

La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA



Mirando hondo:
Reflexiones
del estado de la
Educación Popular



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)

Díagramación, diseño y arte: David Montoya

Foto de portada: Raúl Leis.

Fotos: Pág. 3, Aldeas SOS –Haití; pág. 99, Acción Comunitaria de Brasil -Rio de Janeiro; págs. 8, 26, 44, 54, 55, 69, 85, 86, 114, 123, 145 y 157, ASSESOAR –Brasil; págs. 122, CENTRAC –Brasil; pág. 112, CEASPA; pág. 7, 53, 98, 113, y 134, IDEA –Brasil; pág. 135, www.anarkismo.net; pag. 146 y 156, archivo.

Panamá. 2010

Auspiciado por:





MIRANDO HONDO: REFLEXIONES DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Índice

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN POPULAR: REFLEXIONES	3
--------------------------------	---

PRIMERA PARTE: TRES MIRADAS A LA EDUCACIÓN POPULAR

1. EDUCACIÓN POPULAR Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	8
Alfonso Torres Carrillo	

2. LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN POPULAR – HACIA UNA AGENDA DE FUTURO	26
Marco Raúl Mejía J.	

3. EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA	44
Nydia González	

SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN POPULAR DESDE LOS ACTORES. DIVERSOS ENFOQUES Y MOVIMIENTOS SOCIALES

1. MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR	55
Mario Garcés D.	

2. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y MEDIO AMBIENTE	69
Mario González Velastin / Pablo Sepúlveda Muñoz	



3. EDUCACIÓN POPULAR Y DERECHOS HUMANOS	86
Diamantina López	

4. APROXIMACIONES A LA COMUNICACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA	99
Oscar Vargas	



TERCERA PARTE: EDUCACIÓN POPULAR A LO LARGO DE LA VIDA, LA ECONOMÍA SOLIDARIA, LAS UNIVERSIDADES Y LA INTERCULTURALIDAD	113
--	------------

1. UNA PERSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	114
Nélida Céspedes Rossel	

2. EDUCACIÓN POPULAR Y ECONOMÍA SOLIDARIA	123
Felix Juan de Dios Cadena	

3. LA EDUCACIÓN POPULAR EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS	135
Freddy Hernán Pisso Rengifo / Luis Hernando Rincón Bonilla	

4. EDUCACIÓN POPULAR E INTERCULTURALIDAD EN GUATEMALA	146
Israel Choy Ajquejay / Víctor A. Cristales R.	

5. TRAS LAS HUELLAS DE LA REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN POPULAR, CIUDADANÍA Y PODER LOCAL EN AMÉRICA LATINA	157
Diego Herrera Duque	

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN POPULAR: REFLEXIONES



La VII Asamblea del CEAAL, realizada en Cochabamba a fines de agosto del 2008,¹ dio un mandato expreso a los órganos de dirección y ejecutivos, para orientar la acción política del CEAAL en los próximos cuatro años. Este mandato necesariamente dialoga con el contexto de América Latina y el Caribe en el que existen algunos proyectos políticos en ruptura con el modelo tradicional de la democracia liberal, y un contexto de crisis del neoliberalismo que atenta contra la vida en su acepción más amplia. En este contexto, el CEAAL como Red de Educación Popular, asume un enfoque ético y político emancipador; y se plantea como retos: nuevas formas de pensar, convivir, actuar políticamente, para hacer posible una coexistencia basada en el irrestricto respeto a los derechos humanos de todos y todas.

En el espacio de la Asamblea tuvimos un momento de profunda reflexión acerca del contexto en América Latina, constatando que es uno de los continentes más pobres del mundo, y que bajo un modelo neoliberal, afecta principalmente a las grandes mayorías nacionales. La exclusión, pobreza, inequidad, violencia y corrupción caracterizan a nuestro continente como consecuencia de políticas “anti crisis” que los Estados vienen implementando para salvar al modelo neoliberal. Paradójicamente, muchos de nuestros países muestran crecimiento de los indicadores macroeconómicos, mas estos no se reflejan en el justo bienestar de la población, siendo las capas altas las que se benefician de esta nefasta política económica, agudizándose cada vez más la brecha entre ricos y pobres.

Nuestros países siguen un conjunto de recetas del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, supuestamente para salir del subdesarrollo. Muchos de nuestros gobernantes, en vez de velar por los intereses de los pueblos y el medio ambiente, han sido simples aplicadores de estas recetas. Hoy felizmente en nuestro continente hay algunos gobiernos que podemos nominar progresistas, que recusan las políticas de ajuste estructural y se niegan a hipotecar los elementales derechos que tenemos los seres humanos a la educación, salud, trabajo y seguridad ciudadana.

Este contexto ha ido cuestionando al CEAAL que desde diversas reflexiones y prácticas, viene aportando a la construcción de un movimiento que se expresa en el Foro Social Mundial y de las Américas, en la perspectiva de construir “Otro Mundo es posible”, en el que participan activamente los afiliados desde el nivel local y nacional.

1 Mandato Político “El Mandato”. Documento interno “Mandatos de la 7ª Asamblea a los Organismos Directivos y Ejecutivos de CEAAL. Dado en la Ciudad de Cochabamba Bolivia, a los 29 (veinte y nueve) días del mes de Agosto 2008, a los 11 (once) años de la muerte de su fundador Paulo Freire.



En relación a un modelo político de democracia participativa, la realidad nos ha demostrado que la construcción de la vida democrática está trabada por una concepción más bien tradicional de la democracia, centrada prioritariamente en el tema del voto y de la delegación de poder de los ciudadanos a sus representantes.

