



ENTREVISTA

ENTREVISTA A OSCAR JARA¹

POR JORGE CARDOSO² E LUÍSA
TEOTÓNIO PEREIRA³

Jorge (J.) – Antes de mais, obrigado por teres aceitado o convite da revista Sinergias. Ficamos muito contentes por te ter a participar no número dois da nossa revista. Começamos então... tu apresentas-te, normalmente e naturalmente, como educador popular. O que é que isso significa para ti?

Oscar (O.) - Bueno, primero agradecer la oportunidad de poder participar en el número

¹ Educador popular y sociólogo peruano y costarricense. Ha trabajado en programas de educación popular en todos los países de América Latina y otros continentes y escrito varios libros y artículos sobre cambio social, educación, metodología y participación social. Es director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica y Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL

www.cepalforja.org oscar.jara_presidencia@ceaal.org

² Membro da equipa de Cidadania Global e Desenvolvimento da Fundação Gonçalo da Silveira.

³ Responsável pela área de Educação para o Desenvolvimento na Organização Não-Governamental de Desenvolvimento CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

desta revista. Creo que es un esfuerzo muy importante para repensar en conjunto nuevas formas de hacer y de construir procesos educativos críticos y transformadores tanto en el “norte” como en el “sur”, entre quienes nos encontramos en esa búsqueda – gracias por eso.

Cuando yo me presento como educador popular pienso que la educación popular no es algo simplemente que uno hace, sino es algo que uno lleva dentro, que es parte de una identidad, en la medida en que nos define como actores sociales e como actores políticos y actores éticos en cuanto somos sujetos activos de un proceso educativo transformador.

Hablamos de una educación “popular” en un doble sentido: primero, porque se realiza con los sectores mayoritarios de nuestras poblaciones, aquellos sectores que forman el “pueblo social”, es decir, todos aquellos sectores que sufren algún nivel de discriminación, explotación, opresión o exclusión. Y segundo, porque se realiza con una intencionalidad de aportar a construirse como un “pueblo político”, es decir que busca desarrollar capacidades para transformar esas condiciones de inequidad y asimetría con la participación de esos sectores.

Yo empecé desde muy joven – a los 19, 20 años – trabajando con grupos de otros jóvenes y otras

jóvenes en la organización del movimiento juvenil en el Perú. Yo estaba estudiando filosofía en ese tiempo y llevé un curso de algunos meses, sobre un método fantástico de alfabetización que un brasileño que estaba en Chile había creado. Este brasileño se llamaba Paulo Freire. El proponía un proceso de alfabetización de cuarenta sesiones y todos sus contenidos tenían que ver con la vida de la gente que se alfabetizaban. Yo no sabía que ese curso en la universidad me iba luego a cambiar la vida.

Como había que poner en práctica lo aprendido en el curso, yo pregunté a cinco señoras que vivían en uno de los barrios donde yo trabajaba y que no sabían leer ni escribir, si querían alfabetizarse. Ellas dijeron que sí y ese fue el primero grupo de alfabetización que tuve cuando tenía más o menos 20 años. Entonces diseñé todo un plan de alfabetización, siguiendo la propuesta metodológica de Freire: recogí el universo vocabular oral de esas personas, identifiqué temas generadores, palabras generadoras recogidas de su vida cotidiana que reflejaban sus problemáticas, etc. Bueno, según yo, estaba aplicando la metodología de Freire de la forma más estricta posible y esas señoras aprendieron algo de lectura y escritura, pero lo más interesante eran las conversaciones que hacíamos sobre sus vidas. Fue un proceso interesante, pero incompleto.

Al cabo de un tiempo, se creó en el norte del país un proyecto de alfabetización para la reforma agraria y para el movimiento de los obreros agrícolas que quería fortalecer la capacidad de los campesinos de crear y manejar las cooperativas (porque se había expropiado la tierra a los grandes hacendados y se habían transformado en cooperativas pero había que contribuir a la formación de los campesinos para que

administraran sus tierras y organizaran la producción). Y uno de los componentes formativos era la alfabetización. Entonces, lo gracioso fue que me dijeron: 'Mira, como tú tienes experiencia, entonces ven a trabajar con nosotros en este proyecto'. Y realmente fue ahí en Piura, en un centro que se llama el CIPCA, donde yo empecé a trabajar propiamente en alfabetización en serio, como parte de un equipo que tenía mucha formación en ese tema y ahí fue donde empecé a aprender que era eso de la "educación popular".

Nosotros íbamos a vivir y trabajar en esa zona, supuestamente como profesores, maestros que íbamos a enseñar a la gente. Pero, en realidad, lo que fuimos hacer fue aprender de la gente. Y íbamos a recoger sus palabras, su universo de simbolización, conocer su vida, sus costumbres y, en realidad, eran ellos y ellas quienes nos empezaban a alfabetizar en su vida.

Yo nunca había vivido en esa región de Perú y era un región de mucho cambio: uno por la intención de la reforma agraria que significaba un cambio radical de la propiedad de la tierra que generaba muchas expectativas y desafíos; y otro porque el gobierno fue aplicándola progresivamente, dejando algunas zonas todavía en propiedad de los hacendados. Entonces los campesinos iniciaron un gran movimiento de toma de tierras. Y en ese proceso yo también me vi involucrado y ahí rápidamente descubrí que yo, que iba como maestro, como educador, en realidad estaba yendo como aprendiz, como alguien que me tenía que educar de ese mundo, de esa realidad que no conocía; y yo que iba como un educador sobre unos contenidos vinculados a la vida de la gente, descubrí que, en realidad, no podía estar fuera del proceso social, político y cultural que esa gente estaba viviendo. Entonces, fue un proceso donde yo aprendí que educar no era simplemente una

función, no era una tarea, si no era un compromiso con el impulso de procesos de aprendizaje de tipo transformador que, a la vez que buscaban transformar nuestras ideas y transformar la capacidad de acción de los grupos, nos estaban transformando a nosotros mismos.

