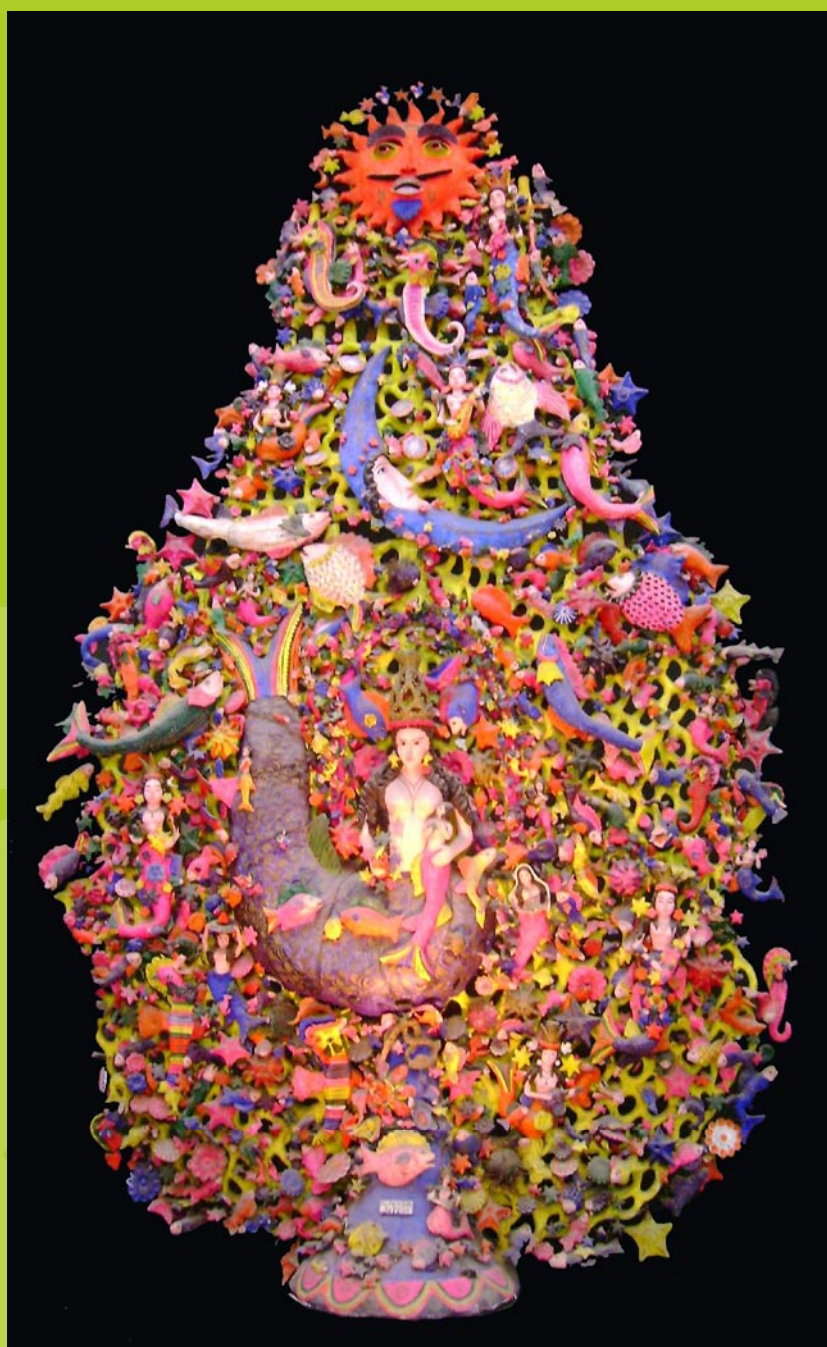


La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Educación Popular: Recreándola en nuestros tiempos





CEAAL

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO

Nélida Céspedes	Presidenta
Raúl Leis	Secretario General
Celina Valadéz	Tesorera
María Rosa Goldar	Fiscal
Faruk Miguel	Fiscal Suplente
Marisabel Paz	Región Andina
Helena Bins Ely	Región Brasil
Aida Iris Cruz	Región Caribe
Yadira Rocha	Región Centroamérica
Edgardo Álvarez	Región Cono Sur
José Luis Álvarez	Región México
Diego Herrera	Red de Educación Popular y Poder Local
Pablo Fernández Blanco	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH
Óscar Jara	Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †
Carlos Núñez Hurtado †
Orlando Fals Borda †

Fernando Cardenal (Nicaragua)
Pedro Pontual (Brasil)
Nydia González (Cuba)

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar,
Corregimiento de San Francisco, Ciudad de Panamá.

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085

Apdo. Postal: 0831-00817
Estafeta Paitilla, Ciudad de Panamá, Rep. de Panamá.

Correo electrónico: info@ceaal.org
www.ceaal.org

COMITÉ EDITORIAL

Nélida Céspedes
Raúl Leis
Celina Valadéz
María Rosa Goldar



Coordinadora de este número: Nélida Céspedes

Edición y distribución: Equipo de Trabajo de la Secretaría General (Panamá)

Diagramación, diseño y arte: David Montoya

Fotos: Secretaría General y de archivo.

Foto de portada: Nélida Céspedes “Árbol de la Vida”, Casa de las Américas, Cuba.

Panamá. Diciembre de 2009

Auspiciado por:





EDUCACIÓN POPULAR RECREÁNDOLA EN NUESTROS TIEMPOS

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

SURCANDO HUELLAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR	3
Nélida Céspedes	

PRIMERA PARTE 9

1. EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPADORES	11
Alfonso Torres Carrillo	
2. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE PARA PENSAR LA EDUCACIÓN POPULAR: Fortaleciendo la construcción de una perspectiva rebelde, radical, subversiva, de resistencia	33
Benjamin Berlanga Gallardo	
3. EDUCACIÓN POPULAR HOY: RECONSTRUYENDO SU IDENTIDAD DESDE SUS ACUMULADOS Y EN DIÁLOGO CON LA TEORÍA CRÍTICA.....	40
Marco Raúl Mejía J.	
4. LA EPJA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA TRANSFORMADORA	54
Raúl Leis R.	
5. LA CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS EMANCIPATORIOS DESDE LOS ACTUALES MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS.....	69
María Rosa Goldar	



SEGUNDA PARTE..... 81

1. EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL: ¿UNA RELACIÓN ANACRÓNICA?..... 83
Mónica Bonnefoy L.
2. EDUCACIÓN POPULAR Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES95
Alfonso Conde Prada
3. SOBERANÍA ALIMENTARIA VERSUS ECONOMÍA DEL DINERO 104
Viviana Quaranta
4. CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS EMANCIPADORES DESDE LA EQUIDAD DE GÉNERO..... 108
Aida Cruz
5. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN LOS CENTROS DEL CEAAL..... 115
Alfonso Torres Carrillo

PRESENTACIÓN

SURCANDO HUELLAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR



*La vida no vale nada
si escucho un grito mortal
y no es capaz de tocar
mi corazón que se apaga.*

*La vida no vale nada
si ignoro que el asesino
cogió por otro camino
y prepara otra celada.*

*La vida no vale nada
si se sorprende a mi hermano
cuando supe de antemano
lo que se le preparaba.*

Pablo Milanés (1975)

La VII Asamblea del CEAAL en Cochabamba, agosto del 2008, convocó a más de un centenar de delegados de todas las regiones de América Latina. Estuvo antecedida por una serie de reflexiones locales, nacionales y regionales que a distintos niveles daban cuenta de la urgencia y responsabilidad de profundizar nuestro quehacer, airearlo, confrontarlo; analizar desde nuestras prácticas sus referentes teóricos, la relación de nosotros mismos con los grupos y movimientos organizados, los sentidos, la fuerza de la construcción y/o fortalecimiento de las apuestas de los diversos movimientos sociales que luchan por construir “otro mundo posible”. Por ello, nuestro compañero Pedro Pontual nos convocaba a reenamorarnos de la Educación Popular y seguir alimentando la búsqueda de una sociedad humana y hermanada.

Esta urgencia es perentoria, mundialmente y en América Latina en particular, la vida de las personas está brutalmente empobrecida, privándola de sus más elementales derechos, ahondándose la brecha entre ricos y pobres, excluyendo a grandes sectores un supuesto desarrollo que llega sólo a un pequeño grupo en el mundo y en nuestros países, como consecuencia de un modelo neoliberal que afecta a diversos niveles a las grandes mayorías nacionales.



Así también, la democracia se ha reducido en la mayoría de los casos al ejercicio del voto, recortando la legítima participación de los ciudadanos en los asuntos públicos. Esta crisis se agudiza por el descrédito de los partidos políticos y la gran corrupción en el manejo de la función pública. Esta realidad se da en medio de la paradoja de contar con gobiernos que asumen banderas progresistas.

Lo sustantivo es avanzar hacia una visión renovada de la política, asumida como ejercicio de poder de todos los ciudadanos, basada en la participación y fortalecida por su sentido de cambio cultural, económico, político, socio educativo. Se trata de reinstalar la política, que exige una gran revisión y renovación transformadora del pensamiento, de nuestras prácticas desde la Educación Popular.

Los medios de comunicación en la mayoría de los casos han demostrado estar al servicio de una sociedad para el consumo, de la homogenización, de la desinformación, del sensacionalismo, contribuyendo en muchos casos a profundizar la inequidad y modelos de vida que nos enajenan como seres humanos.

Estas graves situaciones son indicadores del fracaso del modelo neoliberal y su supuesto desarrollo centrado en el mercado que nosotros y grandes sectores cuestionamos, planteándonos como reto modificar, construir, reconstruir, subvertir el orden impuesto y aportar a la construcción de un modo de vivir, amar, de relacionarnos y producir, que nos engrandezca, nos humanice. Esto exige ampliar capacidades, profundizar prácticas, analizar puntos de referencia, sus supuestos teóricos, la construcción de redes, ser parte de movimientos sociales más amplios, dialogando con educadores dentro del CEAAL y con todos aquellos que siguen asumiendo la identidad de educadores populares que nos convocan a compartir visiones y prácticas en la terca apuesta de construir “otro mundo posible”. Así de importante es también, analizar qué nos paraliza, desvía y/o desvirtúa nuestras apuestas, este es un gran reto.

Las apuestas y decisiones las hicimos públicas luego de la Asamblea y se expresaron en el mandato político, en las directrices programáticas que exigían un CEAAL crítico, en permanente recomposición, en diálogo y comprometido con sus apuestas.

En ese marco nos propusimos removernos y continuar con la reflexión de los paradigmas emancipatorios, organizarnos en un grupo de referencia que junto al Directivo, compartiera la tarea de dinamizar los sentidos propuestos.

Y henos aquí, removidos por las reflexiones de Alfonso Torres, educador popular activo en el CEAAL, que nos plantea en sus reflexiones tituladas “Educación Popular y paradigmas emancipadores”: *...que la preocupación desde la educación popular, en particular del CEAAL, frente a los “nuevos paradigmas”, es tanto intelectual como política, pues está asociada a su posicionamiento crítico y su opción liberadora. El reclamo por los “nuevos paradigmas” se argumenta desde el reconocimiento del agotamiento o crisis de las “coordenadas teóricas” críticas que orientaron el pensamiento y la acción de la izquierda social y política mundial y latinoamericana, en particular el marxismo en su versión ortodoxa. Es frecuente la alusión a la*

insuficiencia o impertinencia de estas claves de lectura para dar cuenta de las recientes transformaciones sociales, políticas y culturales. Se habla de ampliar y renovar los referentes interpretativos que alimentaron los discursos y las prácticas fundacionales de la educación popular.

Marco Raúl Mejía, reconocido educador por su permanente aporte práctico reflexivo a la Educación Popular, nos invita en su artículo titulado “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica” a preguntarnos críticamente: *... si se trata en primer lugar de la formación de nuevos paradigmas críticos, o más bien nos exige hoy una fundamentación de ella misma que bebiendo en su origen y recreándola para estos tiempos, construya a partir de esta, las maneras como hoy se hace educación popular en muchas latitudes. Igualmente, que se haga visible, desde esas prácticas, que retome su acumulado, lo interprete, ampliando su tronco histórico, haciendo que no sea sólo el remozamiento de los discursos de ésta, sino un encuentro con los procesos en los cuales ella se rehace cada día, a lo largo y ancho de los grupos que buscan transformar esta sociedad.*

En esa línea, su artículo desarrolla de una manera muy aguda, cómo la EP se nutre de otras corrientes culturales y prácticas desde las cuales también se apunta hacia horizontes comunes; así como la elaboración colectiva de pensamiento, conocimiento y visiones de futuro emancipadores y el reconocimiento y recuperación crítica de las subjetividades emergentes que se generan desde sus propias prácticas y las de otros movimientos alternativos.

Gracias a Benjamín Berlanga, que al ingresar a la Web del CEAAL, leyó los artículos y tomó la iniciativa de escribirnos y mandarnos una gran invitación. El nos dice: *Por qué no intentamos un abordaje diferente en este empeño de re-significar la educación popular. Por qué no en lugar de una búsqueda acuciosa de paradigmas emergentes, asumir que lo más importante, lo verdaderamente significativo, el aliento de vida, lo que hoy nos queda que es mucho, es reeditar (y editar otras nuevas) rebeldías y radicalidades para fortalecer prácticas subversivas y de resistencia.*

La presencia de Marco Raúl en estos debates, como la de Benjamín, nos plantea la gran posibilidad de abrir y fortalecer un debate teórico práctico y fortalecer el movimiento por la educación popular.

Así también, en la perspectiva de contribuir al poder subjetivo de los actores sociales que han sido y son vulnerados en su derecho a la educación, Raúl Leis en su artículo “La EPJA en la construcción de ciudadanía transformadora”, *nos plantea la urgencia de involucrar a los actores en los diferentes momentos de la configuración de la política educativa, y por otra, algo que es más importante aún, concebir su gestión como un proceso de aprendizaje social continuo, en el que la alternativa correcta deberá construirse y re-construirse a partir del diálogo entre los distintos actores, con sus distintas representaciones, intereses y capacidades.*



La Piragua No.30 aborda también el desafío que constituye la formación de los educadores populares, tratado por Alfonso Conde. El plantea que *en los procesos educativos intervienen personas formadas en diferentes áreas del saber; quienes se asumen como profesionales comprometidos con las causas populares, pero no se definen como educadores (as) populares y que en su gran mayoría no han tenido formación pedagógica, lo cual evidencia un problema estratégico en el desarrollo de nuestros procesos y prácticas educativas. Implica asumir estos procesos para que los educadores reflexionen continuamente sobre sus prácticas para aprender de ellas, a fin de introducir los cambios necesarios y construir el saber pedagógico que les permite ser y constituirse en educadores populares.*

Dos educadoras populares, Aída Cruz, portorriqueña, presenta sus reflexiones desde su militancia en la perspectiva de género, y Viviana Quaranta, argentina, lo hace desde el movimiento de educación popular que aborda la preocupación por la soberanía alimentaria.

Aída Cruz, en su artículo “Construcción de paradigmas emancipadores desde la equidad de género”, *nos plantea que: ...las aportaciones de las mujeres dentro de la teoría y la práctica en la educación popular; en especial desde las comunidades, ha sido fundamental y por supuesto no tiene marcha atrás. En diversos encuentros sostenidos entre mujeres, se ha verificado la aptitud de la educación popular para afirmar un proceso de reflexión colectiva que permita sistematizar nuestras prácticas tan dispersas y diversas, nacidas la mayor parte no de la conciencia pre-establecida de nuestra opresión como género, ni de una definición previa como feministas; sino desde el dolor, desde la necesidad, desde la esperanza que nos conmueve como madres, o como mujeres simplemente, día a día, y nos impulsa a la lucha, que en primera instancia suele ser de sobrevivencia.*

Viviana Quaranta nos alcanza críticas reflexiones en torno a la falta de alimentos o la llamada “crisis alimentaria”, conocida también como la “Primera Revolución Verde”, y continúa siendo una de las razones principales para imponer un modelo de producción de cultivos destinados a ser introducidos en mercados mundiales. Ella nos plantea que *es necesario visibilizar el sector, sus problemáticas y construir propuestas para políticas públicas diferenciadas, destinadas a la recuperación y control de tierras y territorios, la regulación del mercado y flujo de alimentos por parte de los estados; la protección y apoyo a la agricultura familiar sustentable, a la producción local de alimentos, a la defensa de las propias semillas contra privatizaciones y patentamientos y a la comercialización de los alimentos en los lugares donde se producen. Alentar la integración y retroalimentación del campo y la ciudad, así como la construcción de alternativas económicas a los circuitos dominantes que recuperan prácticas de mercado tradicionales como ferias de pequeños/as productores/as y campesinos/as en el marco de la Economía Solidaria.*

Establecer relacionamientos, compromisos políticos y acciones con los movimientos sociales y otros sujetos colectivos en sus luchas por proyectos sociales emancipatorios, constituyó uno de los principales mandatos políticos de la Asamblea. En esa perspectiva, Rosa María Goldar, responsable de dinamizar estos debates,

nos entrega sus reflexiones en un artículo titulado, “La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos”. Plantea dos abordajes, un acercamiento conceptual a la noción e importancia de los movimientos sociales en la vida social y política latinoamericana, y un rastreo de lo que –a criterio de la autora- constituyen los principales ejes de disputa y de acción colectiva que colocan Organizaciones y Movimientos sociales y que están a la base de su potencial en términos emancipatorios. Y tomando a Boaventura da Souza nos planea agudamente que: *Una insistencia en la educación popular: antes la gente se movilizaba, pero los líderes sabían lo que hacían y los de abajo seguían a sus líderes sin razones. Hoy, cada vez más, la gente quiere razones propias para movilizarse, y se exige otra forma de educación popular.*

La Piragua No.30 aborda dos reflexiones más que vienen desde la reflexión de las prácticas. La primera de Monica Bonnefoy, del colectivo de educación popular del CEAAL en Chile, que nos plantea que: *la toma de posición por un proceso de cambio implica opciones éticas, políticas, estratégicas y pedagógicas pero, sobretudo, la voluntad de los actores involucrados de asumirse como sujetos de esa práctica, que se opongan creativamente a los condicionamientos de la burocracia, el disciplinamiento y el barbarismo técnico. Para ello, los postulados de Paulo Freire constituyen un pensamiento plenamente vigente para iluminar los desafíos a los cuales las prácticas de intervención del siglo XXI se enfrentan cotidianamente, interpelando la coherencia y defendiendo la ineludible tarea de sostener los sentidos de la acción transformadora en principios éticos y políticos.*

Cierra y a su vez mantiene el debate presentado en la Piragua No.30 el análisis que realiza Alfonso Torres, a solicitud de la presidencia, del balance de las prácticas que desde el enfoque de la Educación Popular realizan algunos de sus centros. Para ello, se envió una Guía con algunas pautas para orientar los informes que se referían básicamente a la presentación de la institución, el lugar de la Educación Popular en su trabajo, la descripción de un proyecto o práctica educativa representativa y un balance reflexivo de logros y dificultades. Seis centros invitados respondieron y enviaron sus respectivos informes: el Instituto Bartolomé de las Casas de Perú, la Escuela Quilombo dos Palmares - EQUIP de Brasil, la Asociación Dinamismo Juvenil de México, Centro de Intercambio y Referencia-Iniciativa Comunitaria (CIERIC) de Cuba, el Centro de Investigación y Educación Popular de Guatemala (CIEP) y Radio Sel de Haití.

Este análisis lo consideramos necesario para la renovación de nuestras reflexiones y prácticas y se confirma la importancia de este tipo de consultas, así como la urgencia de ampliar el abanico de modalidades investigativas que se han generado desde la propia EP como la sistematización de experiencias, así como otras que provienen del mundo académico o de otras prácticas sociales alternativas, como los estados del arte, las etnografías participativas y las recuperaciones colectivas de memoria.

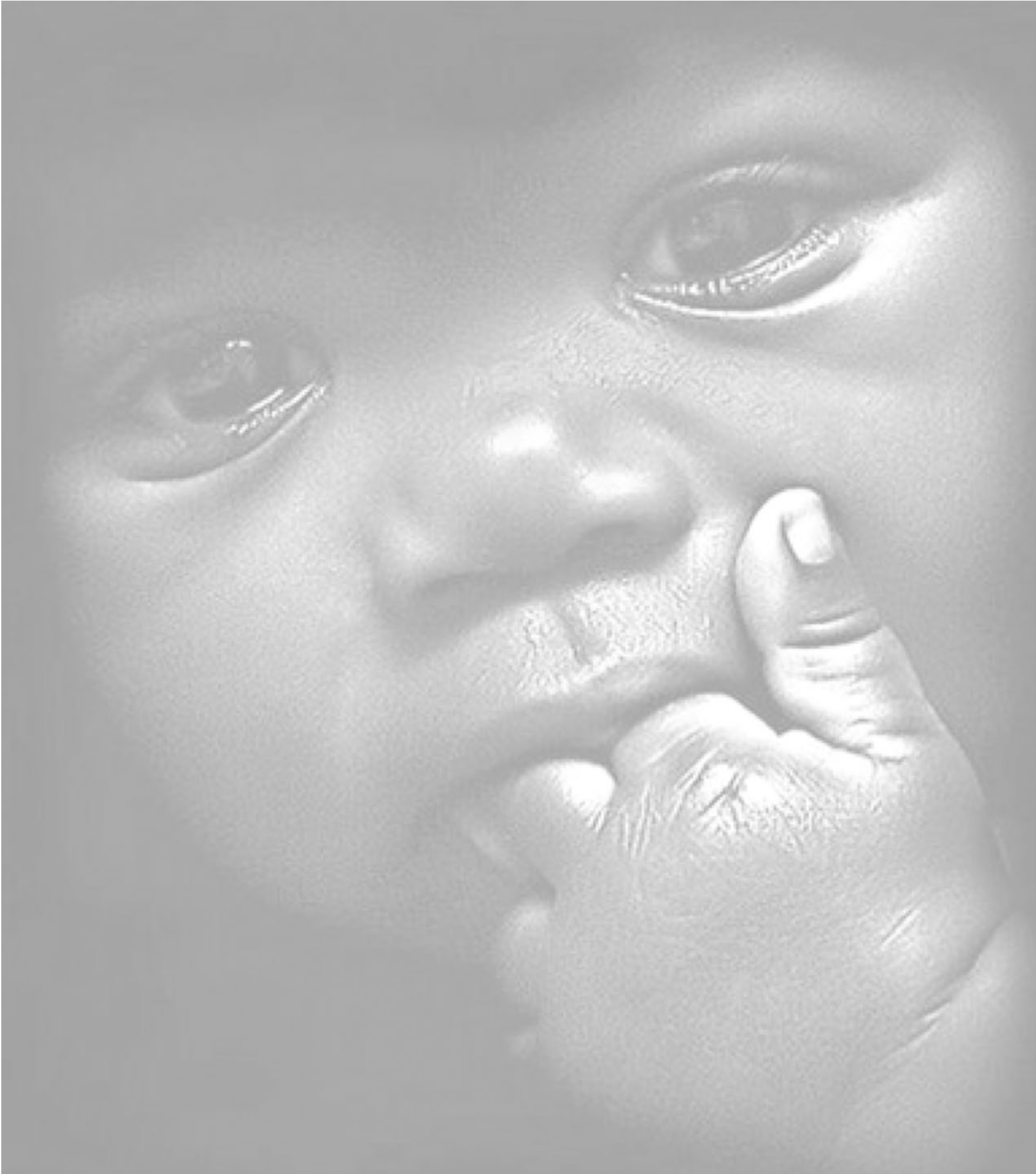
Es desde estos análisis que consideramos vitales la renovación de nuestras apuestas éticas, políticas, socioeducativas y programáticas desde nuestra opción por la educación popular, por ello tiene resonancia en nosotros retos como los planteados por Benjamín Berlanga que nos dice que: *hay que estirar y llevar al*



límite hasta que estallen en otros muchos conceptos y en otras seductoras ideas fuerza....Y añadimos, se trata de nosotros y de la relación construida con actores sociales, grupos y movimientos sociales en donde buscamos que la vida sí cuente porque vale mucho...

Nélida Céspedes

PRIMERA PARTE



1. EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPADORES



Alfonso Torres Carrillo*

Resumen

El artículo sintetiza el estudio realizado por el autor a solicitud del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, acerca de la contribución de la educación popular en la construcción de paradigmas alternativos. Luego de un balance de la producción reciente al respecto, el autor señala las fuentes desde las cuales se puede avanzar al respecto, así como en los contenidos de lo que serían los rasgos de un pensamiento crítico emancipador, para el momento histórico actual del continente latinoamericano.

Palabras claves: Educación Popular, paradigma, pedagogías críticas, pensamiento crítico.

Presentación

En sus cuatro décadas de existencia en América Latina, la Educación Popular (EP) se ha convertido en un movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica que representa el principal aporte del continente al debate pedagógico contemporáneo (Torres 2008). En esta configuración como campo intelectual, han contribuido autores como Paulo Freire, Joao Francisco de Sousa y Carlos Núñez,

como los centros de apoyo y redes de organizaciones civiles que desarrollan o acompañan prácticas educativas populares.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) ha sido, desde la década de los ochenta, el principal espacio de debate y construcción discursiva de la EP a través de la Revista La Piragua, sus redes temáticas y sus encuentros regionales. En su VI Asamblea realizada en Recife (Brasil) en 2004, definió los ejes estratégicos en torno a los cuales organizar su acción entre 2005 y 2008. El primero de ellos se denominó “Contribución del CEAAL y de la EP para la construcción de paradigmas de emancipación” y sintetiza una preocupación del CEAAL, en torno a redefinir los supuestos políticos y epistemológicos del discurso de la Educación Popular de cara a las transformaciones del panorama político y cultural latinoamericano y mundial actual:

En su casi medio siglo de existencia, a raíz de los grandes cambios políticos de fines de los 80, la EP se cuestiona acerca de las concepciones de transformación social y acción política que la han inspirado. En este contexto, cabe preguntarse ¿qué continúa vigente, qué ha cambiado y qué necesita repensarse dentro de la EP? (Pontual, 2005: 7)

* Educador colombiano, consultor de CEAAL.



Transcurridos 4 años, el Comité Ejecutivo del CEAAL consideró pertinente hacer un balance de los avances en torno a esta problemática. Dicho interés se concretó en torno al proyecto de investigación “Educación popular y nuevos paradigmas a partir de la producción del CEAAL 2004 – 2008”, bajo mi responsabilidad. Para facilitar tal empresa, la Secretaría General solicitó a los centros miembros, el envío de los documentos producidos desde los encuentros regionales y demás eventos del CEAAL, los cuales se convirtieron en el corpus del estudio.

Sobre la base de los resultados del análisis documental, este artículo rescata y hace visibles los aportes presentes en los textos recibidos, a la vez que comparte mis reflexiones como educador e incorpora algunos planteamientos provenientes de pensadores críticos en torno a los sentidos, contenidos e implicaciones educativas de los paradigmas emancipadores.

El texto se articula en torno a algunas preguntas que me fui haciendo a lo largo de la lectura crítica del “corpus documental” y de mi propio posicionamiento frente al desafío que representa repensar la EP en el contexto más amplio de los procesos históricos latinoamericanos: ¿Por qué la búsqueda de “nuevos paradigmas” desde la EP? ¿Cómo se están entendiendo los paradigmas emancipadores? ¿Desde donde contribuir a la construcción de un pensamiento alternativo? ¿Por dónde comenzar? ¿Cuáles pueden ser las ideas centrales y las rutas críticas de esa construcción?

1. Las razones de una búsqueda

La preocupación desde la EP, en particular del CEAAL, frente a los “nuevos paradigmas”, es tanto

intelectual como política, pues está asociada a su posicionamiento crítico y su opción liberadora. En efecto, como lo plantea Esther Pérez (2000), la naturaleza de la EP no es disciplinar, sino política: forma parte y alimenta, una tradición latinoamericana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de 5 siglos.

En particular, la EP, al igual que la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación, constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. En fin, la EP representa una opción ética y política que no se reduce a sus interpretaciones de la realidad social; más bien, éstas se subordinan a unas apuestas emancipadoras conformadas desde diferentes fuentes, como las memorias y los imaginarios colectivos, sistemas de creencias y representaciones, voluntades y utopías.

Es por ello, que desde los documentos producidos desde el CEAAL, la necesidad de nuevos paradigmas se remita al desafío impuesto por las transformaciones en el panorama político mundial y latinoamericano; en particular, los referentes a las experiencias históricas del llamado socialismo soviético, a las fuerzas políticas de izquierda, a los movimientos populares y culturales alternativos, a la hegemonía casi total del neoliberalismo en la región y, más recientemente, a la emergencia de gobiernos democráticos y progresistas en algunos países.

Por otra parte, el reclamo por los “nuevos paradigmas” se argumenta desde el reconocimiento



del agotamiento o crisis de las “coordenadas teóricas” críticas, que orientaron el pensamiento y la acción de la izquierda social y política mundial y latinoamericana, en particular el marxismo en su versión ortodoxa. Es frecuente la alusión a la insuficiencia o impertinencia de estas claves de lectura, para dar cuenta de las recientes transformaciones sociales, políticas y culturales. Se habla de ampliar y renovar los referentes interpretativos que alimentaron los discursos y las prácticas fundacionales de la educación popular. En términos de la compañera Isabel Vinent (2004):

“La educación popular podría estar superando uno de los dilemas teóricos más críticos: su vigencia como planteamiento emancipador ante los paradigmas y contextos actuales. Los contemporáneos cambios paradigmáticos en el campo del conocimiento científico, los cambios contextuales imperantes en el terreno de la política y la economía, y los nuevos sujetos emergentes en las luchas populares marcan un punto de no retorno en la historia de la educación popular”.

Así, la otra cara de la crítica a estos marcos conceptuales, es la necesidad de incorporar y construir nuevas alternativas de comprensión de las realidades emergentes. Más aún, cuando se reconoce que el neoliberalismo se ha convertido en el “paradigma dominante”, capaz incluso de incorporar y cooptar algunas categorías críticas en función del proyecto hegemónico. Por ello, “los paradigmas emancipadores”, son entendidos como el conjunto de planteamientos políticos, teóricos y éticos alternativos al “pensamiento y modelo único”.

2. ¿Cómo entender los paradigmas emancipadores?

Si bien es cierto que hay un consenso en torno a la necesidad política de los “nuevos paradigmas”, no lo hay en torno a la manera de entender el carácter y alcances del concepto. Ya en un estudio anterior (Torres, 2008), se señalaban diferentes sentidos del término, que oscilaban entre los que ven en los paradigmas a los grandes marcos culturales (“vivimos crisis de época”), pasando por los que los ven como sistemas de ideas o de conceptos que orientan la práctica (“se necesita lanzar conceptos que generen nuevos sitios de significación”), hasta quienes los entienden en una clave político ideológica (“hablamos del paradigma del socialismo”).

Durante el actual periodo de análisis, se acota el sentido del concepto. Leis (2007: 3), define los paradigmas como “un conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo (cosmovisión), articulados a una concepción de la realidad en determinado periodo histórico”. Dicha posición coincide con los planteamientos de los especialistas, que lo conciben como una concepción del mundo compartida por una población:

“Participando en las matrices sociales (que incluyen la ciencia y las culturas de las que formamos parte), adquirimos formas de comprender y participar; metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de esas metáforas, de esos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro” (Fried, 1994: 16).



En palabras de Edgar Morin (1991: 261), *“un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o categorías rectoras de inteligibilidad, al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción/repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías”*.

En el mismo texto, Leis señala que los paradigmas son emancipadores, si *“dan cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada... Se traducen en conceptos operativos, susceptibles de enriquecerse desde las diversas prácticas y corrientes contestatarias de pensamiento que se oponen al sistema de dominación múltiple y sus causas”* (Leis, 2007: 5).

De este modo, cuando desde la EP se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad), y a una dimensión práctica: dicha concepción – opción orienta las acciones individuales y colectivas. Desde la ya clásica consigna, “ver – juzgar – actuar”, hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la EP por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de la realidad; es una pedagogía de la praxis.

En efecto, en la medida en que afirmamos que la EP no es una disciplina, ni sólo un campo intelectual, sino una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica. Ya en 2003, el mismo Leis planteaba que el

paradigma es *“una especie de marco para la acción, en un punto de referencia para la acción”*. Más contundentemente, Pedro Pontual lo afirmó en el Encuentro de CEAAL México, realizado en Chapala, Jalisco en 2006: *“para nosotros conocer sólo tiene sentido, si es para ejercer una mejor acción transformadora”*.

A la vez que se acota su significado, este modo de asumir la idea de paradigma desde la EP introduce nuevos desafíos de carácter gnoseológico, político y pedagógico. En el plano cognitivo, ya no solo plantea la exigencia de elaborar ideas y conceptos *“que generen nuevos sitios de significación que se conviertan en referencias políticas y educativas para las prácticas sociales alternativas realizadas por diferentes actores”* (Pagano, 2000: 35); también implica afectar las subjetividades que enmarcan y orientan las prácticas e interacciones de educadores y educandos, que además de razón y conocimiento, involucran convicciones, representaciones, imaginarios culturales, valores, actitudes y esperanzas.

Así mismo, lo político no se reduce a la definición de las opciones ideológicas claras y programas para orientar la acción política y educativa, sino también voluntades, opciones, compromisos, apuestas valorativas y utopías con la capacidad de construir una nueva hegemonía ética y cultural. En consecuencia, el campo de acción pedagógica de la educación popular en la formación desde paradigmas emancipadores, no se limita al plano de la conciencia; se ensancha al plano de la subjetividad que en su dimensión individual y colectiva, gobierna las lecturas de realidad, los procesos de construcción de identidad, los vínculos y las opciones y voluntades de acción (Torres, 2007).



Esta preocupación por “aportar en la construcción de nuevos paradigmas emancipadores” no parte de cero. La EP como corriente pedagógica crítica, no sólo ha construido a lo largo de su trayectoria histórica un sistema de ideas y valores críticos compartidos, sino también un conjunto de creencias, saberes, representaciones, imaginarios y referentes simbólicos comunes. Hace más de una década, Mario Osorio Márquez (1996: 35) se refirió a la EP como el “paradigma dialógico” en contraste con los paradigmas de la esencia (clásico) y de la conciencia (moderno). Desde estos marcos interpretativos compartidos como paradigma subyacente, los individuos, los colectivos y las organizaciones de educación popular orientan sus prácticas, establecen relaciones, a la vez que elaboran su sentido de pertenencia. Como “comunidad de sentido” (Berger y Lukmann, 1997), el movimiento de educación popular es, en sí mismo, una matriz de pensamiento y una subjetividad crítica.

Por otra parte, la EP forma parte de una tradición, de una corriente más amplia de pensamiento y acción alternativa, de profundo raigambre latinoamericano, que se inicia en la década de los sesenta del siglo pasado y llega hasta el presente y de la cual forman parte otras corrientes y prácticas como la Teología y la Filosofía de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la Investigación Acción Participativa. Desde su especificidad pedagógica, la educación popular es “heredera de una vieja tradición: la de transformar el conjunto social, privilegiando la educación como herramienta fundamental” (Pérez 2000: 43). Esta corriente crítica, estrechamente vinculada a las luchas y movimientos sociales latinoamericanas tiene, como rasgo central, su propósito de contribuir en la construcción de unas sociedades más justas desde una opción por los sectores populares, a partir de una crítica radical

(ética y política) al orden social vigente. En palabras de César Picón:

“La identidad de la EP es su compromiso con los sectores populares, con sus movimientos sociales y sus organizaciones en una perspectiva emancipadora... El desafío que tiene la EP es ser consecuente y coherente con su identidad, y a partir de ello, abrirse a demandas sociales ampliadas y ante nuevos sujetos educativos populares, pero rechazando las concepciones y valoraciones del liberalismo” (Picón, 2005: 55).

Para efectos de este artículo, esto significa que buena parte de sus interpretaciones, referentes discursivos, convicciones y visiones de futuro tienen su origen en esta tradición; así mismo, la EP ha irrigado el conjunto de movimientos y prácticas emancipadoras con sus ideas y propuestas: Freire no es patrimonio exclusivo de las pedagogías alternativas, sino del pensamiento emancipador mundial, pues como lo señala Jurjo Torres (2001: 11), “es uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, admirado y seguido por las personas progresistas, e incluso respetado por quienes mantienen concepciones ideológicas más conservadoras”.

3. Contribución de la Educación Popular a la formación de nuevos paradigmas críticos

Con lo dicho hasta ahora es evidente que la “construcción de nuevos paradigmas” no es tarea exclusiva de la EP y se nutre de diferentes fuentes. Por un lado, su propio acumulado como corriente educativa alternativa; por otro, otras corrientes culturales y prácticas, desde las cuales también se apunta hacia horizontes comunes; también la



elaboración colectiva de pensamiento, conocimiento y visiones de futuro emancipadores, así como el reconocimiento y recuperación crítica de las subjetividades emergentes que se generan desde sus propias prácticas y las de otros movimientos alternativos. Veamos:

3.1. El acumulado de pensamiento pedagógico crítico

Hemos señalado cómo la educación popular constituye, en sí misma, una fuente de ideas pedagógicas emancipadoras, de las cuales otras corrientes críticas se han nutrido. Sin lugar a dudas, la obra de Paulo Freire ocupa un lugar central y un referente imprescindible a la hora de reconstruir el pensamiento emancipador. En la última década algunos pedagogos latinoamericanos (Joao Francisco de Sousa, Carlos Nuñez, Alfredo Ghiso, Oscar Jara, Lola Cendales, Pedro Pontual, Moacir Gadotti) y de otras latitudes (Mc Claren, Giroux, Carlos Alberto Torres, Walsh), han retomado y recreado algunos de las ideas de Freire en torno a temáticas como la interculturalidad, la ética pedagógica, el diálogo, el compromiso, la formación de educadores y las pedagogías críticas. En el último periodo, colectivos CEAAL de diferentes países y regiones realizaron un gran número de eventos y seminarios, así como publicaciones sobre el maestro brasileño. En universidades de varios países se ha creado la Cátedra Paulo Freire como espacio de discusión a su legado.

También, desde la educación popular se han hecho aportes acerca de la cuestión metodológica y pedagógica de las prácticas sociales alternativas y la formación de educadores; propuestas como el diálogo de saberes y el diálogo cultural han sido incorporados a otros discursos y prácticas educativas como la

interculturalidad y el tratamiento de conflictos. La corriente de la EP tiene fortalezas en algunas temáticas como la sistematización de experiencias, la incidencia en políticas públicas, la democracia participativa local y la alfabetización, como lo evidencia el contenido de los últimos números de La Piragua. En campos como la sistematización, los principales expertos latinoamericanos pertenecen a los centros afiliados al CEAAL (La Piragua, Nº 23, 2006).

Dos temáticas en torno a las cuales las redes del CEAAL se han configurado verdaderos campos teórico prácticos y son, la incidencia desde la educación popular en las políticas educativas, en la construcción de democracia participativa y poder local. Con liderazgos claros en torno a educadores como Nélida Céspedes y Pedro Pontual, pero con exponentes en casi todos los países, han sido varios los espacios de debate y construcción de pensamiento propio y alternativo; máxime cuando en torno a temas que desde el discurso hegemónico también se reivindican.

La alfabetización, temática que había jugado un papel central en la década de los ochenta y prácticamente abandonada en la siguiente, ha vuelto a cobrar relevancia por las iniciativas de organismos multilaterales y conferencias mundiales (CONFINTEA, Plan Iberoamericano de Alfabetización, OEI, CAB) y las experiencias masivas emprendidas por gobiernos progresistas de la región como Venezuela, Bolivia y Ecuador. La EP – y el CEAAL – que tiene una amplia trayectoria y un acumulado propio en lo metodológico, tiene una oportunidad valiosa de incidir en su reconceptualización, en la definición de políticas y en la orientación de acciones con poblaciones específicas.



El género, como perspectiva y como temática, hace presencia en diferentes discusiones y procesos del CEAAL. Como perspectiva, ha contribuido a enriquecer – muchas veces cuestionando algunos de sus discursos y prácticas – la corriente educativa popular; como temática, se plantea como ineludible en algunas de las prácticas educativas populares. En particular, para este periodo reciente, se compartió en el Foro del CEAAL Panamá de 2004, un documento de Isabel Vinent, donde plantea una discusión sobre la necesidad de conjugar tradición crítica y postmodernismo, en la construcción de paradigmas emancipatorios desde la EP.

Un tema con presencia permanente en las discusiones de los colectivos CEAAL y en muchos números de La Piragua, es el de los vínculos entre la EP y los Movimientos Sociales; los aportes se han centrado en destacar su relevancia actual, así como su caracterización y dimensión política, dándole un peso menor de los aspectos propiamente pedagógicos de este campo de acción educativa.

Otra temática emergente cuyo posicionamiento proviene de otros campos pedagógicos como la educación indígena, es el de la interculturalidad. Joao Francisco de Sousa (2001 y 2004) hizo formidables planteamientos desde los aportes de Freire. Por otra parte, en La Piragua No.24, las compañeras Marcela Tovar de México y Liliam Hidalgo del Perú, pusieron en debate los presupuestos conceptuales e implicaciones prácticas de la educación intercultural. Sin embargo, falta mayor conocimiento de esta perspectiva crítica de entender las diferencias y conflictos culturales.

Algunas de estas contribuciones se han hecho desde los centros afiliados y en los espacios colectivos del CEAAL, pero también desde otros colectivos de

educadores populares y de pedagogos pertenecientes a otras corrientes. Para ello, es necesaria la realización de balances de esas discusiones y aportes recientes, así como la creación de espacios de discusión sobre las mismas con otros grupos y organizaciones de educadores que aún no pertenecen al Consejo; un buen ejemplo de ello fue el *IV Encuentro Nacional de Promotoras de Desarrollo Local y Educadores Populares*, llevado a cabo por los compañeros de CEAAL México, en noviembre de 2006.

Sin embargo, temáticas y prácticas educativas, en los que la educación popular posee un acumulado (por ejemplo, educación en derechos humanos), y en otros emergentes, tales como la salud y la seguridad alimentaria, el trabajo con jóvenes e inmigrantes, la justicia comunitaria y el derecho alternativo, fueron escasamente documentados en las publicaciones del CEAAL.

3.2. La sistematización de prácticas y saberes generados desde las mismas

No sólo el CEAAL posee un saber valioso en torno a la sistematización de experiencias como modalidad investigativa; también buena parte de sus centros afiliados han sistematizado algunas de sus prácticas, proyectos y programas más significativos. Dichos ejercicios investigativos se han hecho cada vez más sistemáticos y sus alcances superan la simple reconstrucción descriptiva, profundizando en el análisis e interpretación de las problemáticas en torno a las cuales se refieren.

Sin embargo, considero que todavía falta por reconocer, interpretar y potenciar buena parte de los saberes y subjetividades producidas desde las prácticas educativas populares – históricas y emergentes – de los Centros y redes del CEAAL,



más allá de los contenidos mismos sobre los que trabajan. Tal vez, una riqueza no reconocida es la referida a los saberes prácticos generados desde las experiencias singulares de los educadores y educadoras, cuya sistematización aportaría a la aplazada reflexión sobre lo metodológico y lo pedagógico.

