La trama de la educación popular en Colombia

Leopoldo Múnera Ruiz*

Durante los últimos cincuenta años en América Latina, la educación popular se ha ido entreverando con las organizaciones y movimientos sociales que cuestionan los ordenes dominantes (socioeconómicos, de género o étnicos) y proponen alternativas para transformarlos o subvertirlos. Con la publicación en 1963 de *Alfabetización y Concientización*, el libro escrito por Paulo Freire en el cual esbozó por primera vez su propuesta pedagógica y epistémica, la educación popular empezó a retomar y profundizar el sentido que había perdido a lo largo del Siglo XIX.

A medida que se consolidó la independencia de los pueblos americanos, la propuesta de Simón Rodríguez sobre la forma como debería ser educado el pueblo, categoría utilizada para hablar del conjunto de la población, se refundió en la desmemoria, el olvido y la desfiguración, alimentados por las elites intelectuales dominantes. En los textos de Marco Raúl Mejía y Luís Fernando Escobar, que hacen parte de esta publicación, podemos seguirle la pista a ese proyecto pedagógico que buscaba formar en cada ciudadano una persona autónoma, innovadora, práctica e identificada con su ser americano. En palabras de Escobar, "Hoy podríamos decir de Simón Rodríguez que fue un profeta que predicó en el desierto. Él quería ponerlos a todos –negros, indios, pobres o descendientes directos de los conquistadores- como iguales; intuía que la educación podría cumplir ese cometido porque no dudaba de las dotes intelectuales de nadie y sí creía, en cambio, que el pueblo debía ser la base de la construcción de una democracia popular."

Por el contrario, pensadores como Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi o Andrés Bello, al referirse a la educación popular, pretendían "civilizar" a los

* Profesor Asociado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, coordinador de TEOPOCO (Grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea) de la misma institución, miembro internacional del CriDis (Centre de Recherches Interdisciplinaires. Développement, Institutions, Subjectivité) de la Universidad Católica de Lovaina y director del Observatorio Nacional de Paz (ONP)

americanos, cada uno a su manera, es decir, moldearlos a imagen y semejanza de los arquetipos europeos por ellos fabricados, mediante la transmisión unilateral de los conocimientos científicos y humanísticos.

La crítica de Freire a esta educación bancaria, enmascarada como popular, y sus secuelas, implicó para Latinoamérica el rescate y la radicalización del proyecto educativo de Simón Rodríguez y de la pedagogía activa, cuyos referentes iniciales eran las obras de Rousseau en Europa y Dewey en los Estados Unidos (Escobar), dentro de un nuevo escenario que tumbó los muros de las aulas tradicionales: el de la alfabetización concientizadora, la praxis social de los sectores populares, los talleres de aprendizaje colectivo con obreros y campesinos, hombres y mujeres, la educación propia o la feminista, o la investigación-acción-participativa (I-A-P).

En nuestros países, la escuela recobró parte de su sentido original como construcción común del conocimiento en el tiempo libre, el tiempo del ocio, mientras la pedagogía enfrentó una nueva encrucijada, un sendero se abrió hacia la nueva perspectiva crítica y otro la encerró en los espacios cautivos de la escuela formal. Paulo Freire previó en forma temprana esta disyuntiva, pues, como lo recuerda Escobar, bautizó su dos trabajos más representativos durante la década de los años sesenta del siglo pasado con títulos sugestivos que implicaban un enlace libertario entre la educación popular y la pedagogía crítica: *Educación como Práctica de la Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*.

Las pedagogía crítica, de acuerdo con la caracterización hecha por Frabboni y Pinto Minerva, y asumida por Escobar, comparte algunos de sus elementos nucleares con la educación popular, a pesar de las diferencias que existen entre sus contextos sociales y geográficos de emergencia. Aquella tiene una génesis ligada fundamentalmente a la experiencia europea o estadounidense alrededor de la escuela, con una antecedente en la pedagogía activa. Esta responde a la especificidad de las sociedades latinoamericanas, como una práctica de descolonización cultural o desalienación política. No obstante, ambas comparten un eslabón: los trabajos de Freire.

Los rasgos políticos y emancipadores que definen a la pedagogía crítica tienden hacia la formación en la escuela de un sujeto pensante, autónomo e innovador. Al tiempo

que la educación popular se desarrolla en diferentes espacios sociales y pretende ser dialógica en la interculturalidad, situada, transformadora y subversiva, y comprometida ética y políticamente con los pobres y los oprimidos. Está orientada a empoderar los sujetos para que asuman sus procesos de emancipación y reconozcan las diferencias e inspirada en la pluralidad de saberes sociales que cuestionan las verdades sacralizadas (Mejía).

Sin embargo, la educación popular se construyó al ritmo de la crítica y el rechazo al ámbito cercado en el que vivía atrapada la pedagogía, dentro de los muros escolares modernos, donde la enseñanza, la instrucción y la formación habían sido convertidos en instrumentos de aculturación, adoctrinamiento y domesticación de sectores sociales que se consideraban simplemente subordinados o subalternos. *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia* es un libro que a partir de los fragmentos contenidos en sus descripciones y análisis muestra como se han ido trazando de nuevo en el país, a veces en forma explícita y otras implícita, los vínculos entre la educación popular y la pedagogía crítica.