La renuncia de los representantes políticos a defender y expresar los legítimos derechos de los ciudadanos, así como sus prácticas de corrupción, injusticia y autoritarismo, han generado que los ciudadanos critiquen y busquen modificar tal visión de democracia, exigiendo una real participación en las decisiones que tienen que ver con los asuntos públicos, lo que lleva al cambio de un modelo tradicional de democracia formal a un modelo radical de democracia participativa.

Esta aspiración también se sustenta en la necesidad de revertir los nefastos periodos de dictadura en América latina, y las consecuencias de la exclusión por la aplicación del modelo neoliberal. Por ello, Boaventura da Sousa plantea² que las democracias existentes conviven con gran despotismo social. El mismo señala que es preciso democratizar la democracia, partiendo de ejes fundamentales como la inclusión social y la democracia participativa y los derechos humanos.

Por su parte, Pedro Pontual³ ahonda tal perspectiva y nos plantea que: “la tarea de democratizar la democracia debe ser traducida en la manutención y ampliación de las conquistas en el plan de los derechos civiles y políticos, en la lucha por la universalización de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), y en la ampliación y radicalización de las prácticas de la democracia participativa y en el fortalecimiento del ejercicio de una ciudadanía activa. Estamos hablando, por lo tanto, de los desafíos de construir un nuevo modelo de desarrollo (integral, inclusivo y sostenible) y una nueva cultura política, radicalmente democrática.

Frente a la exclusión, han sido las organizaciones de base, populares, los movimientos sociales que, en diferentes momentos de la historia, han desarrollado importantes formas de participación, expresadas en sus luchas e incidiendo en el plano político, social, cultural, educativo, económico y medio ambiental. María Rosa Goldar señala que: “en ese *sentido, los movimientos sociales son fuertemente disruptivos encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social*.”⁴ La misma autora argumenta que: “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?”⁵

Por ello, 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

2 Boaventura da Sousa, Democracia y globalización. <http://www.institutopaulofreire.org/downloads/globaliz.doc>

3 Pontual Pedro. Educación Popular y democracia participativa. Revista La Piragua. CEAAL. N° 22, Panamá.

4 GOLDAR, M. R. *Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la Educación Popular. Apuntes para una reflexión al interior del CEAAL*. Pág. 104–105.

5 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, Santiago de Chile, 5 y 6 de noviembre 2007).



repertorios, lucha que no solo puede ser eficaz como acción de protesta, sino –fundamentalmente– por lo que ellas colocan simbólicamente en la escena pública. Su fuerza se expresa en nuevas formas de acción, constituyen nuevos actores sociales, entrañan nuevos imaginarios sociales.

En tal sentido, diremos que esta participación implica el ejercicio de una ciudadanía democrática como ejercicio real, que comprende la actuación política de las personas como seres sociales, y por lo tanto, parte de una comunidad en la que trabajan por el bien común, por una convivencia democrática, que implica el ejercicio de derechos, así como el desarrollo de capacidades y responsabilidades.

El CEAAL en otros documentos ha planteado que el problema de la democracia va acompañado también del descrédito de los partidos políticos y de la apropiación por parte de estos del discurso democrático, para reducirlo a la elección periódica de autoridades y representantes y a distintas formas de seudo participación, uniéndose a ello el control de los medios de comunicación.

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 en nuevos paradigmas emancipadores. Por ello Boeventura da Sousa plantea la necesidad de reinstalar la política, que implica trabajar nuevos paradigmas emancipatorios que están a la base del trabajo del CEAAL y de otras redes, permitiendo así construir –junto a movimientos sociales– una sociedad justa e igualitaria.

La reflexión acerca de los paradigmas de la Educación Popular se ha convertido para el CEEAL en uno de sus ejes fundamentales, es una búsqueda y un proceso que lo venimos desarrollando de manera sistemática desde antes del 2008. Por ello, Pontual señala que: *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).

Las reflexiones en torno a nuestras concepciones, requieren de una producción intelectual que toque aquellos temas que emergen de prácticas sociales para enfrentar la inequidad, discriminación y pobreza, que prefiguran otros modelos de vida planteados en perspectiva como: la economía solidaria, temas medio ambientales articulados a la sostenibilidad y nuevos modelos de desarrollo, la interculturalidad, la importancia de retomar la comunicación popular, entre otros, que constituyen desafíos para repensar las formas de ser y estar como educadores populares construyendo otro mundo posible.

Como ya habíamos manifestado, este proceso de producción en el CEAAL no tiene todo el vigor que quisiéramos. Alfonso Torres, en un estudio que realizó en el año 2004, nos planteaba el reto de dar un salto hacia una más fluida producción escrita, invitándonos a hacerlo y aportar una perspectiva crítica a la manera como se construyen nuestras sociedades.

Asumiendo tales retos, en el CEAAL desde el 2008 a la fecha, nos encontramos en un esfuerzo sostenido por desarrollar reflexiones que contribuyan a asumir una perspectiva crítica y renovada. Esta publicación



da cuenta de esa intencionalidad y por ello la titulamos, “Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular”. Ella responde al Objetivo 3° del Plan Estratégico del CEAAL 2008–2012, en el que se señala la importancia de *“Desarrollar procesos formativos de sistematización, investigación y producción colectiva de conocimientos que nutran los diferentes procesos organizativos y socio–políticos en los que se involucran las instancias del CEAAL”*; y a la estrategia 3ª que establece como prioridad: *“desarrollar un debate sostenido sobre enfoques y contenidos de la Educación Popular en los contextos actuales”*.