Finalmente, es necesario explorar, reconocer y potenciar los saberes y realidades emergentes con potencial emancipador que puedan contribuir en la generación y fortalecimiento de los paradigmas liberadores que exige el presente contexto. ¿Cuáles formas de relación, de acción y de pensamiento están generándose desde la multiplicidad de prácticas educativas populares?

3.3. Ideas, valores y subjetividades emergentes desde las luchas y movimientos populares

Otra fuente a la que hay que acudir en la construcción de referentes paradigmáticos alternativos es la de los saberes y valores que se están generando en el seno de las prácticas de resistencia y en las actuales acciones colectivas frente al modelo económico neoliberal, los regímenes políticos autoritarios y las múltiples formas de exclusión y subordinación características en los países de la región. Un rasgo histórico de la educación popular es su estrecha relación y vocación de apoyo a los movimientos y organizaciones populares. En buena medida, el discurso fundacional tuvo como referente movimientos protagonizados por actores sociales como los trabajadores, los campesinos y los pobladores urbanos; el discurso de la refundamentación, estuvo asociado a la emergencia de los nuevos movimientos sociales en torno a los derechos humanos, las reivindicaciones de las mujeres y los jóvenes, así como a la defensa de identidades culturales.

Desde mediados de la última década del siglo pasado, América Latina asiste a una verdadera reactivación de luchas sociales, entre las que sobresalen el movimiento indígena Zapatista, los levantamientos indígenas en Bolivia y Ecuador, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y las Asambleas Barriales y los Piqueteros en Argentina. Estos constituyen un desafío a la educación popular, tanto como sujetos educativos, como por su contribución a la construcción de paradigmas emancipatorios.

Por ejemplo, el movimiento neozapatista ha mostrado una gran imaginación política al introducir principios como los de “Mandar obedeciendo”, “construir un mundo donde quepan muchos mundos” y “para todos todo, para nosotros nada”, que reflejan nuevas concepciones y prácticas del ejercicio del poder y la emergencia de valores aglutinadores, como la dignidad y la autonomía. Los movimientos indígenas han puesto en evidencia que la memoria, la solidaridad, los vínculos comunitarios y el territorio continúan siendo cimientos y contenidos de la acción colectiva y de la construcción de alternativas.

Especialistas en movimientos sociales también han mostrado cómo, desde los movimientos sociales, se están redefiniendo categorías políticas como lo público, los derechos, la democracia (Dagnino, (2001) y la ciudadanía (De Souza 2006). Más aún, desde los movimientos sociales se están generando nuevas culturas políticas y políticas culturales emancipatorias, que subvierten las significaciones dominantes de la política (Alvarez, Escobar y Dagnino, 2001). Por otro lado, Zibechi (2003) señala que un rasgo de estos movimientos sociales es su capacidad para formar sus propios intelectuales y pensamiento propio.



Por último, resulta sugerente el ejercicio que realiza el maestro Orlando Fals Borda (2006) al reconocer que las luchas de los pueblos originarios de América Latina son portadoras de lo que denomina “valores sociales fundantes”. Así, los pueblos indígenas han sido el reservorio de valores comunitarios como la solidaridad y la reciprocidad; los pueblos negros, el ideal de libertad; los campesinos y artesanos, la dignidad; finalmente, los colonos, la autonomía. Más allá de que se esté plenamente de acuerdo con la tipología, lo importante es constatar que la construcción de paradigmas emancipatorios, desde los movimientos populares, reivindica no solo ideas sino valores, voluntades y actitudes sociales.

3.4. La tradición de pensamiento social crítico y otras prácticas intelectuales alternativas

Históricamente, la fuente teórica que alimentó los movimientos y discursos alternativos a lo largo del siglo XX fue el marxismo, en sus diferentes vertientes como el leninismo, el maoísmo y la obra de Antonio Gramsci. En oposición a las concepciones metafísicas, el materialismo histórico proporcionó las claves interpretativas y las categorías de análisis más recurrentes. Por un lado, la perspectiva dialéctica – más allá de las supuestas “leyes”, contribuyó a comprender los hechos sociales como totalidades cambiantes, como síntesis de relaciones y a reconocer las contradicciones que la configuran; por el otro, se incorporaron como conceptos recurrentes, los de modo de producción, fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, clases sociales, conciencia de clase, ideología dominante, hegemonía y aparato de Estado, entre otros.

Como lo señala Luis Sime (1991) para el caso peruano, la EP no fue ajena a esta influencia al asumir

y elaborar un discurso clasista de la realidad social, de lo popular y del proyecto político alternativo. Así mismo, desde este discurso fundacional, se acogió el “método dialéctico” como referente principal en las propuestas investigativas y los procesos formativos. En muchos casos, el marxismo que circuló no fue el de su creador, sino las versiones estructuralistas y esquemáticas que lo popularizaron; por ejemplo, la dialéctica se redujo a la “aplicación” mecánica de sus supuestas leyes y “principios” como que “el punto de partida y de llegada es la práctica, mediada por la teoría”.

Ya, por la misma época, se venían dando al interior del propio movimiento intelectual de la izquierda mundial y latinoamericana, un cuestionamiento a las lecturas reduccionistas del marxismo y habían surgido desarrollos teóricos en torno a problemáticas como las de la cultura, la vida cotidiana, los cambios en el modelo de acumulación capitalista y la ecología (el neomarxismo). Sin embargo, fue con el fin del régimen soviético (simbolizado en la caída del muro de Berlín) y el descrédito de otras experiencias socialistas, los que hicieron más evidente las limitaciones del materialismo histórico como fuente exclusiva del pensamiento crítico y del utopismo social.

Por otro lado, fueron apareciendo certeras críticas al capitalismo, al Estado y las ciencias modernas, provenientes de posiciones conceptuales no marxistas. Si bien es cierto que el llamado postmodernismo asumió la bandera de lucha contra los meta relatos teóricos y políticos clásicos como el propio marxismo, también proporcionó algunas ideas y pistas metodológicas con potencial emancipador. Por ejemplo, autores como Foucault, Deleuze y Guattari y Derridá, aportan claves de lectura para cuestionar el poder y el capitalismo. En ese sentido,



Freire y Fals Borda (1991 y 1995), han coincidido en hablar de un “postmodernismo progresista”, para referirse a las convergencias entre la tradición emancipatoria latinoamericana expresada en la EP y la Investigación Acción Participativa y algunas de las ideas reivindicadas por autores contemporáneos, que sin provenir del marxismo hacen críticas al capitalismo, como por ejemplo, las relaciones entre poder, cultura y conocimiento, el reconocimiento del potencial emancipador de los saberes subalternos y de la política menor.

En efecto, Isabel Vinent plantea que se puede reivindicar para la educación popular, las confluencias entre emancipación y posmodernismo: *“En efecto, el nuevo discurso postmoderno, al ser fusionado con el pensamiento crítico, potencia las luchas emancipatorias del Sur y las luchas emancipatorias feministas... Desde las tradiciones emancipatorias de los pueblos del Sur, el postcolonialismo aporta una propuesta innovadora en la que se mezclan el feminismo, el marxismo y el postestructuralismo”* (Vinent, 2006: 34).

Por otro lado, desde algunas perspectivas investigativas desarrolladas por fuera y en oposición a las disciplinas sociales, como el feminismo, los estudios de género, los estudios culturales, los estudios postcoloniales y los estudios subalternos, se han hecho serios cuestionamientos al universalismo y objetivismo de la ciencia social moderna y se ha puesto en evidencia su carácter patriarcal, eurocentrista, colonialista y elitista. En consecuencia, se proponen prácticas alternativas que visibilizan y cuestionan dichas relaciones de subordinación, a la vez que abren nuevas posibilidades emancipadoras.

Desde América Latina se está dando una renovación de la tradición crítica, desde la convergencia entre

los aportes de autores consagrados (Fals, Quijano, González Casanova) y las reflexiones de otros pensadores latinoamericanos (Lander, Castro, Walsh, Escobar, Mignolo, Coronil); así, la tradición crítica de influencia marxista entra “en diálogo con nuevas corrientes de pensamiento, tales como la crítica al orientalismo, los estudios postcoloniales, la crítica al discurso colonial de los estudios subalternos, el afrocentrismo y el postoccidentalismo” (Rodríguez, 2003:10).

Tal vez, el proyecto intelectual con mayor potencia crítica sea la teoría o pensamiento decolonial (Mignolo, 2006), que reivindica sus raíces no en la tradición moderna occidental, sino en las prácticas culturales de resistencia de los pueblos colonizados y busca cuestionar y subvertir la presencia de la racionalidad y el poder colonial en diferentes prácticas de saber, de poder y de ser, que incluso se reconocen como alternativas (Walsh, 2002).

Finalmente, pero no menos significativo en la construcción de paradigmas emancipadores, está el aporte de Hugo Zémelman. Este pensador chileno plantea que la apropiación crítica de la realidad histórica desde opciones de construcción de futuro, exige transgredir los límites de la racionalidad de la ciencia, dado que no dan cuenta de la complejidad de la vida social. El reconocimiento de la historicidad e indeterminación de la realidad social, así como el papel del sujeto y la subjetividad en su transformación, desborda los modos de acción científicos predominantes, limitados a lo cognitivo, a la lógica del objeto, a la explicación causal desde corpus teóricos preestablecidos y a los lenguajes cerrados (Zémelman, 2005).

Conocer la realidad desde la opción de transformación, exige una apertura gnoseológica que permita



“captar” su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto como la voluntad. Esta racionalidad crítica, denominada por Zémelman como *pensar epistémico*, implica: posicionamiento del sujeto frente a sus circunstancias en tanto constructor de realidad, apropiación de la realidad desde diferentes ángulos y lenguajes, que permita reconocer sus posibilidades de desenvolvimiento y potenciar sus sentidos. En fin, es desde la necesidad de conciencia histórica, de constitución de sujetos y de construcción de realidad, que cobra sentido el conocimiento social.

4. Pistas para elaborar la cartografía y las rutas de búsqueda

Hecho este recorrido por los motivos, concepciones y fuentes para reconstruir los paradigmas emancipadores, presento lo que podrían ser los contenidos de un programa intelectual y pedagógico encaminado a propiciar y potenciar su construcción y socialización desde la EP. Este “programa” implica, en primer lugar, identificar las lógicas culturales hegemónicas que pretendemos cuestionar y con las que queremos tomar distancia: “Toda forma de pensamiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo” (Santos, 2003:33). En segundo lugar, delinear los principios o criterios desde los cuales renovar la tradición crítica emancipadora; finalmente, esbozar las implicaciones pedagógicas que para la EP tendría la formación en estas nuevas coordenadas culturales.

4.1. El paradigma con el que se quiere tomar distancia

¿Cuáles son los modos de conocer, razonar o pensar y sentir hegemónicos que desde la EP criticamos y

buscamos superar? En los documentos consultados, al igual que en la literatura contemporánea que reivindica los “nuevos paradigmas” hay alusiones diferentes al respecto, que van desde la civilización o cultura occidental, la racionalidad moderna, el paradigma científico clásico, el positivismo, la ideología capitalista, hasta el paradigma neoliberal. Esta amplitud y disparidad confirma la insatisfacción generalizada desde diferentes prácticas culturales y políticas frente a las formas y modos predominantes de conocer y pensar, que no permiten comprender el mundo (“leer la realidad”) ni construir o reconocer otros mundos posibles (“transformar la realidad”).

Para autores como Castoriadis, la lógica predominante en Occidente se gestó en Grecia, con filósofos como Parménides, Platón y Aristóteles, quienes plantearon una ontológica que concibe al ser como orden: las cosas son como son y no pueden ser de otra manera; una lógica de lo mismo que deja por fuera la emergencia de lo otro y que se expresa en los principios lógicos de identidad y no contradicción que se enseñan en la escuela. Esta concepción desconfía del saber y de la creatividad de la gente común y corriente (*doxa*). Por eso, las verdades hay que buscarlas intelectualmente más allá del sentido común: en los fundamentos o en los fines últimos.

Esa ontología, que Castoriadis denomina *identitaria*, busca la verdad en el principio primero, subsumiendo lo múltiple y aniquilando la posibilidad de lo nuevo. La realidad es vista como conjuntos de objetos, donde la identidad de cada uno es su pertenencia a un conjunto predeterminado. Los “acontecimientos” particulares no son más que la realización de leyes universales o manifestación de una clase de elementos preexistentes. Por ello, esta modalidad de pensamiento es determinista: la indeterminación es desconocida o cuando reconoce lo indeterminado le



asigna un lugar inferior: es un error o una anomalía pasajera que confirma el orden del universo.

Otros pensadores, como Morin (1996) y Martínez (2000), centran la crítica en la llamada ciencia clásica, hija de la modernidad europea, que se convirtió en el paradigma o “matriz epistémica dominante en los últimos 5 siglos”. En esta perspectiva, los paradigmas subyacen y definen las formas de conocimiento, pensamiento y acción; “toda estructura cognoscitiva generalizada o modo de conocer, en el ámbito de una determinada comunidad o sociedad, se origina o es producida por una matriz epistémica” (Martínez, 2000: 3). Dicha matriz rige los modos de conocer y pensar y da origen a cosmovisiones del mundo, a ideologías y a mentalidades colectivas.

La matriz epistémica moderna se configura desde el siglo XVI en Europa occidental, y se “universalizó” (impuso) en los siglos siguientes a través de la expansión capitalista y la dominación colonial a lo largo y ancho del planeta. Sus “fundamentos”, asumidos como supuestos incuestionables, han configurado los rasgos centrales de las ciencias naturales y de las ciencias sociales positivistas, así como de otras esferas de la sociedad, como la política y la educación, dimensiones constitutivas de la EP.

Edgar Morin denomina ésta matriz como “paradigma de simplicidad”, que supone orden en el universo y persigue o excluye el desorden; que reduce el orden a una ley, a un principio; que evitando la contradicción, el azar, reduce la complejidad del mundo; que expulsa la subjetividad del conocimiento, reduciéndola a abstracción y privilegia la lógica instrumental en la investigación. En una perspectiva similar, se han identificado algunos rasgos comunes de la ciencia clásica (Torres, 1996):

Determinismo: El mundo natural y social se rige por leyes universales. Al ser asumido como cosmos, como orden dado, quedan por fuera lo que está dándose, lo indeterminado, lo otro. Dicha determinación es concebida como causalidad, como relaciones unidireccionales de causa – efecto: a tales condiciones, determinados efectos.

Isomorfismo: Estas leyes son susceptibles de descubrir mediante la razón (también universal). Es decir, esta correspondencia entre legalidad del universo y universalidad de la razón es lo que posibilita la ciencia.

Concepción lineal del tiempo: En las ciencias naturales se presuponía un espacio y un tiempo absolutos y en las ciencias histórico sociales en el imaginario de progreso (y sus correlatos: evolución social, desarrollo...).

Dualismo: Concibe la realidad y su abordaje desde paridades excluyentes como: naturaleza / hombre, alma / cuerpo, realidad / pensamiento, práctica / teoría, sujeto / objeto.

Universalismo: Así como la existencia de las leyes se dan en todo tiempo y lugar, las teorías y modelos que las expresan también tienen validez universal. En el campo de las ciencias sociales, dicho universalismo esconde un eurocentrismo: considerar que las afirmaciones y abstracciones hechas desde y para los países centrales, puedan “aplicarse” a las demás regiones del globo.

Racionalización: Supremacía de la razón analítica, dejando por fuera o interiorizando otras racionalidades. Dicha razón corresponde con la búsqueda de visiones lógicas de la realidad. La racionalidad es el diálogo permanente entre



conciencia y el mundo, aquella produce estructuras mentales para comprender el mundo, siempre más complejo que aquellas.

Objetivismo: El sujeto puede conocer, “objetivamente”, dichas leyes mediante la combinación de procedimientos empíricos (la experimentación) y mentales (análisis, abstracción). Las singularidades históricas, culturales, valorativas y emocionales son “ruidos” que deben aislarse de la actividad científica.

Reduccionismo: Descubrir y aplicar las leyes del mundo implica, abstraerse de las contingencias de los contextos específicos, de las multiplicidades, alteridades y alteraciones. Por ello, busca reducir lo múltiple en lo único, unificar lo diverso.

Control: En la medida en que la razón descubre las leyes que rigen el mundo natural y social, éste puede ser controlado por la razón para regularlo, normalizarlo o emanciparlo.

En una perspectiva más afín a la señalada para la EP, otros autores centran su crítica al modo predominante de entender y practicar la ciencia social y sus implicaciones políticas. Es el caso de Boaventura De Sousa Santos, quien en libros como *La caída del angelus novus*. Ensayos para una nueva teoría social y una práctica política (Bogotá, ILSA – UN, 2003), y *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (CLACSO, Buenos Aires 2005), hace una crítica a las ciencias sociales modernas, convertidas en una instancia hegemónica e institucionalizada.

Para este pensador comprometido con el movimiento emancipador mundial, en la actualidad existe una crisis general de las ciencias sociales

constituidas en la modernidad desde unos pocos países del Hemisferio Norte, que se expresa en su imposibilidad de comprender y decir “algo nuevo” frente a las problemáticas más significativas del mundo actual. Desde el Sur, estas teorías no sólo están fuera de lugar, sino que son incapaces de comprender los problemas actuales. Desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos, “no es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Santos, 2005: 16).

Para De Sousa Santos es necesario reinventar las ciencias sociales, porque son un instrumento precioso; hoy son parte del problema, pero pueden ser parte de la solución. “Es decir, no es un problema de las ciencias sociales, sino de la racionalidad que subyace en ellas” (Santos, 2005: 20). A esa racionalidad la denomina “insolente”, “perezosa”, dado que reduce el campo de realidad a lo dado, a lo existente. Es, una “sociología de las ausencias”, desde la cual, lo ausente es producido sistemáticamente a través de 5 maneras:

1. Monocultura del saber y del rigor: reduce lo verdadero a lo científico, dejando por fuera muchas otras formas valiosas de saber (“epistemicidio”).
2. Monocultura del tiempo lineal: la historia tiene un único sentido, una dirección, y que los países desarrollados van adelante.
3. Monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, asimetrías y formas de dominación. Minorizar e interiorizar a los “otros”.



4. Monocultura de la escala dominante: el universalismo y los estados nación.
5. Monocultura del productivismo capitalista.

Esta racionalidad monocultural genera cinco formas de ausencia: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo, sobre las cuales justifica su dominación por parte de la ciencia, la economía capitalista, el Estado y las vanguardias culturales y políticas.

Finalmente, otros intelectuales contemporáneos enfilan sus críticas a la cultura que se ha venido imponiendo de la mano de la implantación del modelo neoliberal a partir de la penúltima década del siglo pasado. Se trata de un pensamiento único y una ética legitimadores del capitalismo y del orden político imperante. En la medida en que se configura como un sistema rígido de creencias y verdades incuestionables, algunos llegan a hablar del neoliberalismo como una nueva religión.

Por un lado, exalta como valores deseables para todas las esferas de la vida personal y social, la racionalidad capitalista: idolatría del dinero, mercantilización de todas las esferas de la vida social, sed insaciable de ganancia y lógica del costo beneficio, competencia sin límites, consumismo. Por otro lado, exalta valores funcionales al modelo económico: egoísmo extremo, indiferencia frente a las injusticias, conformismo, sumisión, conservadurismo moral, deificación de lo individual y lo privado; satanización de lo colectivo y de lo público; abnegación, fatalismo, desesperanza, escepticismo frente toda forma de compromiso y renuncia a cualquier voluntad de cambio.

La generalización de estos valores consolida la economía capitalista, garantiza el control sobre

la población, debilita el tejido social, subordina diferentes prácticas sociales a la lógica empresarial, desalienta cualquier deseo o vocación de transformación social y naturaliza el orden social.

Lo planteado no significa que la racionalidad que orienta totalmente los discursos y prácticas educativas populares sea la cultura occidental, la ciencia moderna y la sociología de las ausencias, pero es innegable que esta corriente pedagógica no es ajena a las mismas y varios de sus rasgos la constituyen y permean. Lo que habría que hacer es identificar cuándo estas racionalidades están presentes en nuestras lecturas de realidad, en nuestros discursos, en nuestras prácticas y nuestras decisiones, bloqueando o impidiendo pensamientos y procesos emancipadores. Así mismo, consecuentemente con lo que planteamos en el numeral siguiente, también desde la EP, al igual que otras corrientes culturales alternativas, se han gestado – intencionalmente o no – modos de conocer, pensar y actuar, que la subvierten y que son portadores de otras racionalidades y subjetividades emergentes. Como se dijo, es urgente reconocerlas, reflexionarlos y potenciarlas.

4.2. Pista para conocer, pensar e imaginar (nos) de otro modo

Queda lo más difícil: reconocer y construir las nuevas claves de pensamiento, los nuevos modos de conocimiento y los nuevos sistemas de valores y creencias desde las cuales comprender críticamente el mundo y orientar sus transformaciones. Siguiendo el orden de los autores que develan las limitaciones de los paradigmas occidental, moderno, científico social y cultura neoliberal, predominantes, se presentarán las alternativas epistémicas, culturales y éticas propuestas.



Según Castoriadis, hay que pensar el ser, la realidad, como autocreación, como potencia indeterminada y al propio tiempo determinante. La historia humana no está determinada. Necesidad de reconsiderar una ontología desde la imaginación radical. Para el autor, la sociedad no es un conjunto ni un conjunto de conjuntos (sistema): es magma y magma de magmas. Para este pensador, el mundo es esencialmente caos, abismo, sin fondo. EL cosmos –orden- surge del caos, es decir, de la nada, del vacío. El mundo no está totalmente organizado y descansa sobre un desorden primordial, las formas que conforman el mundo como cosmos surgen de lo informe y de lo indeterminado. Así, lo real no es enteramente racional; es una mezcla de desorden y orden, determinación e indeterminación, de lo definido y de lo indefinido.

Por otro lado, reconocida la insuficiencia de esta matriz epistémica para comprender lo real y generar sentidos plausibles, Edgar Morin propone una reforma del pensamiento, desde la perspectiva o paradigma de la complejidad. En primer lugar, éste debe complementar el pensamiento que aísla (analítico) con el que une, que vincule y a la vez distinga, sin separar; debe reconocer los entramados de interacciones de los fenómenos entre sí, sus tensiones, su aleatoriedad (Morin, 1996: 33). Pensamiento complejo que reconozca que el universo no es sólo orden dado, sino también desorden y autoorganización. Por ello, el pensamiento complejo admite confluencias y certezas, pero también diferencias e incertidumbre (Morin, 1996).

Boaventura De Sousa Santos plantea que si se quiere generar una alternativa al orden mundial preponderante, hay que generar desde los movimientos altermundistas un pensamiento y unas ciencias sociales críticas capaces de subvertirlo, de

generar otros mundos posibles. Para ello, propone una sociología de las emergencias. Para controvertir la sociología de las ausencias, hay que hacer presente lo que está ausente; esto se logra superando las 5 monoculturas por 5 ecologías:

- 1) Ecología de los saberes, que posibilite un diálogo entre las ciencias y otras prácticas culturales, como el saber ancestral, el saber campesino y popular.
- 2) Ecología de las temporalidades, que reconozca las diferentes temporalidades sociales.
- 3) Ecología del reconocimiento, que posibilite distinguir las diferencias de las inequidades.
- 4) Ecología de la “trans escala”, que permita que todos los proyectos alternativos articulen lo local, lo nacional y lo global.
- 5) Ecología de las productividades, que reconozcan diversos sistemas alternativos de producción, de economía solidaria y de comercio justo.

Las ecologías van a permitir dilatar el presente con muchas más experiencias relevantes para todos. Para contraer el futuro, se requiere de una sociología de las emergencias: reconocer las señales, las pistas, las latencias que son posibilidades de futuro y que son desacreditadas por la racionalidad dominante. La sociología de las emergencias produce experiencias posibles que no están dadas, pero son posibles y ya existen como emergencias. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias van a producir nueva realidad, otros mundos posibles.

Para generar sentido a partir de lo planteado, hoy no son posibles una epistemología y una teoría



generales. No hay teoría que pueda dar cuenta de toda la realidad. No puedo reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría. Todo esto debe generar una nueva manera de entender, otra manera de articular conocimientos, prácticas, sujetos. Hoy hay muchos lenguajes para nombrar la dignidad humana y para nombrar un futuro mejor. No hay cultura humana que sea completa; por ello se requiere interculturalidad e intersocialidad. Debemos asumir diferentes retos:

1. Reivindicar las posibilidades emancipatorias que estaban en este conocimiento emancipador: una utopía crítica.
2. Distinguir objetividad de neutralidad.
3. Desarrollar subjetividades rebeldes. Pasa por fortalecer voluntades, creencias, emociones...
4. Crear una Epistemología desde el Sur: superar la colonialidad del poder y del saber. Las estructuras del poder se ven mejor desde los márgenes.

Por último, si reconocemos que la globalización neoliberal ha significado la imposición de una ética funcional a su proyecto, también debemos dar cuenta de las propuestas de una “ética de la liberación” frente a la globalización excluyente. En términos de Dussel (2005), guiada por el proyecto neoliberal, la humanidad va hacia el abismo; para salvarnos de este suicidio colectivo debemos construir una nueva ética universal, centrada en la defensa y producción de la vida de y para todos. Frente a la “teología neoliberal” y desde la Teología de la Liberación y su opción por los humildes, se propone una ética de la justicia, de la gratuidad, de la compasión, de la alteridad, de

la solidaridad, de lo comunitario incluyente, de la vida, de la hospitalidad, de la contradicción, de la denuncia y de la utopía.

4.3. Las exigencias pedagógicas

Para la EP no basta el reconocimiento y contribución a la construcción de un pensamiento crítico y una racionalidad epistémica alternativa a la que ha predominado desde la cultura occidental, la ciencia moderna y el llamado pensamiento único hegemónico. Es necesario generar propuestas de formación que posibiliten el reconocimiento, apropiación y construcción de racionalidades y subjetividades emancipadoras por parte de los educadores populares – y consecuentemente, de los sujetos de sus prácticas educativas.

Es decir, es necesario pensar en una formación en torno a estos “paradigmas emancipatorios”. Asumir este desafío implica reconocer que formarse en estas racionalidades y subjetividades alternativas, no debe limitarse a obtener y divulgar información o contenidos críticos, como por ejemplo, análisis de datos y de coyuntura realizados por expertos. Más bien se trata de potenciar las estrategias de conocimiento crítico y de pensamiento emancipador de los sujetos, a partir de reconocer sus saberes y disposiciones previas, así como de asumir las opciones, los criterios y los aportes pedagógicos provenientes de la propia educación popular y de las otras prácticas culturales y sociales críticas señaladas.

De nuevo, Paulo Freire nos ofrece las líneas centrales de lo que pueden ser los rasgos (las “virtudes” diría él) de una posición y una conciencia críticos del mundo. A continuación, retomaré algunos de sus planteamientos expuestos en su libro póstumo,



“Pedagogía de la indignación”; asumiendo su propia invitación, “pondré en diálogo” sus ideas con las de otros pensadores críticos, y esbozo algunos principios y criterios para la construcción de una propuesta de formación de educadores populares en perspectiva de los paradigmas emancipatorios:

1) Curiosidad epistémica

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica; no solo porque nadie enseña a pensar a otro, sino porque, desde la educación popular, asumir paradigmas emancipatorios se asume como una opción coherente con su sentido y razón de ser.

Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica, sino que es intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Los seres humanos, hombres y mujeres, somos pro-yectos. No estamos yectos, no estamos muertos. Conocer es una actividad viva. Lo contrario no es conocer, es sólo tragar momias conceptuales y luego escupirlas ante alguien que solicita esa tarea, para avalar que el conocimiento existe en quien repite lo que le enseñaron (no lo que aprendió). El/la que conoce no se adapta al mundo, sino que crea el mundo (Freire, 2001: 50).

2) Colocarse críticamente frente al mundo

La curiosidad es necesaria, pero no suficiente en la perspectiva de asumir un pensamiento y una subjetividad críticos. Plantea “colocarse frente a la realidad” (Zémelman), posicionarse críticamente frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente

no es una facultad o proceso abstracto sino concreto, histórico, que exige del sujeto reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad, es decir, preguntarse para qué y para quienes va a servir el conocimiento o pensamiento que quiero generar.

Así, cualquier esfuerzo investigativo, intelectual o educativo, debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto. Dicha actitud implica sensibilidad al contexto y capacidad para reconocer lo que Freire denominó “*situaciones límite*”, acontecimientos y realidades emergentes, a partir de las cuales reconocer los factores, elementos e ideas que permiten comprenderlas.

3) Pensar desde opciones de transformación

La aprehensión crítica del mundo, más que operación cognitiva es un desafío frente a la necesidad de transformar el mundo, que requiere lucidez y rigor, pero también voluntad de hacerlo: “Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (Freire, 2001: 43).

Este posicionamiento ético y político de construcción, implica reconocer los condicionamientos y límites que impone la realidad, pero también la posibilidad y capacidad para hacerlo – con otros – desde sueños, utopías compartidas. Es decir, es fundamental reconocernos como sujetos de poder, saber y voluntad para no caer ni en el determinismo fatalista, ni en el voluntarismo ingenuo, como insiste Freire. Reivindicar hoy la necesidad y plausibilidad de pensar y construir “otros mundos posibles” a la vez cuestiona la ideología neoliberal que plantea la imposibilidad e indeseabilidad del cambio. Freire también insiste en la necesidad de esperanza y en la confianza en la construcción de utopías; sin visiones



de futuro, no hay esperanza: “El ejercicio constante de una lectura de mundo, que exige la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe” (Freire, 2001: 52).

- 4) Pensar críticamente implica reconocer formas de razonar, conocer y valorar que lo impiden

Es necesario reconocer que cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acríticas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que bloquean el pensamiento y la voluntad de transformación. Como lo afirma Lipman, retomando a Paulo, “el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado” (Lipman, 1998:105).

- 5) Pensamiento e imaginación críticos, más que contenidos críticos

Pensar críticamente no es hacer afirmaciones o manejar información con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Para Lipman, el Pensamiento Crítico implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes. Se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios,

acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

Desde una perspectiva de educación popular, pensar críticamente implica superar todo pensamiento reduccionista, simplificador y dicotómico, que permita reconocer la complejidad y pluralidad de la vida social; que posibilite miradas de conjunto y admitan lo determinado y lo indeterminado, las certezas y las incertidumbres, lo sabido y lo inédito, lo general y lo singular, lo común y la diferencia, etc.

- 6) Pensar críticamente no se agota en lo cognitivo

Freire ha sido insistente en mostrar que asumir una posición crítica, no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones concientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad.

Frente a la cultura hegemónica neoliberal, son sus valores subordinados a la lógica del mercado, es necesario reivindicar unos valores coherentes con el proyecto transformador, como la humildad, el compromiso y la solidaridad, tal como lo plantea Alfredo Ghiso en un texto reciente, en el que se pregunta: “¿Cómo discutir sobre la solidaridad en un mundo marcado por la exclusión, el hambre, la intolerancia y la guerra, que sólo parece reconocer las



leyes del más fuerte?”. La convivencia, la cohesión social, la solidaridad no existen en el aire, sus formas y contenidos son concretos y prácticos, útiles, tal como lo señala Paulo Freire, ve la solidaridad “*no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica... No es una cualidad abstracta que existe antes de nosotros, sino que se crea con nosotros*” (Ghiso, 2005: 5).

El autor, al plantear la solidaridad como itinerario pedagógico señala dos asuntos: uno, que los valores como referentes de vida no pueden ser tratados en paralelo o en forma fragmentada; todo lo contrario, toca tener una lectura y una estrategia que nos permita proponer integralidad. El otro, es resaltar la necesidad de hacer explícita la vivencia cotidiana de los valores y esto tiene que objetivarse en las dinámicas y proyectos educativos institucionales.

7) La formación de pensamiento y subjetividad crítica es una experiencia colectiva

Freire propuso que la educación debe servir a que, hombres y mujeres, se formen como sujetos autónomos y críticos, a partir del diálogo y de su acción transformadora de su realidad. En una entrevista con Rosa María Torres en 1985, señaló que “el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

Del mismo modo, la construcción de un pensamiento y unas subjetividades alternativos sólo es posible a partir del diálogo entre quienes, desde sus singularidades y diferencias, compartimos la voluntad e interés de transformar la realidad en

función de visiones de futuro emancipadoras. En ese sentido, Lipman afirma que el pensamiento crítico se construye y regula intersubjetivamente: en comunidades dialógicas de indagación. “El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo, son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política” (Virginia Ferrer, Introducción: 23).

8) Reflexividad

Pensar críticamente, exige estar alerta de no naturalizar nuestra propia mirada y convertir en objeto de reflexión crítico todas y cada una de las operaciones mentales, así como las decisiones que tomamos. Corresponde a lo que Freire llama, una actitud autocrítica frente a nuestras propias lecturas y prácticas frente a la realidad. Para Lipman, “el pensamiento complejo es el que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que apoya sus conclusiones.... Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista propios... de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen” (Lipman, 1998: 67).

9) El ser crítico busca una coherencia entre el pensar y actuar

El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (praxis). Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, corresponde a lo que los griegos denominaban *phronesis*: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad. El pensamiento crítico posibilita una autonomía



solidaria de lo sujetos. En fin, podemos afirmar que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

5. Formación en paradigmas emancipadores, desafío de la EP

Estas virtudes propias del pensamiento y la acción críticos, no se adquieren de la noche a la mañana. Son un proceso de construcción paulatino, colectivo, práctico y reflexivo. Cada comunidad de educadores debe ir estableciendo sus estrategias y dispositivos para que sus integrantes vayan adquiriendo pensamiento crítico. Por ejemplo, la participación en reuniones, la entrega de responsabilidades, el estudio de materiales, la participación en cursos y talleres y las sesiones de crítica y autocrítica. En una escala mayor, los colectivos nacionales y las redes de educadores a nivel regional, en la medida en que generan una dinámica de discusión acerca de sus contextos y sentidos que movilizan, así como a la construcción colectiva de proyectos, posibilitan la formación de pensamiento crítico.

Así mismo retomo a Isabel Vinient (2004), cuando afirma que la epistemología de la EP se concibe como un proceso en el cual la investigación y la educación están permanentemente relacionadas. Tenemos la responsabilidad de dar continuidad y “hacer crecer” los sistemas de ideas que nos han legado personajes como Paulo Freire y Orlando Fals Borda. También que la corriente pedagógica crítica debe nutrirse de corrientes alternativas concluyentes como el feminismo y los estudios postcoloniales, las cuales aportan perspectivas y

claves de interpretación y acción que potencian su sentido emancipatorio.

Por ello, considero que los retos que se le plantean a la EP, y en particular al CEAAL, con respecto a su contribución a la construcción de paradigmas emancipadores, se sitúan especialmente en 3 campos: la formación, la investigación y la promoción de la reflexión, discusión y producción en torno a las grandes apuestas éticas políticas y perspectivas que nos dan identidad como educadores populares.

1. Retomar la política de formación. Es urgente elaborar y desarrollar una propuesta de formación de Educadores Populares, que contribuya al reconocimiento y potenciación de los saberes y pensamientos emancipadores presentes en las prácticas de las organizaciones que hacen EP, a la vez que posibilite el diálogo con los aportes provenientes de otras corrientes culturales y educativas críticas. Puede combinar la modalidad virtual, apoyada en la plataforma del CEAAL con encuentros nacionales y pro campos temáticos de trabajo, que permiten una mayor intensidad en la interacción.
2. Seguir apoyando el programa de sistematización de experiencias, no sólo para socializar las reflexiones e intercambios metodológicos al respecto, sino para promover la realización y acompañamiento de proyectos específicos de sistematización del trabajo en las demás redes y de experiencias significativas en los ejes de acción del CEAAL. Así mismo, es importante promover la reflexión sobre la generación de conocimiento y pensamiento social en perspectiva emancipadora.



3. La Piragua, así como otras publicaciones del CEAAL y de los colectivos regionales, deben continuar estimulando la reflexión y discusión de la producción de pensamiento y de conocimiento sobre y desde la EP, como contribución a la formación en general y al diálogo con otros educadores populares y otros actores sociales, educativos y políticos que comparten nuestro horizonte utópico. Así mismo, los desarrollos de las reflexiones y debates, pueden divulgarse por otros medios impresos y virtuales editados por instituciones académicas y educativas.

Documentos consultados

CEAAL. Incidencia en políticas educativas. Reflexiones y retos. Bogotá, 2006.

Encuentro Taller CEAAL Región Andina 2005. Lima, 2005

Foro público: “La educación popular hoy: avances y desafíos”. Colectivo CEAAL Perú. Lima, 2005.

Leis Raúl (2007). Desafíos de la educación popular y del CEAAL. Diapositivas.

Memorias del FORO: La educación popular ante la educación formal y los nuevos desafíos. IPADE, Managua, febrero de 2004.

Memorias del Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización. IPALDE CEAAL, Managua 2005.

MEMORIA del Encuentro de educadores populares *por el desarrollo sostenible*, la democracia y los derechos humanos. Panamá, 22 y 23 de enero de 2004. Convocantes: Colectivo CEAAL-Panamá y Comisión de Justicia y Paz.

Núñez Carlos (s.f.). Reflexión a partir de la lectura de Paulo Freire como lectura actual de educación popular Picón César (2005). *Desafíos de la educación popular*. En: La educación popular hoy: avances y desafíos. Colectivo CEAAL Perú. Lima.

Picón César (2005). *Desafíos de la educación popular*. En: La educación popular hoy: avances y desafíos. Colectivo CEAAL Perú. Lima.

Pontual Pedro y Pereira Marcos José (s. f.). Balance general de la consulta sobre Educación Popular y Acción del CEAAL.

Vinient Isabel (2004). *Nuevos paradigmas, escenarios y desafíos de la educación popular hoy. Una interpretación feminista*. CEAAL, Panamá.

Revista La Piragua # 22. 2005: Incidencia en Políticas Públicas. CEAAL, Panamá.

Revista La Piragua # 23. I 2006: Sistematización de experiencias. CEAAL, Panamá.

Revista La Piragua # 24. II 2006: América Latina nos reta. CEAAL, Panamá.

Revista La Piragua # 25. I 2007: América Latina sin analfabetismo. CEAAL, Panamá.

Revista La Piragua # 26. II 2007: Incidencia en Políticas Públicas: poder construyendo CEAAL, Panamá.

Alternativas. Revista de Educación Popular. # 1 (2006) y # 2 (2007).

Bibliografía

Alvarez, Escobar y Dagnino (2001). Cultura política y políticas culturales en los movimientos sociales latinoamericanos. ICANH – Taurus, Bogotá.

Berger Peter y Luckmann Tomás (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós Studio, Barcelona.

De Souza Joao Francisco (2001). *Atualidade de Pulo Freire*. NUPEP – CIIE, Recife.

Dusell Enrique (2006). *Ética de la liberación*. Nueva América, Bogotá.

Fals Borda Orlando (1991). *Acción y conocimiento*. CINEP, Bogotá.

_____ (1995). *Investigación Acción, ciencia y educación popular en los 90'*. CEAAL, Taller Internacional La Habana.

Freire Paulo (1985). *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Mimeo. Buenos Aires.

_____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata, Madrid.

Fried Dora (1994). *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.

Ghiso Alfredo (2005). *Apunte freiriano. Solidaridad como itinerario del quehacer pedagógico*. Inédito, Medellín.

Lipman Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre, Madrid.

Mignolo Walter (s.f.). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. Mimeo.

Morin Edgar (1992). *El método. Las ideas*. Cátedra, Madrid

_____ (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Buenos Aires

Osorio Mario (1996). *Murió la pedagogía, viva la pedagogía*.



- En: Aportes # 41. Dimensión Educativa, Bogotá.
- Pagano Ana (2000). *Los desafíos de la educación popular en el siglo XXI*. En: La Piragua # 18. CEAAL, México.
- Pérez Esther (2000). *El reto fundamental*. En: La Piragua # 18. CEAAL, México.
- Poirier Nicolas (2006). Castoriadis. *El imaginario radical*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Santos Boaventura de Sousa (2003). *La caída del angelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA – Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- _____ (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO, Buenos Aires.
- Sime Luis (1991). *Los discursos de la educación popular*. Tarea, Lima.
- Tamayo .J. (s. f.). *Ética liberadora del cristianismo frente a la teología neoliberal del mercado*. Madrid.
- Torres Alfonso (1996). Enfoques cualitativos y participativos de investigación social. UNISUR, Bogotá.
- _____ (2007). *Subjetividad y sujeto. Perspectivas para la investigación social y educativa*. En: Revista Colombiana de Educación # 50. CIUP –UPN, Bogotá.
- _____ (2008) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho, Bogotá.
- Valencia Guadalupe, De la garza Enrique y Zemelman Hugo. Coordinadores (2002). *Epistemología y sujetos*. UNAM – Plaza y Valdés. México D.F.
- Wallerstein (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI, México.
- _____ (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI, México.
- Walsh Catherine y otros (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales*. UASB y Ediciones Abya – Yala. Quito.
- Zémelman Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el pensamiento crítico*. Anthropos y Centro de Investigaciones humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Barcelona.
- Zibechi (2003). *Movimientos sociales en América Latina: tendencias y desafíos*. En: Revista OSAL # 8, Buenos Aires.



2. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE PARA PENSAR LA EDUCACIÓN POPULAR: Fortaleciendo la construcción de una perspectiva rebelde, radical, subversiva, de resistencia



Benjamin Berlanga Gallardo*

Una invitación

Esta es una invitación, ¿por qué no ha de serlo? Invito a Nélida, a Raúl, a Celina, a Oscar, a Mariela, a Anita, a Juan Manuel, a Efrén, a Stella, a más; a los que estuvimos juntos en Guadalajara y a los que no pudieron estar; a los que conozco (Marco Raúl entre ellos) y los que no (Alfredo Torres, Sergio Martinic, Alfredo Ghiso, y más...): invito a Alforja y al CEAAL, esos inventos (al) forjados que se mantienen con tanto empeño como “estructuras de acogida” ciertas y verdaderas, acogedoras para quien sin pertenecer a ellas somos bien recibidos como compañeros de andanzas.

