necesidad humana de narrar en primera persona ante otros la propia vida.

El lenguaje narrativo es el que mejor logra en los grupos crear un tiempo para la intimidad, una intimidad comunicativa. Las personas inventan con la palabra, el gesto y el silencio un clima de confianza que busca crear

<sup>25</sup> Recogemos esta expresión bastante pertinente de Rosa María Alfaro en: *Ejes para una reflexión educativa*. TAREA, Lima, 1989 (mimeo). H. Giroux nos aporta también en esta línea: «La cuestión clave aquí sería: ¿Qué ha hecho esta sociedad de mí y que yo no quiero ya ser? *Los profesores como intelectuales*. PAIDOS y MEC, España, 1990, p.48. A. Gramsci también nos insinúa la misma perspectiva: «El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, el «conócete a ti mismo» como producto del proceso histórico habido hasta ahora que te transmitió infinidad de vestigios aceptados sin beneficios de inventario. Y se precisa hacer, primeramente, el inventario requerido». *Antología de A. Gramsci*. Siglo XXI, España, 1984, p.48.

LUIS SIME

lazos afectivos recíprocos con los otros: la intimidad con el otro pasa por contarse la vida mutuamente.

Por otro lado, el reencuentro de las personas con sus historias puede contribuir a redescubrir la historia del país y cultivar una memoria histórica. Se nos ha dicho muchas veces que los latinoamericanos olvidamos pronto el pasado y por eso repetimos los mismos errores. La memoria histórica de un pueblo implica recuperar la memoria personal, la capacidad de actualizar el pasado personal en medio de procesos históricos. Y uno de los procesos históricos más significativos en América Latina han sido la migración, como un hito en las historias de las familias.

En diversas experiencias educativas hemos visto intentos por hilar lo vivido a través de diversas metodologías que motivan la reconstrucción de las biografías personales referidas a algún tema<sup>26</sup>. En ellas hemos percibido resistencias a recordar de dónde se viene, sobre todo cuando se procede de un pueblo pobre y alejado de la capital o de una raza marginada.

También nos ha llamado la atención las grandes diferencias que hay entre las historias personales de las mujeres y de los hombres. La mujer aparece más vulnerable a las contingencias de la vida. Por ello, una de las riquezas de esta reconstrucción de las historias es que las personas se reconocen semejantes y diferentes y logran en la comunicación fortalecer su autoestima.

La formación de la persona es la formación de una memoria capaz de hilar lo vivido, de conectarse y no dissociarse con su historia y la de otros, pero a su vez

<sup>26</sup> Las intuiciones que aquí planteo surgieron de nuestra experiencia en la dirección de un programa de formación de líderes juveniles en el Centro de Estudios y Acción para la Paz, en Lima. Allí elaboramos y desarrollamos un currículum que motivaba a cada participante a reconstruir, por ejemplo, su biografía política o cultural y lograr, en base al apoyo de los profesores, contextualizarla y reinterpretarla en medio de los procesos sociales.

## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

estamos ante una *persona con proyecto*, y esto nos lo recuerdan mucho las experiencias educativas con jóvenes.

Lamentablemente el cuadro de violencia y anomia que se vive en varios países de América Latina tiene consecuencias desestructurantes en las personas. La sociedad ha debilitado las condiciones objetivas y subjetivas para la creación de proyectos de vida.

Para muchos no hay tiempo ni energía para soñar, la lucha diaria por la sobrevivencia agobia y agota. Pero a pesar de la incertidumbre del futuro hay fantasías, ilusiones, encantamientos, deseos silenciosos en las personas, y todos ellos llegan a formar parte de su realidad.

Desde los medios masivos de comunicación hay diversas concepciones y estrategias para despertar y vincularse con ese mundo de los deseos y fantasías. Varias de ellas son sumamente cuestionables, pero lo que nos están indicando es que existe una dimensión subjetiva de las personas que muchas veces no hemos sabido atender y valorar desde los procesos educativos.

Así, por ejemplo, conocemos poco de las ilusiones personales y latentes de la gente, y desconociendo eso le proponemos tareas o compromisos que responden más a los intereses del grupo, pero no a los de la persona. Le pedimos que haga algo por los demás, pero no siempre le preguntamos si lo que va a hacer le gusta, lo imaginó, lo desea realmente.

Por otra parte, los adultos tendemos a forzar proyectos de vida, queremos que los jóvenes decidan rápido lo que deben hacer, pero no sabemos acompañar procesos de maduración de proyectos de vida donde los jóvenes van haciendo un complejo aprendizaje entre lo que quieren hacer, lo que deben hacer y lo que pueden hacer.

Me parece que existen más metodologías para el reencuentro con las historias personales que para el diálogo con los proyectos de vida.

Una tercera fuente de intuiciones viene de la creciente conciencia pedagógica de que estamos ante



## LUIS SIME

personas no sólo con historias y proyectos, sino también ante *personas con cuerpo*; como dice Luis Pérez Aguirre, el ser humano es una «persona corporeizada»<sup>27</sup>.

Uno de los beneficios de la educación popular fue poner a la persona en movimiento, la hizo hacer socio-drama, teatro, jugar, cantar, bailar, etc., con diferentes propósitos. En la educación en derechos humanos también se han desarrollado dichas técnicas, y otras que vienen de lo que podríamos llamar ampliamente la educación por el arte y el movimiento. La singularidad de estas prácticas nos revelan cuatro dimensiones que queremos insinuar<sup>28</sup>.