Sus artículos se deslizan desde los relatos y balances sobre la rica y variada experiencia de inserción en el trabajo en redes, como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina –CEAAL- (Lola Cendales y Jairo Muñoz) o la Red de Educación Popular entre Mujeres –REPEM- (Imelda Arana Sáenz y María Lucía Rapacci), hasta las elaboraciones que evidencian la reflexión teórico y práctica que tiene lugar dentro de la educación popular, como las ya mencionadas de Marco Raúl Mejía, sobre los desafíos que implican las nuevas tecnologías, y la de Luís Fernando Escobar, relativa a la relación con la pedagogía, o la de Diego Herrera con respecto a los movimientos sociales.

Entre las primeras y las segundas discurren las apuestas pedagógicas contenidas en el artículo de Alfonso Torres Carrillo y Nidia Constanza Mendoza, el cual analiza con rigor los procesos y las metodologías de la sistematización de las practicas educativas populares, o en el de Alfredo Ghiso sobre la formación en investigación. Las experiencias pedagógicas específicas tienen un lugar especial que demuestra la vitalidad de la educación popular. Así se puede constar en el texto de Graciela Bolaños y Libia Tatay alrededor de la educación propia del Consejo Regional Indígena del

Cauca (CRIC) o en el capítulo sobre los avatares de la educación popular feminista en Colombia contenida en el ensayo de Arana Sáenz y Rapacci.

Cendales y Muñoz nos recuerdan que CEAAL permitió la articulación del trabajo en redes y facilitó la expansión de la educación popular en América Latina. Dentro de regímenes políticos con tendencias oligárquicas o populistas, la educación de adultos, formación e instrucción remedial apoyada por los Estados para subsanar las deficiencias en términos de cobertura, promovida por el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), sirvió en la región como un paraguas para que a su sombra fuera creciendo la pedagogía crítica y la educación ligada a las prácticas políticas de los movimientos sociales. A finales del decenio de los años ochenta del Siglo XX tuvieron lugar los acercamientos entre las organizaciones no gubernamentales colombianas y el CEAAL, el cual había sido creado en 1982, que llevaron a la creación del colectivo colombiano a comienzos de la década del noventa. Dentro de las organizaciones que entraron a hacer parte de él, la mayoría giraba alrededor de la educación popular y la comunicación social, como el Centro de investigación y Educación Popular (CINEP), Dimensión Educativa, o el Servicio Colombiano de Comunicación, pero también había colectivos que trabajaban en la defensa de los derechos humanos e incluso redes ya consolidadas como la REPEM.

Muchas de estas ONGs habían crecido gracias a prácticas y reflexiones centradas en la educación superior y en la I-A-P, cuyo promotor principal en Colombia y uno de sus creadores era Orlando Fals Borda. Asimismo, en estos años fueron los grupos ligados a las izquierda católica y cristiana los que impulsaron con mayor fuerza la educación popular, pues desde la década del setenta habían tenido en la Comisión Evangélica de Educación Cristiana (CELADEC) un punto de apoyo y de articulación. No obstante, CEAAL permite que en y desde Colombia se profundice la reflexión sobre la educación popular y se ahonden los lazos con la pedagogía crítica y los movimientos sociales (Cendales y Muñoz). La REPEM es un ejemplo claro de esta última confluencia, pues por más de treinta años ha constituido en el país uno de los espacios fundamentales para el desarrollo de un feminismo popular que no solo ha dinamizado la educación popular, sino que representa un desafío al enfoque de género de origen académico, sustentado por mujeres de clase media o alta (Arana Sáenz y Rapacci).

La vitalidad del análisis realizado en Colombia sobre la educación popular fue ilustrada con anterioridad mediante la referencia a los escritos de Marco Raúl Mejía y Luís Fernando Escobar, que además asumen expresamente los retos políticos que implican las nuevas tecnologías, en el primer caso, y la necesidad de continuar indagando sobre la potencialidad pedagógica y crítica de las prácticas educativas populares. Alfonso Torres Carrillo y Nidia Constanza Mendoza emprenden otra tarea: comprender la alternativa epistémica que implica la sistematización de las experiencias en educación popular, como una forma de producir conocimiento a partir de la comprensión, el fortalecimiento y la interrelación de los saberes implícitos en sus prácticas pedagógicas.

El recorrido por las tendencias en la sistematización, a partir de prácticas concretas fundamentadas en diferentes metodologías, nos conduce por el positivismo, la dialéctica, la hermenéutica y el postestructuralismo, a través de una ruta que retroalimenta la pedagogía critica. La propuesta de Torres y Mendoza, y del grupo de investigación al que pertenecen (Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional) nos invita a considerar una producción intencionada y colectiva del conocimiento que reconoce la complejidad de las prácticas sociales de los diversos sujetos educativos, produce relatos descriptivos de las experiencias para interpretarlas críticamente y evidencia el carácter reflexivo de este tipo de conocimiento, en contraste con el objetivamente de las ciencias positivas.