Y de ahí para delante he continuado todos estos años, casi cuarenta, trabajando con distintos grupos populares en los diferentes países de América Latina y el Caribe. He tenido el privilegio de hacer trabajos de educación popular en todos ellos, aprendiendo de las personas de esos países la mayor parte de cosas que ahora sé. Pero esta idea central de que los procesos educativos son procesos para generar aprendizajes donde el educador lo que hace es ser un aprendiz y un impulsor, desafiador y generador de auto aprendizajes es para mí una concepción de que lo que yo quiero ser en mi trabajo, en mi vida cotidiana, en mis actitudes y comportamientos personales, y que no puedo desconectar ese grupo con el que estoy trabajando de sus aspiraciones, de sus sueños, de sus esperanzas, de sus miedos – y tan poco de los míos. Y que hacer educación popular y ser un educador popular es una manera de confrontarnos ante desafíos de la vida cotidiana, pero aún que sean muy pequeños o que sean muy particulares, están conectados siempre con una historia más amplia: con la historia de nuestro barrio, la historia de nuestro país, la historia contemporánea, que nos desafía.

Por lo tanto, es apasionante hacer esto, que llamamos educación popular, como proceso ético, político y pedagógico de construcción de capacidades de transformación y de capacidades de aprendizaje. Por eso, aunque yo he estudiado algunas otras carreras, como filosofía y sociología, en realidad siempre que me presento digo que

soy, o que estoy en proceso de ser, un educador popular.

J. – E, atualmente, quais são os contextos de intervenção em que estás mais diretamente envolvido? O teu percurso levou-te onde?

O. – Por una parte, yo estoy trabajando en un centro de educación popular que se llama Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, en Costa Rica. Y ahí yo coordino varios proyectos de educación popular, economía solidaria y desarrollo local con organizaciones sociales y, en este momento con programas de extensión universitaria.

Por otro lado, yo soy miembro de una Red Mesoamericana, que se llama RED ALFORJA, y que abarca siete países: México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Me tocó ser coordinador de esta red en su inicio, del año 80 hasta el año 98. Ahora la red se coordina desde Salvador y yo participo dentro de reflexiones, comentarios y aportes con personas de la red, vinculados a procesos de formación en Centro América, principalmente con movimientos sociales. Hay otro espacio en que participo que es el CEAAL – Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, que tiene cerca de 200 entidades afiliadas. Luego de muchos años trabajando en el programa de Sistematización de Experiencias, fui elegido en 2012 como presidente hasta el 2016; en este momento nos hemos propuesto convertirnos en un movimiento de educación popular vinculado a los movimientos sociales de América Latina y el Caribe. Desde el Comité Ejecutivo, apoyamos los grupos de trabajo regionales: movimientos sociales; economía solidaria; sistematización; educación, paz y derechos humanos; equidad de género; educación y juventud. También acompañamos las distintas regiones: Caribe,

Centro América, área Andina, Cono Sur, Brasil y México. Es una tarea más de impulso organizativo y político pero estoy involucrado también en acciones educativas. Por último, en otros niveles, con todas estas relaciones e historias compartidas, he ido vinculándome a proyectos de solidaridad, cooperación, debate educativo y formación en distintos países latinoamericanos, pero también en Europa: en Portugal, con CIDAC; en España, con Oxfam Intermón, Fere, Entreculturas, HEGOA, Médicos del Mundo; en Alemania con el Instituto Paulo Freire; en Bélgica con ITECO, etc. Participo también en actividades del Foro Social Mundial.

Hay muchas instancias en otras partes del mundo con quienes compartimos los sueños de una educación transformadora, de una educación para la ciudadanía global, de una educación que nos haga conquistar nuestras capacidades de ser plenamente personas en un mundo que se haga más humano y no menos humano. Por eso trabajamos también en aspectos que implican defender los derechos humanos, defender la participación de las mujeres, defender la participación de las organizaciones sociales en los procesos políticos nacionales y regionales. Y sobre todo supone pensar en un concepto de planeta, en un concepto de vida y un concepto de sociedad – que nos esté marcado por el valor del mercado, por la utilidad inmediata, por una “ética” instrumentalizada – sino que sea marcado por una ética de la solidaridad, por una ética de la construcción de espacios de libertad, de espacios de co-responsabilidad. Y por eso luchamos. Luchamos contra las injusticias, luchamos contra los gobiernos corruptos, luchamos contra los gobiernos antidemocráticos, luchamos para que las educadoras y educadores tengan mejores condiciones de vida y de trabajo y, por eso, luchamos también para que los campesinos y las

campesinas puedan tener acceso y derecho al disfrute de la tierra, de su propiedad y sus productos. Y luchamos contra las empresas transnacionales de industrias mineras y otras extractivas que nos invaden para apropiarse de nuestros recursos, que envenenan nuestras aguas, nuestros ríos. Luchamos por un planeta mejor. Luchamos porque niños, niñas, jóvenes y personas adultas, a lo largo de toda la vida, tengan siempre la posibilidad de creer en algo, y de crear algo; la posibilidad de construir nuevas relaciones. Y en todo ello está implicado un trabajo educativo transformador, en el sentido de construir nuestra capacidad, como decía Paulo Freire, de “Ser Más”: de ser cada vez más persona y de humanizar el mundo y no dejar que la lógica depredadora del sistema capitalista lo deshumanice. En todo ello he tenido la suerte, el privilegio, de estar vinculado con muchas gentes, con tantas personas maravillosas que hacen cosas muy interesantes e muy importantes y que son las que me animan cada día a ser lo que yo trato de ser.