Invito a los educadores populares, a quienes nos asumimos como tales y a quienes reclamamos ser parte de las prácticas de la educación popular. Y mi invitación dice así:

¿Por qué no intentamos un abordaje diferente en este empeño de re-significar la educación popular? ¿Por qué no, en lugar de una búsqueda acuciosa de paradigmas emergentes, asumir que lo más importante, lo verdaderamente significativo, el aliento de vida, lo que hoy nos queda que es mucho,

es reeditar (y editar otras nuevas) rebeldías y radicalidades para fortalecer prácticas subversivas y de resistencia?:

¿Que qué queremos subvertir? ¿Que a qué queremos resistir? Hoy más que nunca a “lo que hay” porque “...después de las últimas acometidas del mercado ya no hay para donde hacerse. El capital ha penetrado hasta los últimos rincones y lo impregna todo. Amo y señor, el gran dinero devora el planeta asimilando cuanto le sirve y evacuando el resto. Y lo que excreta incluye a gran parte de la humanidad que en la lógica del lucro sale sobrando (...). El capital siempre se embolsó el producto del trabajo ajeno, hoy expropia a cientos de millones la posibilidad de ejercer con provecho su capacidad laboral. El mercantilismo salvaje profundiza la explotación y también la expulsión, desvaloriza el salario y la pequeña producción por cuenta propia al mismo tiempo que devalúa, como seres humanos, a la parte prescindible de la humanidad. El saldo es explotación intensificada y exterminio. Al alba del tercer milenio el reto es contener tanto la inequidad distributiva como el genocidio. Porque dejar morir de hambre, enfermedad

* Educador popular mexicano, CESDER / UCI-RED -Puebla México. Noviembre 2009.



y desesperanza a las personas sobrantes es genocidio, quizá lento y silencioso, pero genocidio al fin” (Armando Bartra, ¡El Hombre de Hierro. Los límites sociales y naturales del capital”, p.24).

Pero también, en estos momentos, en este parteaguas, en este “ya no más”, podemos querer resistir y subvertir lo de nosotros mismos, nuestras prácticas: resistir la tentación de la repetición que a veces venimos siendo, y subvertir lo que hacemos, lo ya aprendido, lo ya sabido, lo manido: intentar, como propone Bartra para la izquierda: “...dejar de ser... para seguir siendo... desembarazar (nos) de rancios usos y costumbres, de fórmulas entrañables pero despostilladas... reordenar la cabeza, subvertir la biblioteca, vaciar el closet y el disco duro, airear la casa... disolver matrimonios caducos y enamorarse de nuevo (...), deshacerse de tiliches desvencijados; abandonar los ropajes envejecidos, (el) lenguaje de cliché, (el) modito de andar como arrastrando dogmas (...) (necesitamos) encuerar (nos) para avanzar a raíz en el nuevo milenio (...) (necesitamos) una purga de caballo...” (Armando Bartra, cit. P.18).

Esta historia de ya más de cuatro décadas de educación popular, ha dado lugar a una “potencia de pensamiento” (retomando el título de un libro de G. Agamben). Hay una memoria que no es escritura sagrada, porque no hay “guardianes (de la bahía)” de esa memoria, porque la memoria de este empeño es siempre re-escritura intensa y actual, narración de lo que venimos siendo, de lo que venimos haciendo, siempre mirando desde otro lugar, nunca desde un punto fijo y fijado en el horizonte: siempre abiertos, de incertidumbres (y más ahora) llenos. ¿Por qué no hemos de activar esa potencia de pensamiento para configurar un pensamiento de la educación

popular aún más potente, más necesario? ¿Por qué no hacerlo si ya se está haciendo? Hacerlo entonces más, de manera tan como ahora abierta y compartida, sabiendo que nadie tiene los derechos de esta obra colectiva, porque no hay iglesia ni profetas, ni exégetas oficiales de la palabra de los maestros: hay figuras entrañables que en su hacer, tanto como en su decir, se han dado, (se) nos han donado; hay estructuras de acogida, como lo propone Duch, que funcionan para “habituarse y empalabrar” la realidad, para habituarla nombrándola de este modo, un modo conocido, el que nos hace decir (nos) “*eso que se hace allí, es educación popular*”, “*míralos, esos de allá, en lo que hacen, son educadores populares...*”. Hay modos, estilos, maneras y propósitos: las que hacen al sujeto liberador, a la posibilidad de participar en el hacerse de los sujetos populares.

Abordar la reflexión (también) de otro modo

He leído los documentos que se han producido en el grupo de trabajo que coordina Nélida Céspedes; he revisado la organización temática de los encuentros de reflexión que se vienen haciendo, como el de Guadalajara este noviembre, al que asistí, y el próximo de este mismo mes en Venezuela; y me digo que sí, que en ello se está, que la potencia de pensamiento se configura en estos intentos como un pensamiento potente –uno que más que luz “mostradora” del camino, es resonancia que con-mueve lo que hacemos, que da certidumbres frágiles para andar de mejor modo- pero me digo, también, que podemos además andar por otros lados, atrevernos con otros modos de caminar (quizá un pasito “tun tun”, o uno de ir dando saltos de alegría...): que podemos, por ejemplo, estirar, orillar y carear lo que decimos y lo que hacemos, como postura epistémica transgresora (porque a la rebeldía, a la radicalidad, la subversión y la resistencia que



propuse en el encuentro de Guadalajara, una persona sensata le sumó allí mismo la transgresión, y si bien es cierto que está en todo lo anterior, dicha como actitud y como acción resuena en nosotros, resuena mucho, que es al fin lo que queremos).

Por qué no, digo yo, estirar y llevar al límite hasta que estallen en otros muchos conceptos y en otras seductoras ideas fuerza, conceptos e ideas de nuestra doxa (porque todos la tenemos, y en la educación popular “hayla” también); por qué no orillar las prácticas llevándolas a la vera del camino, para mirar hacia lados que no miramos, de tan ocupados que estamos caminando, en ese apuro de andar haciendo camino en lugar de ver el paisaje y descubrir veredas desconocidas hasta ahora; por qué no carear (nos) (con) lo que hacemos para poder decir *“esto así no, tiene que ser de otro modo, así ya no...”*: por qué no tratar de vivir como búsqueda sabida, asumida, lo que en la práctica ocurre sin premeditación, en desorden (en otro orden): la retahíla de preguntas que traemos, el montón de cuestionamientos a lo que se hace, las ganas de hacerlo de otro modo: eso que nos está pasando todos los días a los educadores populares, esa inquietud de lo que hacemos. Por qué no “hacer de la necesidad, virtud” para que las maneras naturales, cotidianas, de estirar, orillar y carear las prácticas de mundo, devengan en postura epistémica decidida, en programa atrevido de indagación creativa.

Porque está pasando. Lo estamos haciendo en la práctica, en nuestras prácticas: y cuando nos reunimos nos damos cuenta del ansia que traemos, del anhelo de querer saber más, de querer imaginar de otros modos lo que ahora hacemos. Y más ahora, en tiempos de incertidumbres y de sensación de contingencia, cuando aún así, sabemos que ha de ocurrir lo que queremos, aunque no sabemos

por dónde, pero sabemos que asoma en lo que hacemos.

Entonces, qué propongo. Partir de otro lado. No de la búsqueda de paradigmas emergentes en este intento de re-inventar lo que hacemos. Así planteado, “buscar paradigmas emergentes”, suena a búsqueda abstracta de referentes discursivos. Porque lo que estamos haciendo las más de las veces es otra cosa: encontrar lo nuevo en lo que sucede y tematizarlo. Ya se está haciendo y la verdad, ya no caben más emergentes (y caben sin embargo todas las maneras emergentes que se quieran). Luego con ellas no sabemos qué hacer y, muchas veces sin modificar lo que hacemos, terminamos por “transversalizar” la novedad: y entonces la educación popular aparece atravesada por el género, por los DDHH, por el medio ambiente, por la interculturalidad, por el necesario protagonismo de la infancia, por la sostenibilidad, por la resiliencia, por la diferencia sexual....). Eso ya se está haciendo, y está bien y es necesario, pero llega hasta donde llega.

Por qué no partir de nuestras prácticas para mirarlas en su capacidad de producción de subversión-resistencia-rebeldía-radicalidad. Por qué no configurar un “apuro de vida” que nos impulse a mirarnos por doble vez en lo que hacemos: por un lado, mirar si lo que hacemos es subversivo y hace resistencia, porque lo que queremos es subvertir “lo que hay” y configurar resistencias populares; por otro lado mirarnos, además, nosotros mismos, de manera irreverente para preguntar y cuestionar nuestro hacer y nuestro decir como educadores populares (¿nos subvertimos? ¿nos rebelamos? ¿somos radicales?).

Lo primero aumentará capacidades de aprendizaje, de articulación y trasvase entre prácticas siempre



localizadas de educación popular desde su condición de transgresoras del sistema, de prefiguradoras de otros mundos. Lo segundo, potenciará capacidad para producir discursos y prácticas que alimenten posibilidades de mundo justo, además de darnos una dosis de modestia y sentido de proporción necesarios.

Hay modos y modos de “empalabrar la realidad”: de qué subversión-resistencia-rebeldía-radicalidad hablamos. Hay que desmontar lo que nos insisten que es, afirmar que subversión no es sedición y barricada, resistencia no es cerco ni “defensa numantina” de un lugar, de una posición; rebeldía no es alharaca, y radicalidad no es extremismo en un diapason que va de derecha e izquierdas irredentas.

Porque aquí se trata de otra cosa, de preguntarnos por lo que hacemos en términos de una **subversión que es erosión de “lo que hay”**, que mina desde adentro “las bases de la fe”, los sustentos: acción, acciones que ponen en cuestionamiento las formas culturales predominantes de producción de la vida toda (social, económica, cultural, ecológica, interpersonal, comunitaria...) del modelo hegemónico, y que va configurando otra hegemonía: acción que es grieta en el sistema: que lo cuestiona desde la base, porque frente a “lo que hay” prefigura lo otro, muestra un hacer de modo humano y libre (y que sólo entonces y por eso, es trastorno que revuelve: es revuelta que cimbra la cotidianidad: revulsivo que incomoda por su capacidad testimonial).

Preguntar cómo lo que hacemos genera subversiones de este modo

Luego, la resistencia. **Resistencia como práctica social de lucha contra el sistema.** Resistencia que es afirmación, un “no más así, de este modo no”,

que busca pares, que suma, que quiere, porque necesita ser colectivo: organización y articulación, producción de movimiento, elaboración en la persona de subjetividad política, pero sobre todo construcción de sujetos políticos: los que hacen la resistencia, el (los) movimiento social.

Querer saber cómo hacemos resistencia, cómo participamos en ella

Además la rebeldía. **La rebeldía de la mujer y el hombre que niegan y al negar afirman**, se afirman. Esa sensación que es primero difusa de “...tener uno mismo, de alguna manera y en alguna parte, razón” para decir no. Rebelión que es conciencia, “*fractura del ser*” negarse a repetir, a hacer lo mismo siempre, para desbordarse en un “...principio de actividad superabundante y de energía”. Rebelión, en fin, que no prescindir de la memoria; rebelión que sea “*primera evidencia*”, como dice Camus, que nos saque de la soledad, pero también, que sea el “*lazo común*”: “yo me rebelo, luego nosotros somos”.

Decir de nuestra rebeldía, dónde está en nuestra práctica

Y Radicalidad: un pensamiento radical, que llega a la raíz. **Una actitud radical: “...una que siente/lee sus raíces para tomar cuidado de sí y transformar el mundo, su mundo”** (H. Gallardo). Porque “...ser radical compromete a la subjetividad”, nos hace productores “...que se autogestiona y determinan en una renovación o reconfiguración permanente con una eficacia gratificante, libre y solidaria”.

Saber de ello, de la radicalidad de nuestro intento.

Entonces, mirar lo que hacemos desde aquí: desde la capacidad de hacer subversión de pensamiento y



práctica y desde la capacidad de generar resistencias. Todo ello afirmando, de otro modo no puede ser, la irreverencia de ser radicales y rebeldes frente a nosotros mismos.

Preguntar, por tanto, frente al sistema-mundo y su capacidad para articular todo para su propia reproducción -una reproducción que es producción de desigualdades, de inequidades, de opresiones y dominaciones- si lo que hacemos como práctica de educación popular es subversivo y hace resistencia. Luego, llegar al núcleo, a nosotros mismos, a nuestras propias prácticas y preguntarnos por las condiciones de radicalidad, de resistencia, de subversión y de rebeldía, de lo que hacemos en relación a la “doxa” de la que hemos abrevado: ¡seguro estoy que encontraremos tanto de novedad, que ponerlo en común será manera de potenciarlo, de hacerlo más!

La organización temática de una (posible) producción fértil de pensamiento

Propongo: hagamos **radicalidad** con un pensamiento de desmontajes, revisando los dispositivos culturales de discurso presentes en nuestras prácticas como educadores populares (y no porque sea esto lo único que hace a nuestras prácticas, sino porque también las hace). Revisemos las condiciones de nuestra **rebeldía** desde la idea de ser sujetos, subjetividades que se rebelan (y se revelan). Luego, reafirmemos prácticas de **subversión** con un pensamiento subversivo, nada más trayendo al ahora, aquí, ideas fundacionales de la EP para actualizarlas y “alisarlas” en sus posibilidades de devenir prácticas de mundo. Finalmente, vayamos a las **resistencias**, mirando lo que ahora tienen que ser esas resistencias siempre localizadas, e imaginando cómo contribuir a ellas.

¿Es esto un programa de indagación posible? Yo estoy convencido que sí, que toda la potencia de pensamiento aplicada a una reflexión como esta, a una producción de este tipo sería más que potente. Es posible imaginar las posibilidades de producción de conocimiento que hay pensando sobre esto, en cosas así, en múltiples grupos de trabajo, en espacios de red, en lugares de la red, en plenarias y seminarios, en distintos momentos y al mismo tiempo, desde prácticas localizadas en toda América Latina, desde posturas intelectuales diversas, desde tantas memorias y razones del corazón que somos. Así, sugiero:

- 1) Producir un **pensamiento radical**, de desmontajes, revisando, preguntando por, reconstruyendo lo que hacemos desde:
 - a) El **reconocimiento de los límites actuales de la EP**: el ya no más, lo contradictorio y limitante en lo que hacemos.
 - b) La **crítica del “buenísimo salvador del otro”**, que apunta M. Mafessoli como modo de la asistencia al otro en la cultura occidental y del que nuestras prácticas forman parte.
 - c) La **crítica de las ideas de progreso**, tan apreciadas y tan manidas en las prácticas de cambio y transformación a las que nosotros pertenecemos (el desarrollo una de ellas).
 - d) El **cuestionamiento del “adentro y el afuera”**: tentación inagotable de poner el mal en un adentro imaginario y colocarnos fuera (del sistema, en oposición al monstruo, luchando contra él desde la exclusión, con los excluidos, desde un margen imaginario: somos sistema, somos también el monstruo).
 - e) La **crítica a la proclividad pedagógica de hacer al otro**: la educación como hacer



- al sujeto: proyecto de la modernidad que retomamos también entre nosotros.
- f) El cuestionamiento del recurso formador de la razón moderna, de la que somos herederos en nuestros dispositivos de discurso: **desmontaje de la universalización y generalización en la producción de discursos**, crítica, pues, de la abstracción como recurso del pensamiento razonable, como modo único de conocimiento.
- 2) Elaborar un **pensamiento de rebeldías**:
- a) Para generar **respuestas provisionales a la pregunta por la tarea de hacer-nos** los sujetos de la digna rabia.
- b) Para **construir tránsitos que vayan de las prácticas de sujeto revolucionario a las prácticas libertarias de sujeto rebelde**, recuperando el sentido de proporción en lo que hacemos.
- c) Para saber **cómo hacer de la lucha no una lucha por el poder (que también: por los poderes), sino lucha contra el sistema**.
- d) Para **inventar los lugares de la vida cotidiana en los que puede darse la rebeldía de la digna rabia**.
- 3) Generar un **pensamiento subversivo**, para prácticas “subvertidoras”:
- a) **Actualizando la postura epistémica** basada en la práctica, anunciada por Freire, alimentada por nuestra experiencia de realidad (también por otros: por H. Zemelman, por Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Escobar, W. Mignolo, y tantos más).
- b) **Retomando la noción de situación límite** que Freire toma de Jaspers: hacer de ella un desarrollo que explique y nos permita alimentar el poder del grito liberador, del ¡ya no más!, del ¡ya basta!: construir el grito como proyecto pedagógico.
- c) **Revitalizando las condiciones de producción de un pensamiento utópico**: lo aún no sido.
- d) **Trabajando la idea de lo inédito viable**, como lo propone Freire: prefiguración de otro mundo, desde el ejercicio de la prudencia, la capacidad política de acordar con la realidad en tensión con la utopía.
- e) Afirmando uno de los contenidos centrales de la propuesta de Freire: educar es un nosotros, **sostener que la educación se conjuga en primera persona del plural**: hacer-nos sujetos: qué cuáles sujetos, los de la digna rabia: los del grito, los de la producción utópica, los del inédito viable.
- 4) reconocer un **pensamiento de resistencia**, para hacer más prácticas de resistencias:
- a) **Imaginando cómo contribuir a la construcción de sujeto popular**.
- b) **Pensando cómo alimentar desde lo pedagógico, una práctica libertaria** de los movimientos sociales.
- c) **Ideando cómo articular las prácticas localizadas en las que participamos los educadores populares, en otras, con otras, prácticas locales**: esas que hacen mundo desde la localización de los quehaceres de prefiguración de modos humanos de vida buena y que llegan lejos.
- Este no es ni quiere ser un programa cerrado. Es un muestrario hijo de mis reflexiones y preocupaciones como educador popular. El caso es que lo creo válido, porque cuando lo comparto, donde lo comparto, encuentro gestos de asentimiento, escucho palabras



de reconocimiento de que lo dicho es pensado y sabido también por otros, me plantean reflexiones en las que me proponen añadir, matizar, alimentar, desarrollar tal o cual parte.

Ni siquiera es producto mío: en lo que digo pueden leerse mis lecturas, las fuentes donde abrego. Es muy claro y no lo escondo: lo confirmo.

Cómo hacerlo: qué propongo

Vaya pues la idea que planteo, idea para alimentar, para enriquecer, para dialogar.

¿Qué propongo? Un esfuerzo de producción de pensamiento que sea primero un esfuerzo de grupo pequeño más que un esfuerzo de asamblea, para la reflexión, el diálogo y construcción de pensamiento compartido. Un esfuerzo colectivo, de permanencia y continuidad en la discusión.

Propongo un Seminario de Reflexión, exigente, riguroso, con sesiones preparadas, con aportes externos por temáticas, con vueltas y revueltas de pensamiento propio llevado y puesto en común: un clima de comunidad de aprendizaje de educadores populares para hablar y producir sobre la educación popular.

Y luego, después, y en los “entres”, un esfuerzo de irradiación, de llevar la reflexión a otros espacios, de alimentar lo que ha de pensarse con múltiples aportaciones.

Propongo un Seminario:

“Pensar la Educación Popular”

+ Con 4 sesiones en las que se produzca un

pensamiento que quede plasmado, escrito, narrado como producido:

Sesión 1. Un pensamiento radical para la educación popular.

Sesión 2. Un pensamiento de rebeldías de la educación popular.

Sesión 3. Un pensamiento de subversiones de la educación popular.

Sesión 4. Un pensamiento de resistencias de la educación popular

- + Con períodos de producción de los participantes entre sesión y sesión: un esfuerzo riguroso, acompañado por una facilitación que integre aportaciones y proponga coordinadas de reflexión.
- + Con momentos también de irradiación de la reflexión en los entornos próximos de los participantes, estableciendo círculos de reflexión, comunidades de diálogo para enriquecer la reflexión.
- + Con un producto final integrado por las conclusiones de cada parte, y por una selección de las aportaciones de los participantes y de los expertos invitados: un libro, un documento final: **“Pensar la Educación Popular desde la rebeldía, la radicalidad, la subversión y la resistencia”**.
- + Con invitados a las sesiones para alimentar la reflexión (sugiero, propongo: John Holloway, Hugo Zemelman, Boaventura de Sousa Santos, Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Helio Gallardo... y más).

Estas son, pues, mis consideraciones y mi propuesta.

3. EDUCACIÓN POPULAR HOY: RECONSTRUYENDO SU IDENTIDAD DESDE SUS ACUMULADOS Y EN DIÁLOGO CON LA TEORÍA CRÍTICA*

Marco Raúl Mejía J.**

“Somos soldados derrotados de una causa invencible”.

Pedro Casaldáliga

“Me decía Carmelo Angulo, el anterior representante de las Naciones Unidas en Nicaragua, quien por su cargo había visitado todo el país, que en todas partes encontró grupos trabajando por mejorar la salud de la población, trabajando en educación popular, con proyectos ecológicos, grupos de mujeres, grupos de jóvenes, grupos de iglesia, grupos de indígenas, etc., todos trabajando con gran ilusión aunque sin ninguna coordinación entre ellos. Me decía: “Nicaragua no es un cementerio”. Yo personalmente tengo



mucha esperanza de que en un momento en que tengamos una coyuntura especial propicia, todos esos grupos, que son como células independientes, se unirán en un solo organismo, saldrán a la calle y traerán soluciones a nuestra patria”.

Fernando Cardenal¹

Estas citas, además de un homenaje a estos dos maestros de la educación popular latinoamericana, son también un excelente diagnóstico de la manera como hoy tiene vida propia y vive en multitud de procesos la educación popular, más allá de largas discusiones o planteamientos académicos sobre ella. Me recuerdan estas citas las dos investigaciones que actualmente en Colombia se hacen sobre la educación popular, una de la Universidad Pedagógica y otra de la Universidad Nacional. Cuando me fueron a entrevistar, les planteaba que la educación popular estaba viva, que había que ir a buscarla en infinidad de prácticas, mediante las cuales hoy mucha gente, en muchos lugares, construía educación como oposición y resistencia a la manera como la dominación construye su control.

De igual manera les sugería, cuando auscultaban mis desarrollos más allá del último libro publicado

* Documento elaborado para la revista La Piragua y su borrador presentado como ponencia al Encuentro Latinoamericano de Experiencias de Formación Popular. Medellín, 23-25 de julio de 2009. Este texto es un homenaje a João Francisco de Souza (Brasil), Carlos Núñez y Pablo Latapí (ambos de México), educadores populares, maestros y hermanos de las luchas de solidaridad. Con João estaríamos riéndonos y categorizando, con Carlos discutiendo el texto y Pablo pidiendo comprensión y prudencia. A ellos por lo que les aprendí y por su lección de “Hay hombres que luchan toda la vida y esos son los imprescindibles”, para que no seamos inferiores a sus lecciones de vida.

** Educador popular colombiano.

1. Cardenal, Fernando, sj. Junto a mi pueblo con su revolución. Memorias. Madrid. Ed. Trotta. 2009. Página 453.



y les decía que, por qué no lo hacían en las prácticas que actualmente realizaban, que son las que me dan identidad y me definen como educador popular hoy, esas tres prácticas, debajo de mi nombre, desde donde pienso este texto. Reafirmaba allí en estas entrevistas, que la gran síntesis que hoy hemos logrado de la educación popular luego de sus desarrollos, es que es UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN, y como tal tiene prácticas, tiene teorías, tiene pedagogías, y una opción ética de transformación.

En ese sentido, es una concepción educativa que desarrolla, con una particular especificidad, las formas de la pedagogía y de la educación crítica, y que participa de una elaboración propia que le da su acumulado y que no puede ser confundida con esos otros aspectos que tienen desarrollo propio y concurren con ello, a constituir un tronco epistémico propio latinoamericano.

Por ello, cuando me proponen desde el CEAAL la pregunta por la contribución de la educación popular a la formación de nuevos paradigmas críticos, me asalta la preocupación de ir a buscar paradigmas en otros lados, y pienso que es necesaria hoy una fundamentación de ella misma, que bebiendo en su origen y recreándola para estos tiempos, construya a partir de las maneras como hoy se hace educación popular en muchas latitudes. Igualmente, que se haga visible, desde esas prácticas, que retome su acumulado, lo interprete, ampliando su tronco histórico, haciendo que no sea sólo el remozamiento de los discursos de ésta, sino un encuentro con los procesos en los cuales ella se rehace cada día, a lo largo y ancho de los grupos que buscan transformar esta sociedad.²

2. En ese sentido, intento dialogar en este texto y desarrollar aspectos del trabajo realizado por el CEAAL Cfr.

En un texto reciente escrito en el marco de la Expedición Pedagógica, sosteníamos que “En este sentido, Paulo Freire sería ‘el último pedagogo representante de la pedagogía sistemática’,³ aún cuando desde otras lecturas, podría verse precisamente como uno de los pensadores de una pedagogía asistemática. Desde esta segunda perspectiva, el Movimiento de Educación Popular, con Paulo Freire a la cabeza, se reconocería en que no hay un cuerpo sistemático central desde el cual se construye su propuesta educativa y pedagógica, se trata más bien de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos, cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde las márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación”.⁴

Por ello, plantear la vigencia de la educación popular en estos tiempos de revolución científica, de capitalismo cognitivo, significa no sólo recoger los retos para dar respuesta a estos cambiantes tiempos, sino también un ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan una presencia y una vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo? se hace educación popular.

TORRES, Alfonso. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

3. MEJÍA, Marco Raúl (2001). *Las Pedagogías en la Educación Popular, de los grandes paradigmas a las pedagogías contextualizadas*. Colombia, ponencia Congreso 30 años de Fe y Alegría.
4. MARTÍNEZ B., Alberto, UNDA B., Pilar, MEJÍA, Marco Raúl. “El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico”. Revista Expedición Pedagógica Nacional. 2002.



1. Búsquedas en su historia

Creo que hay un discurso muy reiterado en nuestro contexto, de seguir leyendo la educación popular sólo desde Freire, sin reconocer esos otros troncos históricos que han dado forma al pensamiento crítico en educación y en algunos casos, han utilizado el término para tratar de enfrentar posiciones educativas en las cuales se posicionaba el poder. En la misma mirada europea del tema, esta problemática se hunde en lo más profundo de la reforma protestante y la contrarreforma católica, que está a la base del planteamiento de la modernidad y que da origen en el lenguaje a esa diferencia entre el pobre que viene del mundo católico, y el pueblo que viene del mundo protestante. Ello va a tener incidencia en las pedagogías y educaciones populares planteadas por Comenius, Pestalozzi, los esposos Freinet.

De igual manera, en América Latina algunos de los trabajos que rastrean históricamente la educación popular reconocen una larga tradición de ella, que se afina en los padres de las nacientes repúblicas, en donde existen autores como Simón Rodríguez, quien llega a escribir un texto para sugerirle a Simón Bolívar la educación popular que necesita América, como una forma de no copiar los sistemas nacionales de educación europeos. De igual manera, las universidades populares dan cuenta de una manera de formación diferenciada de la universidad clásica napoleónica, que siendo una conquista educativa de la modernidad, seguía teniendo una matriz eurocéntrica, tanto en su versión confesional como napoleónica.⁵

Igualmente, en la tradición de esta educación popular se reconocen experiencias de plantear una

escuela diferente a la que establecían los sistemas nacionales de educación a la manera del estado-nación europeo, con unos tiempos, espacios y contenidos latinoamericanos. Allí se recogen las experiencias de Lizardo Pérez en Bolivia, y que son llevadas a lo largo de Centroamérica en el surgimiento de la revolución mexicana y los procesos de estos países y luego el planteamiento de los troncos fundacionales del movimiento Fe y Alegría.

También, la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, en la cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas, como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad. En ese sentido, se da a lo largo de treinta años la construcción de un pensamiento propio, que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular, los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades, y que en los momentos iniciales, muchas de esas prácticas se confundieron entre sí, en sus prácticas y conceptualizaciones.

2. Recordando lo básico⁶

Se ha discutido en las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas y saberes, cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y

5. PUIGGRÓS, Adriana. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.

6. Sintetizo acá mi presentación en el homenaje a Orlando Fals-Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007, y titulada “Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas” (inédito).



local (Europa), devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas que no se desarrollan en el esquema lógico racional, negando los conocimientos y saberes que no se inscribieran en sus lógicas e historias, produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas, lo cual les llevó a construir la idea de progreso con la cual esas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar, el cual coloca un imaginario sobre la sociedad en el cual, en ese largo camino, unos estarían adelante y otros atrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Algunos autores muestran cómo también algunos pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América), participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias, que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales.⁷

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica que, al deslegitimar la existencia de esas otras formas de saber subalternizándolas, generaron una dinámica de expansión de occidente euroamericano, como la episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados

por un método científico, que privilegia las formas patriarcales de conocer y relacionarse.

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad, diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis, se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un papel muy importante las instituciones de educación; para mantenerlo en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas, en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales.⁸

De igual manera se muestra, cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas son aliadas en las denuncias y propuestas frente al capitalismo occidental, pero no son suficientes para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello necesita ser complementado con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación, no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar

7. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein* – Part I. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu>

8. CASTRO, S. y GROSFUGUEL, R. (Editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar – IESCO – Siglo del Hombre Editores. 2007.



una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos, pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos y que se ha desarrollado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y los tiempos que corren del XXI, es una lectura que hace visibles unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo.

En ese sentido, en las diferentes prácticas y conceptualizaciones críticas que se han desarrollado en este período y se siguen ampliando en este tiempo en América Latina, se ha dado ese acercamiento-distancia con las teorías críticas euro-norteamericanas, que a manera de tensión local-global logra introducir entre lo propio y lo euroamericano. Ello es visible, por ejemplo, en los trabajos de José Carlos Mariátegui cuando habla de un socialismo indoamericano, de Pablo Freire en educación, Gustavo Gutiérrez en teología, Fals Borda en investigación, Mario Kaplún en comunicación, Enrique Dussel en filosofía, Theotonio dos Santos en economía, Martín Baró en psicología, Aníbal Quijano en sociología y cultura, Leonardo Boff en ética, Augusto Boal en teatro, y muchos otros y otras que, en medio de estas discusiones han ido agregando elementos y configurando corrientes a lo largo del continente, cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades.

Es en esta perspectiva, al intentar plantear hoy en el capitalismo de este tiempo la manera como se

producen las resistencias y las nuevas formas de poder y control, que se hace necesario develar como se construyen estos mecanismos en educación, lo cual requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones generadas en proceso de organización de ésta (cambio de época, mutación histórica, etc.); en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y dominación y leerlo en una reactualización del pensamiento marxista y crítico, que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas del capitalismo cognitivo. En un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana, para tenerla como base de una relectura, que habrá de hacerse de la manera como esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis, que recuperando la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana, la manera como hoy se produce ese proyecto transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales y ahí la capacidad de leer cómo los grupos, sectores populares, vuelven a plantear las luchas de este tiempo, que hacen posible que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios señalando con su quehacer, que son posibles otras prácticas pero también esas otras lecturas.⁹

9. Acá intento avanzar en mi lectura sobre las pedagogías críticas, en las cuales diferencio entre las de América Latina y las euro-norteamericanas. Para ello, remito a mi texto escrito con Miriam Awad, *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá. Editorial Aurora. 2005. Páginas 82-172.



Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una visión que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos, o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual, si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mundo más transdisciplinario y más transversal y servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo cognitivo.

Si nos damos cuenta, el primer intento de configurar hoy el sentido de paradigma crítico debe ser realizado en un campo en el cual la educación popular, reconociéndose parte de esta tradición, debe construir una especificidad que le permita dialogar con esas otras formas críticas que se han dado en América Latina, en un esfuerzo por construir un pensamiento propio desde prácticas con diferente especificidad, y un contexto común no homogéneo, pero desde su identidad particular. Esto va a requerir reflexionar sobre su acumulado, para dar cuenta de la manera como la educación popular hoy aporta una forma específica de hacer educación, desde unas opciones e intereses que, con un ethos popular buscan realizar prácticas educativas críticas y transformadoras de nuestras realidades.

3. Búsquedas en su acumulado

a. Tiene un campo de acción y una concepción propia

Todo el desarrollo de la educación popular en la manera como se ha gestado y desarrollado, permite

dar cuenta que en la diferenciación y coincidencia con esos otros procesos que se han dado en el Continente, anteriormente reseñados, algunos de los cuales o en su mayoría, cuando hacen procesos educativos utilizan estrategias, metodologías propias de la educación popular para desarrollar esas actividades. Por ello, reconocen que su identidad le es dada como una concepción de educación que construye sus prácticas desde la oposición y resistencia a aquellos procesos en los cuales se gesta la dominación en los diferentes espacios de socialización, y en cómo se produce el control.

En este sentido podemos afirmar que la educación popular construye los gérmenes de rebeldía, haciéndose consciente de que ella por sí sola no cambia el mundo, ya que necesita de la acción de muchos otros procesos para lograr esa transformación, pero también ella se hace consciente de que si la educación no cambia en una perspectiva transformadora, el mundo no va a cambiar. Por ello, la educación popular hace un trabajo en la organización y en los múltiples espacios educativos presenciales y virtuales (escolar, universidad, movimientos sociales, movimientos culturales, étnicos, gobiernos populares, propuestas de innovación, grupos de mujeres, grupos de viviendistas, con niños y niñas, procesos subjetivos), y allí es consciente de que cambian las personas que hacen presencia en estos espacios, fruto de la acción de la educación popular, para que ellas construyan la opción en sus espacios de práctica de transformar el mundo.

b. Es un trabajo político cultural por medios educativos

Pudiéramos decir que la educación popular es una forma de trabajo cultural y político, que frente a la forma de vida propuesta por el control y el poder,



ella se propone construir otro tipo de vida más humana, más libre, más justa, más solidaria, más crítica, y en ese sentido es un trabajo político por medio de la educación. Por eso podemos afirmar que manteniendo y reconociendo su especificidad en el aspecto educativo, la educación popular busca ser copartícipe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, y con su énfasis educativo, construyen esas otras maneras a través de su intervención en estos procesos.

c. Sus escenarios son los múltiples espacios educativos de la sociedad

En razón de ello podemos afirmar también, que más allá de la modernización de la sociedad para el capitalismo cognitivo de estos tiempos, el proyecto educativo presente en la educación popular busca transformar la sociedad, y en ese sentido es un movimiento político desde una concepción que se coloca en el horizonte de defensa de los intereses de las clases populares, de sus organizaciones en los diferentes niveles de ellas y demás, que teniendo como lugar privilegiado el trabajo con estos grupos sociales, no reduce su acción a ellas, sino que participa en el resto de la sociedad, colocando esta concepción en distintos campos de actuación, así como en su actividad diaria y cotidiana.

Por ello, el educador o educadora popular lo es no sólo cuando está en el trabajo con los grupos populares, sino que su concepción se hace presente en los diferentes espacios de su actuación, así trabaje en universidades privadas o de élite o en algunos lugares del Estado o en la organización de algunas instancias de estos grupos de ONGs progresistas, porque allí desarrolla ese trabajo desde la concepción de educador popular y con sus apuestas metodológicas, usando sus dispositivos

pedagógicos para hacer real el poder existente en el saber-poder de esa práctica educativa específica.

d. Su punto de partida es la realidad para transformarla

Así, podemos afirmar que lo que le da el carácter a la educación popular es la concepción y las prácticas educativas derivadas de ella, que lleva a la realización de su trabajo en un horizonte con y desde los sectores oprimidos, excluidos, de la sociedad. De allí la afirmación de que es un trabajo político por medio de la educación. En esos términos, la educación popular busca transformar el sistema de educación a todos los niveles y por ese medio a la sociedad. Para ello, reconoce su práctica como un ejercicio cultural a través de un proceso de educación crítica, que toma en cuenta a los educandos como actores activos. Por lo tanto, es central a su proyecto la participación y ella se convierte en un elemento fundamental del trabajo pedagógico.

Ese proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos que son capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo”.

e. Reconoce lo pedagógico como un campo de dispositivos de saber y poder

La educación popular tiene en cuenta el nivel de desarrollo subjetivo en el cual se encuentra el grupo con el cual va a trabajar y la apuesta por politizar esos variados espacios sociales. Por ello, reconoce



seis ámbitos de su trabajo en la construcción de subjetividad, los cuales le dan especificidad a su trabajo educativo, en cuanto le obliga a diversificar sus dispositivos y sus métodos, en los cuales concreta su apuesta pedagógica de acuerdo y en coherencia con esos niveles en los cuales se encuentran personas y grupos con quienes se realizará el trabajo, haciendo concreta la existencia de una pedagogía política.

El ámbito es dado por el espacio de acción en el que se encuentran estos actores y los procesos de transformación a los que se pudieran vincular, de acuerdo a su historia social y personal. En ese sentido, ese ámbito de acción es su umbral de actuación, en el cual ese participante en actividades de educación popular se puede vincular. Esos ámbitos de actuación son:

- Procesos de individuación.
- Procesos de socialización.
- Procesos de vinculación a lo público.
- Participación en movimientos.
- Participación en proyectos políticos de gobierno popular.
- Participación en lo masivo.

Metodológicamente la educación popular crea condiciones para que estos sujetos, convertidos en actores sociales, aprendan a trabajar en grupo, a ser solidarios, a construir en el día a día, un mundo orientado por valores que a la vez que cuestionan y critican son re-creadores del mundo. Por ello, es una educación que crea actores sociales, que con su accionar muestran que otra educación es posible, y a través de ella ese otro mundo emerge.

Derivado de esta mirada de los ámbitos, hace conciencia de que la separación entre educación

formal, no formal e informal, es una categorización que debe ser replanteada, para reconocer esos múltiples procesos en los cuales hoy, con la tecnología, las educomunicaciones y lo virtual, esa separación se hace artificial, y recrea desde los ámbitos un cruce de modos de actuación y de dispositivos para hacer concreto el acto educativo y pedagógico propio de la educación popular, haciendo real que es un proyecto permanente en las relaciones sociales, y que las educa, para redirigirlas en la protesta y construcción de procesos alternativos.

4. En el diálogo con otros paradigmas críticos

En los últimos 20 años, las transformaciones en las fuerzas productivas, fruto de los cambios en la tecnología, el conocimiento y la información y la comunicación, han generado el replanteamiento de muchas concepciones y relaciones sociales sobre las cuales se había constituido el proyecto de control hegemónico. Muchas de ellas abren puertas y se encuentran con reflexiones planteadas en algunos tópicos en la educación popular. Si sabemos construir estos enlaces, nos permitirían profundizar la concepción de la educación popular, en el sentido que he desarrollado en los acápites anteriores. Observemos algunos de esos puntos de encuentro (no todos, por el límite de espacio).

a. Con los grupos del debate contemporáneo de la ciencia

Desde la física y las ciencias naturales, se ha abierto un amplio campo de cuestionamiento a toda la modelización de la ciencia, basado en la física mecánica, desde los desarrollos en la relativista y la cuántica. Ello ha dado origen al replanteamiento del determinismo, entendido como “Las leyes de la



materia y del movimiento son universales e imponen que el estado de la totalidad de cuanto hay en el mundo, en un cierto instante determine exactamente lo que se producirá a continuación”.¹⁰

Esto ha llevado a considerar el conocimiento y la ciencia en continuación y en expansión, lo cual implica una crisis de esa manera de entenderlos, con los cuales se construye todo el paradigma del conocimiento dominante en los últimos cuatrocientos años y que da forma al capitalismo. Es así como se replantea:

- La manera de entender lo científico
- La existencia de un objeto de conocimiento único
- Mundos emergentes más allá de los conocidos
- Cambio en la idea de tiempo
- Crisis de la matriz epistémica de la ciencia clásica
- Revisión del término ciencia
- La emergencia de “la tercera cultura”¹¹ de la ciencia
- Libertad epistemológica y diversidad metodológica

La emergencia de estas miradas permite recoger la tradición de saber y conocimiento trabajada en la educación popular, para reposicionar la idea de saber popular, así como los procesos metodológicos diseñados en la sistematización como proceso investigativo para hacer visibles las epistemes de la práctica¹².

10. CHARPAK, Georges, OMNÉS, Roland. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005. Pág. 54.

11. MEJÍA, M. R. *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

12. SERRES, Michel. *Le tiers instruit*. París. Gallimard. 1992. (fotocopia)

b. La tecnología: una nueva realidad de poder y educación

Quizá uno de los fenómenos más sorprendentes de este tiempo es la emergencia de todo el fenómeno tecnológico y sus aparatos, que invadieron la vida cotidiana de infinidad de habitantes del planeta, incluidos los grupos populares, los cuales los usan y los han incorporado en su mundo, haciendo presente en ella alguna de las revoluciones tecnológicas (transistorización, imagen, informática, telemática, biotecnología)¹³. Estos procesos, centrales a la manera como el capitalismo incorpora y modifica sus mecanismos de control, integrando esas prácticas aparentemente de uso normal de las tecnologías a los procesos de valorización económica, configurando un nuevo escenario de prácticas sociales, relaciones de poder, redes virtuales de interacción, coordinación de acciones es, al decir de Arturo Escobar, “Un nuevo escenario de mercado unificador de información, conocimientos y sensibilidades, donde los sujetos son convertidos en usuarios, consumidores para unos mercados más globales”.¹⁴

Tener en cuenta este horizonte tecnológico en los horizontes de los sectores populares, no es simplemente alimentar el discurso liberal del derecho para tener acceso a ella, a ser educados para su uso, a colocarse en sus redes, a tener los aparatos, y se hace necesario salir de una visión instrumentalista de la tecnología más allá del consumo tecnológico y poder reconocer, cómo esa brecha tecnológica está construida sobre la desigualdad estructural de la sociedad, y cómo ese consumo está dirigido, desde la industria tecnológica y de comunicación.

13. ESCOBAR, A. *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá. Norma. 1998.

14. ESCOBAR, A. Op. Cit. Pagina



Además, se hace necesario reconocer lo político más allá del uso, en su diseño, en su lógica, y que ésta no es neutra, ni en su uso ni en su producción, ni en sus lenguajes, ya que producen subjetividades, saberes, lógicas de acción personales y colectivas.¹⁵

Como educadores populares, significa pensar los elementos anteriores, pero además, dar paso a su incorporación en los procesos desarrollados por nuestra concepción, lo que exige, construir esa relación comunicación-educación a la luz de las nuevas realidades de estos soportes del hecho educativo y elaborarlo conjuntamente con quienes, desde una perspectiva crítica, vienen planteando la emergencia de la educomunicación, que apunta a comprender la ruptura de los estancos de lo formal, lo no formal, y lo informal.¹⁶

c. Con las teorías críticas eurocéntricas y el marxismo del nuevo capitalismo

Se vienen desarrollando interpretaciones y debates para enfrentar las visiones que ante el auge y protagonismo de la tecnología, el conocimiento, la información y la comunicación en estos tiempos, se habla de sociedad del conocimiento, sociedad tecnocrática,¹⁷ con la cual se hace visible que esos bienes inmateriales se convierten en fundamento de la reestructuración del mundo productivo, social y cultural, haciéndonos ver en sus planteamientos

como si estuviésemos en un momento en el cual, el conocimiento ha llegado a su máximo nivel, produciendo una transformación de lo societal y debemos colocarnos solo integrados en estos cambios, como si se tratara de sociedades neutras que han llegado a un pico en el conocimiento, y realizando una lectura de ellas, que estamos insertos allí, para vivir de otra manera.

Aparecen las posiciones críticas que intentan explicar el debate, haciendo explícito el poder presente allí, e intentan interpretar este momento en el cual el capital sigue ejerciendo su dominio y más con la caída del socialismo real, la exigencia de interpretación de estos fenómenos abre multitud de interpretaciones, desde los que dicen que éste no es más que el mismo tipo de control y dominación, hasta aquellos que plantean que la realización del control capitalista de esta etapa se hace no desde una nueva etapa de él, sino bajo una nueva forma de él.