El Grupo de Trabajo sobre Educación Popular,⁶ ha tomado la iniciativa de promover este debate al interior de la membresía, mediante la producción de conocimientos que se expresan en La Piragua N° 30 y en el estado del arte del actual desenvolvimiento y desarrollo de la Educación Popular en América Latina.

Los antecedentes inmediatos de esta iniciativa se pueden encontrar en los estudios realizados por Osorio y Torres, respecto a los avances y límites en la producción de pensamiento crítico entre los educadores populares, y la necesidad de superar la ruptura entre teoría y práctica, entre pedagogía y política, hechos que reclaman una urgente refundación de la Educación Popular en el siglo veintiuno, en la que estén involucrados los propios educadores populares como protagonistas⁷.

Esta publicación, también entrega información organizada de fuentes que pudieran contribuir al quehacer de los centros afiliados, de otros grupos y personas para procesar un diálogo profundo. En ella se abordan un conjunto de temas motivadores que nos interesa profundizar en diálogo con el contexto y los cambios que exigen reflexiones de fondo. Por ejemplo, aquellos que relacionan Educación Popular (EP) con la pedagogía crítica, la producción de conocimiento; así como el de Educación a lo largo de la vida, Ciudadanía y Poder, EP y los Movimientos Sociales, EP y los Derechos Humanos, Comunicación Popular, la EP en las universidades colombianas. Así como una aproximación al estado del arte de la EP y el Medio Ambiente; la EP y la Interculturalidad en Guatemala, EP y Economía Solidaria.

Como hemos expresado en líneas anteriores, nuestro interés en el CEAAL como red de educadores populares, es la reflexión y generación de enfoques que nos permitan una inserción social fecunda. Educadores como Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres nos plantean que la reconfiguración paradigmática de la EP debe alimentarse de la propia tradición pedagógica crítica, en particular, de la obra vigente de Paulo Freire, así como de los conocimientos generados por las sistematizaciones y el diálogo con otros actores académicos, políticos y sociales críticos que están en la misma búsqueda. Y con los saberes emergentes que se están generando desde los propios movimientos sociales, los cuales han sido muy creativos en sus formas de acción, organización y pensamiento.

Nélida Cespedes Rossel
Presidenta del CEAAL

6 El Grupo de Educación Popular y nuevos paradigmas está conformado por Nélida Céspedes, Raúl Leis, María Rosa Goldar, Alfonso Torres, Oscar Jara.

7 Otros estudios sobre el estado de la Educación Popular: *La Educación Popular en AL* de Laura Elena Ruiz Meza 1993, y *La Educación popular: la evolución reciente y desafíos*, de Alfonso Torres. 1991.

PRIMERA PARTE

Tres miradas a la Educación Popular



1. EDUCACIÓN POPULAR Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO



Alfonso Torres Carrillo*

Presentación

Si bien es cierto que la identidad y el campo de acción de la Educación Popular (en adelante, EP) es lo educativo, es decir, en la medida en que se ha configurado en una corriente pedagógica, la preocupación por la producción de conocimiento ha estado presente a lo largo de su trayectoria histórica. En efecto, su intencionalidad de formar sujetos para y en la transformación social (Núñez, 2008) ha implicado preguntarse acerca de las características de los sujetos educativos, de sus contextos, saberes y modos de aprendizaje, así como sobre las propias prácticas educativas y su relación con los movimientos sociales, la cultura y la política. Es por ello que uno de los ámbitos de interés y acción permanentes de la EP ha sido la investigación, en particular la incorporación y generación de enfoques y metodologías investigativas coherentes con su intencionalidad política emancipadora y sus criterios pedagógicos; así, propuestas como la Investigación Acción Participativa, la recuperación colectiva de la historia, los diagnósticos participativos y la sistematización de experiencias han estado presentes en los discursos y prácticas de la EP en su casi medio siglo de existencia.

En el presente artículo hago una revisión de conjunto de las diferentes maneras como la Educación Popular ha incorporado en sus reflexiones y acciones la producción de conocimientos, en particular las diferentes modalidades de investigación participativa, enfoque con el cual tiene parentesco de primer grado. Luego de una presentación de la Educación Popular como movimiento educativo y corriente pedagógica, con base en un seguimiento a publicaciones periódicas como las revistas Cultura Popular (CELADEC), Aportes (Dimensión Educativa) y La Piragua (CEAAL) y a otras publicaciones de los centros del CEAAL, planteo una periodización de las relaciones entre EP e investigación; por último, se hace un balance crítico del legado y los desafíos actuales a la producción de conocimientos desde una perspectiva emancipadora.

La Educación Popular, breve ubicación

Desde hace casi medio siglo hay presencia en América Latina de un conjunto de prácticas educativas comprometidas con la emancipación de los sectores populares, conocida como educación popular. De entrada, hay que aclarar que no existe una manera única de entender la EP; para Joao Bosco Pinto “no existe un significado universal

* Educador popular colombiano. Director de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.



para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (Pinto, 1984).

En efecto, no siempre que estas dos palabras han aparecido juntas a lo largo de la historia, se refieren al sentido que hoy le damos a la EP. Más aún, para otros autores, esta aparece descrita más por un conjunto de actividades educativas en torno a la defensa y autonomía del mundo popular que por un conjunto de ideas o doctrinas determinadas en un nivel teórico preciso. Quizás sea de utilidad para acercarnos al concepto de Educación Popular, la lectura de algunas definiciones dadas por algunos de sus principales exponentes o estudiosos en América Latina:

- Entendemos por EP un proceso colectivo mediante el cual, los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).
- La EP es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular, con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares. (Torres, 1986).
- La EP es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García-Huidobro, 1988).
- La EP se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, los cuales son el contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares. (Osorio, 1991).

