

LA EDUCACIÓN COMO TECNOLOGÍA DE TRANSFORMACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO TRANSHISTÓRICO DE LA PRESENCIA DE DEWEY EN IBEROAMÉRICA A COMIENZOS DEL SIGLO XX, DEL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR DE LOS AÑOS SETENTA Y DE LA INFLUENCIA DE FREIRE

Education as a transforming technology: Trans-historical comparative analysis of the presence of John Dewey in Ibero-America at the beginning of the twentieth century with the popular education movement of the 1970s and Paulo Freire's influence

ROSA BRUNO-JOFRE
Queen's University (Canadá)¹

Se trata de un análisis comparativo transhistórico de dos casos que representan proyectos muy diferentes para la transformación de la realidad social y política de América Latina. El artículo examina el discurso político y educacional del Comité de Cooperación en América Latina, comité interdenominacional con oficina en Nueva York, y compara con el entendimiento de educación popular y su dimensión política explicitada por los exponentes del movimiento en los años setenta y los tempranos ochenta. El proyecto auspiciado por el Comité buscaba redimir a los pueblos latinoamericanos y generar una sociedad nueva basada en una noción importada de democracia liberal protestante (espiritualizada), mientras que la educación popular se desarrolló a partir de la praxis educacional contrahegemónica, en la cual las bases tenían un papel central. Las lecturas que los protestantes ligados al Comité hicieron de Dewey y la lectura que los grupos de educación popular hicieron de Freire son exploradas para analizar el tejido político y configuracional de prácticas e ideas.

Palabras clave: Educación popular, Paulo Freire, Pedagogía dialéctica, Métodos participativos, Comité de Cooperación en América Latina, John Dewey, George A. Coe, «Democracia de Dios», Misiones protestantes en América Latina, Panamericanismo, Educación progresiva.

La educación formal escolarizada, así como la educación en un sentido más amplio y político, ha sido interpretada como un instrumento, diríamos una tecnología, de transformación social. Desde muy temprano tomó una dimensión transnacional. En este artículo haré un análisis comparativo transhistórico de dos situaciones históricas representativas de proyectos que buscaban transformar la realidad social y económica con agendas e ideas políticas muy diferentes. Me centraré en el análisis del discurso del Comité de Cooperación en América Latina, comité interdenominacional protestante con oficina en Nueva York, creado en 1913, y cuyos objetivos eran parte de un proyecto profético para reconstruir el cuerpo político de América Latina a través de la educación y una concepción espiritualizada de la democracia². La interpretación de Dewey, mediada en gran parte por George A. Coe, y el impacto del evangelio social muestran la compleja trama política del movimiento de la modernidad³.

Trazaré líneas comparativas con el movimiento de educación popular de los años setenta y tempranos años ochenta, con especial atención al entendimiento de educación popular y su dimensión política, así como la presencia político-pedagógica de Freire y de lo que él mismo llamaba «la iglesia profética»⁴. El objetivo es llamar la atención sobre los límites a la exportación de ideas como la democracia y a la multiplicidad de experiencias políticas y socioculturales que, junto con las influencias externas, entran en juego en un proceso de cambio. Una vez más reiteramos una vieja idea que fue recordada por Freire: la educación es profundamente política y como también se ha dicho, una actividad ética.

Contextos históricos de las dos situaciones históricas

El Comité de Cooperación emerge dentro de un movimiento ecuménico entre las denominaciones protestantes americanas, un reavivamiento

de las misiones protestantes que tenían ya numerosas escuelas en América Latina, y el evangelio social. Este enfoque teológico era una respuesta a la crisis social de fin de siglo en Estados Unidos, que se había generado como un producto del desarrollo industrial y los desafíos de la modernidad. El objetivo del Comité era generar cooperación entre las denominaciones protestantes y lazos de solidaridad dentro del continente americano con fuerzas educativas y políticas para el bien individual y comunitario⁵. El panamericanismo promovido por Estados Unidos entre 1881 y 1938 era la doctrina de cooperación que auspiciaban los líderes iniciales del Comité⁶. El panamericanismo fue denunciado en su época por intelectuales, sindicalistas, líderes de izquierda y nacionalistas como un medio del expansionismo económico de Estados Unidos⁷. El Comité de Cooperación se constituyó como una base burocrática de una red que incluía comités regionales, la publicación de *La Nueva Democracia*, una revista en la que colaboraron muchos escritores latinoamericanos tanto liberales como reformistas, y la organización de congresos.