En ese sentido, hoy el debate se abre a las teorías críticas y marxistas para interpretar este tiempo, y vuelven los debates sobre el papel del trabajo intelectual social, la centralidad del trabajo, la ciencia, los nuevos procesos de producción, la obsolescencia productiva industrial de la gran empresa, la centralidad de las pequeñas unidades productivas, la globalización, el fordismo y el post-fordismo, la internacionalización, la reestructuración de la clase obrera, el lugar del trabajo inmaterial, la alteración de la ley del valor y las consecuencias de estos aspectos y muchos otros en la organización capitalista de la sociedad. Es decir, asistimos a un movimiento en los mapas cognitivos y conceptuales de los paradigmas críticos, para interpretar este momento de cambio en el cual nos encontramos.¹⁸

15. HUERGO, J., FERNÁNDEZ, M. Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales. La plata. Universidad de la plata. 2005.

16. RUEDA, Rocío. Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad. Barcelona. Anthropos. 2007.

17. MEJÍA, M. R. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Ponencia al Congreso de Maestros Gestores. Medellín. 2008. Inédito.

18. NEGRI, T. Marx, más allá de Marx. Madrid. Akal. 2003. AMIN, S. Crítica de nuestro tiempo a los ciento cincuen-



Para los educadores populares, desde la especificidad y multivariación de las prácticas, le va a exigir una relación con estas nuevas conceptualizaciones para reconocer cuál se acerca más a sus procesos para determinar la lógica del capital en este tiempo, y en sus prácticas específicas. De igual manera, cuáles les van a permitir una acción práctico-educativa más eficaz en su proyecto emancipador.

d. En las conceptualizaciones de lógicas de conocer más allá de las racionales

Un tema permanente en la discusión de la educación popular de los años setenta y ochenta del siglo anterior, fue el reconocer los conocimientos y saberes que no se desarrollaban en la lógica racional, logocéntrica, occidental y eurocéntrica. Para ello, se le dio un lugar central a los saberes populares, como esa otra matriz de conocer que nos colocaba en una episteme diferente a la teórica e intelectual, de quienes habían recibido una influencia del mundo académico constituido en la hegemonía de ese pensamiento.

Uno de los caminos para hacer emerger esos saberes fronterizos y de otras lógicas, fue dando configuración a la sistematización como proceso investigativo para generar una producción de saber propio de las epistemes prácticas.¹⁹

ta años del Manifiesto Comunista. México. Siglo XXI. 2001. PETRAS, J. *Globanoley, el lenguaje imperial, los intelectuales y la izquierda*. Buenos Aires. Antídoto-Herramientas. 2000. BIFO, Franco Berardi. *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento social*. Madrid. Fabricante de sueños 2003.

19. CENDALES, L. La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva, *Rev. Aportes* # 57, Bogotá 2004. GHISO, A. La sistematización en contextos formativos universitarios. En: *Revista Internacional Magisterio*, No.33, junio-julio. Bogotá. 2008. Páginas.

De igual manera, las búsquedas no racionales de la educación popular fueron muy ricas y se vieron manifestadas en infinidad de propuestas metodológicas que apelaron al juego, a las dinámicas de grupo, a las narrativas y formatos diferentes a lo escritural, para dar forma y contenido a esa expresión y producción propia de los grupos populares.

En esta perspectiva, desde diferentes concepciones y procesos de investigación en los campos de la biología, psicología, y la educación, han ido emergiendo una comprensión de lo humano, la cual no sólo llega a formular la integralidad de lo humano con modificaciones biológicas, sino un replanteamiento sobre la mirada de las inteligencias, que ha llevado a reconocer ocho inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.²⁰

En esta visión, todos los seres humanos tendríamos al menos estas inteligencias, las cuales serían desarrolladas según las posibilidades y tendencias de las bases biológicas individuales en relación con los entornos naturales, contextos culturales y grupos sociales con los cuales nos encontremos en nuestra vida, especialmente en la infancia.

e. La emergencia de las edu-comunicaciones

En las reflexiones sobre las nuevas tecnologías, se ha ido abriendo una reflexión sobre la manera como impactan los procesos comunicativos derivados de estos cambios, las prácticas educativas, encontrando la manera como lo educativo es modificado y puesto en cuestión por una serie de hechos que se dan frente a estas realidades. Una de las mayores es la ruptura

20. GARDNER, H. *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México, 1987.



de la separación entre lo formal, lo no formal e informal, y la consiguiente reestructuración de los modelos de socialización, debilitando la hegemonía de lo oral y lo escrito, y abriéndose campo toda una serie de aprendizajes que se dan en la imagen, los sonidos, la información, generando muchos otros lugares de saber, con múltiples causales de circulación que diversifican los procesos de acceso, producción, circulación, acumulación del saber y el conocimiento, generando una forma mosaico de ellos.²¹

Esto significa también, salir de reduccionismos frente al fenómeno comunicativo y educativo, en los cuales se constriñe a una función mediática de uso instrumental de medios y procesos comunicativos o a una ontologización de la comunicación, como que ahora viniera a reemplazar el hecho educativo, convirtiéndose ella en el sentido, fundamento y dinamizador humano; de igual manera, significa salir de los pedagogicismos que intentan reducir la actividad, no sólo al uso instrumental didáctico, sino también en una aparente elaboración a procesos semióticos. Estamos frente a una nueva episteme de esa relación comunicación educación, la cual va a requerir no sólo reelaboraciones de su entendimiento, sino también una nueva realidad de esos aprendizajes situados, que forjan la educomunicación.²²

En este sentido, se abre paso la educación popular y las pedagogías críticas la exigencia para darle encuentro en sus prácticas a esas múltiples narrativas, sensibilidades y lenguajes, que cuestionando el

logocentrismo, vuelven a colocar en el escenario, ese ser humano integral como actor de sus prácticas, el reconocimiento de otras formas de conocimiento, la realidad de un sujeto de práctica (situado) activo, poseedor de saberes, lo cual restablece la relación dialógica y de negociación cultural que a su vez permiten superar la formación instrumental y eficientista en las MTICs, y profundizar en las transformaciones culturales, que estas producen en subjetividades, saberes y maneras de actuar y pensarnos colectivamente.

f. Nuevas lecturas de los movimientos sociales

Si algo le dio especificidad a la educación popular, es su vínculo a los procesos organizativos, a través de los cuales se hace real la participación de sus actores en la transformación de las estructuras injustas desde la opción de los grupos populares que sufren opresión, control y dominación, está en el fundamento de la educación popular, esa opción por la organización como forma de concretar la conciencia social y política ganada y construir proyectos de poder popular y alternativos está a su base.

Sin embargo, la caída del socialismo real, la crisis de los proyectos armados, la emergencia de movimientos contruidos sobre la diferencia y la subjetividad, así como la modificación de la formas de organizarse y gestar los movimientos de impugnación, como la existencia de una etapa diferente del dualismo reforma-revolución, mostraron nuevos umbrales a las luchas contra la desigualdad y la injusticia que hace visible en el escenario mundial dos grandes zonas, las integradas y las zonas de vulnerabilidad social.²³

21. MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. Bogotá. Editorial Norma. 2003.

22. HUERGO, J., FERNÁNDEZ, M. Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Colegio académico de comunicación y educación (ACE). 1999.

23. CASTELL, R. La metamorfosis de la cuestión social. Barcelona. Paidós. 1999.

A la vez que la educación popular enriquecía la emergencia de estos movimientos, fue apareciendo la idea de que no era posible la protesta sin propuesta, lo cual exigía una nueva articulación de lo político y lo social, y que fue configurando a lo largo del continente propuestas de participación de grupos de izquierda y de educadores populares en las lides electorales, planteándose allí, la necesidad de hacer un uso de la democracia representativa para ir más allá y construir desde los gobiernos locales, las formas de la democracia participativa como manifestación micro del poder popular, aspecto que trajo consigo los debates sobre ser gobierno, ser poder, y la manera como esto nos habría de llevar a otros criterios de representación y de calidad de vida de los sectores populares, no enmarcadas en el mercado.²⁴

En los aspectos educativos, emergió en este período y al interior de los gobiernos de raigambre popular, la necesidad de la contribución de movimientos sociales de la educación, que jalonaron desde la concepción de la educación popular, una visión no neoliberal de ella, que no reduzca la educación al ejercicio liberal del derecho, sino que leyéndolo a la luz de las nuevas realidades, mantenga el horizonte transformador²⁵ y transforme el sistema educativo.

g. Otra construcción de lo público

Las contradicciones generadas en los gobiernos populares trajeron consigo, no sólo el debate de la democracia y la necesidad de su reinención, sino que también abrió el debate sobre lo público, en cuanto muchos de los gobiernos de raigambre

popular y de izquierda se tomarían para sí, no sólo lo político y lo social, colocando a esta última en la esfera de lo electoral, sino el ejercicio de la política de ellos como representación de la nueva forma de lo público, aspecto que llevó a diferentes movimientos sociales a producir una distancia crítica, desde una mirada que intentaba señalar que esa forma de lo público generaba los viejos problemas de la constitución del estado liberal y de la democracia representativa, y se avanzó en la idea de lo público como una construcción permanente²⁶ con múltiples actores. Desde luego, sectores de la educación popular no sólo desarrollaron la idea, sino que se fue levantando como un nuevo paradigma de participación y de interpretación del ejercicio de los gobiernos y de construcción de poder popular.

En ese mismo aspecto, la constitución de un escenario multilateral ha creado un espacio público mundializado, que al constituirse en lugar de confrontación y negociación de posiciones, ha comenzado a ser llenado por educadores populares para tratar de influir sobre la construcción de la política pública a nivel internacional.

Son muchos los otros aspectos en los cuales la educación popular ha ido forjando búsquedas, que dan forma a las nuevas rebeldías de ella y se ha ido nutriendo de procesos que replantean y buscan constituir la rebeldía que algunos llaman nuevos paradigmas. Entre otros aspectos difíciles de desarrollar por la falta de espacio están: la emergencia de otras subjetividades, en el trabajo de género la emergencia de las masculinidades y la diversidad sexual, el problema del hambre ha colocado sobre el tapete el debate sobre la

24. MÚNERA, L. Rupturas y continuidades. Poder y movimiento. Bogotá. s/e. 2002.

25. Movilización Social por la Educación: Paradojas de educación. Bogotá. 2008.

26. FRASER, Nancy. Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes. 1997.



seguridad, soberanía y autonomía alimentaria, la crítica a una formación con estructuras formales (escuela, universidad), desarrolla planteamientos sobre la pluriversidad y multidiversidad, la relectura de las ciencias sociales, acerca a teorías críticas en las ciencias naturales, fundadas en la segunda ley de la termodinámica como la teoría del caos, del azar y otras derivaciones, construyendo posibilidades diferentes para el conocimiento y las formas escolarizadas de él, todo el paso en la ética de un paradigma antropocéntrico a uno biocéntrico, hacen emerger temas y problemas.

Es decir, estos tiempos han traído una renovación del accionar de la educación popular, en el sentido de la frase de Fernando Cardenal con la cual inicié este texto, pero también la constitución de la educación popular como una concepción educativa, que tiene prácticas cada vez más amplias, una opción ética, una teoría y una pedagogía, lo cual da signos de su vigor renovado, visible en el evento de los diez años del Forum internacional Paulo Freire,

celebrado el año anterior en Brasil, el cual afirma en la presentación del texto de sus ponencias:

*“Desde el primer encuentro del Forum, se viene enfatizando que tales espacios deben constituirse en promotores de cambios, nuevas ideas y nuevas prácticas pedagógicas. En otras palabras, jamás tomar el legado de Freire como doctrina, sino al contrario, concebirlo dialécticamente, esto es, en permanente recreación. Esto no sólo apenas por atender el deseo de Paulo Freire, quien decía no gustar de ser imitado y sí reinventado, más especialmente por la necesaria coherencia con la filosofía freiriana, que exige el estudio permanente de la realidad (lectura del mundo)”.*²⁷

27. MAFRA, J., Romão, J. E., SCOCUGLIA, A. C., GADO-TTI, M. (Orgs.) en La presentación del libro Globalização, educação e movimentos sociais. 40 anos da pedagogia do oprimido. São Paulo. Editora e livraria Instituto Paulo Freire. Editora Esfera. 2009. Página 7.



4. LA EPJA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA TRANSFORMADORA



Raúl Leis R.*

“No podemos olvidar que la educación de personas adultas está en crisis por definición: es lo que le da su mayor debilidad y su mayor potencialidad. Cuando afirmamos que la educación de personas adultas está en crisis queremos decir que trabaja con las crisis del sistema educativo ordinario y del sistema social.

Efectivamente, en educación de personas adultas trabajamos con los descosidos, con los rotos, del tejido social: los expulsados del sistema educativo, los excluidos, los y las inmigrantes, las mujeres analfabetas, los que tienen necesidades educativas especiales, las muchedumbres solitarias. A nadie se le oculta que, en correspondencia con este paisaje, en muchos lugares se trabaja en edificios pequeños, precarios, desgastados, en bajos o barracones que no quiere nadie. Pero con todo y ser importante, un centro no es más que un rico entramado de relaciones humanas. Nuestros centros de educación de personas adultas configuran en ese sentido

una pequeña comunidad, y dentro de ella constituyen lo que Zygmunt Bauman llamaba, en un libro recomendable,¹ un “círculo cálido”. Los centros de educación de personas adultas son algo más que centros receptivos, son centros propositivos. Y trabajan por cambiar las condiciones de vida de los sujetos que acuden, es decir, trabajan desde la convicción de que otro mundo es posible. Como los nuevos movimientos sociales, su perspectiva está cambiando desde posiciones reactivas a posiciones proactivas. No sólo se oponen, sino que proponen. Su resistencia es activa, no pasiva; cívica y no cínica”.

José Beltrán Llavador²

1. Los sentidos ciudadanos de la EPJA

El proceso de globalización tiende a configurar un nuevo ordenamiento mundial, donde la estructura tecnológica se define respondiendo a una nueva

* Educador, sociólogo, politólogo, comunicador y escritor panameño. Secretario General de la CEAAL 2005-2012. raulreis@ceaal.org

1. Z. Baumann. Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI. 2002.
2. José Beltrán Llavador. La educación de personas adultas en la encrucijada: dilemas y perspectivas. Revista Interamericana Educ. de Adultos. CREFAL México. 29 enero junio 2007.



división internacional del conocimiento, donde para Francisco Lavalpe³ se identifican nuevas categorías de ciudadanía, relacionadas a los roles sociales ubicados por las ventajas relativas de cada área o nivel de conocimiento asociado: **La ciudadanía global** firmemente ligada al nuevo patrón de acumulación mundial y la **protociudadanía**, cuya relevancia dentro de la estructura productiva transnacional es marginal o complementaria. Se produce un cambio de la noción del ciudadano involucrado plenamente en el gobierno de la cosa pública y que acepta ceder parte de su soberanía a cambio de garantías de convivencia social, que ahora el patrón de acumulación global no está en condiciones de garantizar.

La ciudadanía global está integrada a la economía mundial, especialmente a través del consumo. Este tipo de ciudadanía comparte pautas culturales de consumo global, acceso a la tecnología y a las comunicaciones globales, el bienestar de la seguridad urbana, los derechos políticos y sociales atribuidos a la democracia moderna. En cambio, la protociudadanía se asocia a la marginalidad y exclusión de los beneficios económicos, sociales y culturales siendo este fenómeno de naturaleza estructural y está presente en tanto en países subdesarrollados como en menor cuantía en los desarrollados. Esta ciudadanía aparece devaluada en sus condiciones socioeconómicas, situación en la que los derechos fundamentales asociados al patrón de acumulación hegemónico le son sensiblemente recortados o vedados; un ciudadano que a los fines económicos aparece como representante de la ciudadanía marginal.

Se configura así un modelo de ciudadanía dual caracterizada por la inestabilidad política y socioeconómica, pues la capacidad del Estado para resolver o contener los conflictos derivados de estas desigualdades se ha reducido sensiblemente.

¿Cómo reducir esta brecha asimétrica? La agenda que propone el informe “La Democracia en América Latina”⁴ apunta a la **expansión de la ciudadanía**. Para hacerla sostenible es fundamental desarrollar una política que encarne opciones, agrupe voluntades y cree poder democrático. Urge proseguir con la reforma de las instituciones; empero, estas iniciativas necesitan un hilo que robustezca la participación ciudadana. Sólo ésta podrá hacer más legítimas y eficientes tales reformas. En este sentido, un aspecto institucional clave son las reformas electorales que aseguren un mejor balance entre gobernabilidad y representación. El tipo de economía debe estar en el centro del debate público y no ser relegado a una mera cuestión técnica. El desarrollo de la democracia depende de que se amplíe de manera decidida la ciudadanía social, sobre todo a partir de la lucha contra la pobreza y la desigualdad y de la creación de empleos de buena calidad. Sólo si se reduce la desigualdad, se podrá disminuir la pobreza sosteniblemente y mejorar las posibilidades de crecimiento económico.

La expansión se asocia al impulso de la **ciudadanía integral**, que incluye el pleno reconocimiento de la **ciudadanía política**, la **ciudadanía civil** y la **ciudadanía social**, que van más allá del régimen político y sus reglas institucionales, pues se visualiza que los habitantes deben acceder plenamente a sus inalienables derechos cívicos, sociales, económicos y culturales, mirados como un todo coherente e

3. Lavalpe, Francisco. Op cit. Las nuevas ciudadanía de la globalización, pp. 47- 65.

4. PNUD. La Democracia en América Latina.



hilvanado. La democracia conlleva un concepto de la persona y de la construcción de la ciudadanía, pues es una forma de organización del poder que supone la existencia y buen funcionamiento del Estado.

Según el informe, la ciudadanía política se desenvuelve en la vigencia de las democracias electorales, que falta ser enriquecida con la democracia de ciudadanía. La ciudadanía civil se ubica en logros importantes en materia de legislación de derechos humanos, pero preocupa la poca capacidad de los Estados para garantizar estos derechos en la práctica. El progreso realizado en relación al respeto del derecho a la vida, la integridad física, la seguridad y la no discriminación, ha sido irregular y en algunos casos insuficiente. La situación de la ciudadanía social es preocupante y se sitúa como el principal desafío, pues los sectores más excluidos del ejercicio pleno de la ciudadanía social coinciden con las afectadas ciudadanía civil y políticas. Los problemas claves son la pobreza, la exclusión y la desigualdad, que impiden que las personas se manifiesten como ciudadanos con plenos derechos e igualdad en el espacio público, lo que afecta la inclusión social.

La ciudadanía social se relaciona a los modelos de políticas sociales que contienen diversas dimensiones tipos de ciudadanía subyacentes, así, Sonia Fleury⁵ plantea estas dimensiones: **La ciudadanía invertida**, cuando el individuo o grupo pasa a ser objeto de la política como consecuencia de la exclusión y está presente en el modelo de asistencia social. La **ciudadanía regulada**, expresa la concepción de los beneficios como privilegios diferenciadores de las categorías de trabajadores,

la ciudadanía se vincula con el principio de mérito en base a la condición de inserción en la estructura productiva, y es propia de los modelos de seguro social. La **ciudadanía universal**, procura garantizar a la totalidad de los ciudadanos un mínimo vital en términos de renta, bienes y servicios, fundamentado en un ideal de justicia social, y asociada al modelo de la seguridad social.

Bottomore⁶ a su vez, diferencia **entre ciudadanía formal y sustantiva**. La ciudadanía formal es la adscripción legal a un Estado, lo que no es una condición necesaria ni suficiente para la ciudadanía sustantiva, pues se puede ser parte legal de un Estado estando marginado de jure o facto de derechos políticos, civiles y ni hablar de los sociales. La ciudadanía sustantiva supone, que los derechos de la ciudadanía son más la expresión real y coherente de los derechos humanos.

Bustelo⁷ diferencia, en el marco de las políticas sociales, entre **ciudadanía asistida y ciudadanía emancipada**, afirmando y enfatizando la autonomía y emancipación de los actores sociales. La ciudadanía asistida apunta a ubicar la distribución de la riqueza y las desigualdades como naturales y resultado del éxito de los más aptos, y considera que las políticas del Estado deben ser marginales. Bajo esta mirada, las políticas sociales son meros mecanismos de control social, que permiten la gobernabilidad necesaria para la legitimación de reformas estructurales exigidas por el mercado y los organismos internacionales de crédito; se pone el énfasis en la focalización de los subsidios del Estado hacia los sectores más pobres y

5. Sonia Fleury. Estados sin ciudadanos. Lugar Editorial. Buenos Aires. 1997.

6. Marshall, T. H. y Bottomore, T. Ciudadanía y clase social. Madrid, Alianza. 1998.

7. E. Bustelo. Expansión de la Ciudadanía y Construcción Democrática, en Todos Entren. Propuesta para sociedades incluyentes. UNICEF y Ed. Santillana. Bogotá 1998.



el diseño de esquemas público-privados vistos como redes de contención, en lugar de procurar una mejor distribución del ingreso.

En cambio, la ciudadanía emancipada sitúa la igualdad social como eje, comprendida como derecho a iguales oportunidades a los recursos para el desarrollo. La igualdad implica equidad y también la justicia redistributiva basada en la solidaridad colectiva. Esta ciudadanía es por definición, una propuesta socialmente inclusiva por el acceso al empleo productivo a una educación de calidad y oportunidades que permitan a las personas participar y ampliar el campo de sus derechos y responsabilidades. Las personas no son objetos sino sujetos, en su doble dimensión individual y social, por lo que defiende la necesidad de sostener la política social sobre diversos principios, entre los que se destacan los de universalidad y solidaridad

Para José Beltrán y F. Hernández la condición de ciudadano se relaciona con **la ciudadanía plena**, una doble dimensión, vinculada tanto con la polis, con la esfera de lo público, de la política, en tanto que participación en los asuntos públicos; como con el locus, espacio o topos que habita, de esta manera:

que tienen como integrantes formales todos los miembros legales de un Estado. El concepto de esta referido a la categoría de Estado. “Efectivamente, una ciudadanía que se pretende crítica, no puede dar la espalda a los hechos sociales más incómodos, sino que debe afrontarlos desde un mínimo principio de la responsabilidad y de la fraternidad. La comprensión sociológica da lugar a ocasiones nada despreciables, para abordar estos hechos desde una distancia crítica que en absoluto justifica una supuesta neutralidad, ni nos exime de un posicionamiento claro, sino que más bien nos exige ejercer nuestra autonomía, tomar las instituciones para reinventarlas, y con ellas, reinventarnos –educar educándonos– en el espacio de la plena ciudadanía”.⁸

Para Paul Barry Clarke, la ciudadanía puede ser **activa o pasiva**. Es pasiva respecto de su acción en relación al Estado y activa cuando se activa con el sufragio o la participación electoral. El problema de la ciudadanía activa es que se restringe a actividades más o menos formales, y solo unos cuantos son ciudadanos enteramente activos. En cambio, la **ciudadanía profunda** involucra obligaciones y actividades políticas continuas, lo cual resulta difícil dentro de los confines de la democracia formal y exige, por lo tanto, una politización de la

Análisis descriptivo (comprensión de la ciudadanía)	Análisis propositivo (ejercicio de la ciudadanía)
1. Proceso de institucionalización (Estado-poder-derechos)	4. Intervención social (participación cívica)
2. Reinención de la política (representación de una comunidad)	5. Altermundismo (proactivismo)
3. Experiencia de la ciudad (espacio físico - espacio social)	6. Educación instituyente (alfabetización política)

La ciudadanía, para ellos, va mas allá de ser conjuntos de ciudadanos con derechos limitados en un contexto espacial dado con obligaciones y derechos,

8. José Beltrán Llavador y Francesco Hernández. El Ciudadano y Las Instituciones/ Dobón Universitat de València. España.



sociedad civil.⁹ Esto lo resume en su propuesta Ser Ciudadano:¹⁰

- Participar en la dirección de la propia vida.
- Tener conciencia de que se actúa en y para un mundo compartido con otros, y que nuestras propias identidades se relacionan y se crean mutuamente.
- Entender la diversidad como pluralidad.
- Participar en una conversación —no en una tertulia— con el mundo.
- Dialogar con la alteridad.
- Ofrecer alternativas para que la ciudadanía no sea meramente formal o superficial.
- Pensar fuerte el mundo para adquirir compromisos fuertes con él.
- Tener una existencia compartida.
- Conciliar, en una tensión permanente, el interés particular con el bien universal (adentrarse en lo universal).
- Ser político: ser participe en los asuntos públicos que nos conciernen.
- Huir del mero egoísmo, del sectarismo.
- Ser ciudadano activo, ampliando el espacio público y extendiendo el alcance de las actividades cívicas.
- Educarnos en el ejercicio de la ciudadanía.
- Ser sujeto social, es decir, ser sujeto activo participe en una democracia directa y de paso ejercer una democracia de proximidad.
- Ser yo-ciudadano: cultivar el juicio reflexivo, vivir una existencia de múltiples tramas, enriqueciendo el ejercicio de la libertad.
- Comprometerse con la suerte del mundo.

- Procurar la mejora del yo, de los otros y del mundo.
- Ser capaces de pensar desde el punto de vista de los demás.
- Pensar nómada, alejándonos de la tiranía de las categorías únicas.

Los sentidos ciudadanos de la EPJA, apuntan esencialmente hacia construir ciudadanía con enfoque de derechos pues, “además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder”.¹¹

El gran desafío se encuentra localizado en la capacidad que tiene la educación, y en especial la EPJA, para aportar sustantivamente en superar las dicotomías y las brechas superando las ciudadanías pasivas, formales, asistidas, invertidas, marginales, hacia **ciudadanías plenas, profundas, emancipadas, sustantivas e integrales es decir transformadoras**.

En esa capacidad se juntan inseparablemente la calidad y equidad, pues la educación es de calidad si abre el cofre de posibilidades y recursos a los que tienen carencia de ellos, para actuar en pie de igualdad, de condiciones de acceder a las oportunidades educativas y desarrollar plenamente el derecho a la educación.

Muchas experiencias y documentos apuntan a la relación entre EPJA y construcción de ciudadanía. Entre ellas, un reciente documento del ICAE,¹² que

9. Paul Barry Clarke: El Ciudadano Profundo. (Entrevista de Nicolás Niebla. Letras Libre. 1 feb, 2001 Editorial Vuelta, México, p. 38.

10. Paul Barry Clarke. Ser ciudadano. Editorial Ediciones Sequitur, Madrid, 1999.

11. Educación de Calidad Para Todos. Un asunto de Derechos Humanos. Op cit.

12. CONFINTEA VI, Asuntos prioritarios. Documento Público del Consejo Internacional de Educación de Personas



prioriza la crisis alimentaria global pues amenaza las necesidades más básicas de la población, y sitúa en riesgo la sobrevivencia de millones de personas de los países subdesarrollados. La población marginada debe ser “la prioridad de las deliberaciones de CONFINTEA VI, y por ello se debe reconocer la interdependencia entre el aprendizaje para el trabajo, el aprendizaje para el empoderamiento individual y colectivo, y el aprendizaje para la justicia social... La educación de las personas adultas debe brindar una formación e información adecuada para enfrentar este problema crítico, que tiene mayor impacto en mujeres y niños/as”. Por ello ubica como temas claves la pobreza y la creciente desigualdad social y cultural, un punto de referencia importante en relación a la educación y el aprendizaje de personas jóvenes y adultas orientada al trabajo; la prioridad de la educación de personas adultas, incluida la alfabetización, como parte de los objetivos de Educación para Todos/as y como una herramienta crítica para alcanzarlas. Igualmente, la educación de las personas adultas es un componente invisible pero central de los ODM y es indispensable para todas las estrategias que procuren cumplirlos; la necesidad de nuevas políticas y legislación para asegurar el derecho al aprendizaje sin discriminación por edad, género, raza, etnia, clase, orientación sexual, religión, discapacidad y status nacional.

Se trata de “apostar a una educación de jóvenes y adultos más orgánica con los procesos sociales transformativos que tengan un sentido evolutivo hacia la equidad social, el respeto de la vida y la búsqueda de sentidos culturales y estilos de vida alternativos más satisfactorios”,¹³ pues la EPJA

debe edificar un espacio participativo y democrático, de igualdad y libertad, en el que la ciudadanía se construya a través tanto de sujetos educativos como de sujetos socioeconómicos, políticos culturales que se hagan cada vez mas protagonistas de su vida y de su sociedad .

Esta intencionalidad de la EPJA se afirma en planteamientos¹⁴ como CONFINTEA V (Hamburgo 1997), que ubica el aprendizaje de adultos como epicentro de la educación de adultos al articular participativamente las competencias básicas de lectura y escritura y concientización de los adultos en aprendizaje, en cuanto a los derechos y responsabilidades ciudadanas. “El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso social, múltiple y contextualizado, que tiene lugar en un espacio social, en la relación con los otros y que implica una manera igualmente social de participación”.

Para la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas, la alfabetización significa la comprensión de una realidad social económica, política, cultural, que transcurre a través del lenguaje escrito, abriendo las puertas al empoderamiento individual y social, favoreciendo así la identidad cultural, la participación democrática, la ciudadanía, la tolerancia y el respeto por los demás, el desarrollo social, la paz y el progreso.

La OEI enfatiza que la alfabetización en la EPJA debe viabilizar tres logros esenciales para la educación a lo largo de la vida: El desarrollo de un proceso de formación integral que los considere seres dotados

Adultas (ICAE)/julio 08.

13. Jorge Rivas Díaz .Hacia la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis .Revista Interamericana de Educación de Adultos

tos. CREFAL México. AÑO 29. Enero –Dic 07.

14. Sonia Comboni Salinas / José Manuel Juárez Núñez, Educación de Adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI. Revista Interamericana de Educ. de Adultos . CREFAL 29 enero junio 2005.



de capacidades, experiencias, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes frente a la vida y a sus condiciones personales y sociales; su participación activa en el proceso de alfabetización como sujeto-realizador de su propia formación; la apropiación de saberes socialmente válidos que le permitan la reflexión crítica sobre la realidad y su situación personal. Por ello se distinguen dos enfoques: el instrumentalista, que tiene que ver con el punto de vista de la niñez y esgrime variables demográficas; pero en cambio el enfoque del adulto se sostiene en variables sociopolíticas, pues enfoca temas como el empoderamiento, relaciones intrafamiliares, participación y organización comunitaria, ciudadanía, gobernabilidad democrática.

En el documento central del Marco de Acción para América Latina y el Caribe producto de la reunión celebrada en Santo Domingo (febrero, 2000), se acuerda incorporar la educación de jóvenes y adultos a los sistemas educativos nacionales y darle prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en el desarrollo de la educación básica de su población bajo los siguientes planteamientos (entre otros). Mejorar y diversificar los programas educativos de manera tal que otorguen prioridad a los grupos excluidos y vulnerables; prioridad a la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida, y fomento de la construcción de la ciudadanía.

El Foro Mundial de Educación de Dakar reafirma el derecho que tienen los jóvenes y adultos de recibir los beneficios de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. En el sentido más amplio del término, una educación que incluya; aprender a saber, hacer, convivir y ser, de tal forma

que tengan la capacidad de mejorar sus vidas y transformar sus sociedades.

UNESCO/OREALC en su programa Literacy Assessment Monitoring Programme, reconceptualiza el propósito de la formación de los jóvenes y adultos como “formar jóvenes y adultos como ciudadanos autónomos, capaces de participar y organizarse en forma colectiva, crítica y creativa en espacios locales o ampliados; asumir tareas propias ante los cambios, y convivir en forma solidaria”. Esto se resalta al ubicar a la educación como “*derecho humano* y bien público, que permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida... Asegurar el derecho a aprender a lo largo de la vida. Se necesita transitar desde sistemas educativos lineales, organizados en grados y edades, hacia sistemas flexibles con diferentes modalidades y trayectos articulados entre sí”.¹⁵

Por ello, los sentidos ciudadanos se encarnan en una ciudadanía que es “una construcción social que se funda, por un lado, en un conjunto de condiciones materiales e institucionales y, por el otro, en una cierta imagen del bien común y de la forma de alcanzarlo. Lo que equivale a decir que es siempre el objeto de una lucha...”¹⁶

15. Educación de Calidad Para Todos. Un asunto de Derechos Humanos. Op cit.

16. José Nun. Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos? Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. p. 65. 2001.



2. La construcción participativa de la ciudadanía transformadora

Existen dos perspectivas esenciales en la democracia, que son comparables a un globo aerostático, que se luce cuando asciende y se deslucen cuando desciende. El discurso descendente, unidireccional, autoritario o manipulador que baja desde las cúpulas hacia la gente, limitando la expresión ciudadana y la libertad, cortando los caminos de la participación o jugando a la seudo participación. Este discurso corrompe la democracia por dentro, la agota y la lleva por el camino de la crisis rompiendo el contrato social.

La propuesta ascendente, por el contrario, ejerce el control democrático de abajo hacia arriba, no sólo en el momento de votar sino en la vida cotidiana de todos y cada uno de los ciudadanos. Lo esencial del sistema democrático ascendente es ejercer el derecho a la exigencia de rendición de cuentas, la auditoría social, la participación en la definición de las políticas públicas, desde abajo hacia arriba, como una práctica habitual, favorecida por el poder –no sólo tolerada – garantizada por las instituciones, ejercida de forma abierta, clara y continua por la población.

“El interrogante y el desafío que se abren en este nuevo contexto pasan por definir modalidades de participación alternativas al autoritarismo del control estatal y al individualismo asocial de la lógica privada”.¹⁷ Por ello, cualquier sistema que no sea sosteniblemente fundamentado en un modelo participativo y transparente, se convierte en un esquema autoritario o sociedad de dominación que pervierte los objetivos enunciados por muy bellamente expresados que estén. Es innegable la

necesidad de estrechar o anular la brecha entre el quehacer público y la ciudadanía. Sólo en la medida en que el ciudadano se considere parte del ciclo de políticas públicas tendrá la iniciativa de ser actor y fiscalizador.

Todo lo anterior invita a concentrarnos en la calidad del proceso democrático, en el camino de debatir, forjar y cumplir acuerdos sobre las temáticas importantes, en los grandes debates de la sociedad que sustentan la legitimidad del proceso. En este contexto algunas preguntas claves son: ¿Cómo impulsamos mejoras en la calidad (amplitud, profundidad) de los debates (incluyendo información) sobre temas claves de la política pública? ¿Cómo alimentar los procesos participativos para forjar acuerdos amplios, específicos y duraderos? ¿Cómo coadyuvar en el fiel seguimiento y cumplimiento de estos acuerdos claves? ¿Cómo entender lo público no únicamente como gobierno, sino además como espacios para diálogos entre muchos ciudadanos sobre los asuntos claves que trascienden el momento electoral?

Es necesario trabajar en la construcción de una nueva cultura política, incorporando en la ciudadanía la comprensión profunda de la verdadera democracia, es decir, aquella que se sustenta en una ciudadanía formada, crítica y madura que comprenda y asuma que todos y todas son sujetos y no solo objetos, de los derechos y obligaciones que el marco jurídico les otorga. Como consecuencia lógica, deberá establecerse en los hechos de la práctica política, el reconocimiento, respeto, e impulso de procesos ciudadanos verdaderamente participativos que incidan en las decisiones públicas, ya que éstas involucran y/o afectan a toda la ciudadanía. Esto no será posible sin la resignificación del concepto de lo público. Hasta ahora, lo público es reconocido como un sinónimo de gobierno.

17. Juan Carlos Tedesco. Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2007, IPEE UNESCO, Buenos Aires.



Esta comprensión generalizada es falsa. El poder ciudadano es reconocido en nuestros marcos jurídicos al afirmarse que el pueblo es el origen, fuente y referencia sustantiva del poder, pero en la práctica cívico/política real, esta clara potestad es expropiada por autoridades que se asumen como los únicos depositarios del poder.

Formar ciudadanía, entendida como aquella que sea capaz de comprender y comprometerse en forma responsable en la participación para la resignificación de lo público, significa desarrollar procesos educativos que ayuden a crear la nueva cultura política, desarrollar y fortalecer la institucionalidad democrática necesaria para poder diseñar y aplicar las políticas públicas necesarias que permitan asumir modelos de desarrollo incluyentes y sustentables.

Por eso es necesario asumir una visión de Estado que supere la equivocada idea generalizada que lo reduce solamente a gobierno. Con ello, la comprensión del ámbito y los espacios de responsabilidades -y de participación en ellas- superará la visión reduccionista de delegar en el gobierno las tareas que en realidad son responsabilidad compartida -ciudadanía y gobierno- y que son propias de un Estado verdaderamente democrático.

Un enfoque integral se debe basar en la participación conciente, activa y comprometida de todos los sectores de la sociedad. El cambio de actitud y el sentido y compromiso de involucramiento social, solo se podrán lograr cuando la ciudadanía y sus sectores organizados caigan en cuenta de la conexión que hay entre dichos fenómenos, la afectación en su vida cotidiana y el proceso democrático de los países.

La cultura política es un marco importante para mirar desde ahí el tema generacional y en especial

las culturas juveniles, dado que los jóvenes en tanto “que sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son siempre resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente” (Reguillo, 1997,13). Así, es bueno diferenciar en la juventud como grupo social que puede ser categorizado desde distintas variables demográficas, económicas, pero que proyecta dimensiones culturales de lo juvenil que hacen referencia a producciones culturales o contraculturales, que estos grupos generan en su cotidianidad, construyendo sus imaginarios sociales. Es necesario por ello aprender a mirar y conocerles, en tanto portadores de diferencias y singularidades que construyen pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales (Restrepo, 2001; Duarte, 2001).

Estas culturas juveniles no son neutras ni asépticas, pues están permeadas de la vigencia de las culturas híbridas, ligadas a los medios de comunicación y la tecnología de la información que crea lenguajes comunes pero también enajenaciones. El caldo de cultivo en que viven está compuesto muchas veces de democracias grises, pobres y sin proyectos ni utopías, sostenidas endeblemente sobre atomizaciones sociales, modelos económicos excluyentes y descontentos generalizados.

La aparición de nuevos movimientos sociales juveniles (expresión de las culturas juveniles) no se distancian del conjunto de los movimientos sociales como instancias múltiples, heterogéneas, emergentes, y en muchos casos provisionales y experimentales. Muchos se desarrollan tanto en dictaduras como en democracias, de acuerdo a los



espacios que encontraron para desenvolverse, y con diversos niveles de expresión. La posibilidad de movimientos sociales juveniles de nuevo tipo es una tendencia posible, pero es más difícil de proyectar si pueden pasar también a estadios de más complejidad organizativa y visión estratégica, convirtiéndose en sujeto político de transformaciones mucho más de fondo, a pesar de la transitoriedad de la edad y la despolitización y desideologización imperantes.

Para lograrlo tendrían que avanzar en ligar lo reivindicativo con propuestas económicas, políticas, sociales de corte nacional o global. Es decir, la capacidad de ligar el aquí con el allá. Descubrir las causas profundas de crisis societal, que enmarcan la situación en que se desenvuelven. Desarrollar la democracia interna, la ética y la participación como estilos de vida y organización. Impulsar la capacidad de autodeterminación y autogestión a niveles nacionales, regionales y de base. Desarrollo de los valores, la memoria colectiva y la identidad como parte de su práctica como movimientos sociales. Capacidad de incidencia, de generar alianzas y ganar legitimidad en el conjunto social. Incorporación de procesos educativos organizativos a lo interno, que les permitan impulsar los aspectos interiores.

Lograr una propuesta participativa, reflexiva, dialógica, ética, democrática, no es tarea fácil pues existe en todas las esferas y niveles, diversos matices de miedo o resistencia a la participación que representa en el fondo, una concepción de la vida que mira las relaciones entre la gente como una estructura vertical, dirigida, unidireccional, cuando participar invita a lo contrario, a compartir, intercambiar, multidireccionar. Pero ambos extremos no son las únicas alternativas, también existen matices de semiparticipación o seudo participación que pueden entenderse tanto como preámbulos al autoritarismo

o limbos permanentes o formas de transición hacia la participación más plena.

Se trata pues, de un inmenso territorio por conocer, ganar y avanzar. El Estado necesita ser transformado con espacios de más vigencia de la sociedad civil, reivindicando la presencia de los sujetos en los diversos niveles de discusión, tomas de decisiones con respecto a estrategias, planes y proyectos. Los espacios de participación deben multidimensionarse albergando todas las esferas de la vida social, donde la población expresa sus deseos, aspiraciones y reivindicaciones.

Es fundamental cultivar una ciudadanía formada, crítica y madura que comprenda y asuma que todos y todas son sujetos de derechos y obligaciones. Para los gobiernos muchas veces la participación se reduce a involucrar a la gente en la ejecución de políticas definidas desde arriba, obstruyendo la posibilidad de participación en diversos grados, incluso el decisorio, en cambio para los movimientos ciudadanos la búsqueda de participación real es una de sus principales reivindicaciones.

La ciudadanía, a menor organización mayor invisibilidad. La mayor visibilidad está en los movimientos sociales que giran en torno a ideas fuerzas como el territorio, la vecindad, la ciudad, entorno físico, la educación, la salud, la identidad sexual, la herencia, la integridad, la identidad cultural, étnica, lingüística y nacional, y se apoyan en valores tales como la autonomía y la identidad, con sus correlatos organizativos como la descentralización, el autogobierno y la autodependencia. Al promover la participación, los movimientos sociales abren cauces que generan espacios de aceptación de la diversidad, pues asumen pluralidad de intereses legítimos y contrapuestos. La dinámica ciudadana



busca abrir camino hacia crear nuevos espacios públicos que no son necesariamente estatales. Lo público es entonces, el espacio que puede asegurar la participación y presencia sustantiva de los actores sociales y político frente al orden estatal y privado.

El propósito ciudadano es articular el buen funcionamiento de la democracia representativa con el crecimiento de la democracia participativa, articulados a la edificación de una sociedad y economía con equidad, justicia y sostenibilidad ambiental. Para ello la existencia de una sociedad civil crecientemente fuerte debe estar relacionada con un sistema político autónomo competitivo con partidos políticos democratizados, íntegros, permeables a las necesidades y aspiraciones de la población.

Trabajar en red es altamente conveniente y redituable, entendiendo que la red esta formada por hilos y no por agujeros, por lo que invita a sumar esfuerzos, crea sinergias, evitar duplicaciones, y en cambio fortalece el intercambio de experiencias, aprendizaje sobre formas de control democrático ciudadano (incidencia política, rendición de cuentas, monitoreo, negociación, diálogo, cabildeos y formas no violentas de protesta), que permita a la población conocer maneras de relacionarse transformadoramente con una realidad que les es hostil o indiferente, y que creen muchas veces inalcanzable.

3. EPJA como educación de la ciudadanía

La educación, de acuerdo al Informe Delors,¹⁸ que tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: i) aprender a conocer, ii) aprender a

hacer, iii) aprender a convivir con los demás y iv) aprender a ser, aportó un paradigma de ciudadanía basado en el derecho de todos(as) al aprendizaje durante toda la vida, y es referencia indispensable para ubicar cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la EPJA. La ciudadanía se expresa en el aprendizaje como un acto germinal y proteico, abierto a la solidaridad, la cultura, el desarrollo integral de la persona y de todas las personas.