Las diversas definiciones remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los agentes educativos. Sin embargo, podemos distinguir un “núcleo común” de cinco elementos constitutivos –explícitos o implícitos– que nos posibilita conceptualizarla:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

A manera de síntesis, entenderemos la EP como un conjunto de prácticas, actores y discursos en el ámbito de la educación, cuya intención es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de un cambio profundo de la sociedad. Así, hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación, optar por la transformación de la realidad en búsqueda de una nueva sociedad desde el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores.



Lo dicho no significa que la Educación Popular constituya un bloque homogéneo de ideas y acciones. Las diferentes coyunturas políticas del continente, así como las particularidades regionales y nacionales, y la pluralidad de campos temáticos y poblaciones con las que trabaja, nos permite reconocer a la Educación Popular como un campo cultural, como un escenario donde coexisten y en ocasiones se tensionan y entran en conflicto diferentes posiciones y concepciones. Como lo afirma Marco Raúl Mejía (199, 277), *“en la Educación Popular se encuentran infinidad de prácticas con los más variados proyectos metodológicos que parten de diversos lugares y utilizan diversas estrategias pedagógicas...”*. Es precisamente el reconocimiento y discusión de esas diferencias en torno a los elementos del núcleo definitorio de la Educación Popular, lo que garantiza su imagen de unidad.

Diferentes autores coinciden en diferenciar por lo menos cinco momentos en la reciente historia de la educación popular latinoamericana, cada uno marcado por las dinámicas del contexto regional, sus lecturas de realidad predominantes, sus campos de acción y sujetos privilegiados, así como sus maneras de entender y realizar sus prácticas educativas. Estos momentos son:

1. La generación y desarrollo de la pedagogía liberadora de Paulo Freire (los sesenta y comienzos de los setenta);
2. La emergencia del discurso fundacional de la EP (desde mediados de los setenta hasta mediados de los ochenta);
3. La renovación del discurso fundacional de la EP desde su reconocimiento de la historia y la cultura de los sectores populares (segunda mitad de los ochenta, inicios de los noventa);
4. La llamada refundamentación de la EP (década

de los noventa);

5. La reactivación de la EP en el contexto de los nuevos movimientos populares (fines de los noventa y primera década del siglo XXI).

A continuación, nos referiremos brevemente a dichos momentos en la perspectiva de analizar el lugar que ocuparon en cada uno de ellos la reflexión y la práctica investigativa. Por su afinidad política, epistemológica y metodológica, la tendencia ha sido identificar la construcción de conocimientos desde la educación popular con la investigación participativa. En este texto, pongo en debate una hipótesis sobre la preponderancia de una metodología participativa en cada uno de dichos periodos, haciendo la necesaria aclaración que, como toda periodización, no implica una relación unívoca con la realidad histórica, sino una clave para su lectura y discusión.

Paulo Freire y la investigación temática

En un balance histórico de la investigación participativa en América Latina, Marcela Gajardo (1985) ubica como la primera experiencia de investigación comprometida con la transformación social, la llamada “investigación temática” propuesta por Paulo Freire en la década de los sesenta, dentro del contexto de su propuesta metodológica de educación de adultos, conocida como “Método Freire”.

Este educador brasileño se había integrado desde 1961, a un equipo ecuménico de intelectuales que fundaron el Movimiento de Cultura Popular; allí, católicos, protestantes y marxistas trabajaron en torno a investigar y recuperar la cultura popular y a la emancipación de las masas populares de la



ignorancia y la opresión, a través de la educación. En este contexto, Freire ensaya una propuesta pedagógica que permitía situar la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso, una educación de adultos que se acercara a las situaciones de la vida de los educandos, una alfabetización que les posibilitara, “leer la realidad para escribir su propia historia”.

Como lo señala el propio Freire en *Educación como práctica de la libertad*, publicado inicialmente en 1967, la propuesta fue el resultado de más de quince años “de experiencias en el campo de la Educación de Adultos en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales” (Freire, 1969: 97). Para el momento en que formula su propuesta, llevaba más de veinte años como profesor de portugués y había formado parte activa del Movimiento de Cultura Popular y del Movimiento de Educación de Base en los cuales empezó a desarrollar su método de alfabetización.

Siempre trabajando en equipo, coordinó desde aquellos movimientos, el proyecto de educación de adultos, a través del cual se gestaron los Círculos de Cultura y los Centros de Cultura, los cuales tomaban distancia con las nociones de clase y escuela, “por su carga de pasividad”. En los Círculos, señala Freire (1969: 98 y 99) “instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de aclaración de situaciones, como en la búsqueda de la acción misma que surge de la clarificación”. Los temas de dichas discusiones provenían de los propios adultos participantes a través de entrevistas informales previas.

Fue en esta experiencia donde surgió la idea de crear una propuesta de alfabetización que permitiera a los adultos ser sujetos de su propia educación y a

la vez, la toma de conciencia de su realidad en una perspectiva de democratización cultural. A partir de los fundamentos antropológicos y pedagógicos que expondremos en el siguiente numeral, Freire y un equipo interdisciplinario del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, realizó en 1962 una experiencia con 300 trabajadores rurales que fueron alfabetizados en 45 días; al año siguiente fue invitado por el presidente Joao Goulart para orientar la alfabetización de adultos en todo el país, proceso que fue interrumpido con el golpe militar en 1964.