J. – Esse teu discurso parece sempre muito próximo das lutas concretas, das pessoas e das questões concretas que estão a acontecer com as populações. É um discurso que, para quem está na Europa, a trabalhar na área da Educação para o Desenvolvimento, faz-nos sentir a falta de estarmos mais próximos. Às vezes, o que se sente é que estamos a procurar dentro da mesma lógica de transformação social, de luta por uma maior equidade, maior justiça, mas que estamos longe das populações. Trabalhamos com aquilo que chamaste de “pueblo político”, numa perspetiva geral, mas longe do “pueblo social”. No teu contacto com estes outros contextos de que falaste, também sentes que os educadores para o desenvolvimento/cidadania global, aqui nesta parte do globo, estão longe das populações? O

que é que se te afigura dizer sobre o que conheces da nossa prática aqui deste lado?

O. – Bueno, yo creo que hay que identificar las condiciones y los desafíos de cada contexto. Hay elementos que nos atraviesan en conjunto a todos: esta lógica de mercado, la lógica neoliberal, la lógica utilitaria, individualista que nos deshumaniza a todos y en todos los contextos. Pero, en cada lugar tenemos condiciones particulares e historias particulares.

Por ejemplo, nosotros aquí, ahora en América Latina y el Caribe no podemos estar indiferentes a los procesos enormes de movilización y de lucha del movimiento ecologista, del movimiento campesino, de los movimientos contra la violencia hacia las mujeres, del movimiento que está contra la minería que depreda nuestros recursos, porque es muchísima gente la que está siendo afectada y es mucha gente la que está participando, luchando en contra de eso. También vivimos circunstancias en las cuales tenemos algunos gobiernos que están buscando hacer transformaciones de esas estructuras que hemos heredado desde hace varios siglos y que están creando nuevos espacios de acción que antes no teníamos.

Por ejemplo, yo vengo ahora de estar en Uruguay. Me reuní con un grupo de educadoras y educadores populares y muchos de ellos están trabajando ahora en programas asociados con los programas sociales del gobierno de Uruguay, que con Mujica se ampliaron enormemente y que van a continuar ahora después de 12 años de gobierno del Frente Amplio en Uruguay. Y eso es un escenario nuevo de cercanía con las poblaciones para muchos educadores populares que antes trabajaban en un proyecto más local y ahora, de repente, pueden trabajar en toda una región, pueden trabajar en un proyecto a nivel

nacional. Se amplían las dimensiones, las posibilidades y, claro, también los problemas. Nos pasó a nosotros en Nicaragua, en los años 80. La revolución sandinista nos planteó posibilidades que nunca habíamos imaginado: un proyecto de educación popular a nivel nacional como una propuesta de un gobierno; era para nosotros muy nuevo porque siempre habíamos trabajado en educación popular desde las márgenes, desde acciones de resistencia y propuesta un poco marginales y ahora teníamos la posibilidad que un gobierno, como fue lo caso del gobierno de Nicaragua en los 80, en que el ministro Fernando Cardenal decretara que toda la educación primaria, secundaria, universitaria, debería estar marcada por una lógica de una educación popular, de una educación transformadora, de una educación que nos convierta en sujetos de transformación y no en objetos de la acción de otros.

Entonces, ante esos gobiernos que están realizando acciones de cambio, que se abren nuevas posibilidades que nos vinculan de otra manera con la gente. También hay problemas y se corre un riesgo de que, si antes estábamos trabajando desde el movimiento social o desde la sociedad civil, trabajar ahora desde el gobierno va a implicar trabajar con normas, formas y condicionamientos que vienen de la política gubernamental y que antes no teníamos. Entonces lo importante, en cualquier caso, es preguntarse: “Al final de cuentas ¿quién va ser el protagonista de este proceso educativo? ¿Quiénes van a ser los principales actores, sujetos del proceso?”. Sí pensamos que somos nosotros, es que tenemos una visión que nos limita mucho, sea que estamos en el gobierno, en una ONG o en un grupo voluntario. Pero si pensamos que lo sujetos de los procesos tienen que ser esas poblaciones, quiere decir que en

nuestra metodología de trabajo: en la manera como se hace la investigación, el diagnóstico, la coordinación y la dirección de esos procesos, debe ser la gente la que la realice de forma participativa y crítica, entonces tiene mucho más sentido saber que el aporte que hacemos es un aporte, pero que los resultados a lograr estarán en función no solamente de nuestra capacidad, sino de las capacidades de las demás personas.

Ahora bien, también existen otros contextos en América Latina: contextos muy duros y muy complicados que nos mueven a la solidaridad latinoamericana. Existen gobiernos, como es el caso de México, donde la desaparición de los 43 maestros normalistas en Ayotzinapa significan una vergüenza y un dolor que nos atraviesa a todas las educadoras y educadores de América Latina y eso es un solo caso de muchos más que a veces ni conocemos. Además no ocurre sólo en México, ocurre también en otros lugares y por lo tanto hay luchas, hay movimientos, hay protestas, hay movimientos de resistencia e indignación que pueden aparecer en uno u otro país, pero que nos terminan envolviendo a todos porque todos nos sentimos parte de todas esas agresiones y por lo tanto luchamos junto con toda la gente que los rechaza y resiste.

A mí me parece que en Europa el movimiento de los Indignados, por ejemplo, ha significado un fenómeno muy similar, en el sentido de que las situaciones políticas dominantes van cada vez siendo más antidemocráticas y, al final, hay una voluntad creciente en las personas de defender su derecho a ser personas, a ser ciudadanas. Y ése es el campo de la educación para el desarrollo, es el campo de la educación para la ciudadanía global, que se vincula con lo que nosotros llamamos aquí educación popular. Es defender el derecho de ser ciudadanos y ciudadanas plenas y

de que tenemos la posibilidad de no dejarnos atrapar, engullir, por la lógica única del mercado, sino que tenemos otras lógicas de relación social que tenemos que construir. Ustedes también trabajan con organizaciones sociales, con barrios, con comunidades; trabajan con el movimiento estudiantil y movimientos de participación ciudadana... Y yo creo que éstos son los espacios donde se desarrolla la educación popular, la educación para el desarrollo o la educación para la ciudadanía global, en la medida en que son procesos que vinculan la teoría con la práctica, que son procesos éticos, políticos y pedagógicos y que son procesos de los cuales se generan aprendizajes para la transformación. En esa medida, no importa como la llamemos.