Tedesco propone la posibilidad de introducir en la educación en general y la EPJA, el desarrollo de experiencias que no se generan “naturalmente” en la sociedad. “Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un “acompañante cognitivo”, que solo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto y de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa... En este sentido, es posible recuperar la idea según la cual la educación “anticipa” el futuro y la socialización”.¹⁹

En este marco la educación popular aporta un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la vida para transformarla conscientemente, en base a la capacidad de organizarse en el marco de los necesarios cambios de sociedades y democracias. Es un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin de comprender colectivamente la vida, para transformarla asociativamente. Es una propuesta

18. Jaques Delors. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, Santillana-UNESCO, Madrid. 1996.

19. Juan Carlos Tedesco. Op.cit Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2007.



política, ética, pedagógica y epistemológica que propone una metodología transformadora, que es válida no sólo para los hechos educativos, sino para el proceso integral de transformación. En ella prevalece el sentido de proceso estratégico que permite superar la visión inmediateista y parcializada de la realidad. Una visión holística y compleja de la realidad, debe superar los enfoques parcializados, funcionalistas y profesionalizantes que suelen sustentar las propuestas tradicionales. En esta visión entra la revalorización de la memoria histórica, la recuperación crítica y devolución sistemática, la investigación acción participativa, la planeación y pensamiento estratégico, al igual que la sistematización de las experiencias, que es la mejor forma de aprehender de las propias prácticas, crear conocimientos y compartir experiencias.

En esta perspectiva, la Educación Popular no es sinónimo de “educación no formal” o “educación de adultos” o “educación participativa”, sino que las trasciende, puesto que por su planteamiento metodológico puede generar propuestas en diversas esferas, por ejemplo, la educación formal, la educación cívica política, las estrategias de comunicación, o la alfabetización de adultos, la etnoeducación. La Educación Popular ha generado y aportado experiencias significativas de participación tanto en los espacios pedagógicos, comunicacionales, como en procesos de participación ciudadana a nivel local, nacional e internacional.

Es un modelo de enseñanza aprendizaje sobre la base de la producción y apropiación colectiva del conocimiento, que trata de potencializar la capacidad del participante o el receptor, para participar en la producción colectiva del conocimiento o de la comunicación, a apropiarse críticamente del conocimiento universal acumulado, en lugar de

sólo recibirlo o transmitirlo unidireccionalmente. Se propician condiciones para la creación y producción de un nuevo conocimiento, sin caer en el elitismo que niega que la gente sea productora de conocimiento, o el basismo que abjura del conocimiento universal acumulado. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, constituyendo la teoría producida o acumulando, el momento de profundización que permita a la práctica existente dar el salto de calidad hacia una práctica mejorada o una nueva práctica en un proceso siempre ascendente.

La EPJA debe articular el pretérito con el futuro, pues esta vinculación pasa por una crisis muy profunda. Según Tudesco, los análisis acerca de la cultura del nuevo capitalismo señalan como uno de sus más importantes rasgos, la fuerte ruptura con el pasado y falencias en definir las perspectivas de largo plazo, es decir, “nada a largo plazo y nada para transmitir”. “En ese contexto, el solo hecho de incorporar el tema del futuro en la agenda de discusiones de política educativa es una novedad importante, cargada de consecuencias”.²⁰

En la medida que la población sea más sujeto que objeto, las decisiones colectivas podrán ser mas incluyentes y acertadas, lo que es un logro frente a la idea de élites iluminadas como la única garantía de la democracia. La participación ciudadana en la definición de las políticas públicas, por ejemplo, comprende las acciones colectivas o individuales, de apoyo o de presión, mediante las cuales intentan incidir en las decisiones acerca del tipo de gobierno que debe regir una sociedad, en la manera cómo se dirige al Estado en dicho país, o en decisiones específicas del gobierno que afectan a una comunidad o a sus miembros.

20. Juan Carlos Tedesco. Op.cit Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2007.



Una ciudadanía poderosa y diversa, organizada en diferentes modos y sectores, infunde profundidad y permanencia a la democracia. Para ello los procesos educativos tienen que estar articulados a los procesos organizativos asociativos, y por lo tanto el proceso de formación y comunicación debe mantener una relación orgánica con la capacidad y fortaleza de incidencia y acción de la ciudadanía. Por eso, toda estrategia, y sus acciones correspondientes, deben contemplar la manera de obtener un saldo de conciencia y organización ciudadana de mayor profundidad.

En cuanto a la construcción participativa y transparente de políticas públicas y de una sociedad democrática, es necesario reafirmar que lo público no es sinónimo de gobierno, sino también de ciudadanía. No reconocerlo es negar la base de la democracia que reconoce los marcos jurídicos, que es el pueblo –la ciudadanía– el origen, fuente y referencia sustantiva del poder. Existe una concepción “desde arriba” de las políticas públicas, que connota un origen estrictamente institucional de la acción orientada a problemas públicos. Se privilegia ahí el trabajo de los expertos y los decisores. La política pública parece nacer del desempeño técnico, legal y administrativo de las burocracias, dirigidas unidireccionalmente al consumo pasivo de una sociedad pasiva o solo receptora.

La invitación que nos plantea esta perspectiva es doble. Por una parte, involucrar a los actores en los diferentes momentos de configuración de la política educativa, y por otra, algo que es más importante aún, concebir su gestión como un proceso de aprendizaje social continuo, en el que la alternativa correcta deberá construirse y re-construirse a partir del diálogo entre los distintos actores, con sus distintas representaciones, intereses y capacidades.

En cuanto a las políticas públicas, en los países existe un panorama de improvisación en la atención de las necesidades de las trayectorias de vida de la población, por lo que tienen una productividad de corto alcance. Las dinámicas de muchos países tienden a responder a las transnacionalización de los objetivos de las políticas globales orientadas por los organismos internacionales. Es evidente la gran brecha entre la necesidad, la demanda social y la proyección real de la EPJA, lo que requiere ampliar los recursos y la coordinación institucional, en ello reconoce la falta de capacitación profesional de los docentes y demandas de profesionalización.

La educación de adultos en América Latina y sus resultados es “invisible”, mucha se realiza fuera de las instituciones y no está documentado, y lo documentado tiene una circulación muy limitada. Las políticas, los programas y las experiencias son muy variados y están desparramados entre todas las instancias de gobierno y en las organizaciones sociales. Sólo una pequeña porción de todo eso es explícitamente reconocida como “educación de adultos” y como “aprendizaje de adultos”.²¹

Son necesarias políticas públicas integrales, lo que implica reconstruir programas y modalidades, relacionar las demandas con una mayor capacidad de iniciativa para la formación, capitalizar experiencias, potenciar estrategias pedagógicas y fortalecer modelos de gestión.²² Aquellos países que no tienen una política para la educación de personas adultas deben formular una, ya que la política general sobre

21. Rosa María Torres citada por Sonia Comboni Salinas / José Manuel Juárez Núñez, Educación de Adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI, Revista Interamericana de Educ. de Adultos. CREFAL México, 2005.

22. Maria Cabello M.Op. cit



educación no es suficiente para contrarrestar la tendencia a marginar los intereses de las personas adultas. Para lograrlo, una incidencia exitosa en las políticas de aprendizaje de personas jóvenes y adultas requiere la participación de un amplio espectro de organizaciones de la sociedad civil.

En cuanto al financiamiento, es evidente que los actuales medios son insuficientes y no son prioridad en los presupuestos educativos, hasta el punto que en los últimos 30 años se han invertidos solo 3% y menos, en acciones para adultos en los presupuestos educativos. En diversos países es muy débil el acopio y presentación de la información en materia de financiamiento y actividades en educación de adultos, lo que es un obstáculo para calibrar la eficiencia y eficacia de los programas. Existe un problema de financiamiento de los espacios de articulación o de acción de la sociedad civil. Hay que reconocer que la auto gestión es muy débil y los espacios para contar con financiamiento sustantivo son pocos.

Es preciso que el Estado tenga claras las necesidades y orientaciones del sistema educativo, para que quienes quieran apoyarlas puedan desarrollar una acción concentrada, evitar la dispersión y concentrar esfuerzos, con el fin de ejercer un mayor impacto sobre algún problema educativo. Entre las condiciones que intervienen en la relación sociedad civil resaltan la dificultad para mantener la continuidad de las iniciativas públicas, debido a la ausencia de políticas nacionales, y cuando el gobierno convoca a la sociedad civil pero luego se cambia a los funcionarios y la relación e iniciativa se desvanece con ello.

Definitivamente la participación ciudadana es mas fuerte cuando es parte de un proceso, no una acción ubicada coyunturalmente. También

la implementación de acuerdos no responde a lo concertado con la sociedad civil, es decir, se hacen propuestas con la participación de la sociedad civil pero no se ejecutan por parte del Estado. La dependencia que muchos países tienen con el financiamiento internacional, impone agendas tanto a los gobiernos como a la sociedad civil.²³

Por todo esto es clave fortalecer a las diferentes redes permanentes de instancias ciudadanas de la sociedad civil para el diagnóstico, monitoreo, intercambio y conocimiento de necesidades educativas del país, para la construcción de agendas colectivas concordantes con las necesidades educativas del país, y para la participación ciudadana en la demanda de soluciones y la búsqueda conjunta de éstas.

Es importante crear indicadores para medir la incidencia de los esfuerzos de la sociedad civil en la EPJA; y desarrollar mecanismos apropiados para la comunicación de los logros de la participación de la sociedad civil en beneficio de la educación. También, la institucionalización de las instancias de participación de la sociedad civil en el tema educativo, mediante un marco jurídico. El proceso de concertación debe proponerse y desarrollarse completamente, incluyendo la obligatoriedad del Estado en el cumplimiento de lo concertado.²⁴

Es importante fomentar la soberanía de los Estados en cuanto a las decisiones sobre educación y sus resultados, como afirma ICAE, “Se necesita es revisar y desafiar las políticas actuales del Fondo

23. Encuentro Centroamericano de Articulación y Concertación Sociedad Civil – Estado UNESCO, San José, Mayo 2007.

24. Encuentro Centroamericano de Articulación y Concertación Sociedad Civil – Estado. UNESCO, San José, Mayo 2007.



Monetario Internacional (FMI), que demandan que los gobiernos nacionales congelen sus inversiones en educación... Es necesario que se aumente el porcentaje destinado a la educación en el presupuesto nacional en relación con otros presupuestos (como por ejemplo, defensa), que se aumente la parte del presupuesto de la educación que se asigna a la educación y a la alfabetización de personas jóvenes y adultas y que se puedan monitorear los presupuestos nacionales para asegurar una eficiente inversión donde más se requiere: en la inteligencia y creatividad colectiva de nuestra sociedad y en la iniciativa e ingenio de las personas. Debe realizarse incidencia y mantener un diálogo con donantes, para el reconocimiento de la alfabetización de personas adultas como una prioridad complementaria de la educación primaria universal”.²⁵

Si los sueños que se sueñan juntos empiezan a ser realidad, es posible que el sueño común de la integridad y la transparencia, de la justicia y la libertad, pueda hacerse realidad emergiendo como el “sumak kamsay”²⁶ (buen vivir) al que se refieren los saberes de los pueblos originarios andinos. Es decir, el concepto y forma de vida que se centra en el relacionamiento de la persona con la naturaleza y con la sociedad, con la existencia individual y colectiva, en base a una visión de un respeto que busca integrarle valores a la convivencia humana, y es así porque afirma crear un nuevo contrato social que integre la unidad en la diversidad, la pluriculturalidad, la equidad, la integridad como apuestas germinales brotando e irrumpiendo

animosa y esperanzadoramente en el seno de la sociedad astillada y violenta que padecemos.

Bibliografía

- Flisfisch, A. Notas acerca de la idea del reforzamiento del estado. *Revista Crítica y Utopía*, Buenos Aires. 1982.
- Sánchez U., Adolfo. *Filosofía de la práctica*. Editorial Grijalbo. México. 1980.
- Núñez, Carlos. *La Revolución Ética*, IMDEC, Guadalajara, México 2003.
- Lagrove, Jacques. *Sociología política*, FCE, Buenos Aires. 1994.
- Reguillo, Rossana. “Culturas juveniles. Producir la identidad: un campo de interacciones”, en *Jóvenes (México, Causajoven)* Cuarta época, año 2, No.5 (julio-diciembre, 1997, Pág. 13.
- Restrepo P., Adrián “Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles” en *PASOS 93*, Segunda época. San José, Costa Rica. 2001.
- Duarte, Claudio, “¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles” en *PASOS 93*, Segunda época. San José, Costa Rica. 2001.
- Lipset, Seymour M., *El hombre político*, Buenos Aires, EUDEBA. 1960.
- Leis, Raúl, *Democracia y cultura política en Panamá en el Sentir Democrático*. San José, Procesos. 1998.
- Lechner, Norberto, *Los patios interiores de la democracia*. FCE: Santiago de Chile. 1990.
- Echegollen Guzmán, Alfredo, “Cultura e Imaginarios Políticos en América Latina”, *Revista Metapolítica*. 1997.
- Núñez, Carlos y Leis, Raúl, *Apuntes Desafíos Sobre La Tarea de La Anticorrupción en Meso América*. Sistematización de un debate. Soros, Panamá 2005.
- Oszlak, Oscar, *Notas Críticas para una Teoría de la Burocracia Estatal*, 2003.
- Sen, A., *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Economía. 1995.
- Lagrove, Jacques (1994), *Sociología política*, FCE, Buenos Aires.
- Estefanía, Joaquín, *Los siete pecados capitales de América Latina*, España, 19 abril del 2004.

25. CONFINTEA VI Asuntos prioritarios Documento Público del Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE)/JULIO 08.

26. Pablo Dávalos. El “Sumak Kawsay” (“Buen vivir”) y las Censuras del Desarrollo. ALAI, 2007.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS EMANCIPATORIOS DESDE LOS ACTUALES MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS

María Rosa Goldar*

Introducción

El sentido del presente artículo se enmarca en dos orientaciones fundamentales, ligadas entre sí:

- Por una parte, el interés sostenido desde hace varios años, por encontrar las pistas que permitan a la Educación Popular –EP– dotarse de nuevos anclajes conceptuales (procedente tanto de su propia reflexión y sistematización como de la apropiación de contenidos teórico-conceptuales, provenientes de distintas vertientes del pensamiento crítico). Esos nuevos anclajes serían esos paradigmas emancipatorios de los que la EP aspira a nutrirse, al tiempo que –como práctica social– también pretende aportar. *“Los paradigmas serían profundas inscripciones o sellos que determinan el sentido e inteligibilidad de las prácticas y los discursos, las reglas del juego en las que operan y la ordenación de ideas de un colectivo. Este sería el ámbito conceptual al que haría referencia la preocupación del CEAAL por pensar la EP con relación a ‘los paradigmas emancipatorios’”*.¹

- Educadora Popular. Mgter. en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Fiscal del CEAAL, período 2008-2012. Integrante de la Fundación Ecuménica de Cuyo (Mendoza, Argentina) y del Colectivo CEAAL-Argentina.

1. TORRES CARRILLO, A. La Educación Popular. Trayec-



- Por otra parte, el apoyo a la conformación, fortalecimiento y consolidación de organizaciones y movimientos sociales viene siendo una preocupación fundamental del quehacer político-pedagógico de la educación popular. Los movimientos y organizaciones sociales han cobrado un fuerte protagonismo político y social en Latinoamérica: por un lado, por su capacidad de reconocer, reivindicar y responder a las necesidades de los sujetos populares y por otro, por su potencialidad en el ejercicio de la disputa política –a distinto nivel y con distinto alcance– para generar transformaciones sociales que lleven a una sociedad más justa.²

La confluencia de ambos intereses por parte de la EP, es la que puede hallarse a lo largo del presente artículo para lo cual desarrollaremos dos aspectos en esta temática (que dan lugar a los dos apartados que lo componen).

- Un acercamiento conceptual a la noción e importancia de los movimientos sociales en la vida social y política latinoamericana.

toria y actualidad, pág. 93.

2. GOLDAR, M. Educación Popular y Movimientos Sociales en el actual contexto de Latinoamérica y El Caribe, pág. 6.



- Un rastreo de lo que –a nuestro criterio– constituyen los principales ejes de disputa y de acción colectiva que colocan Organizaciones y Movimientos sociales y que están a la base de su potencial en términos emancipatorios.

1. ¿Qué entendemos y por qué nos interesa comprender el accionar de los movimientos sociales?

Desde las reflexiones que, por distintos caminos, se vienen realizando en el CEAAL, puede decirse que *entendemos por movimiento social aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte componente identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas, propuestas, etc. que no son tenidas en cuenta por el orden social vigente. En ese sentido son fuertemente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social.*³

Las transformaciones que se han producido en nuestras sociedades en los últimos 25 años, fruto primero de las reformas neoliberales introducidas en nuestros países latinoamericanos (con mayor o menor grado de incidencia y envergadura) y, luego, por los procesos de cambios gubernamentales en distintos países de América Latina, han tenido a los movimientos sociales –en muchos de esos casos– por protagonistas. Protagonistas ya sea de las resistencias –a dichas reformas neoliberales– como así también del ascenso de gobiernos que se

distanciaron de esa hegemonía neoliberal. Todos esos procesos interpelan, sin duda, a la EP. *“La ciencia social, la educación popular, las universidades... necesitan readecuar sus prácticas y reorientar sus funciones. No se trata de caer en la vieja práctica de etiquetar todo (neo-populismo, neo-indigenismo, revolucionarismo), sino de potenciar culturalmente los nuevos afluentes de lo social”.*⁴

En esa perspectiva sin duda, nos hallamos educadores/as populares que intentamos que nuestras prácticas educativas confluyan en vertientes emancipatorias y sean capaces de lograr avanzar efectivamente en las transformaciones que permitan lograr sociedades más justas y humanas. En este sentido no sólo es el potencial político de los Movimientos, sino también su profunda imbricación en otras esferas de la vida social, las que nos permiten vislumbrarlos como posibilidad de construcción de nuevos paradigmas emancipatorios.

Ya en la segunda mitad de los ochenta, Fernando Calderón y Elizabeth Jelin, sugerían: *“...quizás sea la hora de repensar los movimientos sociales desde otra perspectiva: no se trataría solamente de nuevas formas de hacer política, sino de nuevas formas de relaciones y de organización social; lo que se estaría transformando o engendrando es una sociedad, más que una política nueva. El significado e interés analítico de los movimientos sociales reside en buscar en ellos evidencias de transformación profunda de la lógica social. Lo que está en cuestión es una nueva forma de hacer política y una nueva forma de sociabilidad. Pero más profundamente, lo que se intuye es una nueva manera de relacionar lo político y lo social, el mundo público y la vida privada, en la cual las prácticas sociales cotidianas*

3. GOLDAR, M. R. Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la Educación Popular. Apuntes para una reflexión al interior de CEAAL. Pág. 104-105.

4. AAVV. De lo social en movimiento a la construcción social de la realidad. en MOVIMIENTOS SOCIALES 1, pág. 6.



*se incluyen junto a, y en directa interacción con, lo ideológico y lo político institucional”.*⁵

Por su parte también es importante para la EP, en tanto tributaria de diversas fuentes teórico-conceptuales provenientes del pensamiento crítico en campos tales como la sociología, la ciencia política, la pedagogía, entre otras, reconocer que también estos campos del conocimiento y de la ciencia social –en general- están siendo fuertemente interpelados por estas diversas formas de acción colectiva. Boaventura de Souza Santos resulta relevante cuando señala: *“Es necesario pensar que la diversidad del mundo es inagotable, por lo que no hay una teoría general que pueda surgir y dar cuenta de toda esta diversidad... [Es preciso] una lectura amplia de las contradicciones de las sociedades capitalistas. No se trata solamente de la contradicción entre capital y trabajo, que es importante, sino también la contradicción entre capital y naturaleza, la contradicción entre individuo e identidad cultural, y, asimismo, la contradicción entre colonizador y colonizado... [Porque] el colonialismo no terminó con la independencia; continuó, siguió siendo ejercido por mecanismos nuevos y por algunos bastante viejos”.*⁶ La acción colectiva de movimientos y organizaciones sociales en Latinoamérica, es posible ubicarla justamente en el centro de estas contradicciones que señala el autor y es por ello que muchas veces la teoría crítica resulta insuficiente para dar cuenta de estos fenómenos.

En esta misma línea argumentativa, Mario Garcés plantea, a propósito de la acción de los movimientos sociales: *“La pregunta que surge de inmediato, imposible de responder a ciencia cierta, es si se trata de una ‘nueva realidad’ o si la vida social siempre fue así, y sólo nosotros, ciegos por el peso de los paradigmas dominantes, no lo estábamos viendo”.*⁷ Es a partir de formularnos estas preguntas y a la vez, intentando balbucear algunas respuestas, que es posible –sin dar por cerrado el debate- ir localizando el aporte que sin duda el accionar de diversos movimientos sociales realizan a la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios.

2. Movimientos y Organizaciones sociales: sus reivindicaciones, demandas y repertorios de lucha, como construcción de paradigmas emancipatorios

La pregunta que nos planteamos entonces es, ¿qué están aportando los movimientos y organizaciones sociales a las dinámicas sociales, políticas y culturales en el actual contexto Latinoamericano?⁸ Y, nuestra búsqueda no se encamina a dar cuenta de la efectividad de su acción en términos de logros o de conquistas, sino más bien en términos de su capacidad y potencialidad por colocar temas y reivindicaciones en las agendas políticas de nuestros países, pero también por la novedad en sus repertorios, lucha que no sólo puedan ser eficaces como acción de protesta, sino –fundamentalmente- por lo que estas luchas colocan simbólicamente en

5. GARCÉS, M. Los movimientos sociales en América Latina en el actual contexto. Conferencia dictada en la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, 20/06/03.

6. DE SOUZA SANTOS, B. Reinventando la emancipación social, pág. 1.

7. GARCÉS, M. Op. cit.

8. Algunas de las ideas que se exponen en este apartado fueron desarrolladas por la autora en el Seminario “Movimientos Sociales, procesos de democratización e integración regional en el Mercosur” (organizado por el Programa Mercosur Social y Solidario, Stgo. Chile 5 y 6 de noviembre 2007).



la escena pública. Colocan con fuerza nuevas formas de acción, constituyen nuevos actores sociales, entrañan nuevos imaginarios sociales.

En primer lugar puede afirmarse que, si bien hay una reivindicación y un consenso en torno a la defensa del sistema democrático formal (creado bajo la figura moderna del contrato social) como régimen político avalado por las mayorías, lo que los Movimientos sociales colocan con fuerza es la limitación que ese juego formal de la democracia posee para responder a las aspiraciones de igualdad y a la integración de las mayorías populares. Y, en este sentido, **hay siempre desde los movimientos sociales, un cuestionamiento justamente a la legitimidad de ese sistema. Los Movimientos sociales lo que siempre ponen en cuestión es precisamente, los límites de ese sistema y de sus instituciones para expresar las aspiraciones populares: lo legal y lo legítimo es un punto de tensión permanente en la demanda de los distintos movimientos sociales y de la acción colectiva en general.** *“Hay una nueva política de la legalidad e ilegalidad. Las nuevas resistencias son muy pragmáticas, utilizan la legalidad que está a su disposición, pero también medios ilegales. Hay una forma de utilizar la ilegalidad que puede ser totalmente pacífica, pero no está en el marco del derecho oficial”.*⁹

Esta fuerza social y política de la acción colectiva de los diversos movimientos sociales en el continente contiene, y a la vez retroalimenta su capacidad (que uno puede atreverse a decir que está a la base del principal aporte a la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios) de visibilizar y expresar la provisoriedad y la no naturalidad de las instituciones sociales: encarnan en sí mismos

la denuncia de que la institucionalidad es una construcción social, por tanto es provisoria y puede ser modificada, nada está dado para siempre. Por lo tanto, el accionar de los movimientos sociales contiene en sí, una dimensión intrínsecamente política en una perspectiva emancipatoria.

Acción colectiva, resistencias y nuevos significados políticos desde los Movimientos Sociales

Boaventura de Souza Santos señala: *“El poder tiene varias fases...: la explotación (capital-trabajo), el patriarcado (hombre-mujeres), el fetichismo de las mercancías y la diferenciación identitaria desigual. Estas crean el sexismo, el racismo, las limpiezas étnicas y la dominación, que recurren a asimetrías de poder entre sujetos políticos iguales en teoría pero no en la práctica, y al trueque desigual.”*¹⁰

Estas asimetrías de poder y ese trueque desigual, sobre los que llama la atención este autor, están seguramente como basamento de la acción de diferentes movimientos y organizaciones sociales. Esas diferentes fuentes de desigualdades dan origen a resistencias, luchas, prácticas sociales, etc., que generan una “puesta en movimiento de lo social”, movilizaciones de distinto orden y en diversos sentidos. Esos sentidos de la acción son los que, desde nuestra perspectiva, permiten dar cuenta de la construcción de paradigmas emancipatorios desde los movimientos sociales. Sin pretender ni poder agotarlos, sino más bien como un ejercicio de ejemplificación, señalamos algunos de los aportes que –en clave de diversas formas de emancipación social– algunos de estos movimientos colocan con fuerza, tanto

9. DE SOUZA SANTOS, B. Op. cit. pág. 2

10. Ibidem



desde su acción política, como así también, en la construcción de nuevos imaginarios:

- **Movimiento Obrero:** es el movimiento que históricamente –y por antonomasia- puso a la desigualdad en la relación capital-trabajo como principal fuente de disputa. Coloca –por su parte- a la igualdad social y a la distribución justa de la riqueza, como horizontes de la acción emancipatoria. Debe decirse que –desde las vertientes ortodoxas del marxismo- muchas veces este horizonte emancipatorio fue vislumbrado como el principal eje de contradicción y único camino de emancipación social. Posición teórico-política que –por otra parte- prácticamente es refutada desde todos los estudios y acercamientos teórico-políticos de interpretación y comprensión de la acción colectiva de los movimientos sociales. “Cuando hablamos de reinventar la emancipación social, probablemente debamos usar la palabra en plural: emancipaciones sociales”.¹¹
- **Movimientos ambientalistas y ecologistas:** enfatizan desde su acción, la necesaria nueva relación entre seres humanos y naturaleza. Hay una aspiración a constituir relaciones de equilibrio entre las personas y la naturaleza, aspiración que –por otra parte- comparten con movimientos indígenas y campesinos.
- **Movimientos feministas y de mujeres:** la lucha contra el patriarcalismo, la crítica a la vida cotidiana y a la desigualdad en las relaciones entre varones y mujeres, manifiestas en distintas esferas de la vida (laboral, política, social, doméstica), constituyen el principal aporte

de estos movimientos. Enfatizan con fuerza y fundamentalmente, que lo personal es político.

- **Movimientos campesinos e indígenas:** la relación con la tierra y el ser parte constitutivo de un todo, la cosmovisión integral, el cuestionamiento a la propiedad privada, la soberanía y la utilización de los recursos naturales, la importancia de la propiedad y el trabajo comunitario, son sin duda aportes fundamentales de estos movimientos, y constituyen su principal eje para la acción política emancipatoria.
- **Movimientos indígenas:** el protagonismo y la fuerza que los movimientos indígenas han cobrado en los procesos políticos, fundamentalmente de Bolivia y Ecuador, (sin obviar otros como el zapatismo de Chiapas) –como así también las perspectivas desde la cual encaminan y desarrollan la acción y movilización colectiva- constituyen sin duda una novedad indiscutible para la acción política en América Latina. Desde su movilización y acción colectiva, cobra fuerza la necesidad de que la construcción de los estados nacionales en nuestro continente se realicen sobre la base de procesos constituyentes, que legitimen la necesaria constitución de estados plurinacionales, pluriétnicos y pluriculturales.
- **Movimientos ciudadanos reivindicatorios de derechos:** como los de defensa del derecho a la educación, a la vivienda, a los servicios públicos –entre otros- tienen como base el cuestionamiento y la resistencia a la mercantilización de bienes sociales.
- **Movimientos GLTTB:** estos movimientos que reivindican el derecho a la diversidad y a la libre opción de las personas sobre su sexualidad, sin

11 Ibidem. pág. 1



duda se encaminan no sólo a la reivindicación pública de tales derechos y a la libre expresión, sino que implican –en términos políticos– una ampliación de los derechos civiles (podría decirse de primera generación), e implican modificaciones sustantivas en los modos de vida cotidiana, la organización de las familias, entre otras.

La acción de las Organizaciones y Movimientos Sociales Populares: resistencias, resignificaciones y disputas de sentido

Desde otra perspectiva, nos parece relevante –a los fines del presente trabajo– detenernos también en otra mirada analítica e interpretativa en esta temática que venimos abordando. Para quienes trabajamos en el campo popular, en procesos de fortalecimiento organizativo, en educación popular, en defensa de los derechos humanos –políticos, sociales, culturales, ambientales–, etc., la movilización popular y en sentido amplio los procesos de democratización social y fortalecimiento de la trama social, es desarrollado sin dudas, por movimientos sociales que alcanzan un grado importante de estructuración y que han sido protagonistas indiscutidos de importantes transformaciones socio-políticas en diferentes países. Sin embargo, también contamos en el actual contexto latinoamericano con un sin número de experiencias, expresiones y procesos organizativos que se desarrollan en el campo popular, muchas de ellas localizadas territorialmente, ancladas en los lugares urbanos y rurales quizás más remotos y que son las que a lo largo de las últimas décadas han generado una importante movilización de base. Esas experiencias y procesos organizativos, son desarrolladas por diversas organizaciones sociales que si bien, en muchos casos convergen y vertebran su accionar con expresiones

más amplias de movimientos sociales, en otros casos tiene una expresión y acción más acotada y limitada territorialmente.

Sin embargo, estas experiencias contienen un valor de viabilizar y expresar reivindicaciones de necesidades e intereses muy concretos, fundamentalmente, frente a gobiernos locales. A la vez –y esta dimensión es la que nos interesa rescatar aquí– encarnan la disputa de sentidos de las políticas bajadas desde arriba, las resignifican, y en términos culturales, colocan **a la resistencia**, a la “desobediencia”, como un derecho fundamental de las clases populares, de las clases subalternas frente a un sistema que los excluye, los margina, los expulsa. Así, muchas de estas organizaciones sociales de base expresan –y he aquí otra pista para pensar en su potencial en la construcción de paradigmas emancipatorios– a nivel local, una transformación social en tanto viabilizan **resistencias, resignificaciones y disputas de sentido**.¹²

En las experiencias que las organizaciones y movimientos sociales –como parte de la nueva configuración del entramado social– han desarrollado en el último tiempo, van estableciendo estrategias que –desde el ámbito de su práctica social– resisten, resignifican o confrontan con modelos impuestos desde procesos hegemónicos. Observando las experiencias que las organizaciones sociales desarrollan, es posible identificar en sus prácticas intentos por resignificar, modificar y resistir a

12. Seguimos, en el siguiente punteo la línea argumentativa de: SEVILLA, E. y CHIAVETTA, V. en: GARCÉS, M., GIRALDEZ, S., GOLDAR, M. R y OTROS. Democracia y ciudadanía en el Mercosur. Apartado: Los Movimientos y Organizaciones Sociales en la Argentina: su aporte a la ampliación de la democracia y la igualdad (co-autoría: GOLDAR, María R; CHIAVETTA, Valeria; VARGAS, Nicolás y SEVILLA, Elsa), Capítulo 4.



imposiciones signadas desde el orden social vigente. Aún a riesgo de caer en sobrevaloraciones, nos interesa en este apartado centrar nuestra mirada y destacar –a modo de apuntes provisorios– aquellas prácticas que estas organizaciones van poniendo en juego, y que permiten identificar aquellas estrategias particularmente significativas por su carácter –de algún modo– contrahegemónico. Tomando algunos conceptos de filosofía política¹³, podemos decir que, en algún sentido, estas prácticas y experiencias permitirían avanzar hacia una *radicalización de la democracia*, ya que multiplican los espacios a través de los cuales se puedan politizar las relaciones sociales; constituyen diversos espacios a través de los cuales las luchas contra múltiples antagonismos pueden ser canalizadas, dando cabida a sus reivindicaciones.

• **La acción colectiva de las organizaciones y movimientos sociales territoriales, contribuye a la creación de un nuevo entramado social y de nuevas solidaridades**

Uno de los principales efectos del postulado neoliberal del “individualismo radical”, como única conducta racional, es que la lógica de mercado impregna todas las esferas de la vida social. Como afirma Lechner¹⁴, la mercantilización de las más diversas relaciones sociales moldea un nuevo tipo de sociabilidad. Prevalece el cálculo racional e instrumental del intercambio mercantil, imprimiendo a las relaciones sociales un sello más individualista-egoísta. Al mismo tiempo, se da un proceso de privatización, un retiro hacia “lo privado”, como esfera privilegiada de la vida social. Este desplazamiento rompe con la tradición comunitaria

creada en torno al ámbito de los bienes públicos. *“Lo público ya no es primordialmente el espacio de la ciudadanía; en cambio, el mercado adquiere un carácter público y sus criterios (competitividad, productividad, eficiencia), establecen la medida para las relaciones públicas”*.¹⁵

La diversidad de experiencias de acción colectiva demuestra, que éstas no están guiadas exclusivamente por el cálculo racional de un individuo, que trata de llevar al máximo su interés material. En las experiencias de participación colectiva, en las organizaciones sociales, entran en juego otro tipo de lógica vinculada a la construcción de nuevos lazos sociales y a una nueva sociabilidad, a la construcción de una identidad común, y a la búsqueda colectiva de la satisfacción de las necesidades comunes. Así, diversas experiencias de autogestión y organización comunitaria, proponen alternativas en donde la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas sociales es, en sí misma, la satisfacción de necesidades de otro orden, no ligadas única ni fundamentalmente, a lo material.

Esto es, al considerar que lo que se disputa no son sólo beneficios y utilidades, sino también sentidos y significados, la práctica de las organizaciones sociales adquiere una dimensión simbólica. Lo que muchas veces buscan –y encuentran– los sujetos al participar en experiencias de organización social es identidad, autonomía y autoestima. El “hacer” y ser parte de una organización es considerado por los sujetos como un modo de reconocimiento, de pertenencia a un campo cultural compartido, a luchas o conflictos sectoriales y a una identidad colectiva.

13. LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. Hegemonía y estrategia socialista. Pág. 215-217.

14. LECHNER, N. La política ya no es lo que fue. Pág. 105.

15. Ibidem pág. 107.



En este sentido, en las dinámicas barriales y comunitarias, las organizaciones contraponen al concepto de “beneficiario de tal o cual plan”, el de militante social, piquetero, productor, jóvenes organizados, mujeres pobladoras. Pasan, de este modo, de una actitud de un individuo sobre el que recaen pasivamente las acciones de otros, a la constitución de sujetos sociales activos. Y –por otra parte– tales *“resistencias apuntan a lo que podríamos llamar desmercantilización de la vida, es decir, las cooperativas, las organizaciones económicas populares, las nuevas formas de servicios de organizaciones comunitarias están produciendo valores de uso y no valores de trueque”*.¹⁶

• **El crecimiento y diversidad de procesos organizacionales expresan nuevos modos de construcción de identidades y cobra valor la pertenencia a un “territorio”**

Los procesos sociales y económicos desarrollados bajo la hegemonía neoliberal en el continente, profundizó en muchos países, históricos procesos de exclusión y segregación social. Y en otros –como en el Cono Sur– el tipo de política que se construyó, degradó y desestructuró todas las pertenencias previas que generaban identidades y acciones colectivas, estableciendo –de este modo– una delimitada división entre los de “adentro” y los de “afuera”.

Sin embargo, en ese mismo contexto surgieron, se conformaron y consolidaron, una diversidad de experiencias de organización popular que, en la lucha por demandas de diferentes caracteres –reivindicaciones de género, territoriales, étnicas– han constituido un aporte fundamental a la construcción de nuevas identidades asociadas a

un nuevo vínculo con la sociedad. De ese modo, el crecimiento y la diversidad de organizaciones y movimientos sociales expresa la necesidad de reconocer las múltiples identidades que conforman al nuevo sujeto popular, con demandas y propuestas propias. Esto es, al considerar que lo que se disputa no son sólo beneficios y utilidades, sino también sentidos y significados, la práctica de las organizaciones sociales adquiere una dimensión simbólica.

Lo que muchas veces buscan –y encuentran– los sujetos al participar en experiencias de organización social es identidad, autonomía y autoestima. El “hacer” y ser parte de una organización es considerado por los sujetos como un modo de reconocimiento, de pertenencia a un campo cultural compartido, a luchas o conflictos sectoriales y a una identidad colectiva.

Frente a la exclusión, que en su expresión extrema implica estar afuera de todo y en ningún lado, “el territorio” se transforma en un espacio que deja de ser exclusivamente geográfico y otorga una nueva posibilidad de pertenencia e integración a la sociedad. La contracara a la segmentación en diversas pobreza locales que han producido las políticas neoliberales, ha sido el refuerzo de estrategias territoriales de lucha. Zibechi explica la territorialización de los movimientos como su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados, a través de largas luchas abiertas o subterráneas. De este modo, la territorialización *“es la respuesta estratégica de los pobres a la crisis de la vieja territorialidad de la fábrica y la hacienda, y a la reformulación por parte del capital de los viejos modos de dominación”*.¹⁷

16. DE SOUZA SANTOS, B. Op. cit. pág. 2.

17. ZIBECHI, R. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. pág. 186.



- **Las organizaciones sociales luchan por demandas de distinto carácter, otorgándole visibilidad a la desigualdad social existente en distintos órdenes y politizando la acción social**

Las luchas y conquistas por las cuales se movilizan las organizaciones y movimientos sociales, parten –la mayoría de las veces– del reconocimiento de necesidades y problemas compartidos. Sin embargo, el valor de ese bien que no poseen no radica exclusivamente en la “utilidad”, sino que el proceso de satisfacción de una necesidad incluye el reconocimiento intersubjetivo de que esa necesidad existe. En este sentido, poner en la escena pública -mediante diversas estrategias- las diversas situaciones de exclusión y pobreza, aporta a la visibilización del conflicto social y reafirma que las desigualdades existen en distintos órdenes y niveles. Así, diversos sectores sociales como el de mujeres, jóvenes, campesinos, construyen reivindicaciones propias, asociadas a desigualdades de género, etáreas, territoriales, etc.

De este modo, las organizaciones sociales que trabajan en la resolución de las necesidades básicas otorgan un nuevo sentido a la acción política: ponen en cuestión la pobreza como un hecho natural, trazan nuevas fronteras entre lo público y lo privado, reinventando y creando nuevas formas de organización social y una nueva sociabilidad. De este modo, por ejemplo, transforman la “prestación social de algún programa o plan del Estado”, en un medio que permite poner en juego/ disputa la organización, la concientización, el conflicto, la búsqueda de consensos, al interior de la organización popular. De esta manera, el acceso a un servicio se va transformando en la conquista de un derecho.

- **Las prácticas cotidianas de la organizaciones sociales asignan un nuevo sentido a la participación y se otorga un nuevo valor a los cuerpos**

Al haberse puesto en jaque la subsistencia de vastos sectores de la población, la lucha por la satisfacción de las necesidades básicas adquirió un carácter fuertemente político. En este sentido, muchos colectivos que venían desarrollando prácticas asistenciales, lograron poner en cuestión el sentido de su organización, profundizaron y precisaron la orientación política de su acción y en algunos casos, redefinieron estrategias de lucha. Algunas organizaciones sociales han logrado recrear formas organizativas, que se han consolidado como alternativas al clientelismo político, a la prebenda de favores partidarios y a la construcción autoritaria de liderazgos.

Experiencias asamblearias, la valoración de la autogestión y la autonomía, la búsqueda de relaciones más horizontales y democráticas al interior de los grupos, el manejo participativo de los propios recursos, son alternativas metodológicas que algunas organizaciones intentan desarrollar.

En términos de Tilly, podría decirse que las organizaciones y movimientos sociales ponen en juego una diversidad de “*repertorios de protesta social*”¹⁸ y de acción colectiva, creándose así, formas creativas de participación social. Modalidades justamente muchas veces excluidas o ignoradas por las supuestas ‘propuestas participativas’, incorporadas en los discursos prevalecientes desde los organismos gubernamentales y no gubernamentales tradicionales, muchos de ellos

18. TILLY, Ch. Modelos y realidades de la acción colectiva popular.



imbuidos por las directivas de los organismos multilaterales de crédito.

En la sociedad perfilada por el modelo neoliberal, los pobres ‘sobran’, ‘molestan’, son “*supernumerarios*” (en términos de Castel).¹⁹ Quedar excluidos significa también, que el sujeto no es necesario ni importante en esta sociedad. La participación en experiencias de organización social permite a los sujetos otorgarle un nuevo valor a la propia corporalidad, porque la presencia física en ese lugar es valorada.

Desde esta perspectiva, el protagonismo pasa también por el cuerpo, por la visibilización de “cuerpos que han sido invisibilizados”. En este sentido –explica Svampa²⁰– cuando el piquetero corta la ruta, lo hace poniendo en juego lo único que tiene: su propio cuerpo. Constituye así, un retorno de la política a los cuerpos.

A modo de cierre

Nos interesa, a modo de cierre, plantear algunas reflexiones finales que –desde nuestro punto de vista– constituyen una invitación a seguir profundizando y debatiendo sobre la temática de este documento. Una primera, tiene que ver con el desafío que las nuevas configuraciones y escenarios sociales y políticos del continente abren para la construcción de pensamiento crítico. Boaventura de Souza Santos, a quien hemos seguido insistentemente en este escrito, señala con agudeza: “*No necesitamos alternativas, sino que necesitamos pensamiento alternativo de alternativas, porque muchas alternativas existen*

hoy, pero no son reconocidas como tales; son invisibilizadas, son excluidas, son despreciadas y también desperdiciadas”.²¹

Finalmente, una reflexión en torno a la vinculación entre EP y Movimientos Sociales. Por una parte, la apreciación también de este autor sobre el papel de la Educación Popular en esta etapa y que –por ser realizada desde “afuera” del campo específico de la educación popular– cobra mayor fuerza para los/as educadores/as populares de Latinoamérica. “*Una insistencia en la educación popular: antes la gente se movilizaba, pero los líderes sabían lo que hacían y los de abajo seguían a sus líderes sin razones. Hoy, cada vez más, la gente quiere razones propias para movilizarse, y se exige otra forma de educación popular*”.²²

Y por otra parte, en esta misma perspectiva de vinculación entre EP y Movimientos Sociales, no es deleznable también rescatar la importancia que los propios Movimientos y Organizaciones Sociales le atribuyen a la educación, de cara a la conformación política del propio Movimiento u Organización Social. “*Los diferentes movimientos latinoamericanos han recorrido un largo camino de lucha por la educación por más de un siglo, desde las primeras escuelas indias y los talleres de formación de los obreros artesanos. Esto indica, que la cuestión de la educación no es una preocupación nueva en los movimientos desarrollados en las últimas décadas. Lo nuevo es la fuerza con la que algunos movimientos abordan la educación, que se ha convertido en un aspecto esencial de su vida cotidiana; se trata, además, de uno de los desafíos más serios que están lanzando a los estados, incapaces de dar una educación de calidad a todos*

19. CASTEL, R. La lógica de la exclusión social, pág. 157.

20. SVAMPA, M. Hay un sentido de afirmación de lo plebeyo. En: SVAMPA, M. Entre la ruta y el barrio, pág. 10.

21. DE SOUZA SANTOS, B. Op.cit. pág. 1.

22. Ibidem. pág. 2.



sus ciudadanos”.²³

He aquí dos pistas por demás interesantes como derroteros e invitación para seguir profundizando sobre la Educación Popular y la construcción de paradigmas emancipatorios desde los Movimientos Sociales.