Ya en el exilio, en Chile trabajó en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (INCIRA) en la formación de adultos campesinos. Allí reflexiona y sistematiza su propuesta educativa y pedagógica en los libros *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1969). El llamado “método Freire” consistía en tres momentos dialécticamente enlazados (Gadotti, 2001: 61):

1. La investigación temática;
2. La tematización; y
3. La problematización.

Un rasgo central del método de alfabetización propuesto por Freire es que se basaba en una previa y rigurosa investigación, adelantada conjuntamente por expertos y por la población en proceso de alfabetización. Dicha “pesquisa” busca, por un lado, reconocer la problemática del contexto local donde se desarrollará la acción alfabetizadora y, por el otro, la percepción de dichas situaciones por parte de los potenciales educandos, sus necesidades sentidas, sus aspiraciones y sus expectativas (universo temático). Otro resultado práctico de dicha indagación es la identificación de las palabras



y expresiones que sintetizan esa interpretación de su realidad por parte de la población (universo vocabular), a partir de las cuales se definen las palabras generadoras, en torno a la cual se organizan los contenidos de la alfabetización. En palabras de Freire (1969: 110), “las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, interés por participar, así como momentos altamente estéticos del lenguaje Popular”.

Estas palabras y frases generadoras, que serán la base de discusión en los círculos de cultura, son discutidas de nuevo con los pobladores para garantizar que planteen situaciones realmente significativas. Definidas las palabras, dada su relevancia social y su potencial fonético, el equipo crea situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se va a trabajar y las codifica en dibujos sencillos en carteles o diapositivas (tematización). Elaborados los materiales que servirán como códigos, la propuesta de Freire plantea que deben prepararse las estrategias didácticas para “descodificar” las situaciones problemáticas que subyacen a las temáticas, así como la elaboración de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

Además de la propia experiencia de Freire en Brasil a comienzos de los sesenta y en Chile a fines de la misma, fueron pocas las investigaciones temáticas en América Latina: hemos localizado una, a fines de los sesenta en Uruguay sobre las representaciones y la cultura popular; a comienzos de los setenta una en Perú y otra en Colombia. Estas últimas en el contexto de la planificación local (Gajardo, 1985: 13).

La que sí tuvo amplia difusión en América Latina y El Caribe en el contexto del reformismo agrario,

el desarrollo rural y la organización comunitaria, fue la llamada Investigación – Acción, elaborada por el sociólogo brasileño Joao Bosco Pinto a partir de los planteamientos de la educación liberadora freiriana. La investigación acción se asumió como un proceso “de diagnóstico, programación, ejecución y evaluación de proyectos de acción como parte de un proceso mayor de aprendizaje social y educativo” (Gajardo, 1985: 13).

Generalmente asumida desde instituciones y programas estatales, sin embargo la propuesta partía de la premisa de ser una educación orientada a elevar la conciencia de los campesinos para comprender críticamente su realidad histórico-cultural. Ello se lograría a partir de su acceso universal al conocimiento científico, al desarrollo de su creatividad y a su organización. Más allá de sus limitaciones políticas, la difusión de esta modalidad investigativa, en muchos casos, fue la iniciación investigativa de muchos de los que posteriormente serían educadores populares (Cuevas, 1996).

El discurso fundacional de la EP y la Investigación Acción participativa

En torno a la discusión y puesta en acción de los planteamientos de Freire en un contexto signado por la radicalización de las luchas sociales, la expansión del imaginario revolucionario y la influencia del marxismo, surgió en América Latina la Educación Popular. En las décadas del setenta y ochenta cobran fuerza y emergen diversos movimientos sindicales, campesinos, eclesiales, culturales, poblacionales, de mujeres y jóvenes, así como de partidos y movimientos de izquierda política y prácticas culturales que reivindicaron su



carácter “clasista” y “alternativo”, tales como el teatro del oprimido, la comunicación popular y la teología de la liberación.

Profundamente comprometida con estos procesos y causas transformadoras, discursivamente la EP se fue configurando desde el encuentro entre las primeras publicaciones de Freire, la literatura marxista y los propios discursos emergentes ya señalados. Su principal rasgo es la fusión entre política y educación en el horizonte de la emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se da en una doble vía; por un lado, la politización de la educación, al otorgarle fines asociados con la acción política; por el otro, pedagogización de la política al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplían a todas las esferas de la vida tales dimensiones: todo es educativo, todo es político.

El discurso clasista permitió a los educadores populares una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en ese contexto. También le imprimió una visión macro de la sociedad, así como de la acción social transformadora. Sin embargo, llevó a un cierto reduccionismo del análisis de la realidad de las sociedades latinoamericanas; asumiendo como contradicción principal de la sociedad el conflicto entre capital y trabajo, entre explotadores y explotados, la Educación Popular tendría su campo de acción en lo evidentemente politizable, en aquello que denunciara la explotación—opresión o anunciara revolución—liberación. La vida cotidiana, las matrices culturales de los educandos, sus conocimientos previos, sólo servían en la medida en que ilustraran el “discurso correcto” o para ser negados “por alienados”.

La radicalización del espectro político latinoamericano, vivida desde fines de la década del sesenta, también se expresó entre los científicos sociales y el mundo universitario. Luego de la adopción entusiasta de los enfoques funcionalistas de análisis y positivistas en lo investigativo, el ascenso del conflicto social generado por la modernización capitalista y la politización creciente del mundo académico, trajeron consigo la insatisfacción de muchos investigadores sociales con los marcos de referencia hegemónicos y con el supuesto de neutralidad de la ciencia. La influencia del marxismo y el progresivo compromiso de algunos científicos sociales con las luchas sociales, llevó a que se planteara la necesidad de generar metodologías de investigación que articularan producción de conocimiento, compromiso político y transformación social.