Los discursos educativos narrados en los dos congresos organizados por el Comité —el Congreso de Panamá de 1916 y el Congreso de Montevideo de 1925— son de interés en este trabajo⁸. Sus discursos reflejan una configuración sintética de democracia y educación, teniendo como referencia la redención individual y social que interactuaba con la conversión religiosa. Los congresos muestran también diferencias importantes. Mientras que el de Panamá revela la influencia de un protestantismo social moderado y una concepción de la educación progresiva poco elaborada, el de Montevideo refleja la presencia de un evangelio social radical y una concepción de la democracia y la educación inspirada por los trabajos de John Dewey. La adhesión al panamericanismo palidece en el Congreso de 1925⁹.

El Congreso de 1916 estaba enmarcado por la revolución mexicana y los desarrollos en Rusia, que conducirían a la revolución bolchevique de

1917. Había un sentimiento generalizado de que se estaba a las puertas de una transformación social mayor y gran parte de los intelectuales y líderes se alinearon con los movimientos anarquistas y socialistas, mientras que el modernismo como movimiento literario toma un carácter panhispanico y busca una regeneración estética que cuestiona los valores utilitarios norteamericanos¹⁰. El Congreso de 1916, que se desarrolló en inglés en Panamá, fue entendido por Jean Pierre Bastian como el comienzo de un movimiento evangélico continental, consciente de sus objetivos¹¹. Sin embargo, este concepto de movimiento evangélico continental no era en ese momento más que un proyecto misional. El objetivo del Comité de Cooperación era la conversión del continente entero a lo que ellos llamaban un evangelio de vida que llevaría a principios cristianos personales y sociales y al progreso sociopolítico. Cuando se reunió el Congreso de Panamá, la mayoría de los países de América Latina habían vivido o vivían la crisis del estado oligárquico con cuyos gobiernos los protestantes habían tenido buenas relaciones, tenían un fuerte flujo de capitales americanos y estaban sufriendo transformaciones sociales dramáticas. Los misioneros habían estado diseminando la nueva fe y «valores modernos» a través de su trabajo religioso y de las escuelas que no requerían conversión. A través del trabajo predominantemente urbano y con apoyo de gobiernos oligárquicos habían contribuido a la creación de una ideología de las clases medias emergentes con valores modernos liberales de Estados Unidos.

El Congreso de 1916 trataba de sentar bases para un cambio de dirección influido por el cristianismo social que tenía un mensaje redencionista social e inspirado por la necesidad de extenderse más allá de lo urbano. Los delegados entendían la necesidad de alcanzar a las mujeres con un feminismo en nombre del progreso y el conocimiento experto, y a las poblaciones aborígenes (en especial las mujeres), quienes «habían nacido en el paganismo y morirían sin conocer a Cristo, quien murió por ellos»¹². Así, el trabajo religioso y educativo de los misioneros se

reposicionaba dentro del contexto de una concepción de la educación, que buscaba crear una cultura alternativa con raíces externas.

El Congreso de 1925 en Montevideo, Uruguay, estuvo muy marcado por la presencia del ala más avanzada y reformadora del evangelio social. El informe del grupo que trabajó el tema de la Iglesia y la comunidad dice: «El individualista debe recordar que antes de llegar al espíritu interior de las multitudes debemos cambiar las condiciones externas a las que nos llama la atención el trabajador social»¹³. Como Donald Meyer ha escrito, los exponentes del evangelio social estaban en deuda intelectualmente con el pensamiento reformista del momento¹⁴. Así, las propuestas seculares eran a menudo traducidas en términos religiosos y viceversa. No es sorprendente entonces que el Congreso abrazara de manera explícita la concepción deweyana de la educación.

Es interesante notar que, en los años veinte, los misioneros competían con otras visiones utópicas de la sociedad y con configuraciones de discursos nacionalistas y populares y movimientos organizados que también llevaban un mensaje pedagógico. Así, en la introducción a los informes se lee que «en brava fidelidad al evangelio las iglesias se movían a tomar su lugar entre los grandes movimientos sociales que se extendían en toda América del Sur y penetraban su vida»¹⁵. Con este objeto, el Congreso prestó gran atención a los movimientos obreros, al movimiento feminista, al movimiento de estudiantes y tomó una posición crítica frente al panamericanismo. En la práctica, muchos misioneros habían establecido relaciones con líderes como Víctor Raúl Haya de la Torre, fundador del APRA, en Perú, y tenían una presencia en México a través de convertidos como Moisés Sáenz¹⁶. La noción de progreso estaba en el aire y ayudaba a justificar la «conquista espiritual» con un mensaje redencionista que buscaba generar un nueva cultura basada en una democracia cristiana liberal, universalista y abstracta. La educación formal e informal le proveían los mejores instrumentos de transformación.

Voy a introducir ahora el contexto y la coyuntura histórica que enmarcan el movimiento de educación popular que también concebía a la educación como un instrumento de cambio.