Bibliografía

- AAVV. De lo social en movimiento a la construcción social de la realidad. En: Revista *Movimientos Sociales* N° 1. Santiago Chile, Escuela de Historia Social de la Universidad Bolivariana, 2007.
- CASTEL, Robert. La lógica de la exclusión social. En: BUSTELLO, E. y MINUJIN, A. (Eds) Todos Entran: propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá, Unicef/Santillana, 1998.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura. Reinventando la emancipación social. Cuadernos del Pensamiento Crítico. CLACSO. 2008.
- GARCÉS, Mario. Los movimientos sociales en América Latina en el actual contexto. Conferencia dictada en la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, 20/06/03.

23 RIVERO, J. Educación y Actores Sociales frente a la pobreza en América Latina. pág. 206.

GARCÉS, Mario; GIRALDEZ, Soraya, GOLDAR, María y OTROS. Democracia y ciudadanía en el Mercosur. Santiago de Chile, LOM-PMSS, 2006.

GOLDAR, María Rosa. Educación Popular y Movimientos Sociales en el actual contexto de Latinoamérica y El Caribe. En: Revista *La Piragua* N° 27. Panamá, CEAAL, 1° sem. 2008.

Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la Educación Popular. Apuntes para una reflexión al interior de CEAAL. En: Revista *La Piragua* N° 28. Panamá, CEAAL, 2° sem. 2008.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires, Siglo XXI, 1994.

LECHNER, Norberto. La política ya no es lo que fue. En Rev. Nueva Sociedad N° 144, Caracas, Julio-Agosto 1996.

RIVERO, José. Educación y Actores Sociales frente a la pobreza en América Latina. Lima, CLADE/CEAAL, 2008.

SVAMPA, Maristella. Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras. Buenos Aires, Biblos, 2003.

TILLY, Charles. Modelos y realidades de la acción colectiva popular. En: Zona Abierta N° 54/55, 1990.

TORRES CARRILLO, Alfonso. La Educación Popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá, Ed. El Búho, 2007.

ZIBECHI, Raúl. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En: Publicación de OSAL (Observatorio Social de América Latina). Buenos Aires, CLACSO, Enero 2003.





SEGUNDA PARTE



1. EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL: ¿UNA RELACIÓN ANACRÓNICA?*



Mónica Bonnefoy L.**

Las prácticas de intervención social que se proponen desarrollar un aporte para la transformación de la realidad, y que evocan para ello una lectura crítica del orden social vigente, constituyen el objeto de reflexión de este artículo.

Uno de los principales aprendizajes que las experiencias llevadas a cabo por las organizaciones de la sociedad civil que comprometen su accionar desde principios relacionados con la promoción de los Derechos de las personas y la Democracia plena, es que constituyen espacios en tensión y conflictividad en la medida en que deciden construir una apuesta propia, que desarrolla la potencialidad que su espacio/tiempo les posibilita.

La principal motivación que anima esta reflexión, es el interés por fundamentar la convicción acerca de que es posible construir una experiencia de intervención social que, sostenida en una apuesta propia, afirme su decisión por comprometerse con

un cambio social, a pesar de los mayores o menores condicionamientos a los cuales esa práctica social se enfrente. Tomar posición por un proceso de cambio implica opciones éticas, políticas, estratégicas y pedagógicas, pero sobretudo, la voluntad de los actores involucrados de asumirse como sujetos de esa práctica, que se opongan creativamente a los condicionamientos de la burocracia, el disciplinamiento y el barbarismo técnico.

Para ello, los postulados de Paulo Freire constituyen un pensamiento plenamente vigente, para iluminar los desafíos a los cuales las prácticas de intervención del siglo XXI se enfrentan cotidianamente, interpelando la coherencia y defendiendo la ineludible tarea de sostener los sentidos de la acción transformadora en principios éticos y políticos.

El sustrato que subyace a este empeño, es el compromiso por alimentar una reflexión que permita oponer una resistencia activa y creativa –es decir, expresada en la acción concreta– a aquella generalizada corriente, que recorre la cultura de la sociedad neoliberal y globalizada, que postula la noción del pensamiento único, como una racionalidad que se impone en tanto ideología y que adquiere expresión concreta en la subjetividad de los seres humanos, que se ven enfrentados a su realidad con una visión cada

* Este artículo ha sido elaborado en base a los contenidos desarrollados en la Tesis conducente al Grado de Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local denominada “El pensamiento de Paulo Freire: vigencia de un enfoque para las prácticas de intervención social”, de la misma autora, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS, Santiago de Chile, marzo de 2009.

** Educadora popular del Centro Caleta Sur del Colectivo CEAAL Chile.



vez más desesperanzadora. Este extendido *ethos cultural* que sostiene eficazmente el orden social mundial, inhibe y expulsa de las personas el apego por los sueños y el amor por la libertad. Tal vez, nunca hemos asistido a un momento de la historia en que un modelo de organización social, que pregona la libertad como principio ideológico, la ha negado como precepto de la vida humana. Pocas veces hemos asistido a la deshumanización de la libertad, a su empobrecimiento no solo conceptual, sino moral y político, modulando subjetividades –individuales y colectivas– que nos hacen convencernos que la deshumanización es condición ontológica y no distorsión histórica del ser humano (Freire, 1970; 32). Convicción que, además, configura formas de pensar la realidad que transforman la fatalidad y la inmovilización, en ideología (Freire, 2006; 27 y 28).

Es precisamente este hondísimo y fundamental problema, el que ocupó la producción intelectual y el compromiso ético –político de quien es considerado uno de los más grandes pedagogos del siglo XX: Paulo Freire.

La vigencia de este problema y la agudización de las contradicciones sociales y políticas a las que da lugar en la sociedad de hoy, son las razones centrales que justifican la apropiación de su pensamiento como marco de análisis para las prácticas sociales comprometidas con la transformación de la sociedad. Paulo Freire, a lo largo de su propia práctica y de su producción intelectual, buscó revisar su palabra, para que ella no se transformara en un sistema de pensamiento que dogmáticamente impusiera formas de concebir y construir la realidad, empobreciéndola de aquello que más interesó al propio Paulo Freire: la cualidad interactiva y colectiva de la producción de conocimiento, su base democrática y su utilidad

para hacer posible la vocación de Ser Más de los seres humanos (Freire, 1970).

De allí, entonces, que disputara enconadamente la dogmatización de su propuesta para una Pedagogía Liberadora e incluso, la mitificación de su propia figura¹.

Precisamente, el análisis que propone esta reflexión, está animado por la convicción de que el planteamiento político-educativo de Paulo Freire mantiene plena vigencia como marco conceptual, epistemológico y ético-político, para pensar críticamente las prácticas sociales que se proponen, a través de determinadas estrategias de acción, alcanzar objetivos de cambio de la realidad en la que ellas deciden actuar. Es el sentido de Humanización que Freire otorga a la acción político-educativa, la justificación principal que relaciona su propuesta con la preocupación por reflexionar y apostar a los procesos de constitución de Sujeto.

Los procesos de constitución de Sujeto dicen a la configuración de subjetividad e intersubjetividad. Como expresa Bernardo Subercaseaux, “la constitución de sujeto o construcción de subjetividad implica un proceso, un llegar a ser” (Subercaseaux, 2002; 133). Esta definición toma distancia de aquella tradición teórica en las Ciencias Sociales, según la cual el Sujeto se define como “*algo dado*”, visión que tiene su génesis en el pensamiento iluminista propio de la Modernidad. Visión que entiende al Sujeto en oposición al mundo externo, dotado de razón, conciencia y acción (Subercaseaux, 2002). Así, las Ciencias Sociales pensaron al Sujeto desde una polaridad, en oposición al Objeto (el mundo observado, intervenido, representado). Esta

1. Cfr. Freire, Paulo, 2006; Prólogo de Carlos Núñez Hurtado.



construcción epistémica tendió a omitir “la dimensión más problemática y porosa del sujeto, aquella que proviene del espacio singular o egocéntrico” (Ibid; 132). De allí que, para Subercaseaux la constitución de Sujeto realiza “el proceso de constitución y autonomía del Sujeto, sin desconocer los determinismos sociales, pero focalizando el análisis en ese espacio en que el Sujeto llega a ser, y en que se manifiesta o representa su autonomía”. Pero se trata de una autonomía que asume que el Sujeto es producto de la configuración de las dinámicas de individuación, que operan en relación a los mundos culturales en los que las personas se insertan, generándose, entonces, un efecto recursivo entre individuo y mundo de la vida.

En la visión de Paulo Freire, la comprensión de la realidad y del ser humano en ella, no puede dicotomizar objetividad de subjetividad. La negación de la primera, es decir, el subjetivismo, supone concebir “*hombres sin mundo*”; su contrario, el objetivismo, implica otra *ingenuidad*, admitir “*un mundo sin hombres*” (Freire, 1970; 42).

El Sujeto, entonces, ya no visto como un producto dado, corresponde más bien a una fuerza, un llegar a ser. Touraine entiende, en esta perspectiva, que el Sujeto “interviene como orientación o fundamento de una acción colectiva. El Sujeto es primariamente defensivo. Se pone en guardia frente a las distintas dominaciones: la del mercado, la del comunitarismo. Es resistencia y afirmación de sí mismo” (Touraine & Khosrokhavar, 2002; 124). Es la cualidad de inacabamiento, de *fuerza en movimiento* que conmina, empuja, interpela y tensiona, el atributo central de la actual noción de Sujeto. En síntesis, como precisa Touraine, éste se define “como la reivindicación por el individuo o el grupo de su derecho a ser un actor singular” (Ibid, 128).

La centralidad del valor del Sujeto en el pensamiento de Paulo Freire, es clave. No comprende procesos intencionados de transformación de la realidad, que se propongan superar las relaciones de dominación de la sociedad, sin la conjugación dialéctica entre subjetividad y objetividad, es decir, no cabe admitir una pedagogía de la liberación que niegue al ser humano en su proceso de afirmación personal y el despliegue de éste en el espacio político, ambos necesarios para realizar su vocación de Humanización.

La consecuencia de esta forma de pensar la acción, es que permite comprender la radicalidad de la esperanza como necesidad ontológica del ser humano y transformarla en oportunidad política. La esperanza surge “por imperio de la naturaleza humana” (Freire, 2006; 17). De allí, entonces, la factibilidad histórica para afirmar la trascendencia ética y política de la Acción (entiéndase “acción” en el sentido político de Hannah Arendt), en la medida que la realidad “que no existe por casualidad” (Freire, 1970; 42), es transformable. En palabras de Freire, “si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la ‘inversión de la praxis’, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 1970; 42).

Comprendiendo, entonces, que las prácticas de intervención social comprometidas, ética y políticamente con el cambio de la realidad social, pueden favorecer procesos de constitución de Sujeto (entendiendo que éstos no operan *naturalmente* en estas experiencias), interesa a este estudio comprometer una lectura problematizadora sobre estas prácticas de intervención social, a partir de la reflexión de Paulo Freire.



El sentido de la reflexión en el escenario de hoy

Como toda práctica social, las experiencias de Educación Popular han estado condicionadas por los escenarios históricos en los que se han desarrollado. Tiempo y espacio han impreso una serie de tensiones que empujan su desenvolvimiento en el campo de la acción.

Los cambios históricos que han tenido lugar en América Latina, impactaron los objetivos, estrategias, definiciones e interrogantes de la Educación Popular. Alfonso Torres Carrillo en su libro, “La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad”, despliega un importante análisis que descubre las certezas, contradicciones y actuales búsquedas que han venido ocupando a los educadores y educadoras populares y a sus experiencias.

Fueron los profundos cambios acontecidos en el mundo, en el ámbito político (con la caída de los socialismos reales y el predominio del modelo de democracia liberal), económico (con la hegemonía del capital financiero y las transformaciones productivas acaecidas en las últimas décadas), social (con el surgimiento de fenómenos extendidos de vulnerabilidad y exclusión social, criminalización de la pobreza, categorizados como Nueva Cuestión Social) y cultural (con la irrupción de nuevas identidades sociales, demandas emergentes en diversos campos del quehacer social llevadas a cabo por nuevos actores sociales y políticos, categorizados bajo la noción de Nuevos Movimientos Sociales), los que instalaron un hondo cuestionamiento a la Educación Popular y su vigencia, como propuesta de transformación social en el escenario emergente.

La capacidad de mirar críticamente sus propias apuestas, que han demostrado diversos actores

involucrados en las prácticas de Educación Popular, ha estimulado un campo de reflexión dinámico, abierto y constante que cobra vida en diversos espacios. En efecto, encuentros sucesivos a nivel local y latinoamericano, son expresiones vivas de una corriente política y educativa, que afirma su vigencia como apuesta para transformar la realidad latinoamericana a favor de los sectores subalternos y excluidos de la sociedad. Se trata de espacios que cobran una expresión orgánica supra regional e institucionalizada (como es el caso de CEAAL), o de articulaciones territoriales de escala interregional, o de grupos comunitarios, colectivos, organizaciones sociales en general, que significan a su práctica colectiva, no institucionalizada, como experiencia de Educación Popular.

La búsqueda reflexiva que ha emprendido desde el año 2004 la Red CEAAL en América Latina y El Caribe, expresa la importancia fundamental de este diálogo. Como señala la Revista La Piragua No.28, en su edición 1/2009:

“En tiempos de cambios globales como los que vivimos en esta primera década del siglo XXI, es fundamental cambiar nuestras formas de pensar y actuar si deseamos seguir en el camino de una praxis transformadora. Para esto, el esfuerzo que se hace desde distintas áreas del conocimiento humano y científico en torno a la construcción de paradigmas emancipatorios, es de fundamental importancia en la disputa de significados y sentidos necesarios para enfrentar la onda conservadora de reafirmación de ideas, que perpetúan la alineación y prácticas de manutención del statu quo” (Pontual, 2009; 3).



En este camino, CEAAL afirma los “*paradigmas emancipatorios*” como “el conjunto de planteamientos políticos, teóricos y éticos alternativos al pensamiento y modelo único” (Torres, 2009; 7). De esta manera, se pone en movimiento una serie de acciones – discursivas y prácticas – que intentan afirmar la factibilidad de repensar la realidad y de fundar motivaciones ciertas, para poner en práctica soluciones creativas a las crisis que enfrenta el mundo contemporáneo, “a través de proposiciones emancipadoras del ser humano y de la sociedad” (Torres, 2009; 4).

En un Taller de Formación de Educación Popular llevado a cabo por el Colectivo CEAAL Chile, en junio del 2007, con organizaciones y colectivos comunitarios en la zona sur de Santiago, los y las participantes aportaban riquísimas reflexiones que indican un modo de pensar la práctica social comprometida, distinto, desafiante y profundamente esperanzador:

“La Educación Popular no es sólo cambio; es esencialmente liberadora. Desde esta perspectiva, es necesario incentivar prácticas sociales más liberadoras, que incidan en la subjetividad de las personas, en la forma en que ellas se desenvuelven en la vida cotidiana y construyen sus relaciones sociales. Liberar supone incidir en la convivencia humana, en los aspectos más concretos de la vida de las personas, para estimular una cierta ética de la vida social. En este sentido, la Educación Popular, en estos tiempos, supone una opción de vida, una interpelación constante a las actitudes personales con las que cada uno de nosotros – que nos adscribimos a ella – se desenvuelve en las relaciones sociales,

*en la vida organizacional y, también, en la vida personal, en la esfera privada. Desde lo comunitario sanamos y nos sanamos. En otras palabras, somos sujetos de nuestra propia acción”.*²

Además de la discusión y las acciones que tienen lugar al interior de la propia Educación Popular existen otros espacios, especialmente en la sociedad civil, que movilizan reflexiones y propuestas para enriquecer experiencias y para generar lazos de comunicación e intercambio, que densifiquen la incidencia política de estas organizaciones y sus prácticas. En Chile y en América Latina, espacios como el Foro Social Mundial o el accionar social y político del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, o las acciones promovidas por asociaciones indígenas (especialmente en la región andina, con una decisiva influencia en Bolivia y Ecuador), agrupaciones y asociaciones de mujeres campesinas, organizaciones de derechos humanos, plataformas de Ong’s, organizaciones de minorías sexuales, de personas viviendo con el virus del VIH/SIDA, organizaciones y asociaciones juveniles, organizaciones por el arte y la cultura, organizaciones y federaciones de trabajadores y trabajadoras, organizaciones de niños y niñas trabajadores, entre otros actores sociales, señalan la existencia de una *agenda política* que desde años reivindica para sí, el derecho a reconstruir el espacio público, la acción política y la convivencia social, desde nuevos principios. Es el peso político de esta movilización el que ha instalado en algunos países de la región, proyectos de sociedad y paradigmas de desarrollos innovadores y profundamente comprometidos con los intereses

2. Extracto obtenido de apuntes del Taller de Formación en Educación Popular “A diez años de Paulo Freire” organizado por el Colectivo CEAAL Chile, en la comuna de La Granja (Santiago) en junio de 2007.



de los grupos sociales históricamente excluidos de América Latina (como es el caso de Bolivia, con el actual gobierno del Presidente Evo Morales).

Los ejemplos citados de procesos de constitución de Sujeto y de Actoría Social que llevan a cabo distintas prácticas sociales adheridas a los principios de la Democracia, los Derechos Humanos y el respeto al Medio Ambiente, afirman la existencia de un movimiento convergente y diverso (*un movimiento de movimientos*), que funda otras corrientes para pensar y recrear la convivencia humana. Como lo explica lúcidamente el historiador chileno Mario Garcés, estas acciones colectivas nos enfrentan a un complejo reto, el de su comprensión y análisis. En sus palabras, los denominados Nuevos Movimientos Sociales “son más diversos, hablan otras lenguas, no siempre están dispuestos a las alianzas, muchos de ellos rechazan la dirección de los partidos políticos (menos aun de las vanguardias, que son rechazadas por iluministas, sino autoritarias). Van y vienen, en ciclos de movilización más cortos o más largos; sus estructuras organizativas no son siempre piramidales, sino dispersas, no siempre cuentan con coordinaciones permanentes; se entienden y desentienden con el Estado. En una palabra, la realidad en movimiento se nos hace compleja, sino ininteligible. Estamos, desde el punto de vista social, en la torre de Babel, o si ustedes prefieren del ‘poder en movimiento’” (Garcés, 2008; 18).

Por esa razón, la reflexión y el diálogo en torno al pensamiento de Paulo Freire, no resulta un ejercicio desfasado de la realidad. Por el contrario, estas acciones movilizadas sintonizan con la esperanza de este político y pedagogo, de alentar una praxis liberadora y comprometida con los procesos de humanización, a la vez que afirman la vigencia de su pensamiento.

Las prácticas de intervención social y la construcción problemática de la praxis liberadora

Existen movimientos en América Latina, El Caribe y en otras regiones del mundo, que desmienten que exista un modo único de pensar la realidad y que representan una embestida contra la desobjetivación y el nihilismo. Este movimiento se despliega por la acción que especialmente actores y movimientos sociales ponen en circulación para fundar una nueva forma de acción política. ¿Cómo se ubican las prácticas de intervención social en estos espacios y en estos procesos? ¿Están invariablemente sujetas a operar como dispositivos técnico burocráticos de la política social, sin promover procesos de cambio como los descritos?

Un intento de respuesta (o reflexión), necesariamente pasa por reconocer los campos críticos que están presentes en una práctica de intervención social y que la constriñen a condicionamientos políticos e institucionales que presionan sus apuestas.

En primer lugar, la intervención social institucionalizada ha operado, históricamente, como un dispositivo técnico y burocrático, “dirigida a aquellos que cada época construye como portadores de problemas que pueden disolver el todo social” (Carballeda, 2002; 21). Esta noción –anclada en su origen histórico, moderno, ilustrado, positivista (Ibid)– le genera una impronta conceptual, epistemológica, ética y política, de la cual le ha sido difícil zafarse, incluso hasta hoy. Aún más, la propia etimología de “intervención” remite a “venir entre”, o “interponerse”.

La intervención social, tributaria de la racionalidad del Estado, está sujeta, por tanto, a corregir o



superar la trasgresión social. En su génesis estuvo abiertamente comprometida y al servicio de objetivos de disciplinamiento social. Es esta impronta fundacional la que sin duda hace persistir hasta el día de hoy, el carácter conservador de muchas de sus estrategias. Es, por tanto, un artefacto artificialmente creado, un espacio no espontáneo de relaciones sociales.

Desde la mirada de Paulo Freire, el problema ético de este tipo de intervención, es que contradice la vocación natural de la persona de ser Sujeto y no Objeto (Freire, 1969) y contraría las relaciones democráticas que deben estar presentes en todo espacio de convivencia e interacción humanas.

La intervención social –a partir de su génesis histórica– opera mayoritariamente (aunque no con exclusividad), en contextos de políticas sociales. Es en los arreglos políticos institucionales a los que da lugar la planificación del desarrollo y del abordaje de la cuestión social, definidos a su vez por el modelo político vigente, que la intervención social encuentra su principal nicho de expresión material, normativa e institucional.

En Chile, desde el año 1990, las políticas sociales vienen ampliando y diversificando espacios para las prácticas de intervención social, en diversos campos. En efecto, los Gobiernos de Concertación han generado una sistemática política social desplegada –con mayor o menor énfasis, según el criterio del gobierno de turno– en los ámbitos del llamado “combate a la pobreza” y en la esfera sectorial. Se dio origen a nuevas institucionalidades y el gasto social creció sostenidamente.

No obstante, conocido es que estas decisiones y políticas, a pesar de reducir los índices de pobreza

absoluta en el país, muestran un comportamiento regresivo en materia de igualdad social. Una expresión de la persistente situación de desigualdad de la sociedad chilena, es la evolución que ha mostrado el Índice de Gini³ en el país en las últimas décadas, indicador que se muestra prácticamente invariante en los últimos años: en 1990 el índice alcanzaba a 55,4%; en el año 2000 al 55,9% y el año 2003 a 55%⁴. Esta desigualdad es la expresión de un modelo de desarrollo que “si bien crea sectores con alto dinamismo para la inclusión en la economía globalizada, ha generado sociedades dualizadas y severamente segmentadas, como es el caso de Chile. Los efectos de esta situación se traducen en el incremento de la violencia, el empeoramiento de las condiciones de habitabilidad y salud mental de la población, la intolerancia, la percepción del entorno como amenazante, la alteración de los patrones de sociabilidad, la generación de movimientos migratorios en la región y fuera de ella, todo lo cual redundando en un serio resquebrajamiento de los patrones de solidaridad, convivencia social y respeto a los derechos”⁵.

3 El Coeficiente de Gini es una medida de la desigualdad que se utiliza para graficar la desigualdad en los ingresos y para medir cualquier forma de distribución desigual. El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen lo mismo) y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todo y los demás nada). El índice de Gini es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje, y es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100. En www.proyectopropio.cl/2008/11/11/coeficiente-de-desigualdad-gini/

4 Al respecto, cfr. Rodríguez, Jorge; Saavedra Eduardo. **“Crecimiento y Progreso Social en Chile”**. ILADES, Universidad Alberto Hurtado; pág. 12; en www.economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv202.pdf

5 Cfr. Bonnefoy, Mónica. Ponencia Encuentro “Diálogo con la Sociedad Civil”. Negociación Comunidad Andina – Unión Europea. 30 de Noviembre – 1° de Diciembre de 2008, Quito, Ecuador.



En este escenario, para la implementación de los programas sociales, el Estado ha generado mecanismos de licitación que externalizan la ejecución de éstos en los diversos ámbitos de operación de las políticas sociales. El concurso de proyectos, en este sentido, se ha transformado en una verdadera institución adherida a los esquemas de planificación social del Estado. Precisamente, este es el espacio principal en que se insertan las organizaciones de la sociedad civil en el ámbito de las políticas sociales, espacio abierto sólo a la ejecución técnica de las denominadas “ofertas programáticas”. En otras fases del proceso de planificación, la participación de la sociedad civil queda regularmente excluida, especialmente, en las fases de diseño, prevaleciendo una óptica exacerbadamente instrumental en relación con la sociedad.

Es el predominio de una racionalidad técnico-burocratizada, acompañada de un énfasis político de relación Estado/Sociedad, tendiente a la Gobernabilidad (entendida como control, contención del *conflicto social*), los atributos que subyacen a esta persistente resistencia del aparato estatal a abrir espacios de participación ciudadana. La participación con perspectiva de incidencia de la sociedad civil en la esfera pública, ha sido extraordinariamente limitada y representa uno de los principales y más graves déficits del ejercicio democrático en Chile.

Esta visión crítica surge, de un enfoque de democracia que trasciende fórmulas electorales. Así, ella constituye un campo abierto a la incidencia ciudadana y a los asuntos de interés público. Mejorar la democracia entonces supone, favorecer una mayor sustantividad y densidad de la participación con perspectiva de incidencia de la sociedad civil, cuyos

intereses y demandas puedan ser representados y que den lugar a nuevos ajustes políticos, en la decisión respecto de los diversos ámbitos que le afectan.

Lo que intento afirmar es que la intervención social, connotada hasta hoy con un importante énfasis de regulación social, con perspectiva funcionalista y que está operando en una esfera de acción transversalizada por juegos de poder políticos e institucionales que limitan sus campos de influencia y autonomía para imprimir nuevas intenciones y efectos en la realidad que busca transformar, puede, sin embargo, actuar – por opción ideológica y por afirmación ético-política – a favor de intereses y necesidades que no están inscritas a fuego en la política social (campo en la que mayormente ella se despliega). Esto es, la intervención social puede transformarse en una práctica social comprometida con los intereses y necesidades de los sectores subalternos de la sociedad, pues no está invariablemente sujeta a las condicionantes contextuales, históricas, normativas e institucionales en las que ella opera. Como toda actividad - en el sentido que Hannah Arendt afirma para la *Vita Activa* (Arendt, 1958) – la intervención social es histórica y, como tal, está llamada a inaugurar nuevos trayectos para la acción y la convivencia humana.

Así, la intervención social, en tanto práctica que compromete una acción intencionada para cambiar algún aspecto de una realidad construida como “problemática”, posee un marco de interpretación sobre el campo crítico de acción en el cual se propone operar, sobre los sujetos sociales a los cuales pretende involucrar, sobre los medios técnicos, metodológicos, pedagógicos y tecnológicos para llevar a cabo el proceso de intervención, y sobre los objetivos que se plantea alcanzar. Estas



interpretaciones operan como fundamentos éticos, políticos, epistemológicos y contextuales.

En consecuencia, toda intervención social no está invariablemente sujeta a una única forma de operar en la realidad social. Sostenida en sus fundamentos y en la justificación que establece entre medios y fines, compromete relaciones sociales con los sujetos con los cuales entra en interacción, generando campos abiertos e inciertos de construcción de realidades. Al ser un dispositivo, la intervención social puede servir a diversos intereses y promover determinado tipo de convivencia social. **Por ello, y recuperando el sentido de esta reflexión, puede ser entendida como una práctica social potencialmente constructora de sentidos de Sujeto y de Humanización.** Su despliegue, de este modo exige, de los sujetos que la llevan a cabo, la asunción de una mayor conciencia acerca de sus justificaciones, apuestas y contradicciones, así como el reconocimiento de los factores que les condicionan pero que no les determinan. Es vital, sobretudo y por último, la forma en que legitiman para sí, su participación en la esfera pública, y cómo problematizan las visiones cosificantes de su rol en las políticas sociales y en la puesta en práctica del conocimiento técnico y teórico de las ciencias sociales.

Por ello, la reflexión crítica recobra importancia dado el escenario en el que nos encontramos, en los últimos veinte años en el Chile post-dictadura militar. Más allá de las evidencias que avalan las complejísticas y graves consecuencias para las personas y para la convivencia social y política del país, acaecidas a causa de un modelo de desarrollo que no ha sido transformado sino consolidado por las administraciones de gobierno post dictadura, lo cierto es que las prácticas sociales críticas y en ella, las acciones de intervención social desarrolladas por

actores de la sociedad civil, enfrentan imperativos impostergables.

Arrojando conclusiones

Develar, desde la reflexión crítica, las contradicciones a las cuales una práctica social se enfrenta, es un producto necesario para mejorar la acción pero, sobretudo, una exigencia ética.

El conformismo, que muchas veces instala la perspectiva tecnocrática que domina los campos de acción en que se desenvuelven las prácticas de intervención social, debilita la actividad crítica y, con esto, a quienes se involucran en ella.

Un mérito fundamental del enfoque de Paulo Freire y que recobra hoy mucha importancia, es el acento en la mirada que se opone a visiones ideológicas fundamentalistas de los sectores subalternos de la sociedad, y a visiones que desprecian e ignoran las capacidades, saberes y experiencias de las personas.

El lenguaje técnico de la intervención social desconoce, de manera importante, el contexto en que los grupos socialmente excluidos, habitan. Es un lenguaje violento que ignora las complejidades culturales, los patrones sociales de relación, la fuerza de la vida cotidiana, los sentidos compartidos, las certezas, las formas de comunicación, las lógicas de acción, las valoraciones, los tejidos emocionales, en fin, toda la manera compleja, rica y diversa que las personas desarrollan para afirmar su propio mundo y sus formas de vida.

Que esos modos de vida sean ajenos a la experiencia de quienes ejercen el rol profesional, que sus



saberes disciplinarios se muestren inertes para dar cuenta de esta complejidad, y que sus certezas metodológicas no tengan capacidad para desarrollar una práctica de intervención legitimada, no deben conducir al ejercicio deshonesto de la acción. Por el contrario, ello exige la capacidad de admitir la distancia cultural, la diferencia vital que esas vidas cotidianas tienen con quienes se ubican en el ejercicio profesional, para desde allí emprender un camino de descubrimiento que ayuda a asumir la experiencia como fuente de aprendizaje y el establecimiento de una relación reflexiva con la teoría, para animar un diálogo que permita problematizar las claves que la experiencia levanta en su desarrollo.

Por esa razón, cuestionar la relación entre práctica y conocimiento, es un imperativo fundamental para las experiencias de intervención en contextos de exclusión social. “El conocimiento permanente de la realidad genera un efecto recursivo en la planeación de las intervenciones, en la medida en que únicamente el acto del conocer (eje central de la acción), permite orientar y evaluar la acción; de esta manera, la planeación es un modo referencial de estructurar el qué hacer, que ordena los elementos que la técnica denomina *diagnóstico y planificación*. En esta lógica, la intervención la hemos entendido como un proceso de aproximaciones sucesivas, que busca comprender la realidad, adecuando acciones que atiendan a su singularidad y que perspectivizan un proceso *con sentido* (esto es, con sentido para los sujetos involucrados en la relación)” (Caleta Sur, 2005).

Ubicados en la realidad de exclusión social en que desarrollan sus vidas, niños, niñas, jóvenes y adultos visualizados desde el miedo y la criminalización, surge una interrogante: ¿Es posible afirmar a estos sectores sociales como Sujetos de la acción de la

Educación Popular? ¿Cómo se justifica una práctica social liberadora que involucre a seres humanos cuya condición de vida ha sido degradada en tal extremo, que reproducen en su cotidianeidad formas de vida deshumanizadas y deshumanizantes, formas de vida que aparecen reñidas con toda moral socialmente aceptable? Dicho de otro modo, “¿cómo es posible vincular de manera honestamente creíble, la idea de “promoción para la libertad”, precisamente con aquellos sujetos que cabe inscribirlos sólo en la neoliberal nominación de los “pobres sin habilidades”; aquéllos que siendo pobres han perdido, aparentemente, aquello que por el momento no es posible de adquirir en el mercado: la voluntad? ... Más aún ¿desde dónde es posible creer que podemos pensar “algo” junto a aquéllos que portan “el historial de la frustración” y, caminando más allá, construir discursos de tipo comunitario?” (Caleta Sur, 2000).

El pensamiento de Paulo Freire ha inspirado diversas experiencias que, en algún tiempo, tuvieron como sujeto central de su práctica el denominado movimiento popular, actor social capaz de movilizar la acción que disputaría el poder y la hegemonía política, fundando un nuevo orden social. Hoy, esos sujetos lo representan los Nuevos Movimientos Sociales, que han demostrado en América Latina, capacidad de inaugurar nuevos itinerarios de acción política, para denunciar las desigualdades y para movilizar su capacidad creadora en el encaramiento de sus problemáticas y necesidades. Al centro de las prácticas que han inspirado el pensamiento de Paulo Freire (la Educación Popular), ha estado presente el sujeto social capaz de movilización política, con capacidad de fundar nuevos órdenes sociales y de actuar en la escena pública en nuevos frentes de conflicto social y político.



La Educación Popular, desde Paulo Freire, debe, necesaria y obligadamente, ser capaz de leer los grupos sociales que en sus diversas naturalezas y condiciones, aparecen afectados y golpeados por la desigualdad aberrante del neoliberalismo y de la cultura del individualismo y del neoconservadurismo. Muchas veces los que padecen la marginalidad extrema, la expulsión social, aparecen excluidos de ese análisis. Simplemente, no existen. Esta invisibilidad está reñida con la apelación ética fundante del pensamiento freiriano. Este modo de pensar al sujeto social de la práctica social liberadora, no puede conducir a estrategias excluyentes: los movimientos sociales siguen siendo un actor centralísimo, un sujeto estratégico y principal para movilizar un cambio, sobretodo, porque son ellos los que con sus prácticas y sus luchas entregan la principal evidencia de que la ideología del pensamiento único, del funcionalismo extremo y del nihilismo, no es tal, y que sí es posible construir una vida distinta, aquí y ahora. De esas prácticas, de esas actitudes, de esos compromisos, debemos alimentar nuestras propias convicciones y acciones. Son la expresión más vívida de una *Pedagogía de la Esperanza*.

Debemos, por coherencia ética y política, integrar como parte de estas prácticas, a esos grupos sociales marginalizados, a los expulsados de la sociedad; a los *miserables* del nuevo milenio. El mundo desde el cual escribió y actuó Paulo Freire, sustancialmente, no ha variado. Ha cambiado la expresión situacional, las correlaciones del poder, pero las consecuencias perversas sobre los seres humanos siguen intactas, más aún, crecieron en malignidad. Los cambios históricos no han hecho desaparecer las contradicciones sociales, que hicieron que este pedagogo latinoamericano comprometiera su vida en generar una propuesta

para discutir la práctica transformadora de esas realidades.

La pérdida del sentido histórico, que desde la hegemonía del pensamiento único se impone en diversos espacios sociales, se ha ido instalando peligrosamente en las prácticas de intervención social. La ausencia lamentablemente extendida en diversos espacios de un ejercicio problematizador de la práctica, es un factor que agudiza el escenario histórico de estas contradicciones sociales. Sin embargo, es la capacidad creadora que observamos en otras prácticas sociales, las que siguen alentando la disputa del sentido de historicidad, que hoy se ha convertido en una lucha por evitar el desvanecimiento de la política, como acción reafirmadora de la apropiación del ser humano del mundo en que habita y su derecho a ejercer la libertad de su propuesta, de su propia singularidad.

El contexto que nos envuelve y en el que habitamos, confirma la vigencia y, aún más, la necesidad de contar con paradigmas para la práctica social que no teman al compromiso, que asuman una relación ética y no solo disciplinaria con los sujetos, que se planteen críticamente y con un pronunciamiento político sobre el momento histórico en que se desenvuelven, que articulen esa crítica con apego al rigor, a la responsabilidad, a la exigencia de utilizar el conocimiento teórico en función de la praxis liberadora; que disputen la legitimidad de su presencia en el espacio político y que perseveren en las apuestas con los sectores sociales excluidos indistintamente de las circunstancias prácticas en las que existan.

Para esta razón, se hace indispensable que en coherencia con el planteamiento de Paulo Freire, los grupos sociales calificados como *anómicos*



y calificados antes como *lumpen*, se incorporen de manera más activa en la reflexión de las prácticas críticas y, más específicamente, en la reflexión que lleva a cabo hoy la Educación Popular. Es un imperativo ético. Y, del mismo modo, que esas experiencias decididamente armonicen creativamente, lo educativo y lo político, como un continuo en sus apuestas.

Problematizar la realidad que habitamos, visibilizar la indignidad en que muchos viven su vida

cotidiana, tensionar la forma en que se conciben, diseñan, implementan y vivencian las prácticas de intervención social, es el principal sentido de esta reflexión. Necesitamos hacernos responsables, quienes buscamos actuar en esta realidad, de lo que nuestra propia práctica genera en las personas.

Paulo Freire entregó una palabra y un gesto que inevitablemente sacude críticamente esas experiencias. Por eso su vigencia y su gravitante contribución, hoy más viva que nunca.



2. EDUCACIÓN POPULAR Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES



Alfonso Conde Prada*

Este artículo es una invitación y provocación a desarrollar el debate y reflexión sobre nuestras prácticas de educación popular y de formación de educadores populares, en la perspectiva de fortalecer el movimiento de la educación popular que dé respuesta a los retos y desafíos y contribuya más efectivamente en los cambios y transformaciones sociales de nuestro continente.

En el artículo se parte de reconocer la educación popular como un acumulado de prácticas y saber sobre la educación con sectores populares y procesos de cambio y transformación social. Igualmente ubica unos elementos claves de comprensión y entendimiento de la educación popular, para reflexionar sobre lo pedagógico y reconociéndolo como saber específico, invita a debatir las experiencias y prácticas de formación de educadores y educadoras populares.

1. Educación popular: Acumulado de prácticas y saber sobre la educación con sectores sociales

En las cuatro últimas décadas del siglo XX resurge

la educación popular como corriente de pensamiento y acción educativa en América Latina, que desde una opción por los pobres y excluidos, contribuye a la formación de actores sociales y sujetos políticos capaces de transformar su vida, comunidad y sociedad.

Corriente educativa que reivindica la opción política del educador y de la educación, con el fin de hacer a los hombres y mujeres conscientes de la dominación y explotación, “educando no para leer historias enajenadas o enajenantes sino para hacer historia y ser hecho por ella”,¹ para transformar la sociedad hacia relaciones de equidad y justicia social.

Señalar que la educación popular resurge en la década de los sesenta, parte de reconocer la coincidencia de muchos autores cuando al referirse a la educación popular señalan como hito significativo, la emergencia de la propuesta de Paulo Freire, a comienzos de los sesenta, cuando en Pernambuco trabaja con proyectos de alfabetización y educación de adultos y sintetiza visiones filosóficas humanistas, propuestas pedagógicas que circulaban en Brasil y una opción política comprometida con la crítica de la sociedad capitalista como reproductora

* Educador Popular, licenciado en Educación y Magíster en Pedagogía, actual director del Instituto de Educación Popular de la Corporación Compromiso, afiliada del CEAAL.

1. CEAAL. El Momento de La Educación Popular en América Latina. Documento preparatorio de la V Asamblea General, marzo del 2000.



de dominación y explotación del hombre, como lo escribe Adriana Puigros:

“Efectivamente, antes de la formulación escrita de las ideas de Freire y su posterior encumbramiento, existían evidentes signos de prefiguración del modelo de la educación popular. Más no era aún una proposición orgánica e integral. No era, todavía, strictu sensu, un modelo. Todo parece indicar que fue Freire, y la discusión que en torno a su obra (la tangible y la escrita) se dio, el factor que más contribuyó a la amplificación de las posibilidades de expansión del modelo emergente” (1984).

Puigros ha rastreado antecedentes de la educación popular en las luchas populares y pensadores latinoamericanos como Simón Rodríguez, (Venezuela), Aníbal Ponce (Argentina), Carlos Mariátegui (Perú), José Martí (Cuba), y Paulo Freire (Brasil); Marco Raúl Mejía (2003) enfatiza que existen antecedentes claros de la emergencia de la educación popular en diferentes períodos de la historia de la humanidad y de la educación, y habría un continuo de prácticas que harían posible la investigación para reconstruir las comprensiones, significaciones y los aportes que hace a la historia de la educación y la pedagogía, y el resurgir de la educación popular tendría a Paulo Freire, como el principal sistematizador de su pensamiento político-pedagógico.

Mejía sitúa los primeros antecedentes en la reforma protestante, cuando se reclama el acceso universal a la educación escolarizada para que todos los fieles, sin distingos de lugar u origen, accedieran a las sagradas escrituras y por esa vía fueran instruidos en la fe religiosa. También en el ideario de San

Juan Bautista de la Salle y en las discusiones de la Asamblea Francesa, que definió la noción de escuela única, laica y gratuita, en el intento de dar educación a todos, como base para la construcción de igualdad social.²

Señala Mejía, la existencia de tres troncos históricos que contribuirán a construir la educación popular en el continente:

1°. Pensadores de las luchas de independencia.

Considera que es cuando más se habla de educación popular; acota que Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento y José Martí son los más destacados³.

2°. Las Universidades populares. El segundo tronco histórico, propuesto por Mejía, menciona los intentos de construcción de las Universidades Populares en la primera mitad del siglo XX en América Latina, destacando las de Perú, El Salvador y México.

3°. Las experiencias latinoamericanas de transformación de la escuela, para colocarla al

2. MEJÍA, Marco Raúl y AWAD Myriam Inés, Educación popular hoy, en tiempos de globalización. Ediciones Aurora, Bogotá, mayo 2003. Pág. 30.

3. Rodríguez Brandao en el texto **la Educación Popular en América Latina** (1989), se refiere a este período señalando que educación popular significó, entonces, la extensión del derecho y del deber de aprender las reglas y los conceptos fundamentales de la producción de ciudadanía a los niños y adolescentes de los sectores populares y de grupos étnicos dominados. La escuela pública y la enseñanza universal estuvieron asociadas a una esperanza: En que una Educación pedagógicamente equivalente y socialmente igualitaria, gratuita, y en varios países obligatoria por lo menos en el nivel básico, pudiera coexistir con el poder del conocimiento, las desigualdades sociales ocasionadas por las relaciones entre grupos y clases.



servicio de los más desprotegidos de la sociedad señala, la experiencia de la Escuela Ayllu en Bolivia y del movimiento Fe y Alegría, que se propone construir una escuela desde la educación popular integral.

Siguiendo este hilo de pensamiento, la educación popular surge históricamente cuando condiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, hacen necesaria la aparición de modalidades de trabajo con clases populares, en el campo específico de las relaciones que envuelven el saber y el conocimiento, que contribuyen a dinamizar procesos de cambio y transformación en las sociedades.

En América Latina, los 60 marcan un período de ebullición política y social. El triunfo de la revolución cubana estimula el surgimiento y desarrollo de movimientos y grupos que retoman el debate sobre las posibilidades del cambio, las formas de sociedad distinta y las estrategias de transformación social como eje central de actividad política; se debate sobre el proyecto educativo coherente con la visión de cambio social y que será el que constituye la educación popular. Al tiempo que se amplía el debate antiimperialista y las luchas de liberación, las élites diseñaron estrategias de reforma agraria y modernización de los estados, como salida a la situación planteada en varios países del continente.