En esa perspectiva, durante la primera mitad de la década del setenta, el colombiano Orlando Fals Borda junto con un equipo de investigadores, elaboró y puso en práctica la Investigación Acción Participativa (IAP), desde la cual acompañaron organizaciones y luchas campesinas en la Costa Atlántica colombiana. Esta propuesta constituye, lo que llama Gajardo (1985), la vertiente sociológica de la investigación participativa. A partir de la reflexión y conceptualización permanente sobre esta práctica investigativa colectiva, Fals Borda (1979 y 1998) resumió los rasgos de la IAP a través de los siguientes principios y criterios metodológicos:

1. Autenticidad y compromiso, del investigador social con respecto a los movimientos populares.
2. Antidogmatismo, frente a toda rigidez en la puesta en práctica de las orientaciones



metodológicas.

3. Restitución o devolución sistemática, para que partiendo de los niveles de conciencia y el lenguaje de la gente, avanzar en la apropiación de conocimiento crítico.
4. Sencillez y diferencial de comunicación, respetando el nivel político y educativo de la gente.
5. Auto investigación y control colectivo del proceso.
6. Técnicas sencillas de recolección y análisis de información.
7. Acción reflexión permanente.
8. Diálogo y comunicación simétrica.
9. Recuperación histórica, asumida como técnica para reconocer y visibilizar la visión del pasado por parte de los sectores populares.
10. Sabiduría y buen juicio a lo largo de la experiencia.

Desde estas orientaciones, Fals Borda y su equipo de investigadores impulsaron investigaciones participativas en diferentes países de América Latina y África. En 1977, varios investigadores participativos se reunieron en el Simposio Mundial de Cartagena, para intercambiar experiencias, afirmar su identidad y valorar sus vínculos y diferencias con otras modalidades como la observación participante, la observación – inserción, la Investigación acción y la investigación militante.

A partir de ese momento, la IAP, se presentaba como la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la propia E. P. Desde el movimiento de Educación Popular, la preocupación por la producción de conocimiento

tuvo como referente común a la IAP. Ello se expresa en la publicación de libros y materiales de trabajo destinados a dar a conocer y promover las metodologías participativas entre educadores populares, especialmente en el área de la Educación de Adultos (Schutter, 1981; Vio Grossi, 1983). Es el caso de la obra de Anton De Schutter (1981), editada varias veces por CREFAL y en la que destaca que un interés común entre la educación popular de adultos y la IAP es la participación.

Pero ya el artículo de Francisco Vio Grossi empieza a constatar una dificultad: pese al gran potencial de la investigación participativa para la Educación de Adultos en América Latina, “este aporte permanece en estado inicial. Queda todavía mucho por avanzar en el plano de las experiencias específicas y en el área de técnicas de trabajo de base” (1983: 33). Un balance similar hace María Cristina Mata en un artículo sobre el *Primer Encuentro de Investigación Acción y Educación Popular*, realizado en Santiago de Chile en 1980: “Hablar de investigación acción como práctica sustancial dentro de la educación popular es casi un lugar común. Mucho menos común es que ella esté realmente integrada en los procesos educativos populares” (1981: 114). A la vez, reconocía que la investigación era una actividad tabú entre los educadores: mitificada como conocimiento de expertos, cuya realización requiere de elaboradas teorías y sofisticadas técnicas.

Transcurrida una década, las cosas habían cambiado poco al respecto. En una consulta hecha en 1989 por una Comisión del CEAAL coordinada por el propio Orlando Fals Borda, se constata el creciente acercamiento a los enfoques participativos, se reconocía que es una práctica poco frecuente en los centros y organizaciones de educación popular.



Más aún, se constata que “hay todavía mucha inseguridad en cuanto a la propia comprensión y utilización de la investigación en los procesos educativos” (Núñez y otros, 1992: 68). El informe señala que aún en muchos centros se valora la investigación científica convencional como más rigurosa que la IAP, cuyo alcance lo ven más limitado.

Pese a este diagnóstico, el documento referido a la investigación en la educación popular destaca que entre esta y la IAP “hay un compromiso en común con el pueblo en cuanto a formas de compartir, comprometer, capacitar, comunicar, actuar y transformar, en la práctica, las bases de la sociedad” (Núñez y otros, 1992: 73). Por ello, se concluye que es urgente la formación de los educadores populares en la concepción y metodología de la IAP. Aún esta por hacer el balance de las investigaciones realizadas por los centros del CEAAL bajo el enfoque participativo de investigación.

El encuentro con lo cultural: la recuperación colectiva de la historia y la investigación cualitativa

A lo largo de la década de los ochenta, muchos educadores populares que habían iniciado procesos educativos con poblaciones urbanas y rurales orientados por imaginarios e idealizaciones del mundo popular, que lo representaban como clase proletaria con vocación revolucionaria o cuando menos “instinto de clase”, fueron confrontados por una realidad diferente, compleja y desafiante. Las barriadas populares, por ejemplo, no eran barrios habitados por obreros asalariados, sino territorios habitados por una amplia gama de categorías

sociales y culturales donde la presencia del mundo rural era notable, donde la influencia de los medios masivos había iba influyendo en las culturas populares, donde emergían actores singulares como las mujeres y los jóvenes.