El movimiento de educación popular vuelve a emerger, dado que tiene sus antecedentes históricos en América Latina, en los años sesenta por un lado, como un modo educativo diferente en los programas de alfabetización, particularmente en Brasil, donde Freire y otros dan voz a los educandos y aunque de una manera culturalista buscan desarrollar su conciencia del entorno político y social¹⁷. Toma también fuerza como parte de un cuestionamiento de los programas desarrollistas con influencia económica de Estados Unidos y de las organizaciones financieras internacionales que ponían énfasis en una educación instrumental como herramienta de cambio social y económico.

El movimiento de educación popular de los años sesenta y setenta aparece situado en una coyuntura histórica en la que convergen procesos y eventos como la revolución cubana y las reformas educacionales de 1961; la teología de la liberación que trasciende la esfera intelectual, responde a los problemas socioeconómicos y la represión política, y se nutre de la praxis de la Iglesia popular; la práctica pedagógica de Paulo Freire y otros en Brasil, su enfoque innovador en los tempranos años sesenta, su propio exilio que mostró los límites del populismo reformista para implementar proyectos transformacionales; el movimiento estudiantil de 1968, particularmente en México y Argentina; la introducción que hiciera Freire del análisis de clase en *Pedagogía del Oprimido* (1970), libro que provee una nueva dirección a los trabajadores educacionales que va más allá de lo instrumental; los regímenes dictatoriales, y el proceso de radicalización de la izquierda.

Por educación popular, educación de las clases trabajadoras, de los campesinos, los pobres o las clases medias bajas, se entienden las prácticas generadas por organizaciones no gubernamentales

ligadas a movimientos políticos y sociales de base¹⁸. La educación popular propone que los sectores populares sean sujetos políticos activos participantes en el desarrollo de una nueva visión de la sociedad, una posición política que, al menos teóricamente, rompe con las posiciones vanguardistas. A pesar de que la educación popular se desarrolló con diferentes ritmos e intensidades, podemos hablar de un movimiento extendido por toda América Latina en los años setenta. Así, en 1980, tiene lugar el primer encuentro latinoamericano de educación popular en Quito, Ecuador.

Entendimientos de la educación y su función social en los dos casos

¿Cómo entendieron el proceso educativo los misioneros y cómo lo plasmaron en los discursos educativos de los dos congresos que analizamos aquí? En el Congreso de 1916 ya se hace evidente la presencia de la educación progresiva y la concepción deweyana de la educación filtrada por la teología social progresiva de un evangelio social moderado. Los fines educacionales se confundían a menudo con los religiosos. Así, entre los fines mencionados en el Congreso, notamos «la creación de una comunidad cristiana, la formación de líderes cristianos con poder espiritual y la diseminación en la comunidad de los ideales y de las ideas cristianas más elevadas»¹⁹. En la práctica, las escuelas protestantes llevaron a América Latina métodos pedagógicos participativos innovativos, conocimientos técnicos y habilidades, resolución de problemas como una dimensión de la vida democrática mientras intentaban inculcar los valores que consideraban que eran lo mejor de su América, con el objeto de generar una cultura nueva en América Latina.

¿Cómo articularon la noción de educación? La definieron como «un proceso de formación de hábitos, de adquisición de conocimiento, de desarrollo del carácter, todo esto y más, de acuerdo a las necesidades y oportunidades que emergen del proceso de ajuste de una persona a su

ambiente»²⁰. Esta definición entra en contradicción con el punto de partida de los misioneros, que es el cambio de cultura; el ajuste de los estudiantes al ambiente podía implicar la aceptación de valores y prácticas rechazados por los misioneros; el rechazo de esos valores podía significar una separación de la vida y la experiencia. Dewey había resuelto este dilema al concebir la escuela como creadora de una contracultura que ayudaría a corregir la devastación de la humanidad por el capitalismo industrial. George Coe, quien unió las ideas de John Dewey con los principios sociales y teológicos del protestantismo y tuvo gran influencia sobre los misioneros, explicó con claridad que el fin de la educación era la reconstrucción progresiva de la sociedad. Se buscaba así una articulación del poder al nivel macro con la transformación de la vida interior del individuo. La noción de democracia como un ideal ético basado en el desarrollo del carácter, así como en recursos intelectuales, aparecía entretejida en los informes del Congreso con la referencia a valores superiores y la importancia del conocimiento de los expertos, bordeando a menudo el prejuicio racial. La comunidad juega un papel central en la concepción de democracia y educación expuesta por los misioneros y gira alrededor de un balance entre libertad y disciplina, así como un orden social establecido por las costumbres y la ley. La pedagogía parte de situaciones reales de vida, se basa en la observación y resolución de problemas, la iniciativa de los educandos, la autosuficiencia como fin y el entendimiento que cada experiencia exitosa es un movimiento hacia la autodirección inteligente. Ideas que, de alguna manera, no están lejos del pensamiento pedagógico de Dewey.