Alfredo Ghiso también nos invita a conocer la alternativa ofrecida por una formación en investigación social inspirada en Freire y Zemelman y encaminada a constituir subjetividades creativas dentro de una cultura de la investigación. De esta manera se evita una relación meramente instrumental con el conocimiento, en la cual el sujeto es un simple catalizador de la ciencia. Por tal razón, al hablar de su propuesta metodológica nos dice: "Esta experiencia lleva a que el grupo desaprenda y aprenda a desplazarse desde el paradigma de la objetividad, la certeza y la simplicidad hacia el de la reflexividad, la incertidumbre y la complejidad, en donde sujeto y objeto de estudio en vez de mantener posiciones de distanciamiento epistemológico, se reconocen como partes coimplicadas en el mismo proceso. Por esto, en el proceso formativo, las tensiones del desaprender y aprender son siempre reconocidas como

los componentes del proceso que alteran inercias, remueven comodidades y generan disconformidades. Los efectos formadores y desformadores son complejos, recursivos, inciertos y muchas veces paradójicos. Sin duda, la formación en investigación social es un viaje que se convierte en un andar y trabajar sobre la persona, la colectividad y la cultura; lo cual es una labor eminentemente reflexiva de recuperación, desestructuración y reconstrucción del conocimiento que se tiene sobre sí mismos y sobre la realidad social." Desde la educación popular, la investigación surgiría así como un saber que se produce en la vida misma, en la reflexión sobre sus diferentes formas, y no sobre la vida, como si esta fuera un objeto externo al sujeto cognoscente.

La experiencia en educación propia del CRIC, que incluye a la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), presentada por Bolaños y Tatay, ilustra las formas que adquiere la educación popular dentro de una perspectiva intercultural, cuando se vuelve una práctica mediante la cual se autoreconocen las comunidades étnicas tradicionalmente discriminadas. Las autoras son contundentes al respecto: "La educación propia, se da en cumplimiento de la ley de origen, ley de vida o derecho propio de cada pueblo, tiene como objetivo fundamental asegurar la permanencia de las diferentes culturas. Ella ha permitido los aprendizajes y enseñanzas para mantener la unidad de las comunidades, para establecer relacionamientos con otros pueblos, para construir sistemas de conocimientos soportados por lenguas milenarias que han construido profundas conceptualizaciones acerca de las condiciones de buena vida y en términos simples han ido formando a sus miembros de acuerdo a sus necesidades. La identidad de pueblos se ha ido fortaleciendo en la medida que el reconocimiento del ser diferentes se constituye en un imperativo importante del ser humano y la construcción comunitaria en un proceso de generación de capacidades y fuerza como grupo social. La educación propia para el caso indígena nace desde la familia y comunidad y va integrando o apropiándose de otras formas educativas como la escuela que aunque surgida en otros contextos se considera necesaria o se impone de acuerdo a los sistemas políticos de dominio social."

La alternativa contenida en la educación propia se evidencia en el papel que dentro de ella se le asigna a la investigación, por ejemplo en el Programa Bilingüe Intercultural (PEBI), como un elemento pedagógico esencial para el análisis de las condiciones de

vida comunitarias, la reflexión y conceptualización sobre ellas y la devolución de los aprendizajes a la práctica. Además, favorece el rescate de las lenguas indígenas como constructoras de los saberes sociales y comunitarios. Sus líneas de trabajo son un testimonio del giro pedagógico que conlleva en términos de afirmación de las identidades, protección de la madre tierra, recuperación ambiental, enseñanza y recreación de la historia, sin descuidar la tradición oral, y organización y gobernabilidad interna. Mediante la educación propia lo popular adquiere sentido en la pluralidad de los pueblos, más allá de la singularidad del pueblo que tiende a anular las diferencias.

Diego Herrera retoma la relación estrecha entre los movimiento sociales y la educación popular, la cual también se evidencia en la manera como la educación feminista popular estructura una "pedagogía para el poderío" (Arana Sáenz y Rapacci). A diferencia de lo que sucedió en América Central, donde la educación popular hizo parte de procesos insurreccionales, o en el Cono Sur, en el cual estuvo ligada a la lucha por el retorno a la democracia, en Colombia fue esencial para la formación de las nuevas subjetividades que confluirían en las acciones colectivas o la praxis política de los movimientos populares (Cendales y Muñoz). Buena parte de la reflexividad de los movimientos sociales radica en las prácticas educativas que se han generalizado dentro de ellos y que con frecuencia se inspiran en la pedagogía crítica latinoamericana. La educación popular genera un movimiento de ideas, símbolos y representaciones mentales que acompaña y constituye la protesta, la movilización o la construcción de sentidos alternos a los dominantes. En los movimientos sociales adquieren materialidad los entretejidos que conforman la trama de este libro y de la educación popular en Colombia.

Bogotá, febrero de 2013