Este descubrimiento del rostro singular de los sectores populares más acá de sus representaciones ideológicas, impuso la necesidad de comprenderlos en su densidad histórica y cultural; crece así el interés por reconstruir los procesos de su configuración como colectivos y actores sociales, de develar las claves de su identidad, de sus cosmovisiones y modos de ver la realidad y actuar sobre la misma. Empieza a hablarse de “recuperar la historia”, “caracterizar el contexto cultural”, de investigar la identidad de las mujeres y los jóvenes populares, de comprender las culturas populares y las maneras como la gente interpreta y actúa desde su cotidianidad, lo social y lo político.

Este conjunto de inquietudes también se las estaban planteando desde otras prácticas alternativas como la comunicación popular, la Teología de la Liberación y la misma IAP, en las que los imaginarios de los “sujetos históricos de cambio” de la conciencia de clase y de la acción revolucionaria no encajaban con los procesos de lucha que se estaban desarrollando, ni con los actores que los protagonizaban, ni con la amplia gama de prácticas organizativas y de movilización que agenciaban. También en el ámbito académico surgían inquietudes similares, muchas de ellas por parte de investigadores comprometidos o sensibles a los movimientos populares, ya fuera desde la comunicación social, de la historia, la antropología o la sociología.

Es en este contexto que autores como Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero incorporan



en sus estudios las reflexiones de Antonio Gramsci sobre la hegemonía, las culturas subalternas y el conocimiento cotidiano, así como a reivindicar conceptos como los de culturas populares, resistencia popular, las interacciones, mediaciones y matrices culturales. Este nuevo enfoque semiótico de la cultura que la define como el conjunto de imaginarios, representaciones y creencias desde las cuales los colectivos sociales interpretan y actúan sobre la realidad, cuestionaba y se distanciaba de las concepciones ilustradas, folkloristas e ideologistas (García, 1982; Martín-Barbero, 1987) que predominaban entre militantes de izquierda, activistas sociales y educadores populares.

Este interés por la dimensión simbólica de las prácticas sociales que se dio en los estudios sobre la comunicación, también se venía dando en el campo de la historiografía social; investigadores como Eric Hobsbawm, George Rudé y E. P. Thompson que a su vez eran militantes de izquierda, realizaron estudios sobre la historia de las clases trabajadoras, en las que destacaban la importancia de la cultura, la identidad, y la experiencia cotidiana en sus luchas y movimientos. Por otro lado, en la antropología y la sociología cultural, surgieron y se retomaron enfoques que reivindicaban la construcción cotidiana de la realidad social (Shutz, Berger y Luckman), la interacción simbólica (Mead), la cultura como entramado de sentidos (Geertz), las relaciones sociales como dramaturgia (Goffman) y el uso de metodologías cualitativas de investigación.

Así, desde las inquietudes surgidas desde sus propias prácticas y cuestionamientos y la recepción crítica de estas nuevas perspectivas teóricas e investigativas, los educadores populares fueron gestando o incorporando modalidades

metodológicas de producción de conocimiento, tales como la recuperación colectiva de la historia, la etnografía y el análisis conversacional. A continuación me referiré brevemente a cada una de ellas.

La preocupación por la historia popular y en particular, la recuperación colectiva de la historia, tuvo especial presencia entre varios de los centros de educación popular desde fines de la década del ochenta. Inicialmente, dentro de la propuesta metodológica inicial de Fals Borda, la “recuperación histórica” aparecía solo como una técnica o un criterio de trabajo que consistía en el rescate de testimonios, archivos de baúl y experiencias históricas de los sectores populares. Pero en un trabajo suyo sobre experiencias investigativas con campesinos en Nicaragua, México y Colombia publicado en 1985, se refiere a la recuperación crítica de la historia del pueblo, como “la versión selectiva de los conflictos de clase del pasado, producida por la gente de los caseríos y veredas a través de la memoria colectiva, los recuerdos individuales, la tradición oral y los documentos y objetos recogidos en los viejos baúles de hogares humildes” (Fals Borda, 1985: 88).

Con este antecedente, la recuperación colectiva de la historia empezó a configurarse como modalidad investigativa con identidad propia, con sus propias finalidades y metodologías. Fue así como centros de educación popular de varios países simultáneamente construyeron diseños y estrategias metodológicas para recuperar y divulgar historias de luchas, procesos organizativos y acontecimientos significativos para los actores educativos. En la mayoría de los casos, se requirió del diálogo o la participación de historiadores profesionales, quienes no solo aportaban y



adecuaban sus herramientas de trabajo, sino que compartían las tendencias progresistas de la historia desde abajo (Cuevas, 2009)¹.

A partir de la crítica al carácter y usos de las historias oficial y académica, las diferentes propuestas reivindican la necesidad de reconstruir y comunicar aquellas versiones del pasado provenientes de las clases y sectores subalternos de la sociedad. A su vez, plantean estrategias y técnicas específicas para trabajar fuentes alternativas (especialmente, la oralidad), para activar la memoria e involucrar a la gente en la interpretación de su pasado (Cendales, Peresson y Torres, 1990; Rubio y Valenzuela, 1990; Cendales y Torres, 2000), y para comunicar sus resultados entre las propias poblaciones populares. Aunque han sido abundantes los estudios y las publicaciones de historias locales, de procesos organizativos y de historias de vida, hace falta un balance riguroso sobre esta producción historiográfica participativa hecha desde centros y procesos de educación popular.