El Congreso de Montevideo abraza un evangelio social radical dentro de su contexto de origen y expone un entendimiento elaborado del pensamiento de Dewey, expuesto sobre todo a través de George Coe²¹. Se recrea el tema de formación de carácter, así como el de la creación de una cultura alternativa a tono con valores modernos y un entendimiento cristiano de la democracia. Coe, muy influyente entre los misioneros, había

ya explicado la noción de «democracia de Dios» como un elemento social unificador que llevaría a una verdadera democratización de la vida, parte de un mundo mejor²². La educación del carácter no se basaba en la noción de virtudes codificadas, sino en métodos científicos y democráticos que llevarían a la solución de problemas morales y sociales. La presencia del pensamiento de Dewey, aunque reconfigurada y reconstituida, es evidente y especialmente en la enseñanza no sólo en las escuelas, sino en la enseñanza religiosa. La pedagogía experimental inspirada por Dewey y Kilpatrick enfatizaba la observación, la formación de hábitos a través de la experiencia, el papel del maestro como guía, la formación educativa ligada a la vida, la centralidad del estudiante, la preocupación por la unificación de la experiencia, el crecimiento a través de la experiencia y la resolución científica de problemas. La experiencia de Dios, la ciencia y la democracia y la habilidad del individuo para autogobernarse llevarían a la reconstrucción del orden moral y social. La intersección del pragmatismo, las ideas de Dewey y Coe, así como la preocupación con la redención se entrecruzaban como medios para la reconstrucción social y la construcción de una nueva sociedad política. Esta preocupación educativa llegaba a la familia y abrazaba la agenda feminista de la época, que luchaba por los derechos de la mujer, aunque las mujeres misioneras tenían que afirmar su lugar en los varios cuerpos de las Iglesias y organizaciones interdenominacionales²³.

Los misioneros progresistas —y no todos lo eran— tuvieron un problema bastante grande, ya que el enfoque era universalista y también etnocéntrico y, por lo tanto, dejaba poco espacio para articular las peculiaridades, experiencias únicas, necesidades y deseos de lugares particulares y el concepto del público no encajaba con la realidad latinoamericana, de manera que para desarrollar una conciencia pública de los asuntos tenían que recurrir al púlpito. En la práctica, más allá del trabajo en las escuelas, focos de gran atracción para las clases medias emergentes, se rompía la relación entre fines democráticos

y los medios usados, que se convertían en impositivos.

¿Cómo entendieron la educación los líderes de la educación popular y cuáles han sido sus rasgos específicos en los años setenta y los tempranos años ochenta? El punto de partida es que la educación no es neutral, concepto no nuevo, pero que fue desarrollado por Freire muy temprano en términos de una educación para la liberación o para la domesticación²⁴. La educación popular leemos que estaba comprometida con el pueblo, los oprimidos, y trabajaba con organizaciones comunitarias radicales, teniendo en mente un proyecto alternativo de sociedad. Esto tendía a implicar cambios revolucionarios. Óscar Jara, conocido educador popular, se refirió en 1981 a la educación popular como la dimensión educacional de la acción política²⁵. Carlos Núñez define la educación popular «como un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de acuerdo a sus intereses»²⁶. En el proceso se intenta la recuperación del arte popular, de la historia de las luchas populares, la historia y los relatos de los pueblos aborígenes, la reafirmación de su identidad como pueblos y naciones, y poco a poco la historia de la mujer, no sin contradicciones. Sinesio López escribió, en 1983, que la cultura criolla es un espacio en el que la clase trabajadora y el pueblo adquieren identidad en conflicto con las clases y las culturas oficiales²⁷. Eduardo Ballón dijo, en 1981, que la educación popular es básicamente política, ya que popular no es sólo sinónimo de pobre, explotado, oprimido, sino una alternativa histórica al capitalismo. Vanesa Mamertine, del Centro de Investigación y Educación Popular en Colombia, que proveía estudios sistemáticos de educación popular, teoría crítica de las comunicaciones, talleres de metodología y otros servicios, describió la educación popular como una práctica permanente al interior de las organizaciones populares²⁸.

Juan Eduardo García Huidobro, conocido pedagogo chileno, escribió, en 1983, todavía bajo

la dictadura de Pinochet, que la educación popular había llevado a una extensión de la política a la vida diaria, a la apreciación de valores y relaciones sociales alternativos en una sociedad civil que busca la democratización, así como la solución de problemas sociales en el proceso de cambio²⁹. Huidobro pensaba que el destino de la democracia y del socialismo habría de jugarse también en la arena cultural. Su enfoque contenía una crítica a las viejas maneras de hacer política de la izquierda en Chile y en América Latina y una búsqueda de nuevas maneras³⁰. No todas las prácticas de educación popular, aun en su significado más amplio, condujeron necesariamente a estas nuevas maneras. No hay duda de que los contextos específicos y las configuraciones ideológicas mediaban el desarrollo de la educación popular. Huidobro pone énfasis en los sentidos y resultados inmanentes e inesperados que emergen de las prácticas sociales y que respondían a las necesidades de los participantes. Desde su perspectiva, el análisis macroestructural que hacían los partidos políticos no podía captar las dinámicas sociales que tenían lugar en los espacios sociales. La izquierda tradicional mantenía una manera unidimensional de hacer política que necesitaba, según Huidobro, ser cuestionada³¹.