Las personas se sienten vivas, es decir, se logra afirmar la vitalidad de los participantes, su capacidad de aprender a producir y comunicar energía, reconociendo los alcances y límites de su propio cuerpo.

La segunda es que se genera un clima y espíritu grupal de convivencia, así como relaciones interpersonales propicias para la confianza y la creatividad. Los ejercicios han hecho superar inhibiciones. Las miradas han cambiado. La persona se siente familiarizada aunque no conozca profundamente a los demás.

La tercera es que la persona valora su cuerpo. pierde el miedo a conocer y explorar sanamente su cuerpo con propósitos educativos y recreativos, como medio para aprender algo y también como placer en sí mismo.

La última observación es que la valoración del cuerpo lleva a una reflexión crítica sobre las conductas y hábitos corporales cotidianos de las personas y sobre las prácticas que imponen instituciones como la escuela. Así,

<sup>27</sup> Si digo derechos humanos, Servicio Paz y Justicia, Uruguay, 1991, p.44.

<sup>28</sup> Nos serviremos para ello de algunas ideas vertidas anteriormente. L. Sime, *Ejercicios para el desarrollo del lenguaje corporal en la educación en derechos humanos*, PIIE-IIDH, Santiago, 1992. Ver: E. Bello; C. Ochsenius; J.L. Olivaria, *Un cuerpo vivo*. CPEIP-CENECA, Santiago, 1993. F. Díaz. *Expresión creativa y desarrollo humano*. Ed. Documentas-Instituto para el Nuevo Chile, 1988.



## LA FORMACIÓN DEL PRODUCTOR, EL CIUDADANO Y LA PERSONA

las personas se cuestionan sobre su modo de caminar en algunos casos tan rígidos, precipitados o encorvados. También se interrogan sobre las maneras como la escuela disciplina el cuerpo, muchas veces con castigos físicos o reduciéndolo al deporte.

Tenemos mucho por sistematizar sobre el lenguaje corporal en los procesos educativos. Ciertamente, su estudio abre un campo intenso que exige metodologías más integradoras que vinculen el pensar con el sentir y el hacer. Metodologías que generen las condiciones para acompañar el crecimiento integral de la persona recuperando su historia, su proyecto y su cuerpo.

He intentado en esta revisión global y crítica abordar aquellos desafíos que percibo más representativos de los procesos de la educación popular y la educación en derechos humanos. Creo que alrededor de la formación del productor se han desarrollado esfuerzos por formar un productor con conciencia, con cultura y con competencias. También se han desplegado experiencias y discursos para la formación de un ciudadano con derechos, con deberes y con vocación histórica. Asimismo, hemos recogido la intencionalidad educativa de formar personas con historias, con proyectos y con cuerpo.

Reiteramos que en la respuesta a estos desafíos han existido avances, limitaciones, errores y evoluciones diferentes. Sin embargo, todas ellas nos dejan huellas vivas que estamos desafiados a recuperar con la fuerza de la crítica y de la creatividad.

---

# allpanchis

---

---

## Número 41: LOS NUEVOS HIJOS DEL SOL

---

I. DEBATE. Recuerdos, olvidos y desencuentros: aproximaciones a la subjetividad de los jóvenes andinos / *María Angela Cánepa* • Comentarios y réplica / *Carlos Iván Degregori, Andrés Gallego, Luis Herrera, Gonzalo Portocarrero, María Angela Cánepa* • II. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. Nadie en quien confiar: actitud política de los jóvenes campesinos del altiplano puneño / *Bernardo Lindner* • Cultura, utopía y percepción social: los festivales por la vida y por la paz y la práctica musical juvenil en Sicuani / *Ana María Béjar* • Algunas percepciones sobre lo femenino y lo masculino: hablan los jóvenes / *Silvia Ochoa Rivero* • Universidad, deporte y agresividad juvenil: apuntes en torno a la Olimpiada UNSAAC 1991 / *Equipo de Investigación - Cusco* • III. ESTUDIOS Y NUEVAS PERSPECTIVAS. Ser joven en el Perú: socialización, integración, corporalidad y cultura / *Imelda Vega-Centeno* • El lado oculto de lo cholo: presencia de rasgos culturales y afirmación de una identidad / *Ana Lucía Cosamalón* • Juventud y política en el cambio de una época / *Martín Tanaka* • El gusto por la imagen: una vivencia de fotografía social / *Isidro Valentín* • IMÁGENES. Instantes que dejan huella / *Talleres de Fotografía Social*.

---

## Número 40: EL PODER DE LO SAGRADO

---

I. EL HORIZONTE MESOAMERICANO. El mito de Quetzalcóatl / *Enrique Florescano* • II. DESESTRUCTURACIÓN Y NUEVAS IDENTIDADES EN LA HISTORIA. La desestructuración de los curacazgos andinos: conflictos por la residencia del curaca de Colán, Costa Norte / *Oswaldo Fernández Villegas* • Religión popular y etnicidad: la población indígena de Lima colonial / *Iris Gareis* • III. RELIGIÓN MITO Y RITUAL EN LOS ANDES DE HOY. De fiestas, ritos y batallas: algunos comportamientos folk de la sociedad andina de los k'anas y ch'umpiwillkas / *Bernardino Zecenarro* • Resistencia y hegemonía: cultos locales y religión centralizada en los Andes del Sur / *Rodolfo Merlino y Mario Rabey* • El pago a la tierra: porque el desarrollo lo exige / *Juan van Kessel* • Las comunidades religiosas fundamentalistas en Bolivia: sobre el éxito misionero de los Advenistas del Séptimo Día / *Juliana Strobele Gregor*.