Y esta nueva visión de educación abarca todos los campos, incluyendo la escuela: La aspiración de tener una educación para todas las personas, una educación a lo largo de toda la vida, es porque efectivamente nosotros queremos construir capacidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello tenemos que impulsar una nueva visión de lo educativo: una educación transformadora, que es totalmente contraria a la educación mecánica, autoritaria, impositiva, vertical, memorística que se ha heredado de la educación formal tradicional.

Claro, eso significa transformar la educación formal, significa transformar la manera como se hace educación en los colegios, en las escuelas, en las universidades. Por ejemplo, en Costa Rica, estamos trabajando en un proyecto de formación interuniversitaria con los programas de extensión de las 4 universidades públicas. Las universidades tienen normalmente una estructura la cual hay tres componentes entendidos como roles de toda universidad: la investigación, la docencia y la extensión. Y el problema es que en esta lógica, la

investigación, la pesquisa, ha sido siempre el componente predominante, el que le da el sentido al quehacer universitario; la docencia es considerada un campo importante al interior del mundo del campus, de la relación con los alumnos y de las alumnas; y la extensión se acepta muchas veces como algo de tercera categoría, porque “alguna responsabilidad hay que tener con el resto de gente que no ha tenido el privilegio de estar en nuestra alma máter”, digamos. Esa visión es una visión muy encapsulada de la universidad. Nosotros estamos trabajando sobre una idea que le da vuelta de cabeza a esta noción y que coloca la llamada “extensión” - como acción social- (ya no se le debería llamar “extensión”, sino “acción social”), como el núcleo principal en la relación universidad-sociedad. Así, la acción social debería ser el centro de la responsabilidad del quehacer universitario, pues tiene que ver con los desafíos de la sociedad hacia las universidades. Entonces, de ese componente de acción social, deberían surgir entonces los temas de pesquisa, de investigación; deben orientarse las acciones de docencia y los contenidos sobre los cuales trabajar y los vínculos entre alumnos, alumnas, profesores, personal administrativo y poblaciones con las cuales se vincula la universidad. Claro, eso cambia toda la metodología: supone trabajar currículos integrados, interdisciplinarios y transdisciplinarios; supone trabajar ópticas de pesquisa participante, de investigación-acción participativa, supone generar procesos abiertos de educación dentro del campus y supone salir del campus para hacer que sea la sociedad la que entre en el quehacer de la universidad.

En esta línea estamos haciendo este trabajo a través de proyectos de sistematización de experiencias de extensión/acción social, descubriendo en esas experiencias toda la potencialidad y riqueza que tienen. Por ejemplo,

en una zona indígena, donde hay un grupo de la universidad trabajando, eso permite plantearse la pregunta: ¿cuál es el rol de la universidad con relación a la problemática del mundo indígena y cuál es el aporte que tiene el saber indígena que dar al conocimiento universitario, al conocimiento académico? Entonces, a partir de esas preguntas críticas se empieza a deducir elementos que sirven para profundizar las investigaciones y el quehacer docente.

Experiencias de este tipo nos muestran que es fundamental ponerse a pensar de qué manera en la universidad nos estamos vinculando a las problemáticas del conjunto de la sociedad (y no solamente aquellas con las que tenemos un contacto puntual y momentáneo). Y para eso es necesario que quien sistematiza empiece a generar también reflexión teórica, porque estas experiencias de extensión/acción social, que son enormemente ricas, muchas veces no tienen un impacto suficiente en la academia porque para la visión de los académicos son experiencias secundarias y son experiencias que no producen un conocimiento académico, que no producen un conocimiento científico. Entonces, es necesario que las personas que están involucradas en estos procesos puedan producir conocimientos y contenidos que entren en debate con los otros procesos de construcción de conocimiento en la academia, para también legitimar este trabajo. Esto está permitiendo, además, que las personas llamadas “extensionistas” empiecen a valorar la importancia enorme de su trabajo, que hasta el momento siempre habían pensado que eran proyectos interesantes, bonitos, ricos, pero que no eran tan significativos como para desafiar la lógica global de la universidad.

Yo encuentro que las universidades en América Latina – por ejemplo en Brasil, en México, en

Colombia – cada vez más están incorporando la lógica de educación popular en su quehacer, están incorporando la lógica de la acción social en la extensión y están incorporando la construcción de conocimiento desde esas prácticas como elemento para la construcción de conocimiento académico, lo que antes no era valorado. Este es un movimiento que está creciendo mucho en América Latina y en CEAAL estamos tratando de darle seguimiento, al punto que nuestra revista “La Piragua”⁴, el nº 41 que va a salir en noviembre, va estar dedicado al tema: ‘Educación Popular, universidades, ciencias sociales’.

Todavía este proceso no se da igual en el caso de los institutos, los liceos de educación secundaria y primaria, pero sin embargo hay experiencias interesantes, como la que se hace con el proyecto ‘Conectando Mundos’, que coordina en España Oxfam Intermón y en Portugal deben haber experiencias similares. Es un proceso más lento: cambiar cosas en la institucionalidad educativa, en los ministerios de educación, es muy duro. Hay una costumbre burocrática muy grande, muchas veces los propios educadores y las propias educadoras no están dispuestos a arriesgarse, a cambiar, a hacer cosas que no estaban acostumbrados porque es más fácil cumplir una tarea establecida, que aventurarse a construir, a investigar con los alumnos y alumnas y a modificar ese estatus de confort. Pero cuando empezamos a hacer procesos de formación con educadores y educadoras con este nuevo sentido, descubrimos que hay un sector que se entusiasma mucho, se apasiona con el sentir verdadero del quehacer educativo crítico y transformador. ¿Puede ser que en Portugal estén viviendo ustedes eso mismo?