No había pureza ideológica o una tendencia política dominante, aunque los educadores populares compartían un lenguaje normativo y un reconocimiento de la necesidad de cambios estructurales. Puede decirse que la educación popular en los años setenta tenía como objetivo, en la mayoría de los casos, la creación de un nuevo estado revolucionario y se desarrolló junto con la aparición de grupos no partidarios y organizaciones que trabajaban por los derechos humanos, los derechos de la tierra y, en algunos casos, los derechos de la mujer dentro de un marco de regímenes autoritarios. Muchos de los proyectos de educación popular tenían una orientación cristiana con raíces en la teología de la liberación. Paulo Freire, el pedagogo más influyente en educación popular, era católico.

En 1980, Nicaragua revolucionaria se convirtió en un gran laboratorio de educación popular en la que convergieron los educadores populares de toda América Latina, incluyendo a Paulo Freire. Sin embargo, en los años setenta y los tempranos ochenta, la educación popular permaneció separada, con algunas excepciones, de intentos por reformar el sistema educacional, en parte debido a la influencia de Louis Althusser y en gran medida por las dictaduras y pseudodemocracias que constituían el trasfondo político.

Los educadores populares fueron inspirados por las ideas de Paulo Freire, su concepción pedagógica, utilizaron su método de alfabetización y reconstituyeron sus ideas de diferentes maneras y entretejidas con ideas políticas, filosóficas y religiosas de la época. Los métodos de aprendizaje se basaban en técnicas participativas y una epistemología dialéctica que relacionaba la acción a la reflexión, teoría a la práctica, y partía de una relación crítica del educando con el contexto. En otras palabras, la educación y el conocimiento no se separaban de la organización y la acción. La retórica de participación es fuerte, pero los niveles reales de participación en varias actividades educacionales son difíciles de evaluar. La lectura de los libritos y materiales usados dejan al lector pensando si el punto de partida ha sido realmente la deconstrucción de la percepción que el pueblo participante tenía de la realidad vivida y no un análisis de la llamada realidad objetiva. A menudo, la subjetividad aparece reducida a la conciencia política, con poco énfasis en asuntos de género e identidad, poca preocupación con las emociones y las aspiraciones personales. No hay duda de que el movimiento de educación popular sentó bases nuevas para el desarrollo de una sociedad civil enriquecida por prácticas participativas y críticas. El principal desafío, como lo indicara García Huidobro en el caso de Chile, residía en la dificultad para mover las experiencias obtenidas de un nivel micro a un nivel macro, en el proceso de reconstrucción de la democracia, con una nueva dirección intelectual y moral después de la dictadura³².

Conclusión

Los congresos organizados por el Comité de Cooperación revelan un proyecto profético que tiene como fin redimir un continente en riesgo de no desarrollar su propia humanidad. Las escuelas protestantes y, en general, la educación religiosa, eran vehículos para llegar al público y generar una nueva forma de vida, una nueva sociedad civil y política basada en una democracia liberal protestante que operaba, en el contexto latinoamericano, como una contracultura. La adhesión de los líderes del Comité a las Políticas Panamericanistas dio al Congreso de Panamá y al trabajo del Comité un tinte político ligado a la presencia de Estados Unidos, cuestionado por muchos. La pedagogía progresiva ya estaba presente en Panamá dentro de una concepción de democracia con tonos del protestantismo social y una universalidad centrada en la experiencia de las clases medias estadounidenses. El Congreso de Montevideo mostró la fuerte presencia de sectores del evangelio social con tonos radicales dentro de su misión redentora. Los actores se apropiaron de conceptos de educación y democracia de John Dewey a través de George Coe. Los informes muestran una pedagogía experimental sofisticada, conocimientos de psicología moderna, una relación fuerte con el evangelio social y una concepción de la democracia como ideal ético que, aunque mediada por el evangelio social a través de George Coe, y reconstruida, contiene elementos centrales del pensamiento de Dewey. Sin embargo, no lograron una articulación teológica y política con configuraciones indígenas, de raíces locales y con nociones culturales de cómo vivir y hacer política. El proyecto no oculta el sentido de la otredad, evidente en el tratamiento de los pueblos aborígenes, un universalismo que no entronca con la compleja realidad latinoamericana de los años veinte.