Hay coincidencias entre autores al señalar que la educación popular se ha construido “al calor” de las dinámicas sociales y políticas que se han desarrollado en medio del debate antiimperialista, desde intelectuales que asumen posturas críticas y plantean la superación del subdesarrollo, la pobreza y el atraso; las corrientes de la Teología de la Liberación y las Comunidades Eclesiales de Base

que dinamizan procesos de educación comunitaria y obrera, los grupos de intelectuales que reivindicando el saber de grupos populares, campesinos e indígenas como producto de su propia cultura, construyeron prácticas de educación popular a través de la investigación - acción como método que permite conocer, problematizar la realidad y organizar la acción de las comunidades para transformarla, cuyo principal exponente fue Orlando Fals Borda.

También se señalan los procesos de organización y participación de la sociedad civil, las movilizaciones de sectores campesinos, de trabajadores sindicalizados, el re-descubrimiento y valoración cultural de las poblaciones indígenas, de las organizaciones de mujeres y de jóvenes, el desarrollo de movimientos de resistencia y lucha contra los regímenes militares, en defensa de los derechos humanos y la paz, las dinámicas ambientales, los grupos de LGTB, y los movimientos altermundistas. En otras palabras, la educación popular se ha construido al calor de las luchas populares y el desarrollo de los nuevos movimientos sociales en los finales del siglo XX y en los comienzos del XXI.

Igualmente hay coincidencias al reconocer que en la educación popular confluyen corrientes de educación de adultos desde la alfabetización y la formación profesional, las prácticas de educación comunitaria y de capacitación técnica campesina a través de procesos no formales y con el mundo adulto. Los movimientos de cultura, especialmente Nueva Cultura⁴, en el cual convergen diversas experiencias del trabajo popular cultural, grupos cristianos de

4. Según Rodríguez Brandao (1989), alrededor de este movimiento está el origen de la educación popular al señalar que en su inicio, la educación popular, fue entendida como cultura popular.



base, las izquierdas latinoamericanas, sectores de la academia y la educación formal, las minorías étnicas, de generaciones, de género y las opciones sexuales, que la han enriquecido, que aportan prácticas educativas, énfasis, y comprensiones de la educación popular, contribuyendo a hacer de ésta, un campo de saber, plural, diverso, múltiple y opuesto a la unanimidad y que se reinventa en cada práctica que la constituye.

En este período la educación popular se afirma como una corriente de pensamiento y acción educativa, que se constituye y desarrolla a partir de sus propios procesos y prácticas, que expresan y determinan las maneras como se concibe, se entiende y asume, afirmándose como un campo plural y diverso en permanente construcción, abierto a los aportes, énfasis y reflexiones de las corrientes que la conforman, entendiendo que como lo planteo Freire:

“...una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no opera necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto en que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas”.⁵

Al trabajo de sistematización y reflexión de la diversidad de prácticas y experiencias, la discusión en los seminarios, encuentros y asambleas regionales y latinoamericanas promovidas por el CEAAL, la producción de la Piragua y la publicación en la Web, se suma la producción de investigadores y educadores populares en América latina. Esto permiten afirmar

que la educación popular se configura como un campo de saber teórico y práctico que opera en el mundo de los saberes y conocimientos, en el mundo de las relaciones sociales y de poder en las cuales se dan los procesos educativos, para construir en el mundo las dinámicas de las organizaciones y movimientos sociales del continente.

2. Elementos claves en la educación popular

De la reflexión desarrollada en los últimos años se identifican algunas “claves”, que le permiten a la educación popular constituirse como tal en las prácticas educativas que desarrolla:

- ❖ Es acción política histórica, en tanto que genera conciencia en los sujetos acerca de sí mismos, del mundo y de los demás hombres, se inserta en una conciencia histórica, que en cada época es diferente en tanto existan diversas maneras de encarar y transformar el mundo, del modo en que se dan las relaciones entre los hombres y el propio valor que la persona humana tiene en cada sociedad.
- ❖ La educación popular comporta una doble intencionalidad: En primer lugar, aporta a la apropiación y aprendizaje de conocimientos, capacidades y habilidades de los sujetos y grupos sociales para analizar críticamente su realidad y comprender cómo operan los mecanismos de dominación, explotación y exclusión, para hacer conciencia de sus intereses colectivos y construir alternativas de solución a las problemáticas que les afectan. Potencia la capacidad en los sujetos y grupos para elaborar sus propuestas de transformación de la realidad social, o como lo plantea Freire:

5. Freire. Política y Educación. Madrid. Siglo XXI. 1997. P.53.



*“educación popular es la que jamás separa la enseñanza de los contenidos del desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha a favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales”.*⁶

En segundo lugar, reflexiona y organiza las maneras de implementar las estrategias y acciones de cambio y transformación de la realidad, construye maneras de actuación colectiva que se constituyen en nuevas prácticas sociales de los sujetos y grupos populares, *“En la comprensión de la historia como posibilidad, el mañana es problemático, para que acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Hay posibilidades para diferentes “mañanas”.*⁷

En consecuencia, la educación popular se reta a producir conocimiento desde los sujetos, sobre la realidad que viven y las maneras de asumir su transformación, reconociendo a los sujetos como actores de cambio en su propio entorno y que las acciones que emprenden expresan sus visiones, representaciones y significaciones que hacen de su propia realidad, desde la perspectiva de sus necesidades e intereses.

- ❖ Se propone construir un saber-hacer que es a la vez, conocimientos, saberes, relaciones sociales y expresiones de dominación, alineación y resistencia frente a las manifestaciones de poder en las cuales están insertos los sujetos y grupos

populares, en tanto, *“es imposible pensar, en la superación de la opresión, sin, primero, una comprensión crítica de la historia en la cual esas relaciones interculturales se dan en forma dialéctica y por eso mismo, contradictoria y procesal. Segundo, sin proyectos de naturaleza político-pedagógica en el sentido de la transformación y reinención del mundo”.*⁸

- ❖ Al ser práctica y acción educativa, concurren cuatro componentes para constituirse como tal: Primero, la participación de sujetos que expresan diferentes saberes, vivencias y experiencias, a la vez que expresan distintas comprensiones de mundo y de sentido, producto de los intereses que comportan y que son fundamentales para ser puestos y expuestos en un diálogo hacia la construcción de nuevo conocimiento, o como lo postula Freire, *“el encuentro del sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Es decir, en encuentro del educador y del educando”.*⁹

En segundo lugar, claridad sobre los objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta la práctica educativa significa que entre los sujetos se negocia, se concertan los objetivos y propósitos de la acción educativa para configurar una visión compartida y conjunta del sentido que tiene la práctica y que define los roles de cada sujeto, permitiendo como lo propone Freire, *“que el educador asuma en forma ética, que su sueño es político y eso plantea al educador el imperativo de **decidir**, y por consiguiente de **romper** y de **optar**, por tareas de sujeto participante y no de*

6. Freire. Op. Cit. P. 112.

7. Freire. A la sombra de este árbol, Barcelona, El Roure, España, 1998, p. 50.

8. Freire. Ibídem, Página 36

9. Freire. Cartas a quien quiere enseñar, Madrid, Siglo XXI, 1997. P.28.



objeto manipulado”¹⁰.

En tercer lugar, la existencia de objetos de conocimiento, saberes, técnicas, metodologías, actitudes, valores a ser enseñados por el educador y ‘aprehendidos’ por los educandos para que puedan aprenderlos, que potencian la capacidad de los sujetos para comprender su realidad, “soñar” la transformación desde sus intereses y reorganizar su hacer en el mundo cotidiano, en ese sentido, los contenidos precisan el saber, el hacer y el saber-hacer que se quiere potenciar como nueva praxis social y política del sujeto que se educa.

En cuarto lugar, se necesita de métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño que impregna el proyecto pedagógico y que permiten el desarrollo de las actividades y experiencias de aprendizaje de los sujetos participantes, posibilitan el logro de los objetivos propuestos y el desarrollo de acciones e interacciones sociales y pedagógicas entre el educador y el educando.

- ❖ La educación es un proceso permanente, que no se reduce a una etapa particular de la vida, tampoco a procesos de escolarización ni al espacio de la escuela formal. Vincula al sujeto con todos los espacios de vida, en los cuales construye sentido y significados de vida, en tanto concibe al hombre como un ser en permanente cambio, educable a lo largo de la vida y por tanto valida la organización de espacios educativos donde los seres humanos y los grupos sociales

se empoderen para transformar sus realidades, en consecuencia, *“la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*.¹¹

- ❖ Encarna un profundo sentido ético de compromiso con la superación de la exclusión, la marginalidad, las inequidades e injusticias sociales, potencia al sujeto que está en permanente construcción como sujeto mismo, como gestor de propuestas de vida comprometido con la acción transformadora. *“La lucha no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinvención”*.¹²
- ❖ La cultura inserta significados, sentidos y representaciones simbólicas de los sujetos, que expresan su propia comprensión del mundo y desde los cuales establecen su relación con la naturaleza y los seres humanos, y que hoy expresan otros modos y otras maneras de hacer. Así, el reconocimiento y derecho a la identidad, el debate en torno a las políticas de género y el derecho a la diferencia sexual, la reivindicación de niños, niñas, jóvenes, mujeres y etnias, expresan esas maneras desde otros lugares. Hoy no es posible organizar programas de acción político-pedagógica sin tomar seriamente en cuenta las culturas y las resistencias de los sectores populares.
- ❖ El diálogo y negociación de saberes, reconoce y valora los diferentes conocimientos cotidianos y científicos, y genera procesos

10. Freire. Educación y Política, Madrid, Siglo XXI, 1997. P.76.

11. Freire. La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI, 46ª edición, 1998, p. 7.

12. Ibid. p. 50.



de diferenciación y autoafirmación en razón de su aplicación, utilidad y pertinencia en la vida concreta de los sujetos, al reconocer las culturas populares promueve el dialogo intercultural, la confrontación y negociación hacia la construcción de nuevos conocimientos con significado en la cultura de los sujetos y grupos populares que permitan reorganizar la acción transformadora de la realidad social.

Lo pedagógico en la educación popular

La educación popular se la juega en las relaciones sociales y de poder en la esfera del saber y el conocimiento; se constituye a través de su propia práctica y de la reflexión sobre ella, que determina la manera como se asume y se entiende así misma, y la manera como se ‘inserta’ en las dinámicas de los sectores sociales.

En ese sentido, la reflexión sobre la educación y sobre el quehacer educativo y la explicación sobre su propia práctica es la que construye su sentido y comprensión de lo pedagógico en la educación popular.

En consecuencia, la comprensión pedagógica se constituye en saber práctico teórico producido en la reflexión e investigación de la práctica educativa y de las relaciones que se construyen en las mismas prácticas, en los distintos espacios, contextos culturales y con los diversos sujetos.

Lo pedagógico busca orientar la práctica educativa para que responda a su intencionalidad de transformación de la sociedad y la cultura, por tanto no se entiende como procedimiento de instrucción, de saber enseñar, de métodos para garantizar el logro de objetivos en procesos de aprendizaje, o de

intervenciones sobre el conocimiento, es entender lo educativo como parte de un proyecto Político y Cultural de transformación de la sociedad.

Al potenciar al sujeto para comprender y transformar su realidad, implica que acompaña a sujetos y grupos populares en su acción transformadora, por tanto la educación popular no existe sin la acción sobre la realidad y sin procesos de organización y de acción colectiva de los sujetos populares. En esa perspectiva elabora sus prácticas y métodos desde las realidades, contextos y sujetos con que se desarrolla, porque no hay espacios ni métodos únicos en la educación popular.

Lo anterior supone, para quienes nos reivindicamos como entidades de educación popular, un gran desafío. Formar a las personas que acompañan y orientan los procesos de educación popular, para que reflexionen continuamente sobre sus prácticas para aprender de ellas, a fin de introducir los cambios necesarios y construir el saber pedagógico que les permite ser y constituirse en educadores populares.

En los procesos educativos que adelantan nuestras instituciones, intervienen personas formadas en diferentes áreas del saber: economía, administración de empresas, agronomía, psicología, trabajo social, sociología, educadores, ingenieros, profesionales de la medicina, comunicación social, entre otros, algunos con especializaciones y maestrías, quienes se asumen como profesionales comprometidos con las causas populares, pero no se definen como educadores(as) populares y que en su gran mayoría no han tenido formación pedagógica, lo cual evidencia un problema estratégico en el desarrollo de nuestros procesos y prácticas educativas.



Si además, reconocemos que los procesos de inducción y formación en nuestras instituciones, no son sistemáticos ni rigurosos, que tenemos debilidades en los procesos de evaluación y sistematización de las prácticas educativas, que la reflexión pedagógica es débil, tendremos que aceptar y reconocer que hemos descuidado un eje estratégico para la constitución de nuestras prácticas de educación popular.

No basta que sean buenos profesionales, que se sientan y estén comprometidos con las causas populares y que posean una alta capacidad de trabajo. Es necesario que haya formación y reflexión sobre el quehacer educativo y que el propio hacer lo piensen y organicen desde una perspectiva pedagógica.

Es necesario asumir, como prioridad, la tarea de formar y potenciar a líderes de procesos sociales y a profesionales de las instituciones, como educadores y educadoras populares comprometidos con la transformación de la realidad social, que se empeñen en superar las injusticias y desigualdades de la sociedad, que estén preparados para liderar los procesos de organización y acción colectiva de comunidades, que se identifiquen con su rol de educador(a) y que piensen, organicen y reflexionen su acción desde el proyecto Político – Pedagógico y Cultural de nueva sociedad.

Es necesario retomar la discusión sobre la formación de educadoras y educadores populares, que podría construirse a partir de cuatro ejes básicos: i). El compromiso ético y político y la construcción de identidad del educador(a); ii). La formación política y la capacidad de comprensión de la realidad local y global; iii). La formación para construir el sentido de lo educativo y lo pedagógico y apropiar el saber teórico práctico construido en la educación popular;

y, iv). Las capacidades y actitudes de investigación, reflexión y aprendizaje permanente, como ejes claves y componentes de la formación de educadores y educadoras populares.

También es importante que en los procesos de formación de educadores(as) populares, se discuta sobre los retos y desafíos de la educación popular en América Latina, como posibilidad de reflexionar colectivamente sobre las nuevas expresiones de los movimientos sociales latinoamericanos; la interculturalidad y la construcción de visiones compartidas y de actuación colectiva; la construcción de paradigmas emancipatorios y los referentes políticos de nuestra acción; los cambios políticos necesarios para “afectar” las políticas macroeconómicas y avanzar en la construcción de democracia; las nuevas formas de organización de la economía para la vida y la sostenibilidad de la naturaleza; el reto que significa la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en nuestra práctica educativa; la construcción de una cultura de derechos humanos, paz y no violencia; entre otros, y que hoy son temas fundamentales en la comprensión de las nuevas realidades y la clarificación de las apuestas de la educación popular ante los nuevos tiempos.

En esa perspectiva, realizar el inventario de las experiencias y prácticas de formación de educadores(as) y de las reflexiones y elaboraciones sobre la formación de educadores(as), que han desarrollado los afiliados(as) del CEAAL, se constituye en una tarea importante para reconocer los caminos recorridos y encontrar nuevas maneras de avanzar colectivamente.

Las nuevas tecnologías permiten construir cursos virtuales sobre educación popular y pedagogía



para la formación de educadores(as) populares, creo que permitirían al CEAAL aunar esfuerzos, capacidades y potencialidades en la perspectiva de dinamizar, a nivel latinoamericano, la formación de educadores(as) populares, y sobre todo, de recuperar y circular el saber construido y acumulado desde nuestras prácticas.

Lo anterior no obvia para que cada entidad y colectivo nacional se interroguen por las maneras de afrontar el reto de potenciar la formación, la reflexión pedagógica, la sistematización de las prácticas de educación popular y de formar educadores(as), que les permita construir su propio saber sobre la educación que realizan con sectores populares.

Bibliografía

- CEAAL. Metodología de la educación popular. Colectivo CEAAL Colombia, Bogotá, noviembre de 1998.
- CONDE, Prada Alfonso. Herramientas de educación popular. Hacia una práctica educativa por la paz, la democracia, los derechos humanos y el desarrollo. Bucaramanga: Corporación Compromiso, junio de 2003.
- FREIRE, Paulo, a la sombra de este árbol. Barcelona: España. Editorial El Roure, primera edición en español. 1997. Traducción de Agustín Requejo Osorio.
- Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la

práctica educativa. Madrid: España, Siglo XXI editores, primera edición en español, 1997. Traducción de Guillermo Palacios.

Política y educación. Madrid: España, Siglo XXI editores, Segunda edición en español 1997, Traducción de Stella Mastrangelo.

La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona: España, Ediciones Piados, 1º edición 1990, Traducción de Silvia Horvath.

GADOTTI, M. Educacao popular: utopía latinoamericana. Sao Paulo: Cortés, Editora Edusp. 1994.

MEJÍA Marco Raúl y AWAD Myriam. Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora, mayo de 2003.

NÚÑEZ, Hurtado Carlos. Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI. Contexto cultural y socio-educativo de la educación social. Congreso internacional sobre educación social organizado por la Universidad de Sevilla, España: septiembre del 2000.

PUIGGRÓS, A. La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. México D.F.: Editorial Nueva Imagen, 1988.

OSORIO, Jorge y otros. Nuestras prácticas, perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en América Latina. CEAAL, México: Editorial IMDEC, 1993.

RODRÍGUEZ, Brandao Carlos. La educación popular en América Latina. Quito: Ecuador. CEDEP. 1989.

TORRES Alfonso. Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia en la década de los ochenta. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.



3. SOBERANÍA ALIMENTARIA VERSUS ECONOMÍA DEL DINERO



Viviana Quaranta*

¿Qué es la Soberanía Alimentaria?

Cuando decimos Soberanía Alimentaria nos referimos al derecho a la independencia alimentaria de los pueblos, a su autonomía para elegir sus propios alimentos, vinculada a sus modos de producción y a su cultura. La Soberanía Alimentaria está estrechamente relacionada a otras, como la soberanía sobre la naturaleza y el territorio.

La expresión Soberanía Alimentaria fue desarrollada y difundida por la Vía Campesina¹ y difiere de Seguridad Alimentaria, expresión utilizada por los gobiernos para referirse a garantizar el acceso a los alimentos, muchas veces sin tomar en cuenta las lógicas de producción-consumo, economía, historia y cultura de los pueblos.

¿Crisis alimentaria o negocio del hambre?

* Educadora popular, Accion Educativa Santa Fe - Argentina. Enlace Nacional del CEAALen Argentina.

1 Vía Campesina es un movimiento internacional de campesinos y campesinas, pequeños y medianos productores, mujeres rurales, indígenas, gente sin tierra, jóvenes rurales y trabajadores agrícolas. Defienden valores e intereses básicos de sus miembros. Es un movimiento autónomo, plural, multicultural, independiente, sin ninguna afiliación política, económica o de otro tipo. Las organizaciones que integran la Vía Campesina vienen de 56 países de Asia, África, Europa y el continente Americano.

La falta de alimentos o la llamada “crisis alimentaria” ha sido la conocida como “Primera Revolución Verde”, y continúa siendo, una de las razones principales para imponer un modelo de producción de cultivos destinados a ser introducidos en mercados mundiales. Este modelo, como no está pensado para satisfacer las necesidades internas de nuestros países, exige la producción de monocultivos (cultivos únicos, como por ejemplo de: eucalipto, soja) extensivos, ligados a paquetes tecnológicos que implican alta dependencia de insumos externos como semillas manipuladas genéticamente (híbridas o transgénicas) que requieren la aplicación de agrotóxicos (fertilizantes, herbicidas y plaguicidas químicos). De esta manera, la producción de alimentos está controlada por empresas multinacionales proveedoras de los mencionados paquetes tecnológicos y el Cono Sur de América es la expresión de un continente colonizado por los agros negocios.

Este modo de producción, enmarcado en políticas agropecuarias de crecimiento económico distantes del desarrollo rural, se ha ido profundizando. El sistema que menoscabó la soberanía alimentaria se fue aplicando coherentemente con la conjunción de diversos factores: los organismos internacionales (Organización Mundial del Comercio y Banco Mundial) que han presionado a gobiernos de países



del sur para liberalizar el comercio agrícola, es decir, que abrieran la importación de alimentos y prohibieran medidas que protegían su producción nacional², el desarrollo tecnológico, la formación técnica y profesional con un rol estratégico al servicio de empresas multinacionales, el descrédito de los saberes campesinos y el desprestigio del mundo rural instalado socialmente. De este modo, obtuvimos una agricultura cada vez más homogénea y concentrada, a costa de un mundo rural cada vez menos diverso y por tanto, más vulnerable.

¿Qué implica para un país productor de materias primas destinar el 50% de su superficie productiva a cultivos de exportación, que además, no consume?

En Argentina, en la última campaña (2008-2009) se sembraron 17.000.000 hectáreas con soja transgénica, destinada a forraje (alimentación de animales) de países de Asia y Europa. Este modelo agroexportador tiene consecuencias económicas, sociales y ambientales que impactan en el país y su población: desplaza otras actividades productivas como la ganadería para producción de carne y leche necesarias para la alimentación humana, no genera trabajo (ocupa 4 personas cada 500 has.), concentra la tierra³, expulsa a miles de campesinos y obreros

rurales a centros urbanos⁴, produce la degradación y pérdida de suelo, causa la tala de bosques nativos, contamina el medio ambiente con la aplicación de millones de litros de agrotóxicos, campaña tras campaña con impacto directo en la salud de las personas y aporta al calentamiento global.

Desde hace casi cincuenta años este modelo productivista, opuesto a la utilización de semillas locales apropiadas cultural y agronómicamente a la preservación de sistemas alimentarios biodiversos y a la aplicación de prácticas tradicionales de producción que además, posibilitan la conservación de recursos indispensables como el suelo y el agua, se presenta como solución al problema de falta de alimentos. Un modelo, que lejos de resolver el problema del hambre, lo ha convertido en negocio para algunos.

El alimento de los seres humanos hace tiempo se ha transformado en mercancía, como ha ocurrido con otros bienes indispensables para la vida, como la tierra. La principal causa de que existan crisis alimentarias se debe a que la prioridad de las políticas neoliberales está puesta en producir ganancias económicas, en lugar de atender las necesidades humanas, violando el derecho a que todos/as tengan acceso a los alimentos.

2. “Ninguna parte podrá adoptar o mantener ninguna prohibición ni restricción a la importación de cualquier mercancía de la otra Parte o a la exportación o venta para exportación de cualquier mercancía destinada al territorio de la otra Parte”. –Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos y Centro América, Art. 3,8.
3. Se ha generado un fuerte proceso de concentración de tierras productivas: En el término de cuatro años, entre 1998 y 2002 disminuyeron casi un 25% la cantidad de explotaciones agropecuarias, a la vez, entre las que quedan aumentaron en un 27,7 % su superficie promedio y aumentó el área sembrada en un 5,2 %. Fuente: INDEC
“El 82% de los productores (campesinas, indígenas y

trabajadores rurales) ocupan sólo el 13% de la tierra. Mientras el 4% de las llamadas “explotaciones agropecuarias” ocupan casi el 65 % de la tierra utilizada para la producción. Mientras menos de mil personas o grupos económicos poseen un promedio de 35.000 has. cada uno, hay 137.000 agricultores a quienes sólo les tocan 15 has. cada uno. Campesinos y pueblos originarios son obligados a desalojar sus campos.” –Documento Mesa de Tierras de Santa Fe - 2008.

4. “8 de cada 10 personas que viven en el conurbano bonaerense provienen del campo.” Documento Mesa de Tierras de Santa Fe - 2008.



El mercado dejó de ser, como en la economía campesina, un recurso de la familia, que tomaba lo que necesitaba en una relación de “comensalidad”⁵ sobre una lógica de reproducción social y distributiva.

A pesar de los embates, la mayor parte del alimento mundial es producido por la economía campesina. “Lo nuestro es una forma de producción y un modo de vida, que pese a su invisibilidad histórica, reviste gran importancia para el país, entre otras cosas por el aporte que hacemos a la soberanía alimentaria, la generación de empleo y el arraigo rural...”⁶

En este marco cabe preguntarnos, si construir o recuperar la soberanía alimentaria en los países latinoamericanos será también tarea de campesinos y campesinas, pequeños productores y productoras y pueblos originarios, quienes llevaron la peor parte en los costos de este proceso de “modernización”?

Nos encontramos frente a dos modelos opuestos de producción de alimentos: un sistema alimentario

industrial globalizado y controlado por las empresas versus una diversidad de esfuerzos por conservar, desarrollar y expandir la Soberanía Alimentaria.

¿Cuál es el aporte de la Educación Popular en la construcción de la Soberanía Alimentaria de nuestros países?

En las comunidades locales desde la posición ético-política que apuesta a la sustentabilidad, autonomía, equidad y solidaridad:

- Generando espacios de discusión política sobre la situación en la que estamos y cómo llegamos a ella, de reflexión con diferentes sectores sobre el tipo de país que queremos ser y, la revisión de nuestras lógicas de producción y pautas de consumo.
- Promoviendo la participación y organización del sector campesino empobrecido, descapitalizado; que aún resiste en el medio rural en parcelas de muy escasa superficie y con tenencia precaria de la misma⁷ o sin tierra, con producción a pequeña escala y una economía que no alcanza a satisfacer las necesidades básicas de la familia. Generando espacios de encuentro, de análisis y comprensión de la realidad desde la perspectiva de sector, de práctica en la toma de la palabra, de conocimiento y práctica de sus derechos, de valorización de sus saberes tradicionales aportando a procesos de reconstrucción de la autoestima, de la dignidad y de construcción de su Identidad Campesina, paralelamente a la gestión de medios de producción que mejoren sus condiciones de trabajo y capital productivo.

5. “Comensalidad significa comer y beber juntos alrededor de la misma mesa.... Etnobiólogos y arqueólogos llaman nuestra atención sobre un hecho singular: cuando nuestros antepasados antropoides salían a recolectar frutos, semillas, caza y peces, no comían individualmente lo que conseguían reunir. Tomaban los alimentos y los llevaban al grupo. Y ahí practicaban la comensalidad: distribuían los alimentos entre ellos y los comían grupal y comunitariamente. Así, la comensalidad, que supone la solidaridad y la cooperación de unos con otros, permitió el primer salto de la animalidad en dirección a la humanidad. Fue sólo un primerísimo paso, pero decisivo, porque le cupo inaugurar la característica básica de la especie humana, diferente de otras especies complejas (entre los chimpancés y nosotros hay solamente un 1,6% de diferencia genética): la comensalidad, la solidaridad y la cooperación en el acto de comer. Y esa pequeña diferencia marca toda la diferencia”. Comensalidad: re-hacer la humanidad – Leonardo Boff – 2008.

6. Movimiento Nacional Indígena y Campesino de Argentina –Junio de 2008.

7. Más del 70 % de los campesinos en Argentina, no posee regularización de los títulos de propiedad de la tierra.



- Trabajar las cuestiones mencionadas desde una perspectiva emancipadora implica acompañar la consolidación de procesos organizativos autogestionados favoreciendo que: garanticen prácticas democráticas y transparentes al interior de las organizaciones, tramiten sus propios conflictos, consigan entidad jurídica, gestionen y administren sus propios recursos, se relacionen e integren con otras organizaciones a nivel local, nacional y regional para su fortalecimiento y trabajo sobre políticas públicas. En este sentido entendemos: visibilizar el sector, sus problemáticas y construir propuestas para políticas públicas diferenciadas destinadas a: la recuperación y control de tierras y territorios, la regulación del mercado y flujo de alimentos por parte de los estados; la protección y apoyo a la agricultura familiar sustentable, a la producción local de alimentos, a la defensa de las propias semillas contra privatizaciones y patentamientos, y a la comercialización de los alimentos en los lugares donde se producen.
- Alentando la integración y retroalimentación del campo y la ciudad, la construcción de alternativas económicas a los circuitos dominantes que recuperan prácticas de mercados tradicionales como ferias de pequeños/as productores/as y campesinos/as en el marco de la Economía Solidaria.
- Promoviendo la restauración de la diversidad biológica y productiva, a través de la protección de semillas locales como patrimonio indispensable y de prácticas de producción agroecológica.

Las herramientas mencionadas para aportar a la construcción de la Soberanía Alimentaria como perspectiva emancipatoria, corresponden a

cuestiones metodológicas que exigen prácticas sistemáticas de acompañamiento a nivel familiar/predial, grupal/organizacional y de articulación con otros actores de diferentes niveles, gubernamentales y no gubernamentales⁸ en procesos que no son lineales y que requieren períodos de tiempo no poco extensos.

El contexto actual presenta riesgos y amenazas permanentemente, exigiéndonos redefinir las estrategias de intervención territorial, y el rol como ONGs de Educación Popular entre otras... Resulta oportuno citar a la compañera Claudia Korol: "... La Educación Popular, al permitirnos teorizar colectivamente sobre nuestras prácticas, nos posibilita encontrar pistas para una producción colectiva de conocimientos que nos ayude a reconocernos, identificarnos, creer en lo que podemos crear, y que potencia nuestra capacidad de transformar la realidad en un sentido de ruptura, de batalla contra la enajenación y contra toda forma de alienación de nuestra sensibilidad, y nuestro esfuerzo, en un sentido de revolución..."⁹

Impregnados de confianza, evocamos las palabras campesinas:

Y pregunto, esa alegría, esa esperanza... ¿de dónde le llega? Contestó una campesina del Cauca colombiano sin dejar de reír: "Nos divierte mucho ver cómo los colibríes pueden desplumar al cóndor. Sin plumas ese animal tan fiero no puede volar".¹⁰

8. Acción Educativa integra espacios de articulación provincial: Mesa de Tierras, Mesa de ONGs del norte de Santa Fe; nacional como las redes AMUYEN y Confluencia; y regional, el Programa Mercosur Social y Solidario y CEAAL.

9. Korol, Claudia. "Revolución en las plazas y en las casas". Cuadernos de Educ. Pop. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires – 2004.

10. Sabiduría Indígenas, Gustavo Duch, El País – Diciembre de 2008.

4. CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS EMANCIPADORES DESDE LA EQUIDAD DE GÉNERO



Aida Cruz*

“Yo jamás habría escrito Pedagogía del Oprimido si, al mismo tiempo, yo me permitiese oprimir a mis hijas, mi esposa y las mujeres con quién trabajo. Las mujeres hacen bien en organizarse y decir lo que tiene que ser cambiado en relación a las opresiones que hoy sufren. Y nosotros, educadores, precisamos entenderlas, oírlas, y acompañar los cambios que ocurrieran gracias a sus iniciativas”.

Pablo Freire¹

Uno de los más grandes e importantes paradigmas emancipatorios del movimiento feminista y la lucha de las mujeres fue el derecho al voto. Fue la mecha que incendió las olas que arrojaron el mundo masculino, cuestionando el lugar que les correspondía a las mujeres en una época moderna y de derechos humanos.

Es en el siglo XIX, a partir del surgimiento sufragista, que la lucha de las mujeres adquiere características

de un movimiento social con perspectiva política. La teoría sobre el patriarcado, que surge de las filas del feminismo moderno para referirse a la forma de organización social que origina y reproduce la subordinación de opresión y explotación de las mujeres, es el intento más sistemático sobre factores que condicionan la situación de las mujeres. Nosotras somos herederas de todas aquellas mujeres que rechazaron los papeles sociales que les habían sido asignados en función de su sexo, en especial de las que lograron que las puertas de la educación fueran abiertas. A raíz de eso se suponía que todas las mujeres tendrían la oportunidad del voto y el derecho a la educación a nivel mundial. Dice el refrán, que “del dicho al hecho, hay un gran trecho” y todavía en la actualidad tenemos demasiados rezagos, a nivel mundial, que nos permiten ver que la realidad ha sido otra. Muchas niñas y mujeres aún no tienen el acceso a la educación y a vivir en equidad.

No cabe duda que el sufragismo fue el primer movimiento de mujeres que irrumpió en una sociedad machista para dar paso a un movimiento más amplio y abarcador hasta nuestros días. No es coincidencia que fuera especialmente fuerte y dinámico en las sociedades en las que la revolución burguesa con sus ideales de igualdad, libertad y fraternidad se concentrara primero en las instituciones políticas.

* Educadora popular, Instituto de Servicios Especializado de la Montaña, Puerto Rico. Coordinadora Región Caribe del CEAAL.

1. Cita en documento de Moema L. Viezzler. Socióloga, escritora, educadora, es Presidenta fundadora de la Red Mujer de Educación con sede en Sao Paulo, Paulo Freire y las relaciones sociales de género. Enviado por Liliana Daunes. Fuente: La Haine www.miescuelayelmundo.org



En efecto, las demandas de las mujeres del siglo XIX y comienzos del XX tenían que ver con las exigencias de acceso a las actividades del mundo público: derecho a la educación, a tener un trabajo, a la propiedad o a la cultura en igualdad de condiciones que los varones. Es decir, se opusieron a ser excluidas de todas aquellas funciones que, en la sociedad industrial, se habían convertido en las centrales. El surgimiento de la sociedad capitalista había hecho necesario la organización de la división sexual del trabajo. La separación entre lugar de trabajo y lugar de residencia que caracterizó a las ciudades, entre trabajo productivo asalariado y trabajo doméstico, entre familia, como actividad y espacio social privado y el resto de las actividades sociales que formaban parte del espacio público, se convirtió también en una separación radical entre lo femenino y lo masculino, entre los roles sexuales de las mujeres y la de los varones. (Judith Andará, 1999).²

A partir de este evento, la vida de las mujeres se transformó y ya no se hablaba solamente de igualdad, sino que las feministas sostenían que las mujeres eran oprimidas y explotadas. La relación entre mujeres y hombres era una relación de poder, semejante a la que existe en la política. Es así como surge el “slogan” de que “lo personal es político”. Para denominar el sistema que origina el poder de los varones sobre las mujeres se utiliza el concepto patriarcado.

Ampliándose el movimiento, se comenzó a hacer análisis donde el cuestionamiento sobre el sistema patriarcal, fue abarcador y de mucho estudio. Durante los años 60 y 70 se dieron grandes luchas de parte de los movimientos sociales, incorporando las aportaciones que desde Brasil iba haciendo Pablo Freire sobre la educación liberadora. Pero

dentro de esa acción liberadora las mujeres estaban excluidas, porque todavía no se veía necesario abrirles paso hacia la equidad. “Hay un ‘ala’ de la educación popular que piensa y actúa como si la clase trabajadora y los sectores populares pudiesen ser pensados sin pensarse en sexo, ni color, ni edad, ni religión, ni formación diferenciada”. (Moema L. Viezzer).³

La educación popular se convierte en una herramienta de trabajo de los movimientos sociales, pero el movimiento de mujeres comienza a encontrar vacíos dentro de las metodologías de educación popular para el trabajo de igualdad que había que hacer dentro del mensaje liberador. Pasa a ser un trabajo consecuente, el de las mujeres al hacerse presente entre las educadoras y los educadores llevando nuevas metodologías desde las perspectivas de las mujeres.

“Al trabajar a partir de la óptica de las mujeres, la pedagogía del oprimido necesariamente debía levantar cuestiones sobre las variadas contradicciones existentes en la sociedad, que extrapolan las contradicciones de las clases sociales. El movimiento feminista ubicó esto a las claras, al desvendar la realidad de la opresión del género femenino por el género masculino como parte constitutiva de la realidad social, en todas las clases sociales. Además de esto, la metodología feminista desarrollada a través de los grupos de autoconciencia, por ejemplo, contribuyó mucho para que las mujeres trajesen las innumerables variables de esta opresión

2. Judith Andara, El patriarcado como realidad social, Pág. 3-6, 1999, México.

3. Moema L. Viezzer. Socióloga, Paulo Freire y las relaciones sociales de género, Enviado por Liliana Daunes Fuente: La Haine www.miescuelayelmundo.org



social sufrida por la mujer, por ser mujer”
(Moema L. Viezzer)⁴.

En las décadas subsiguientes corrieron como la pólvora, las demandas de las mujeres, aunque todavía encontraban y encuentran escollos de parte de educadoras y educadores que no tienen conciencia de género. Sin embargo, el poder de la unión entre grupos feministas ha ido creando espacios, aunque todavía no todo está ganado.

“Las mujeres, preocupadas por atender sus problemas y aportar al cambio social, elaboraron materiales desde su propia iniciativa, partiendo de sus necesidades, con técnicas e insumos relativos a lo que ellas hacían, no a lo que los grupos populares pedían de ellas. Incorporar el enfoque de género en las técnicas y estrategias de educación popular significa que la participación sea sinónimo de ‘comunidad tomadora de decisiones’, donde las mujeres, por su subordinación histórica, generalmente no son tomadas en cuenta, ni ellas mismas se sienten con el derecho de opinar y manifestar sus deseos. Es imperativo buscar mecanismos y capacitación necesaria que no reproduzcan, en sus actividades, lo tradicional ni lo subordinado, para que las mujeres fortalezcan su autoestima y sean valorados sus aportes y su trabajo” (Luz Elena Martínez García).⁵

Muchas teóricas feministas continúan haciendo viejos y nuevos planteamientos sobre género, especialmente

cuando se habla tanto de paradigmas emancipadores. Estos deben estar permeados del tema de la perspectiva de género desde la educación popular. María Suárez y Valerie Miller desde su trabajo feminista en educación popular nos dicen: “Un fundamento relevante para trascender las experiencias de educación popular, que dejaron por fuera el género, consistía en la integración entre la educación popular y la epistemología feminista. La reactivación del movimiento de mujeres para la transformación social necesariamente tiene que abordar este enfoque, tan marginado hasta ahora, de la educación popular freiriana, que hizo aportes tan significativos en términos de la desigualdad de clase, racial, Norte Sur, etc., pero rara vez abordó el género”.⁶

Sin embargo, se creyó que los movimientos de las mujeres estaban incluidos a lo largo de la historia de la educación popular, pero las mujeres no se sentían parte de esa historia. Tanto es así, que Alfonso Torres en su trabajo sobre “Educación Popular y Paradigmas Emancipadores” dice: “Un rasgo histórico de la educación popular es su estrecha relación y vocación de apoyo a los movimientos y organizaciones populares. En buena medida, el discurso fundacional tuvo como referente movimientos protagonizados por actores sociales como los trabajadores, los campesinos y los pobladores urbanos; el discurso de la refundamentación estuvo asociado a la emergencia de los nuevos movimientos sociales en torno a los derechos humanos, las reivindicaciones de las mujeres y los jóvenes, así como a la defensa de identidades culturales. Pero esto tiene que ver desde quiénes se partió, para tener este referente. Aunque se creía, que había una estrecha relación con el movimiento de mujeres entre el discurso y la práctica, había un trecho bastante amplio”.

4. Idem.

5. Luz Elena Martínez García, Movimiento social, educación popular y género, Propuesta necesaria para escuchar y convivir. Fuente: La Haine www.miescuelayelmundo.org

6. María Suárez y Valeria Miller, Educación Popular y Epistemología Feminista: Una integración necesaria.



Ese trecho bastante amplio tiene muchas vertientes, pero uno de ellos lo constatamos en los principales puestos de poder desde las mismas organizaciones. Los principales teóricos de la educación popular eran hombres, y el forcejeo para que las mujeres estuvieran incluidas era y es constante. Existen innumerables ejemplos, pero en específico hago mención, en nuestra organización CEAAL, la participación de las mujeres en la elaboración de la teoría con documentos exploratorios de la identidad de éstas en la educación popular, encontramos muy poco. La aportación de la Red de Educación Popular de Mujeres (REPEM), no cabe duda, dio un vuelco al CEAAL, como ente teórica en la inserción de género. Durante los años en que la REPEM estuvo en la estructura del CEAAL, la inclusión del género se mantuvo viva, aunque creemos que la estructura marcada por un perfil masculino no les permitió lograr más apertura al tema. Cabe mencionar un agradecimiento por el trabajo consistente que hicieron las compañeras, su aportación para el CEAAL estará siempre dentro de nuestra historia. Ellas adelantaron en nuestra lucha, la inserción de las mujeres en la educación popular, que aunque somos la mayoría, en nuestros países latinoamericanos, tenemos que estar recordándolo constantemente.

Los aportes de las mujeres y en especial de las feministas a la educación popular, han sido muchos, y esto está marcado significadamente por la historia. “Otro de los significativos aportes del feminismo a la educación popular y las luchas sociales ha sido el de colocar en la agenda política, dimensiones que hasta hace poco se relegaban a un supuesto ámbito de lo “privado”, separando lo público y privado en dicotomías opuestas. La violencia de género, por ejemplo, ha sido uno de los temas en los que la epistemología feminista, “lo personal es político”, ha pasado a colocar esa forma de violencia

como un asunto de agenda política, que hoy día no puede ser ignorada por los programas de educación popular, ni las dinámicas mismas de los procesos de concientización y educación” (María Suárez y Valeria Miller)⁷

Por lo que nos queda claro que las aportaciones de las mujeres, dentro de la teoría y la práctica en la educación popular, en especial desde las comunidades, han sido fundamentales y por supuesto no tienen marcha atrás. En diversos encuentros sostenidos entre mujeres, hemos verificado la aptitud de la educación popular para afirmar un proceso de reflexión colectiva que permita sistematizar nuestras prácticas tan dispersas y diversas, nacidas la mayor parte no de la conciencia pre-establecida de nuestra opresión como género, ni de una definición previa como feministas; sino desde el dolor, desde la necesidad, desde la esperanza que nos conmueve como madres, o como mujeres simplemente, día a día, y nos impulsa a la lucha, que en primera instancia suele ser de sobrevivencia (Claudia Korol).⁸

Una de mis preocupaciones y como reto dentro de nuestras luchas principales en el CEAAL, es el número de niñas excluidas del derecho a la educación. Esto equivale a no tener el poder de decisión y por consiguiente las limita a tener posibilidades de exigir sus derechos. Una niña sin

7. María Suárez y Valeria Miller, Educación Popular y Epistemología Feminista: Una integración necesaria. «Lo personal es político» del feminismo de los años 60-70 fue introducido por Betty Friedan, autora de *La mística de la feminidad*, que obtuvo el premio Pulitzer en 1964. Ella llamó a las mujeres para que se librasen de esa «mística femenina» que las obligaba a ser “humildes”, “invisibles”, “silenciosas” y “tímidas” y se empoderaran contra la discriminación de género.

8. Claudia Korol, *Feminismo, Educación Popular y Revolución*. Buenos Aires, Argentina, <http://servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=544>



educación probablemente tiene un camino hacia ser víctima de toda la discriminación que ejercen los demás sobre ella. Esto la lleva a tener un ambiente propenso para ser una víctima de abuso sexual, violencia doméstica, a no poder exigir servicios de salud y empleo, lo cual la dirige hacia la pobreza en su adultez. Como parte de su acción liberadora, nuestras organizaciones de educación popular deben impulsar en sus postulados la educación para las niñas como eje transversal en todas sus demandas al estado y a una sociedad que relega la importancia de ésta.