⁴ <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>.

Luísa (L.). – Eu creio que estamos a viver um fenómeno quase contrário. Quero dizer, um sistema cada vez mais obsessivo de preparar os jovens, desde o ensino primário, secundário e depois na universidade, para o mercado. Está um sistema cada vez mais constrangedor, em Portugal talvez ainda mais do que noutros países europeus, mas com um desgaste muito grande dos professores e dos alunos também. Portanto, eu penso que estamos a viver um processo bastante diferente.

Por isso mesmo, este intercâmbio é muito enriquecedor também para nós. Para não nos sentirmos isolados e para termos a noção que noutros lugares existem outros desafios e existem outras respostas aos desafios. Então, acho que este intercâmbio sobre o que estamos a fazer em cada uma das nossas realidades parece-me muito importante e muito fecundo.

E aproveitava para te perguntar: do teu ponto de vista, e tendo em conta tudo o que disseste até agora, todo este percurso, consegues sintetizar quais é que são os desafios principais para a educação popular, para a educação para o desenvolvimento, para a educação para a cidadania global – na perspetiva, como tu dizias, que não interessa tanto o nome, mas mais o conteúdo. Quais é que são os principais desafios que tu vês neste momento?

O. – Yo creo que un primer desafío es estar muy pendientes de las condiciones que nos está marcando el contexto, en términos de cuáles son las prioridades, de cuáles son los sujetos de la acción educativa y cómo nuestras modalidades de acción deberían no cerrarse, sino abrirse a esas dinámicas de esos sujetos y de esas condiciones. Es decir: las condiciones pueden ser muy difíciles, pero la experiencia de la educación popular en América Latina nos muestra que incluso en los

momentos de mayor dureza de las dictaduras, la educación popular continuó recreándose bajo formas de resistencia comunitaria, bajo formas de organización totalmente nuevas que no existían antes. Entonces tener la posibilidad de reinventar nuestra acción a partir de las condiciones reales me parece que es fundamental para no quedarnos con un esquema o un modelo preestablecido.

La segunda cosa es que me parece que necesitamos incentivar una reflexión crítica a partir de un intercambio más cualitativo de nuestras prácticas. Creo que hay mucha gente haciendo muchas cosas interesantes, pero se queda muchas veces en un intercambio muy descriptivo. Deberíamos aprovechar para plantearnos preguntas más de fondo. Por ejemplo: ¿qué tipo de aprendizajes se construyen desde la educación popular o desde la educación para el desarrollo o para la ciudadanía global? ¿Qué tipo de capacidades para la vida se construyen y a través de qué procesos? ¿Qué tipo de relaciones sociales se fortalecen con procesos de educación popular, de educación para el desarrollo o de ciudadanía global? Para que, más allá de las formas particulares que en cada lugar se están haciendo, nosotros podemos identificar factores comunes, criterios, pistas de búsqueda y profundización. Más que a las metodologías, ir a las filosofías. O sea: ¿cuáles son los principios que animan los procesos de incorporación de los jóvenes y las jóvenes? ¿Cuáles son los factores que desarrollan nuestra disposición de indignación y de movilización? ¿Cuáles son las motivaciones que son posibles de ser generadas para pasar de la contemplación a la acción transformadora y a través de qué tipo de procesos esto se ha hecho posible? Entonces, ir más hacia las filosofías, hacia los principios que sustentan nuestras metodologías, que sustentan nuestras

modalidades de trabajo, pero no quedarnos solamente en las formas, en la superficie.

Y me parece que un tercer desafío, que es permanente, es creer en la gente, confiar en la gente. Potenciar el saber que las personas tienen. Si hablamos de la educación popular vinculada al “pueblo social” – a todos aquellos sectores que sufren algún nivel de desigualdad, de asimetría, de explotación, de opresión, de marginación, de exclusión, de discriminación – detrás de eso y detrás de esa relación de asimetría, siempre hay un factor de resistencia, un factor de identidad, un factor de conocimiento y de sabiduría que tiene cada persona que pertenece al “pueblo social”. Pero esos saberes no les hace convertirse automáticamente en sectores organizados, críticos y cuestionadores, que son capaces de luchar y de transformar esas condiciones de asimetría y convertirse en “pueblo político”. Por eso es que el trabajo en educación popular, o en educación para el desarrollo o en educación para la ciudadanía global, tiene que ser estratégico, intencionado; tiene que hacerse impulsando procesos acumulativos de desarrollo de capacidades; porque no es automático ni mecánico. Pero el “pueblo social” siempre tiene una reserva moral, una reserva de identidad, una reserva de contenidos en su manera de vivir y en su manera de resistir, que hace que tengamos que estar abiertos a explorar y encontrar allí la fuente de construcción de procesos transformadores con su protagonismo.

No significa esto que hace algunos años se decía, de manera romántica, que “el pueblo siempre tiene la razón”. Porque todas las personas estamos imbuidas de la lógica dominante y esa estructura mental, cultural, dominante, que es patriarcal, que es capitalista, que es colonialista, nos atraviesa a todos aunque seamos sufridores –

digamos – de esa lógica. Pero, aún pese a ello, hay siempre una posibilidad de re significación que se expresa en formas, a veces, sutiles de resistencia, de toma de distancia, de auto identidad. Yo creo que hay que descubrirlas, explicitarlas y potenciarlas. Y para eso, los educadores y las educadoras no tenemos otra forma de hacerlo que estar con la gente y hacer que la gente nos enseñe; sensibilizarnos para poder descubrir con ellas y con ellos cuales son los caminos de lo que tenemos que construir y cómo hacerlo. Ahí no hay recetas.