Ciertamente había una diferencia con el discurso y la práctica de la educación popular de los años setenta. Emerge como un movimiento multifacético transformador desde la misma realidad latinoamericana, aunque, por supuesto,

conectado teóricamente a la herencia intelectual revolucionaria internacional y también a las corrientes que se desarrollan desde América Latina, como la teología de la liberación. No exenta de contradicciones y problemas, puede argumentarse que abrió espacios culturales y políticos, al mismo tiempo que propició métodos de alfabetización y educación de adultos de carácter alternativo, inspirados por Freire, cuando los sindicatos aparecían burocratizados y la izquierda había fracasado en varios lugares en el intento de convertirse en un canal político para un movimiento popular.

Paulo Freire, cuyas propuestas pedagógicas de la educación de adultos estaban sustentadas por su propia praxis, inicialmente con campesinos y pobres en Brasil y Chile, tuvo una influencia muy grande en las prácticas de educación popular. Se argumenta a menudo que las raíces del

movimiento de educación de los años setenta comenzaron con su trabajo en Brasil y Chile. Hay una diferencia interesante con Dewey, cuya influencia en la primera parte del siglo veinte es objeto de estudio en todo el mundo. Dewey era crítico de las condiciones sociales y económicas existentes. Sin embargo, su pedagogía no conduce abiertamente a un cuestionamiento radical como el que caracterizó a la educación popular, a pesar de que se puede argumentar que Dewey desarrolló una concepción pragmática de la educación y la democracia muy sofisticada y que colocó a la investigación sistemática en el corazón mismo del proceso democrático. En cambio, Freire, a pesar de no tener un marco filosófico consistente ni muy articulado, denuncia en su pedagogía las condiciones opresivas, afectando la vida de sus educandos, las nombra y pone en práctica una manera política pedagógica para enfrentarlas.

Notas

¹ Agradezco los comentarios de Carlos Martínez Valle.

² Para un análisis detallado del Comité, véase R. Bruno-Jofré. To those in «heathen darkness»: Deweyan democracy and education in the American interdenominational configuration, the case of the Committee on Cooperation in Latin America, en R. Bruno-Jofré; J. S. Johnston; G. Jover y D. Tröhler, *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions: The readings of John Dewey's understanding of democracy and education*, Montreal and Kingston, McGill/Queen's University Press, cap. 4 (en prensa).

³ George A. Coe (1862-1951) se graduó en la University of Rochester con un Bachelor of Arts en 1884 y un Master of Arts en 1888. Hizo su Bachelor of Sacred Theology en 1887 y su Ph.D. en 1891. De 1890 a 1891 estudió en la Universidad de Berlín. Transformó su interés a la psicología experimental y a la educación religiosa. Fue uno de los fundadores de la Religious Education Association of America. Era muy conocedor de la obra de John Dewey.

⁴ La autora hizo un análisis en Rosa Bruno-Jofré (2009). Contesting authoritarian regimes: «Historical readings of participatory experiences of popular education in Latin America in the 1970s», presentado a Youth Participation as Goal and Method of Citizenship Education in Russia and Europe, International Conference in St. Petersburg, Russia, 29-31 de octubre, 2009. Hay una literatura muy extensa sobre educación popular. Uno de los trabajos más comprensivos es L. Kane (2001). *Popular Education and Social Change in Latin America*, Reino Unido, Latin American Bureau.

⁵ J.O.G. (1920). ¿Qué es el Comité de Cooperación en la América Latina?, *El Mensajero*, VI, 62, Lima, junio. Véase también Panama Congress 1916. *Christian Work in Latin America* (1917), Nueva York, The Missionary Education Movement, vols. 1, 3 y 9.

⁶ La primera de las conferencias panamericanas tuvo lugar en Washington D.C. (1889-90). En esa conferencia se creó la Oficina Comercial de las Repúblicas Americanas (Commercial Bureau of the American Republics), que se convirtió en Unión Panamericana. Hubo un número de organizaciones que trataban áreas especiales tales como la

Organización Panamericana de la Salud, el Instituto Interamericano para la Protección de los Niños, el Instituto Indígena Interamericano, etc.

⁷ El entendimiento del protestantismo como el aspecto religioso del panamericanismo fue desarrollado por Samuel G. Inman, secretario ejecutivo del Comité. Véase también B. Monteverde (1917). *Panamericanismo, aspecto religioso*, Nueva York, Sociedad para la Educación Misionera.

⁸ Panama Congress 1916. *Christian Work in Latin America* (1917), Nueva York, The Missionary Education Movement, 3 volúmenes; Montevideo Congress 1925 (1925). *Christian Work in South America*, Nueva York y Chicago, Fleming H. Revell Company, 2 volúmenes.