El equipo de mujeres de Acción Solidaria (EMAS) de México, que tiene experiencia en trabajo con la educación de niñas y mujeres, expresan que la desigualdad de género es la falta de oportunidades educativas para las mujeres, y es una de las más crudas. Mientras que las niñas desertan más que los niños en la primaria y la secundaria (especialmente en el paso entre estos dos niveles), la mayoría de las personas analfabetas son mujeres, situación que se da tanto en centros urbanos como en zonas rurales, pero que se agrava profundamente en las comunidades indígenas. En el caso de las mujeres campesinas jóvenes y adultas, el acceso a la educación formal después de la primaria es muy reducido debido a la escasez o inexistencia de servicios educativos en sus comunidades, a la sobrecarga de trabajo por las responsabilidades domésticas y productivas, a los obstáculos culturales y de comunicación para estudiar en otras localidades, aunque sean cercanas, y, en general, porque existe la creencia de que las mujeres no necesitan estudiar, ya que siempre vivirán “bajo” la protección de algún hombre, ya sea el esposo, el hermano o el padre (Equipo Mujeres en Acción Solidaria, EMAS).⁹

9. Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS), A. C. Morelia, México, emas@unimedia.net.mx, Centro de Coope-

Para sentirnos incluídas, las niñas y las mujeres tenemos que comenzar por casa. En ese sentido, nos corresponde promover la educación entre nosotras y nosotros dentro de las organizaciones y en la Red que estemos insertadas e insertados, en este caso el CEAAL, para tener un cuadro claro sobre género.

Es importante y sencillo poner el género en su justa perspectiva por lo que incluyo otra mirada desde el *Manual sobre cuestiones de género*. El término “género” se refiere a las diferencias sociales entre varones y mujeres en todas las etapas del ciclo de vida que son aprendidas y, aunque están profundamente arraigadas en cada cultura, son cambiantes a través del tiempo, y tienen variaciones amplias tanto dentro como entre las culturas. El género determina los roles, el poder y los recursos para varones y mujeres en cualquier cultura.

Nos aclara que la igualdad de género, o igualdad entre mujeres y hombres, se refiere al disfrute en pie de igualdad por varones y mujeres de cualquier edad e independientemente de su orientación sexual, de los derechos, bienes socialmente valorados, oportunidades, recursos y recompensas. Igualdad no implica que mujeres y hombres sean idénticos, sino que el disfrute de sus derechos y sus oportunidades no estarán determinados ni limitados por el hecho de haber nacido mujer o varón. La protección de los derechos humanos y la promoción de la igualdad de género tienen que ser vistas como un aspecto central de la responsabilidad de la comunidad humanitaria.¹⁰

ración Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). (C)2005 www.crefal.edu.mx ICOS

10. Mujeres, niñas, niños y hombres, Igualdad de oportunidades para necesidades diferentes: *Manual sobre cuestiones de género* del Comité Permanente entre Organismos (IASC) <http://www.humanitarianinfo.org/iasc/gender>. Pág. 3



Otra de nuestras vertientes en los retos es el lenguaje sexista, que como educadoras y educadores tenemos que asimilar para poder decir con certeza que comenzamos a sentirnos parte del cambio desde adentro. Es imperante señalar varios puntos en este tema debido a la invisibilidad y manejo del mismo cuando alguna compañera feminista trae las críticas sobre la pobre comprensión y la burla con que se trata en muchas ocasiones. Como ejemplo reseñamos cuando algún compañero dice: para complacer “a la compañera feminista” vamos a incluir las “as” o poner una arroba de inclusión.

El tema del lenguaje sexista es uno que trae ronchas entre las/os que manejan el discurso pero no incluyen a las mujeres. A muchas feministas nos han salido canas machacando sobre la inclusión, y todavía no tenemos la batalla ganada, a pesar de que algunas personas tratan de hacer un esfuerzo. Es fundamental el lenguaje inclusivo para que las niñas y mujeres se sientan partícipes en la educación popular desde uno de sus objetivos enfatizado en la educación liberadora.

La lucha por el lenguaje inclusivo es la lucha por usar un lenguaje más justo, menos violento, esto es, un lenguaje que no sea utilizado contra nadie como arma de exclusión y opresión en la sociedad. Intentar ser sensibles a usar un lenguaje menos machista y masculinista, neutralizando los usos del masculino singular al sustituirlos por otras expresiones o por la inclusión también del femenino singular es un gesto democrático y civilizado, fundamental, como dejar de usar expresiones que podrían herir a grupos que tradicionalmente han sido maltratados, como gente con rasgos físicos distintos a los del grupo dominante. El uso de lenguaje inclusivo se da de manera espontánea y también consciente, y no está exento de problemas, como veremos. No

juzgamos a quienes se sienten incómodas/os con usar expresiones que aún no se han normalizado, pero consideramos absurdo que se ridiculice la búsqueda y el uso espontáneo de un lenguaje que incluya a las mujeres como personas (Mujer Palabra).¹¹

A raíz de lo expuesto tenemos que cuestionarnos, ¿de qué paradigmas emancipatorios estamos hablando? La educación popular constituye en sí misma una fuente de ideas pedagógicas emancipadoras, de las cuales otras corrientes críticas se han nutrido, nos aclara Alfonso Torres. Todo parece pintar que ya está superada la contradicción de la inclusión de las mujeres, sin embargo, la realidad a la que nos enfrentamos no es así. Por lo que dentro de los retos de los nuevos paradigmas emancipadores, se tiene que poner la palabra donde se pone la acción, de lo contrario estamos hablando de una acción liberadora para quién, para todas las personas o para ciertos grupos?

El género, como perspectiva y como temática, hace presencia en diferentes discusiones y procesos del CEAAL. Como perspectiva, ha contribuido a enriquecer –muchas veces cuestionando algunos de sus discursos y prácticas– la corriente educativa popular; como temática, se plantea como ineludible en algunas de las prácticas educativas populares. En particular, para este periodo reciente, se compartió en el Foro del CEAAL Panamá de 2004, un documento de Isabel Vinent, donde plantea una discusión sobre la necesidad de conjugar tradición crítica y posmodernismo, en la construcción de paradigmas emancipatorios desde la Educación Popular (Alfonso Torres).¹²

11. La Webmistress en nombre de Mujer Palabra. Revisado octubre 2006. www.mujerpalabra.net

12. Alfonso Torres, Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. Educador popular colombiano. VII Asamblea



Sin embargo, esas fuentes emancipadoras todavía tienen una contradicción no resuelta debido a lo difícil que ha sido la aceptación del tema de género cuando en nuestras organizaciones son las mujeres las que predominan. Son muchas las críticas permanentes que van matizadas por la falta de ser consecuente con el discurso que contracta con la acción. La visión que queremos tiene pinceladas de una visión que enfatice en la producción de conocimiento crítico que redunde en la inserción de género en la construcción política del CEAAL. Hemos logrado con el tiempo crear espacios y alianzas, tanto es así que hoy en día en el CEAAL tenemos una presidenta y una gran mayoría de mujeres en el Comité Ejecutivo. Sin embargo todavía tenemos voces disidentes que por lo bajito dicen “¿qué más quieren las mujeres?”

La práctica de la sistematización de experiencias sigue vigente en nuestros centros, pero el esfuerzo de reflexión teórica sobre qué aportaciones tales sistematizaciones pueden tener a la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios, parece un salto que todavía no lo damos. Por otro lado, nuestro diálogo con otros esfuerzos en otras áreas en la misma dirección parece todavía tímido, limitándose a enunciados genéricos de cercanía a los paradigmas holísticos, de la complejidad, del feminismo y del ecologismo y por supuesto de la dialéctica. Creo que para avanzar en el próximo periodo en esta temática hay que explicitarla en nuestras prácticas de sistematización, y buscar un diálogo más profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas y con los paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación. (Pedro Pontual).¹³

General del CEAAL. Cochabamba, Bolivia, 25-29 de agosto de 2008. ¡La educación popular está viva!

13. Pedro Pontual, Educación Popular y Paradigmas Emanci-

Una organización como el CEAAL, de tantos años de lucha y que tiene un gran reconocimiento en el marco de la educación de adultos y por supuesto de la educación popular, tiene que tener un énfasis en el trabajo de género, porque las mismas organizaciones lo han establecido así, inclusive hasta solicitando más educación sobre el tema. Creemos en el fortalecimiento de nuestra organización y parte de éste es dirigir las energías a corregir las fallas y exclusiones que hemos tenido en tiempos pasados. Ya comenzamos y continuaremos hacia mejorar esos vacíos para que marquemos la armonía en una visión integral excluyente. Es importante, como hemos venido señalando en los documentos sometidos tanto en la Asamblea como la propuesta al Comité Ejecutivo, el ir más allá de tener el tema de género en los ejes transversales y en cuanto documento reglamentario o de visión se discute y es aprobado. Ahora es el momento de la acción concreta, dándole el espacio y las herramientas al Comité de Género aprobado como demanda de la Asamblea, para que oficialmente establezca su Plan de Trabajo y éste sea parte de los comités permanentes establecidos en el CEAAL con el aval de todas y todos.

“Las personas se quejan del lenguaje inclusivo porque se tienen que utilizar muchas palabras, pero las mujeres son personas y queremos ser incluidas, yo soy parte de ese reclamo”.

*María Isabel Báez Arroyo,
feminista puertorriqueña.*

patorios, página 3 y En Torno a la Agenda de la Educación Popular en CEAAL, Piragua 28, Página 30.

5. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN LOS CENTROS DEL CEAAL

(Análisis de 6 experiencias)



Alfonso Torres Carrillo*

Presentación

Por mandato de su VII Asamblea realizada en Cochabamba en agosto del 2008, el CEAAL - Consejo de Educación de Adultos de América Latina se asumió como una red de centros y grupos que hacen educación popular. Dicha afirmación de identidad hace justicia con la historia de compromiso de sus Centros con los diferentes procesos y actores sociales, que en sus países y regiones, se orientan a la transformación de las múltiples realidades de injusticia que caracterizan nuestro continente. Desde sus opciones políticas, éticas y pedagógicas emancipadoras, a lo largo de su trayectoria los centros asociados al Consejo han confirmado esta apuesta, a través de un amplio abanico de prácticas y sus singulares contenidos y metodologías.

Este reconocimiento de la historicidad, singularidad y riqueza de las prácticas educativas de los centros, ha llevado a que el CEAAL en diferentes momentos haya realizado consultas para dar cuenta de sus orientaciones, sus intenciones, sus actores, sus formas de trabajo y sus incidencias.¹ En la coyuntura actual

de la historia latinoamericana, en la cual diversos procesos sociales y políticos protagonizados por organizaciones y movimientos sociales, así como desde gobiernos progresistas, se le reclama a la Educación Popular retomar sus bríos emancipadores y su contribución desde lo que le es propio, la acción pedagógica, al fortalecimiento de dichas dinámicas.

Dentro de esta preocupación, a mediados del presente año, la presidencia del CEAAL, impulsó la realización de un balance de las prácticas que desde el enfoque de la Educación Popular realizan algunos de sus centros. Para ello, se envió una Guía con algunas pautas para orientar los informes y que se referían básicamente a la presentación de la institución, el lugar de la Educación Popular en su trabajo, la descripción de un proyecto o práctica educativa representativa y un balance reflexivo de logros y dificultades. Sólo 6 centros respondieron y enviaron sus respectivos informes:² el Instituto Bartolomé de las Casas de Perú, la Escola de Formação Quilombo dos Palmares-EQUIP de Brasil, la Asociación Dinamismo Juvenil de México, el

CEAAL (1993), *Nuestras prácticas...* CEAAL – IMDEC, México; Torres Alfonso (2004). Consulta sobre las prácticas educativas de los Centros del CEAAL, Recife.

2. La calidad de la información aportada fue desigual; algunos respondieron juiciosamente la guía, otros respondieron telegráficamente o enviaron un documento preexistente que no daba cuenta del conjunto de interrogantes planteados.

* Educador popular colombiano. Investigador y docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Consultor del CEAAL.

1. CEAAL. Comisión de estudios (1990), *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*. CEAAL, Santiago de Chile; Colectivo de apoyo metodológico del



Centro de Intercambio y Referencia-Iniciativa Comunitaria (CIERIC) de Cuba, el Centro de Investigación y Educación Popular (CIEP) de Guatemala y Radio SEL de Haití.

Por encargo del CEAAL, en este artículo realizo un balance analítico de dichos informes, en diálogo con la información proveniente de otras consultas hechas desde el CEAAL y el conocimiento de conjunto del movimiento de la Educación Popular en América Latina. Para facilitar la labor, elaboré una matriz analítica con las ideas claves referidas a cada uno de los aspectos contenidos en la Guía, y desde la cual se hacen los comentarios y reflexiones que constituyen este texto.

1. Los centros y su identidad institucional.

El espectro de antigüedad de los centros participantes es amplio; desde los históricos Instituto Bartolomé de las Casas y EQUIP con 35 y 30 años de trayectoria, hasta los más jóvenes, surgidos en la década del noventa: CIERIC (1991), CIEP (1993), Radio Sel (1998) y Dinamismo Juvenil (1999). Las diferencias temporales no son un dato anecdótico; son claves para entender las confluencias, las diferencias y los matices de la identidad institucional de los centros.

Como señalan Etkin y Schvarstein (1989), las organizaciones son colectivos institucionalizados que poseen su propia identidad, entendida como aquello que las distinguen y que tratan de conservar a lo largo del tiempo. Han nacido para dar respuesta a las demandas de un contexto, definen unos propósitos que las orientan, desarrollan unas actividades características y establecen unas relaciones con otras organizaciones y su contexto. Es decir, para conocer la singularidad identitaria de

una organización es clave saber, cuál fue su origen, qué se propone, qué hace y con quien se relaciona.

Las respuestas a la guía, nos permite confirmar que la EP sigue siendo un referente central en la orientación de los propósitos, las acciones y las relaciones de los centros del CEAAL. Aunque no se preguntaba en la guía, algunos de los centros relatan el contexto y opciones que les dieron origen. Así, el Instituto Bartolomé de las Casas describe el contexto político, social e ideológico del Perú en sus comienzos hasta la década del noventa y el CIEP, señala sus vínculos iniciales con el movimiento sindical centroamericano. Los otros centros, no hacen referencia a su origen.

En cuanto a sus orientaciones, todos los centros las definen dentro de un horizonte emancipador y de transformación social; uno, el Instituto Bartolomé de las Casas, en una perspectiva liberadora amplia. Esta iniciativa de Gustavo Gutiérrez, señala como su fin, “el contribuir al proceso de liberación integral y desarrollo humano en el Perú desde la perspectiva cristiana de la opción preferencial por los pobres”. En este amplio horizonte alternativo, el Instituto –en particular la Escuela Hugo Echegaray– recoge, en su propuesta educativa, tres elementos de la perspectiva de la educación popular:

- 1) Una educación vinculada a los sectores pobres y marginados de la sociedad y a sus organizaciones, a su quehacer; y que, por tanto, no se define en sí misma, sino que está ligada a las demandas, necesidades y prácticas de las personas.
- 2) Una corriente animada por un proyecto de transformación de la sociedad desde la perspectiva de la emancipación de los sectores populares en busca de su protagonismo en la



construcción de su destino. En este sentido, la educación popular está marcada por una intención política, de transformación social. En esta búsqueda, el sujeto toma conciencia crítica de su realidad y la transforma.

- 3) Una pedagogía que busca ser coherente con el proceso de liberación. Se basa en el diálogo, en una relación horizontal de respeto y aprendizaje mutuo. El educando desarrolla, así, su propio protagonismo, o dicho de otra manera, su capacidad de agencia, como persona y grupo que tiene voz y actúa para producir transformaciones en su vida.

Los otros casos, ubican dentro de su misión o sus propósitos centrales a la Educación Popular. Por ejemplo, el CIEP define trabajar la Educación Popular como un contenido estratégico de transformación y aplicarlo en todos sus niveles de formación y capacitación; en consecuencia, su objetivo principal es contribuir al fortalecimiento de las organizaciones populares y a su articulación para generar conciencia y acciones concretas en relación a la interculturalidad, la equidad de género y la justicia socioeconómica, que se expresen en incidencia hacia las políticas públicas y fiscalización social.

Por su parte, Dinamismo Juvenil ha desarrollado un modelo de atención a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de barrios populares y una Escuela de formación de promotoras y promotores comunitarios, basados en la pedagogía de Educación Popular con énfasis en la construcción de una cultura de paz que implique la transformación de la realidad, el cambio a una sociedad en donde imperen valores tales como: la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia y la verdad.

El CIERIC, explicita desde su Misión la adopción de diferentes perspectivas y enfoques: “Se estructura desde la Educación Popular como práctica social transformadora, además se nutre de elementos de la Planeación Estratégica, la Gestión de Procesos y Proyectos, la Psicología Comunitaria, la Metodología de la Investigación Social, la Comunicación Social y la Animación Sociocultural”.

Finalmente, los 6 centros estudiados informan el pertenecer a diferentes redes nacionales e internacionales además del CEAAL, al cual identifican por su opción pedagógica popular. Las redes, son por lo general referidas a temáticas (educación de adultos, poder local, comunicación, hábitat, etc.) o a movimientos y espacios de promoción de derechos o defensa de la democracia.

2. Las prácticas educativas populares

Las prácticas, proyectos o programas presentados fueron dos: **Educación y derechos humanos**. *Espacios públicos para el desarrollo* de Dinamismo juvenil y la *Escuela de Líderes para el desarrollo “Hugo Echegaray (EHE)”* del Instituto Bartolomé de las Casas. Ninguna de las otras 4 instituciones, CIERIC, Radio Sel, EQUIP y CIEP, presentó una experiencia específica, aunque ésta última informa que en la actualidad “se trabaja en la participación ciudadana, en el municipio de la Libertad y Santa Ana en el Departamento de Petén; así mismo en Santa Elena Petén se tiene una academia de mecanografía “Educar para Transformar” para jóvenes que no tienen acceso a estudios básicos”.

Con esa limitación, paso a describir y comentar las referencias a los diferentes aspectos sugeridos para el análisis.



2.1. Las problemáticas o campos de acción

Según el Instituto Bartolomé de las Casas, el área en que se ubica la EHE es la de democracia y el desarrollo. El problema al que respondió esta iniciativa fue la “necesidad de profundizar en el conocimiento de la realidad social, cultural, política y económica, brindando una formación que potenciara eficazmente el servicio de los líderes populares a la comunidad y al país desde una renovación de su práctica dirigencial acorde al nuevo momento”.

El CIEP trabaja en las áreas de interculturalidad, equidad de género y justicia socio económico; desarrollo local; participación ciudadana. CIERIC: Según su página en Internet (www.cieri.cu), existen dos áreas técnicas: **Capacitación y comunicación y Desarrollo comunitario**. Radio Sel señala que trabaja en la comunicación popular articulada a la educación de las personas jóvenes y adultas y a los derechos económicos, sociales y culturales. En su página de Internet, EQUIP informa que trabaja en Formación y Auto formación de educadores populares, líderes y jóvenes vinculados a movimientos sociales. Dinamismo Juvenil trabaja con niños y jóvenes en los temas de prevención de la violencia, la resolución no violenta de conflictos y la cultura de paz e impulsando iniciativas juveniles económicas y sociales. En su página en Internet, el Instituto Bartolomé de las Casas informa que trabaja en el campo de democracia y desarrollo, a través de la formación de líderes, jóvenes, iniciativas ciudadanas y democracia.

Los campos de acción de los centros confirma la tendencia ya señalada en la consulta de 2004: coexisten temas “clásicos” de la EP (educación de adultos, comunicación popular, derechos humanos y formación de educadores y líderes sociales) con

temas emergentes en las 2 últimas décadas (jóvenes, violencia, ciudadanía y resolución de conflictos).

2.2. Sentidos e intenciones de las prácticas educativas

Generalmente, los objetivos institucionales y de los programas específicos, expresan y concretan sus opciones y orientaciones políticas y pedagógicas. Para el caso de los centros estudiados, llama la atención que aquellos de mayor trayectoria (surgidos en las décadas del setenta y ochenta), sus finalidades tienen un acento más político, referido a la incidencia en ámbitos más sociales y de la vida pública. Los más recientes, centran sus objetivos en la formación de competencias de los participantes en torno a sus áreas de actuación.

En el primer grupo está el Instituto Bartolomé de las Casas, que se orienta por los siguientes objetivos estratégicos: 1) Impulsar y difundir, en diversos espacios de la sociedad civil, la relación entre la construcción de la democracia y el desarrollo humano integral. 2) Dar a conocer una manera de vivir y pensar la fe cristiana desde la opción por los pobres en diálogo con las inquietudes del mundo actual. 3) Tender puentes entre diversos grupos sociales y culturales del país, así como con ciudadanos de países del Norte, para promover iniciativas solidarias. 4) Hacer más visibles en la sociedad civil las propuestas y acciones del Instituto Bartolomé de Las Casas en la perspectiva de la opción por los pobres.

EQUIP, en la misma perspectiva de plantea como objetivos: 1) Lograr que la población, a partir del conocimiento de su realidad, pueda construir una propuesta de políticas públicas en beneficio del desarrollo humano de sus comunidades,



especialmente de sus poblaciones jóvenes y adultas. 2) Tener una vigilancia permanente en el proceso de ejecución de dichas políticas. 3) Lograr que los jóvenes y adultos valoricen su desarrollo educativo permanente como un instrumento estratégico para su realización como personas, comunidades y sociedad brasilera. 4) Lograr que los jóvenes y adultos participen activamente en la vida pública de sus comunidades, de su Estado y de su País.

Por otra parte, los objetivos del CIERIC y Dinamismo Juvenil, se refieren a los respectivos campos de acción: el desarrollo sociocultural y la promoción de la cultura de paz entre jóvenes y niños, respectivamente. Algunos objetivos del CIERIC lo confirman:

“a) Contribuir al desarrollo del trabajo sociocultural y comunitario que realizan escritores y artistas, dirigido a elevar la calidad de vida de la población, a través de la satisfacción de sus necesidades espirituales y socioculturales.

b) Contribuir al fortalecimiento de la cultura e identidad local y comunitaria, favoreciendo la ejecución de proyectos, iniciativas y procesos de carácter sociocultural.

c) Promover y fomentar una cultura eficiente de Gestión de proyectos y acciones de desarrollo cultural, acorde con las demandas de espacios comunitarios y de intereses de artistas y creadores.”

Los objetivos institucionales de Dinamismo Juvenil, confirman este énfasis:

“1. Promover el liderazgo de jóvenes, adolescentes y niñ@s a partir de acciones que construyan comunidad mejorando la relación con su entorno inmediato, con su colonia, escuela y sociedad, auto potenciando sus capacidades de aprender, pensar, sentir y actuar autónoma y críticamente.

2. Crear espacios de Educación para la Paz donde se impulse y se capacite en el tema implicando la transformación de la realidad, el cambio a una sociedad en donde imperen valores tales como: la justicia, la democracia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia y la verdad.

3. Que las niñ@s, adolescentes y jóvenes aprendan a manejar el conflicto y que se apropien de las diferentes metodologías ya probadas en la resolución no violenta de conflictos.

4. Promover la formación de mujeres en los temas de prevención de la violencia en la familia y el empoderamiento como mujeres”.

Por su parte, el CIEP, la particularidad de sus temáticas y e la población con la cual trabaja, se expresan en sus objetivos: 1) Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas como parte del nuevo modelo de educación e iniciar cambios de conducta en los hábitos de quienes participan de los procesos educativos, promoviendo la autoestima como un elemento en el desarrollo cognoscitivo de las personas. 2) Promover el acceso a medios de comunicación. 3) Para la particularidad guatemalteca, revalorizar los idiomas mayas, xinca y garífuna,



en la aplicación de los nuevos conocimientos, haciendo principal uso de la oralidad con traducción, para que se tenga acceso a los nuevos conocimientos que el desarrollo contemporáneo exige.

2.4. Los sujetos educativos

Fieles a la tradición educativa popular, los Centros analizados tienen como sujetos de sus proyectos a diferentes categorías de poblaciones populares: indígenas y mestizos (CIEP), niños, mujeres y jóvenes (CIEP, Dinamismo Juvenil), adultos pobres de zonas rurales (Radio SEL y EQUIP) y urbanas (EQUIP); algunos centros tienen como destinatarios a líderes sociales (Instituto Bartolomé de las Casas y EQUIP), artistas, promotores e instituciones culturales (CIERIC) y a los propios educadores populares (EQUIP).

Vale la pena destacar que sólo uno de los centros (el CIERIC), definió criterios de selección de los grupos destinatarios:

- “1) Actores que trabajan vinculados directamente a grupos comunitarios. 2) Actores locales con potencialidades organizativas y metodológicas que pueden ser desarrolladas. 3) Priorización de iniciativas colectivas y grupales. 4) Capacidad de autogestión y Sostenibilidad. 5) Sectores más vulnerables.”*

Las categorías con las cuales los Centros nombran los sujetos con quienes trabajan confirman la tendencia vivida por la EP, de pasar del uso de denominaciones abstractas como pueblo, “clases trabajadoras”, sectores populares, al empleo de palabras que reconocen rostros y posiciones singulares: mujeres, jóvenes, líderes sociales y promotores culturales.

Otro actor central de los procesos educativos de los centros son sus educadores o animadores de los procesos. La consulta indagó sobre cómo son definidos y cuales roles les asignan. Por ello, tanto las instituciones más antiguas como las nuevas, centran la atención en su caracterización. Así por ejemplo, para EQUIP sus educadores son: a) Personas competentes en los trabajos de la Educación Popular. b) Personas comprometidas con las organizaciones populares y los movimientos sociales. c) Personas con un elevado sentido de responsabilidad social y profesional. d) Personas con vocación innovadora. e) Personas con vocación de seguir aprendiendo en forma continua.

Por su parte, el Instituto Bartolomé de las Casas denomina a las personas que acompañan el proceso como “coordinadores”. Sus capacidades, cualidades y habilidades que consideramos importantes son: 1) Con capacidades para compartir los saberes, motivar y crear las condiciones para el intercambio de ideas y creación de propuestas. 2) Con recursos metodológicos para combinar teoría y práctica, motivar la participación en un clima de respeto y valoración de los saberes previos. 3) Con capacidades para acompañar pedagógicamente a los líderes durante el desarrollo de los cursos y talleres. 4) Con capacidad para hacer seguimiento personalizado y/o grupal sobre los temas desarrollados.

En el CIEP, son entendidos como educadores populares, que acompañan a los movimientos sociales, sin sustituir a quienes dirigen genuinamente esos movimientos, una relación de respeto para quienes participan en los movimientos sociales. Se lleva un rol de conducción del proceso metodológico.



Finalmente, para Radio Sel, son asumidos como educadores populares y casi en su totalidad, miembros de redes organizativos.

Así mismo, la mayor conceptualización que hacen los centros acerca del rol y cualidades de sus educadores, constata que allí hay un acumulado valioso de la EP. No se trata de “perfiles profesionales”, sino verdaderas caracterizaciones del educador como un sujeto que debe reunir las capacidades prácticas, valóricas, relacionales e intelectuales, coherentes con la opción pedagógica política de la EP.

2.5. Los contenidos

Los objetivos de los centros y sus programas educativos buscan desarrollarse a través de procesos y eventos formativos en torno a unos contenidos privilegiados, coincidentes con sus áreas temáticas: organización, participación ciudadana, democracia e incidencia (CIEP); familia, escuela y comunidad (Dinamismo Juvenil); economía, desarrollo humano y social, democracia y fe (Instituto Bartolomé de las Casas), y comunicación popular, movimientos sociales, medio ambiente, derechos sociales, económicos y culturales, género, exclusión social; economía solidaria y Participación ciudadana (Radio SEL).

Llama la atención los desiguales niveles de estructuración de los contenidos que presentan en sus informes, que van desde programas claramente definidos en torno a dimensiones y áreas formativas (Instituto Bartolomé de las Casas), pasando por la enumeración de temáticas recurrentes (Radio Sel), hasta la definición de temáticas amplias (CIEP y Dinamismo Juvenil) o generales (EQUIP).

A este aspecto deben prestarle mayor atención los Centros, pues definir los contenidos de las prácticas educativas populares va más allá que asumir o construir discursos generales sobre la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos o la participación local. El desafío es “traducir” o re construir dichos discursos en contenidos pedagógicos concretos, encaminados al desarrollo de las capacidades interpretativas, valorativas y prácticas de los sujetos singulares con los que trabajan. Así, no será lo mismo producir un material o desarrollar un taller sobre resolución de conflictos para jóvenes escolarizados, que para campesinos o mujeres indígenas.

2.6. Estrategias, acciones e itinerarios metodológicos

Uno de los mayores consolidados de los centros del CEAAL es su saber hacer metodológico. Este se expresa, con diferentes grados de estructuración, en la fundamentación, estrategias y acciones metodológicas. En los informes se evidencia la apropiación de la tradición metodológica de la EP, ya sea porque se reconocen algunos criterios propios de este enfoque, como partir de la práctica y los saberes de la gente (CIEP), o porque se declara abiertamente la adopción del “modelo pedagógico de Paulo Freire, la llamada educación liberadora o transformadora y sus pasos metodológicos: acción, reflexión, acción” (Dinamismo Juvenil).

En este último caso, se fundamenta la metodología: “el cambio fundamental que busca la metodología, consiste en pasar: 1. De un educando acrítico a uno crítico. 2. De los condicionamientos que lo han hecho pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino. 3. De las tendencias individualistas y egoístas hasta su apertura a valores solidarios y comunitarios. Se trata de una educación



“problematizadora”, que busca ayudar a las personas a desmitificar su realidad”.

En cuanto a estrategias pedagógicas e itinerarios metodológicos, en todos los Centros hay un saber acumulado y sistematizado al respecto. En algunos, se refieren a los momentos del proceso del desarrollo general de un programa o proyecto. En el caso del CIEP, se definen los momentos de desarrollo de un proyecto educativo: 1) Fase diagnóstica; aplicación del Triple autodiagnóstico y Confrontación entre la práctica y el contexto y la práctica y la concepción. 2) Fase de profundización: según la temática que corresponda.

En EQUIP también se tienen unos momentos previstos para el desarrollo de la práctica educativa, estos son: estudio situacional y prognosis, preparación de los documentos pedagógicos y de los recursos para el aprendizaje, desarrollo de la propuesta pedagógica, sistematización y evaluación a lo largo del proceso, elaboración de los informes técnicos pertinentes, retroalimentación a los participantes a través de la evaluación y del seguimiento.

A un alto nivel de organización respecto a la articulación entre contenidos y metodologías ha llegado la EHE del Instituto Bartolomé de las Casas, la cual se sintetiza en el cuadro que está en la siguiente página.

Otros itinerarios presentados son los del proceso didáctico de cada evento educativo. En el caso de **Dinamismo Juvenil**, la metodología se refleja en cada sesión o actividad a través de los siguientes pasos: 1) Motivación para que inicien voluntariamente, un proceso de aprendizaje. 2) Partir de la realidad para adecuar el aprendizaje, al entorno que ellos conocen y viven. 3) Sistematizar el conocimiento. 4) Realizar

ejercicios, que les permitan adquirir la destreza básica para la aplicación de lo encontrado en los pasos anteriores. 5) Aplicar nuevos conocimientos a la vida. 7) Ubicar el valor del conocimiento adquirido, relacionando qué hicimos, con lo que aprendimos y qué cambios obtuvimos en nuestra vida diaria.

En el mismo sentido, los Talleres del **Instituto Bartolomé de las Casas** se realizan siguiendo la siguiente pauta: Motivación, objetivos e importancia de los contenidos y la relación con las motivaciones e intereses de los participantes, esquemas o puntos a desarrollar, recuperación de conceptos e ideas centrales (se apoya en trabajos de grupo y socialización), conclusiones y evaluación. Previo a la acción educativa, los participantes levantan información que recogen de consultas y entrevistas a los miembros de sus organizaciones y/o localidades, esto permite desde el inicio compartir el proceso y relacionar la temática con la vida cotidiana y realidad local.

En cuanto a los recursos educativos, casi todos los informes coinciden en el uso de materiales impresos (guías, cartillas, folletos, textos) y audiovisuales (videos, rotafolios, láminas). Es sobrecogedor el testimonio de Radio Sel, centro que desde el paso de los últimos huracanes perdió todos materiales y archivos disponibles.

A modo de balance de los aspectos metodológicos, queda confirmado que uno de los acervos más valiosos de la EP, es su saber acerca de los modos de trabajar con la gente, de diseñar, desarrollar y evaluar sus prácticas educativas. Este saber acumulado en cada una de las instituciones, que se traduce en “criterios” y pautas para la acción es a la vez herencia y creación. Por un lado, legado



Dimensión	Estrategia	Instrumentos y Actividades
Personal SER	Acogida y acompañamiento	Asesorías pedagógicas
		Visitas a sus barrios y organizaciones
	Promoción del dialogo entre diferentes	Dinámicas de grupo
		Sesiones de clase
	Recuperación de la memoria	Autobiografía
		Árbol de la vida
		Línea del tiempo
		Taller de lectura
Conocimiento SABER	Recuperación de los saberes previos	Prueba de entrada
		Ficha personal
	Vínculo entre la teoría y la práctica	Trabajos de grupo
		Visitas a instituciones y organizaciones
	Apropiación y recreación de los contenidos	Evaluación de aprendizaje y por área temática
		Evaluación final
Recreación de practicas HACER	De vuelta a las bases	Intercambio de experiencias
	Articulación, intercambio y acceso a la información	Trabajos de campo
		Proyectos de desarrollo local
	Aprendiendo a dar cuenta de lo hecho, trabajar en equipo y concertar	Red de líderes
		Taller de acceso y manejo de la información
		Encuentros nacionales
		Feria por la paz, democracia y desarrollo
		Velada cultural "todas las sangres"

apropiado de los principios planteados por Paulo Freire y otros educadores populares; por el otro, es generación de nuevas ideas y maneras de hacer que no siempre son reconocidos y valorados como tales. De ahí la importancia de la sistematización de estos saberes y experiencias.

3. Balance reflexivo de las prácticas

Frente a la pregunta sugerida en la Guía con respecto al balance crítico de la experiencia o proyecto

presentado, las respuestas se centran en logros o aprendizajes y hacen diferentes énfasis, referidos a su sostenibilidad, su cobertura, su organización y procesos internos, sus ideologías y sus dinámicas pedagógicas. A continuación, hacemos un puntito del balance hecho desde los centros, organizado en torno a las temáticas más recurrentes.

Sostenibilidad

- Haberse mantenido en el tiempo.



Cobertura del programa

- Se ha trabajado con actores procedentes de todas las provincias del país; tanto los actores que tradicionalmente se vinculan a las acciones para el desarrollo, como nuevos actores que han surgido en los últimos tiempos, vinculados a este quehacer (CIERIC).
- La EHE sigue llegando a muchos y nuevos lugares del país, convoca a líderes y lideresas de diversas organizaciones (IBC).

Ideológicos

- Hemos validado las convicciones en las cuales se fundamenta nuestro trabajo (CIERIC)
- Evidencia el papel de la Educación Popular como práctica social transformadora; formación de un sujeto crítico y propositivo (CIERIC).
- Mayor identificación con perspectiva de Iglesia comprometida con el pueblo (IBC).

Políticas

- A través de las mencionadas redes y de los mecanismos de relacionamiento con diversas organizaciones, incidencia en las políticas públicas que benefician a los sectores populares de jóvenes y adultos (EQUIP e IBC).
- Incidencia en el desarrollo local y en las políticas públicas (EQUIP).
- Los líderes han adquirido capacidad de elaborar, ejecutar y gestionar proyectos de desarrollo y asumir cargos públicos locales (IBC).
- Mejor conocimiento de las realidades sociales haitianas (Radio SEL).
- Aparece el desafío de cómo participar en espacios de construcción de agendas públicas con otros actores sociales y políticos, sin

perder la identidad ni las opciones críticas y emancipadoras.

Organizativos

- Ha incidido en el fomento de una cultura de gestión participativa (CIERIC).
- Que debemos inventar nuevas formas organizativas que nos permitan hacer un adecuado desarrollo de nuestras prácticas educativas (EQUIP).
- Importancia de las redes de educadores populares y de jóvenes (EQUIP).
- Evaluación y la validación de los trabajos colectivos (Radio SEL).
- Articulación estratégica entre comunicación y realidades sociales (Radio SEL).
- Hace falta: consolidar redes y ampliar temáticas (IBC).

Pedagógicos

- Importancia de partir de la experiencia.
- Escoger adecuadamente las técnicas.
- Relación entre educadores y educandos (escuchar).
- Interculturalidad en uso de idiomas propios (CIEP).
- Los valores de los trabajos colectivos (Radio SEL).

Investigativos

- Reconocer el efecto benéfico que tienen los distintos procesos en las prácticas educativas, con especial énfasis en los procesos de investigación, innovación y sistematización (EQUIP).



4. Conclusiones

Hecho este balance analítico de los informes elaborados por los 6 centros del CEAAL que asumieron la invitación a re – construir sus prácticas educativas, intentaré una valoración de conjunto que pueda iniciar un diálogo en el que puedan involucrarse otros educadores populares.

En primer lugar, se confirma la unidad dentro de la diversidad que atraviesa el CEAAL como red y como foro de discusión. Diferentes contextos, trayectorias, campos de acción y poblaciones, a la vez que identificación con la tradición y el proyecto abierto e inacabado de la EP. Ello se expresa en sus opciones, misiones, finalidades y objetivos, así como en sus enfoques, estrategias y prácticas metodológicas. Al parecer, “superada” la coyuntura desesperanzadora de fin de las utopías, de la historia y de las ideologías que marcó la década anterior, de la mano de la expansión del modelo neoliberal y la crisis de los socialismos históricos, la actual reactivación de procesos sociales y políticos de carácter progresista en América Latina renueva las esperanzas, opciones y utopías que han animado el caminar de los centros de EP.

En segundo lugar, los centros y las prácticas de la EP, al ser constituyentes de este movimiento y corriente pedagógica latinoamericana, son a la vez expresión y renovación de sus acumulados ideológicos y prácticos. Se han renovado los discursos (algunas veces por asimilación de elementos del discurso hegemónico, otras por incorporación consciente de nuevos referentes provenientes de paradigmas emancipadores y discursos generados por los movimientos sociales y otras prácticas de resistencia); se han pluralizado los sujetos con los que se actúa (sin perder la

opción preferencial por los más pobres, se suman otros actores culturales, generacionales, políticos, etc.); se afirman las concepciones y estrategias metodológicas y pedagógicas heredadas y recreadas desde la EP; se renuevan los compromisos de continuar construyendo alternativas al orden social desde la especificidad de lo educativo, pero a la vez, cada vez más articuladas a otros procesos y prácticas productivas, sociales, culturales y políticas.

En tercer lugar, se confirma la necesidad de profundizar más en torno a algunos aspectos también expresados en la consulta del 2004 y en los foros de discusión regional y continental. Por un lado, afianzar el carácter de red y de movimiento como EP, cuyo principal referente e interlocutor son los movimientos sociales y dinámicas organizativas populares; estos actores y procesos han ganado un gran protagonismo en algunos países, generando sus propias propuestas educativas y saberes pedagógicos, no siempre en diálogo con la EP.

Por otro, se confirma el vacío de la reflexión pedagógica en torno a las nuevas experiencias educativas que los centros vienen realizando, así se reconoce la riqueza de las mismas y la persistencia del acumulado de criterios metodológicos y didácticos de la EP. Por último, se reitera la necesidad de incorporar con más fuerza la investigación, como dimensión constitutiva de las prácticas educativas populares; es urgente la construcción de conocimiento sobre los siempre cambiantes contextos y sujetos sociales, sobre las propias prácticas y los saberes y valores instituyentes que están generando.

En fin, se confirma la importancia de este tipo de consultas y la urgencia de ampliar el abanico de modalidades investigativas que se han generado desde la propia EP, como la sistematización de



experiencias, así como otras que provienen del mundo académico o de otras prácticas sociales alternativas, como los estados del arte, las etnografías participativas y las recuperaciones colectivas de memoria.

Bibliografía

CEAAL (1990). Desde dentro. La educación popular vista por sus practicantes. Guadalajara: IMDEC.

Etkin y Schvarstein (1989). La identidad de las organizaciones. In variancia y cambio. Buenos Aires, Paidós.

Núñez Carlos y otros (1993). Nuestras prácticas. IMDEC – CEAAL. México.

Torres Alfonso (2008). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho.

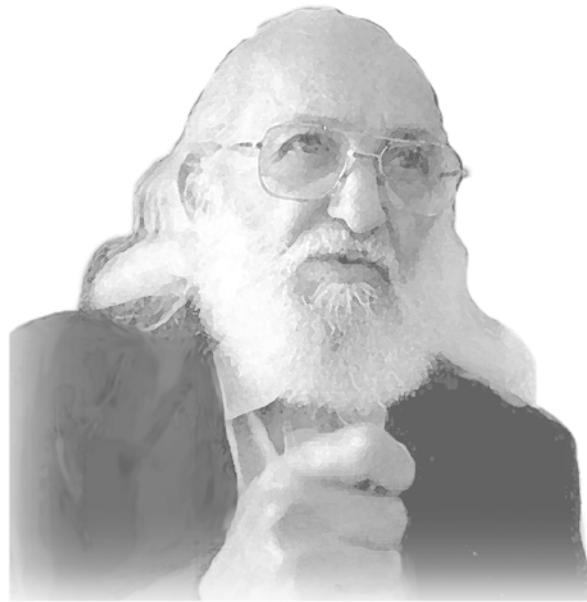
Páginas de la red:

www.cieri.cu

www.bcasas.org.pe

www.equip.org.br





Nosotros los educadores debemos de partir –no quedarnos- de los niveles de comprensión del educando, de la educación de su medio, de la observación de la realidad, de la expresión que los propias masas tienen de su realidad... de allí empieza la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma.

El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos. No importa que éste contexto esté echado a perder: una de las tareas del educador es hacer eso. Él re-hace el mundo, re-pinta el mundo, re-canta el mundo, re-danza el mundo.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre restamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.



Jose Luis Rebellato
1946-1999

La educación ciudadana para una democracia participativa requiere, pues, necesariamente una educación a los valores de la justicia y la solidaridad. Una democracia radical tiene una clara intencionalidad ética y política: crear las condiciones adecuadas para que los excluidos y postergados, no sólo sean partícipes efectivos en las decisiones, sino que salgan de su situación de exclusión. En tal sentido, no parece que puedan esperarse transformaciones importantes en los procesos de construcción de poder local, si la proyección ciudadana (gobernar para todos) no está articulada con políticas inspiradas en la justicia social (gobernar privilegiando a los postergados y excluidos). Sin lugar a dudas, esto genera profundas tensiones y bloqueos por parte del sistema político dominante. En tal sentido, gobernar a nivel local parece significar gobernar en medio de la contradicción.

También aquí hay una tarea importante para la educación popular: apostar a políticas sociales sobre la base de la justicia social y no de la compensación social. Tenemos una ardua tarea, tanto práctica como teórica, en el sentido de formular principios de justicia social que concreten la intencionalidad política de la educación popular.