Y eso es lo que yo creo que nunca debemos perder de vista: no es entender una gran teoría, no es contar con muchas herramientas metodológicas, sino desarrollar una capacidad de empatía, de compromiso, de abertura, de disposición, de sensibilidad hacia lo que la gente es capaz de crear. Y podernos maravillar de las cosas increíbles que la gente crea bajo distintas formas de cuidado, de solidaridad, de resistencia, de apoyo mutuo, de imaginación de futuro... y que están ahí y que son el potencial para que aprendamos y desde el cual nosotros podemos ayudar a construir las capacidades más teóricas, más conceptuales, pero que se nutren de esa vitalidad. Por eso, cuando hablamos de la idea del 'Buen Vivir', cuando hablamos de esa otra cosmovisión, estamos hablando de otra relación entre las personas, de otra relación con la naturaleza que el mundo occidental y la lógica capitalista nos ha impedido ver. Y necesitamos, por lo tanto, como dice Boaventura de Sousa Santos, crear otras epistemologías desde otros lugares. Y el único otro lugar que nosotros, los educadores y educadoras, tenemos es el lugar de la gente; es en y trabajando críticamente con la gente donde encontraremos las reservas morales, intelectuales y sensibles desde las cuales aprender y proyectar.

Y somos tal vez personas privilegiadas porque estamos en un lugar donde podemos hacerlo todos los días; pero podemos también ser muy insensatas si estamos todos los días encerrados en nuestros esquemas y conceptos y no lo vemos, porque estamos encerrados en nuestra lógica, en nuestra técnica, en nuestras palabras, en nuestros saberes. Entonces, es fundamental generar procesos, impulsar con la gente el desarrollo de capacidades creativas e incentivar a la invención y a la reinención; éstos son factores que nos ayudarán a también encontrar nuestro propio camino de hacer una educación transformadora y nuestro propio camino de ser educadores y educadoras diferentes. De reinventarnos a nosotras y a nosotros mismos. No lo podemos aprender en ninguna universidad, en ningún instituto y en ningún libro. Lo tenemos que aprender todos los días en nuestro trabajo.

J. – Já estamos com uma conversa longa, mas fiquei com curiosidade de te ouvir falar sobre a experiência da Nicarágua. Neste sentido em que um governo tem no seu programa a educação popular como transversal, ao nível da educação... Como foi essa experiência? O que correu bem? O que correu menos bem?

L. – Gostava de acrescentar só uma coisa. Há também o caso do Brasil, em que o governo reconheceu a educação popular como parte da sua relação com as populações e como ferramenta para ouvir as populações sobre os assuntos da governação. Num contexto totalmente diferente do da Nicarágua, claro.

O. – Es un tema largo, también, pero efectivamente tienen relación y yo he tenido el privilegio de vivir un poco algunos procesos en ambas experiencias.

La experiencia de Nicaragua es la experiencia de los años 80. Es una experiencia en la que se abren posibilidades que hasta ese momento en América Latina no habíamos tenido: de impulsar proyectos, procesos de educación popular de amplitud nacional. Y tiene un componente central que fue la Cruzada Nacional de Alfabetización. Pero más que como cruzada de lectura/escritura, fue un proceso de movilización nacional que involucró una modificación de las relaciones que existían en la sociedad porque fueran cerca de 150 mil personas de las ciudades a vivir en el campo y esos seis meses de vivir en el campo, cambiaron la vida de la gente del campo y también de las chicas y los muchachos que venían de la ciudad. Es en ese proceso donde la alfabetización empieza a tener sentido, donde la gente empieza a descubrir en qué país está viviendo y todas las potencialidades que pueden tener. A partir de la finalización exitosa de la Cruzada se planteó un proyecto que se llamó de 'Educación Popular Básica', que era un proyecto que debía continuar con esta dinámica del movimiento de la cruzada y proyectarse hacia a la educación permanente. Y en esa conexión es donde se enfrentarán dilemas complejos que no quedaron siempre bien resueltos. Porque había una opción que se planteaba que esta educación popular básica tenía que ser una educación totalmente distinta a la educación regulada tradicional. Que si bien era pos-alfabetización y debía tocar temas que permitían aprender y estudiar muchos otros contenidos (ciencias naturales, ciencias sociales, lenguas, geografía, economía, matemáticas, etc.), debía tener una lógica diferente que la tradicional. Pero la otra postura era "tenemos que hacer que la gente que se alfabetizó y que está en educación popular básica, pueda ir entrando en el sistema regular escolar"; es decir que después que se alfabetizaron, llevaran uno, dos años de pos-

alfabetización y luego entraran a la escuela primaria.

Nosotros, en la Red Alforja, que estuvimos trabajando esos años con el gobierno sandinista, apostamos al primer movimiento con un grupo de personas del vice-ministerio de educación de adultos. Sin embargo, lo que terminó predominando fue la otra visión, en la medida en que para las personas que tenían la responsabilidad política de ese momento, imaginar cómo podría ser otro sistema educativo que no fuera el que ya se tenía, era muy difícil. Y segundo, se tenía las condiciones de aprovechar el ofrecimiento que hacía el gobierno cubano de formar miles de educadores y educadoras para la extensión del sistema de instrucción pública en el país. Entonces, terminó imponiéndose la idea de más bien generar un proceso de instrucción pública, democratizarlo, ampliarlo, y tener educadores y educadores formados con este apoyo, y no cambiar la lógica del sistema que hubiera supuesto empezar a trabajar ejes temáticos integrados, contenidos diversificados—unos contenidos en una región, otros en otra—vinculación de la práctica con la teoría, un rol más horizontal y dialogal del personal docente, etc. Tomando en cuenta los recursos que se tenía y la mentalidad que se tenía en ese momento, hubo esa discusión y ganó la que no era la que nosotros proponíamos. Lo nuestro era bastante aventurado y arriesgado porque nunca habíamos tenido una experiencia que dijéramos "Mira, es que esto se puede hacer así, así." — era simplemente una utopía. Lo otro tenía una prueba de que era posible; era posible hacer una educación universal, una educación gratuita, una formación acelerada de maestros y maestras que venían de los sectores populares; y había recursos para hacerlo. De lado nuestro, solo había una idea "loca" de decir "mantengamos el sueño de hacer

una educación revolucionaria distinta, que no sabemos cómo será, pero seguramente será muy buena”...