⁹ Véase D. Rossinow (2005). The radicalization of the social gospel: Harry F. Ward and the search for a new social order, 1898-1936, *Religion and American Culture: A Journal of Interpretation*, 15, n° 1.

¹⁰ Véase A. Prieto-Calixto (2000). Rubén Darío and literary anti-Americanism/anti-imperialism, en D. Sheinin (ed.), *Beyond the Ideal, Pan Americanism in Inter-American affairs*, Westport, Connecticut, Londres, Praeger, 57-67.

¹¹ J. P. Bastian (1986). *Breve historia del protestantismo en América Latina*, México, Casa Unida de Publicaciones, 111-112.

¹² Panama Congress 1916, *Christian Work*, vol. 2, 136 y 137.

¹³ Montevideo Congress 1925. En vol.2, *Christian Work in South America*, Nueva York y Chicago, Fleming H. Revell Company, 46-47.

¹⁴ D. Meyer, (1988). *The Protestant Search for Political Realism, 1919-1941*, Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 2ª ed., 137.

¹⁵ Montevideo Congress, *Christian Work*, vol. 1, 22.

¹⁶ Véase R. Bruno-Jofré (1988). *Methodist Education in Peru: Social Gospel, Politics, and American Ideological and Economic Penetration, 1888-1930*, Waterloo, Canadá, Wilfrid Laurier University Press. También R. Bruno-Jofré y C. Martínez Valle (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940), *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 10, 43-64.

¹⁷ Véase J. Francisco de Souza (1985). *Pedagogía, arma de transformação social*, Recife, Brasil, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Apuntes 6; Kane: *Popular Education and Social Change in Latin America*; M. Gómez y A. Puigrós (1986). *La educación popular en América Latina*, México, Secretaría de Educación Pública, entre muchos otros trabajos.

¹⁸ Kane, *Popular Education*, 8.

¹⁹ Panama Congress 1916, *Christian Work*, vol. 1, 504.

²⁰ Panama Congress 1916, *Christian Work*, vol. 1, 501.

²¹ La obra de Coe es extensa. Una de sus obras más influyentes ha sido *A Social Theory of Religious Education*. La edición consultada es G. A. Coe (1927). *A Social Theory of Religious Education*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 2ª ed. Coe escribió que Dewey había puesto la democracia industrial y la educación en una misma perspectiva.

²² D. P. Setran (2005). Morality for the «Democracy of God»: George Albert Coe and the liberal Protestant critique of American character education, 1917-1940, *Religion and American Culture: A Journal of Interpretation*, 15, n° 1, 113; G. A. Coe (1927). *A Social Theory of Religious Education*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 2ª ed., 54-55.

²³ Montevideo Congress, *Christian Work*, vol. 1, 454-455.

²⁴ Véase Entrevista a Paulo Freire: no hay educación neutra, *Cultura Popular*, 1927, año II, n° 2, Lima, Perú, 22-23.

²⁵ Ó. Jara (1981). *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*, Panamá, CEASPA y ALFORJA, 6-8.

²⁶ C. Núñez (1992). *Educación para transformar, transformar para educar*, Guadalajara, Jalisco, México, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 9ª ed., 55.

²⁷ D. Sulmont; E. Cáceres y S. López (1983). *Conversatorio: trabajadores y cultura política, Tarea*, 7, Lima.

²⁸ V. Mamertini Sobrino (1981). Lucha ideológica y educación popular, *Cultura Popular*, 2 Lima, 72.

²⁹ J. E. García Huidobro (1983). Perfilando una pregunta: aporte político de la educación popular, *Documentos de Trabajo*, 11, Santiago, Chile.

Referencias bibliográficas

- BASTIAN, J. P. (1986). *Breve historia del protestantismo en América Latina*, México, Casa Unida de Publicaciones, 111-112.
- BRUNO-JOFRÉ, R. To those in «heathen darkness»: Deweyan democracy and education in the American interdenominational configuration, the case of the Committee on Cooperation in Latin America, en BRUNO-JOFRÉ, R.; JOHNSTON, J. S.; JOVER, G. y TRÖHLER, D., *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions: The readings of John Dewey's understanding of democracy and education*, Montreal and Kingston, McGill/Queen's University Press, cap. 4 (en prensa).
- BRUNO-JOFRÉ, R. (1988). *Methodist Education in Peru: Social Gospel, Politics, and American Ideological and Economic Penetration, 1888-1930*. Waterloo, Canadá, Wilfrid Laurier University Press.
- BRUNO-JOFRÉ, R. y MARTÍNEZ VALLE, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940), *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 10, 43-64.
- COE, G. A. (1927). *A Social Theory of Religious Education*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 2ª ed.
- FRANCISCO DE SOUZA, J. (1985). *Pedagogia, arma de transformacao social*, Recife, Brasil, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, apuntes 6.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (1983). Perfilando una pregunta: aporte político de la educación popular, *Documentos de Trabajo*, 11, Santiago, Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- GÓMEZ, M. y PUIGRÓS, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. México, Secretaría de Educación Pública.
- JARA, O. (1981). *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*, Panamá: CEASPA y ALFORJA, 6-8.
- J.O.G. (1920). Qué es el Comité de Cooperación en la América Latina?, *El Mensajero*, VI, 62, Lima. 16.
- KANE, L. (2001). *Popular education and social change in Latin America*, Reino Unido, Latin American Bureau.
- MAMERTINI SOBRINO, V. (1981). Lucha ideológica y educación popular, *Cultura Popular*, 2, Lima, 72.
- MEYER, D. (1988). *The Protestant search for political realism, 1919-1941*, Middletown, Connecticut, Wesleyan University Press, 137, 2ª ed.
- MONTEVERDE, B. (1917). *Panamericanismo, aspecto religioso*, Nueva York, Sociedad para la Educación Misionera.
- MONTEVIDEO CONGRESS (1925). *Christian work in South America*, Nueva York y Chicago, Fleming H. Revell Company, 2 vols.
- NÚÑEZ, C. (1992). *Educar para transformar, transformar para educar*, Guadalajara, Jalisco, México, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 55, 9ª ed.
- PANAMA CONGRESS (1916). *Christian work in Latin America*, Nueva York, The Missionary Education Movement, 3 vols.
- PRIETO-CALIXTO, A. (2000). Rubén Darío and literary anti-Americanism/anti-imperialism, en SHEININ, D. (ed.), *Beyond the Ideal, Pan Americanism in Inter-American affairs*, Westport, Connecticut, Londres, Praeger, 57-67.
- ROSSINOW, D. (2005). The radicalization of the social gospel: Harry F. Ward and the search for a new social order, 1898-1936, *Religion and American Culture: A Journal of Interpretation* 15, nº 1.
- SETRAN, D. P. (2005). Morality for the «Democracy of God»: George Albert Coe and the liberal Protestant critique of American character education, 1917-1940, *Religion and American Culture: A Journal of Interpretation*, 15, nº 1, 113.
- SULMONT, D.; CÁCERES, E. y LÓPEZ, S. (1983). *Conversatorio: trabajadores y cultura política, Tarea*, 7, Lima.

Abstract

Education as a transforming technology: Trans-historical comparative analysis of the presence of John Dewey in Ibero-America at the beginning of the twentieth century with the popular education movement of the 1970s and Paulo Freire's influence

This is a comparative trans-historic analysis of two cases representing different projects to transform Latin American social and political reality. The paper examines the educational and political discourse of the Committee on Cooperation in Latin America, a Protestant interdenominational committee based in New York, and compares it with the understanding of popular education and its political dimension by popular educator leaders in the 1970s and early 1980s. The Committee's project aimed at redeeming Latin American peoples and generating a new society based on an imported liberal protestant notion of democracy (spiritualized) while popular education emerged from a counter-hegemonic educational praxis in which the grassroots had a central place. The readings of John Dewey in the case of the Committee and of Paulo Freire in the case of popular education are explored to analyze the political and configurational weaving of practices and ideas.

Key words: *Popular education, Paulo Freire, Dialectical pedagogy, Participatory methods, Committee on Cooperation on Latin America, John Dewey, George A. Coe, Democracy of God, Protestant missions in Latin America, Pan-Americanism, Progressive education.*

Perfil profesional de la autora

Rosa Bruno-Jofré

Es profesora de la Facultad de Educación, Queen's University. Está especializada en Historia de la Educación en Canadá y ha investigado sobre América Latina. Es coeditora de *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* y coeditora fundadora de *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*. Es la coordinadora/directora del Group Internacional de Investigación de Historia y Teoría de la Educación, de la Queen's University. Su libro más reciente, *The Missionary Oblate Sisters: Vision and Mission*, fue traducido al francés. También ha publicado *Methodist Education in Perú, 1888-1930*, y ha editado varios libros y monografías, incluyendo *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, con Natalia Aponiuk. La doctora Bruno-Jofré ha publicado artículos y capítulos en libros en varios idiomas. Su artículo más reciente se titula «Visions of Excellence in Ontario: The Case of the Hall-Dennis Report (1968) and For the Love of Learning (1994)», escrito con Skip Hills, que aparecerá en el volume 61, 1, de febrero de 2011, de *Educational Theory*. Durante 2010 ha sido profesora visitante distinguida en la Universidad Complutense de Madrid, con una beca del Grupo Santander. Correo electrónico de contacto: brunojor@queensu.ca