Sin embargo, los procesos de educación popular adquirirán otras formas en Nicaragua. En el año 85, el Ministro de Educación Fernando Cardenal aún en este contexto planteó que había que transformar la lógica de la producción de materiales y de currículo vinculado a las necesidades específicas del país y a hacer con que toda la educación fuera una educación popular. Se hizo un importante evento con personal de todo el ministerio y de todo el país para discutir aquello y tuvo entusiasmo y también resistencias de quienes participaron. Otro ejemplo, Xavier Gorostiaga, un sacerdote jesuita que dirigía la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales - CRIES, impulsó algo similar en la Universidad Centroamericana UCA, con la idea de cambiar el currículo tradicional universitario y hacerlo un currículo de educación popular. Se llevaron a cabo intensos procesos de capacitación multiplicadora en el contexto de la Reforma Agraria, durante las campañas de educación popular en salud, los proyectos populares de vivienda, en las organizaciones sociales como los Comités de Defensa Sandinista, y se generó en Nicaragua un debate interesante teórico y metodológico sobre la educación popular incluso en la escuela de formación de militantes del Frente Sandinista. Sin embargo, todos estos procesos no lograron consolidarse ni constituir una alternativa real al esquema tradicional escolarizado que sí posibilitó una instrucción universal, de acceso gratuito, pero no modificó sustancialmente sus estructuras y metodologías.

En este mismo período, a fines de los años, 80, es donde surgen de forma interesante algunas

experiencias hechas por los gobiernos estatales y municipales en Brasil, a partir de la experiencia enorme de procesos de educación popular en las organizaciones sociales de base, los sindicatos rurales, la CUT, el MST, pero ahora pensado como política pública. Porque Brasil lo que tiene es una estructura descentralizada de educación y, por lo tanto, fue posible que cuando el Partido de los Trabajadores – en los años 86, 88, 90 – empezó a conquistar gobiernos locales y estatales, pudo definir políticas educativas de educación popular para ese municipio o para ese estado. Paulo Freire mismo, por ejemplo, fue secretario de educación de Sao Paulo durante el gobierno de Luisa Erundina (1988-92) y buscó impulsar cambios significativos en el sistema escolar y, sobre todo, en las concepciones pedagógicas al interior de la escuela⁵.

El proceso que yo conozco más es el del Estado de Rio Grande do Sul, en la época del gobierno de Olívio Dutra (1998-2002) y creo que sería una experiencia muy interesante a conocer con más detalle. La Secretaría de educación, retomando la experiencia de educación de jóvenes y adultos, y dando un impulso enorme al MOVA (Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos), definió hacer una “Constituyente Escolar”. Entonces se involucró a todas las escuelas del Estado (recordemos que Rio Grande do Sul tiene cerca de 14 millones de habitantes; es un Estado más grande que varios países de Centro América juntos) y generó un movimiento donde todas las escuelas, los colegios, los padres y las madres de familia, los estudiantes participaran en una constituyente para diagnosticar desde abajo las prioridades, las necesidades, los temas centrales por dónde orientar una educación popular a nivel

⁵ Ver, por ejemplo: “La educación en la ciudad”; “Cartas a quien pretende enseñar”; “Pedagogía de la Autonomía”.

general del sistema. Junto con eso se creó la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul, paralelo a las acciones que hacia la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Entonces, hubo un movimiento que tocó distintos espacios y instancias, incluyendo el Movimiento Sin Tierra, que tiene en Rio Grande do Sul un de los sus principales centros de formación; el centro donde se forman los educadores y educadoras de los campamentos del MST y que vienen a ese centro para formarse a lo largo de dos años, vinculando la teoría con la práctica, la vida con la acción – un proceso interesantísimo.

Yo creo que en ese período se dio una mezcla de elementos riquísimos que valdría la pena explorar mucho más, pues lamentablemente, en el año 2002, cuando este proceso estaba en plena formulación de propuesta de política educativa, el Partido de los Trabajadores perdió la elección y el siguiente gobierno tiró abajo todo lo que se había hecho en este campo, creo que desde la óptica neoliberal, sabiendo muy bien el potencial revolucionario y transformador que estaba ahí.

Debe haber muchas otras experiencias en Brasil y en otras partes de América Latina; seguramente también en Portugal y en otros lugares, existen experiencias significativas que podríamos ir retomando para crear propuestas que tenemos que procesar y pelear ante los ministerios, las universidades, los gobiernos. Pero no puede ser un grupito. Tienen que ser los educadores y las educadoras, los alumnos y las alumnas, los padres y madres de familia, que tenemos que pelear por una educación democrática, por una educación gratuita, por una educación de calidad, por una educación transformadora y ahí esta talvez el desafío que tenemos en nuestras manos cuando hablamos de que podemos hacer con la

educación formal: no resignarnos a que así como está sea la única que podamos tener.

J. – Oscar, não achas que falar de educação transformadora não combina com educação formal? Porque a educação formal, de alguma maneira, é a educação do sistema vigente; é a educação que dá lugar à reprodução social. Ou seja, é o sistema vigente quem define a educação formal e, normalmente, fá-lo de uma forma reprodutora de si próprio e não transformadora, pelo menos no contexto do sistema neoliberal atual. Será que isso alguma vez vai ser possível? Esquecer as relações de poder atuais e toda a pressão que elas fazem para manter o status quo, nomeadamente através do sistema de ensino formal?

O. – ¡Claro que es posible! Yo creo que depende de lo que hagamos. Pienso que podemos hacer que la educación transformadora, crítica, creativa, dinámica, que vincula la teoría con la práctica, que se base en el diálogo, en la relación horizontal entre docentes y alumnado, pueda entrar dentro de un sistema formal. Pero lógicamente el sistema no va funcionar como el sistema que tenemos ahora. Ya no podría ser un sistema cerrado, autoritario; sí que puede ser un sistema, pero abierto, con distintas entradas y salidas, en el cual el protagonismo de los actores, educadores, alumnos, alumnas y comunidad sea distinto al que ahora conocemos. Yo creo que lo que estábamos hablando antes nos muestra experiencias en las cuales vemos que es posible y en ellas nos podemos inspirar para proponer y luchar.

Porque sí, creo que hay que luchar por eso, pero hay que luchar con inteligencia y hay que luchar con seducción. Con inteligencia para saber enfrentar los puntos críticos de debate que va significar un debate teórico, conceptual, formal, epistemológico, metodológico: tenemos que tener

una batería de elementos para poder decir 'esto sí, es educación; esto es mejor educación; esto produce conocimiento'. Hay que ser inteligente pero hay que trabajar también con seducción. Es decir, hay que generar experiencias que movilicen a los educadores y educadoras para que peleen por eso. Para que lo hagan en su práctica: 'yo puedo cambiar un poquito eso en mi escuela. ¿Cómo lo voy a hacer?', por ejemplo, vamos armar un grupo de estudio; vamos armar un grupo de acción comunitaria; vamos a incorporar la vida en los contenidos de estudio vinculándolos con la vida de los alumnos y alumnas.' Y empezar a explorar posibilidades, ellos y ellas mismas. Y saber que lo que vamos a enfrentar va a ser una pelea... no va ser fácil. Pero si yo, educador y educadora, empiezo a seducirme con esta posibilidad, con ver que yo puedo hacer algo distinto, eso me va dar una potencialidad para entrar en la pelea también con inteligencia. Que quiero decir: nosotros estamos haciendo talleres de sistematización de experiencias desde la óptica de educación popular con educadores y educadoras de nivel primario, de nivel secundario y también que trabajan, por ejemplo, en informática educativa. Son personas que tienen inquietudes, que hacen lo que hacen todos los educadores todo el tiempo, pero que a través de estos talleres descubren nuevas potencialidades y descubren que puede ser mucho más interesante lo que hacen todos los días de lo están haciendo ahora.

Hay que buscar espacios, por ejemplo, en un ministerio, o en una región, o en una escuela, donde hay un núcleo de gente interesante que pueda empezar a hacer una experiencia de innovación. Nosotros, hace dos años, hicimos aquí en Costa Rica un festival de innovaciones pedagógicas. Se logró hacerlo con cerca de diez institutos y con profesores e profesoras que

habían modificado metodologías en el currículo y la docencia. Se abrió un espacio para mostrar, por ejemplo, cómo con origami se puede trabajar la geometría; o como con experimentos puedes trabajar conceptos abstractos espaciales. Cosas súper interesantes. Porque vuelvo otra vez al principio que decía antes: ¡la gente sabe! Los educadores y educadoras tienen conocimientos, tienen intuiciones, tienen habilidades enormes para innovar e inventar y que están muchas veces reprimidas, que muchas veces no dan cuenta de ello porque tienen miedo de que se sepa que no están haciendo el programa formal; pero, de repente, pueden encontrar un espacio para decir 'no, no, yo vi que eso que me dieron acá, en estos programas, en estos materiales no funciona en mi grupo y lo voy a adaptar, modificar, recrear'. Y eso yo creo que ocurre en todos los países: el ministerio envía un material pero en mi comunidad, en mi región, en mi escuela, no funciona. Entonces yo la mitad lo uso, la mitad no uso, agarro en otras cosas que tenía e invento; pero no le digo a nadie porque pienso que puede ser un problema. Entonces esta experiencia de juntar innovaciones pedagógicas permitió descubrir la enorme potencialidad creativa del docente y de la docente. Y eso ha sido uno de los factores que puede presionar a los ministerios. Que se busque sistematizar más experiencias, que se discuta sobre los resultados reales de las acciones educativas.

Porque una cosa que les preocupa, al sistema formal, es que haya malos resultados; obviamente, porque no generan aprendizajes significativos, porque es una educación puramente utilitaria. No sé si en Portugal pasa lo que pasa en Centro América o en Costa Rica, que muchos de los estudiantes de secundaria son expulsados de la escuela. Le dicen 'abandono escolar' pero no son ellos que abandonan, es que la escuela los

expulsa; no sirve para nada o para mucho lo que están estudiando. Entonces, para cambiar esos resultados una idea que puede caber en algún ministerio es 'hay que innovar la metodología'. Y por ahí puede ser un puente para empezar a desarrollar debates pedagógicos críticos con educadores y educadoras. Y esas experiencias, ir las ampliando; yo creo que eso va a generar un movimiento de transformación desde abajo, que son los únicos movimientos que realmente valen la pena impulsar en los procesos de educación. No va a venir por una reforma educativa desde arriba dictada por no sé quién; no va a venir por la lectura maravillosa de no sé qué libro que habla de las nuevas técnicas de no sé qué... Sino que forme parte de un movimiento en que educadores y educadoras seamos protagonistas, propositores y actores de esos cambios y los vayamos poniendo en marcha.

Me parece que por ahí yo diría que puede ir la esperanza de esa utopía de vincular una educación transformadora, crítica, creativa, popular, dentro de un sistema de educación formal; lo que haría que el sistema de educación formal sea realmente interesante, apasionante, en el que los estudiantes no vayan a repetir lo que les enseñan, sino a construir aprendizajes y generar su capacidad infinita de aprender crítica y creativamente.

J. - Muito obrigado, Oscar. Acho que foi ótimo. Resta-nos agradecer.