El acercamiento a la investigación etnográfica desde la EP también se justificó en el interés por comprender las realidades y prácticas populares desde la mirada de los mismos sujetos y comunidades (Mariño, 1991). Como se reconocía que dentro de esta tradición metodológica, también existían enfoques diferentes, los investigadores que la utilizaron en el campo educativo popular, optaron por las etnografías críticas (Rockwell, 1989) y propugnaron por la articulación entre IAP y etnografía. Para Mariño (1994: 95), este

“matrimonio” se justificaba en la medida en que lo que le falta a la IAP lo tiene la etnografía (metodología) y lo que le falta a la etnografía lo tiene la IAP (compromiso transformador). Pese a lo interesante del planteamiento, son escasos los desarrollos y experiencias investigativas desarrolladas con esta metodología en la EP.

Otro enfoque investigativo de carácter cualitativo que ha sido empleado para estudiar prácticas de EP ha sido el análisis conversacional. Sergio Martinic, desde el CIDE de Chile es quien más ha aportado al respecto. Partiendo del presupuesto de que las prácticas sociales (por supuesto las educativas) son una construcción social intersubjetiva mediada por el lenguaje, el autor ha planteado y puesto en práctica una propuesta investigativa que privilegia la reconstrucción y análisis de las conversaciones que desarrollan los sujetos que participan de prácticas sociales compartidas (Martinic, 1987, 1992, 1995 y 1996). En sus estudios ha permitido confirmar la centralidad del lenguaje en la construcción de realidad por parte de los educadores en las organizaciones, instituciones y procesos sociales, así como la necesidad de innovar metodológicamente en su abordaje. Como veremos más adelante, esta perspectiva metodológica de carácter cualitativo también ha contribuido en la configuración de la sistematización de experiencias como modalidad investigativa interpretativa.

Finalmente, vale la pena señalar que esta creciente influencia de la investigación cualitativa dentro de la EP se ha expresado en la publicación de reflexiones metodológicas y de manuales prácticos que las desarrollan y “aterrizan” para su empleo por parte de los educadores (Torres, 1996 y 1997; Ghiso, 2001 y 2002; Cendales y Mariño, 2003).

¹ La tesis doctoral de Pilar Cuevas (2008), analiza los casos del Centro de Divulgación de Historia Popular (CEDHIP) en Perú y de Dimensión Educativa de Colombia. Otras organizaciones como ECO en Chile y TAREA en Perú, también impulsaron procesos de recuperación histórica.



Las redefiniciones de la EP y la Sistematización de Experiencias

También, desde finales de la década de los ochenta empieza a expresarse entre los intelectuales y educadores de base de la Educación Popular una cierta insatisfacción por su quehacer y por los presupuestos que la orientan. Aunque esta reflexión autocrítica ya se había iniciado en países como Chile años atrás, tomó fuerza con la crisis del socialismo soviético simbolizada en la caída del Muro de Berlín en 1989, la crisis del régimen sandinista y los procesos de transición democrática en varios países del continente; finalmente, adquirió un mayor alcance desde 1994, cuando en la Asamblea de La Habana fue incorporada dentro de la agenda del CEAAL (Osorio, 2004: 8).

Para Osorio (2004: 9), en el fondo, la principal crítica era que la EP se había reducido a una propuesta de organización popular sin discurso pedagógico y sin sensibilidad a los cambios al contexto político y conceptual que se daban en el mundo y en América Latina. Para otros, la EP no tenía los resultados anunciados, eran escasas la sistematización de sus prácticas y la discusión con otras perspectivas de pensamiento crítico. Los replanteamientos iniciales se dieron en la manera de entender la sociedad, la política y los sujetos de cambio, así como en el modo de asumir la cultura popular y lo pedagógico. Entre los factores que posibilitaron el cambio de perspectiva conceptual dentro de la Educación Popular tenemos los que se dieron en el contexto mundial y latinoamericano, la influencia de nuevas tendencias ideológicas e intelectuales y la propia reflexión autocrítica de los educadores populares. Los esbozamos a continuación.

A nivel contextual, algunos autores como Marco Raúl Mejía (1993) insistieron que el mundo estaba asistiendo, no a un cambio superficial o una crisis coyuntural, sino a una crisis de época, en la que buena parte de los fundamentos e instituciones del mundo moderno se habían derrumbado; por tanto, el pensamiento crítico y por tanto, la EP, debían asumir esos cambios como un desafío ineludible. En América Latina la situación era más apremiante, dado los nefastos efectos del neoliberalismo en su economía y sociedades. Por otro lado, desde varias prácticas de educación popular se evidenció la emergencia de nuevos actores y movimientos populares en el escenario social y político latinoamericano con demandas, espacios y formas de lucha inéditos. Estos “nuevos movimientos sociales” evidenciaban que la relación capital – trabajo no era la única fuente de conflictos; que además de la fábrica, también eran espacios de conflicto el barrio, la salud, la familia, el consumo colectivo, la ciudad y el uso del tiempo; que además de sindicatos y organizaciones campesinas, se estaban generando otras formas de organización entre mujeres, jóvenes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, etcétera.

Esta ampliación y fragmentación del universo de lo que antes se veía abstractamente como movimiento popular y la presencia de educadores populares en ellos, va a evidenciar los límites de la cosmovisión clasista de la sociedad: diferentes actores colectivos como los indígenas, las mujeres, los jóvenes, los defensores de derechos humanos y los ambientalistas, desde sus luchas y organizaciones, ponían de manifiesto que no solo la condición de subordinación económica genera tensiones sociales y acción colectiva. Al nuevo contexto social y político también correspondieron nuevas miradas e interpretaciones críticas de la



sociedad desde las ciencias sociales. Ya fuera por la influencia de versiones renovadoras del marxismo o por el aporte de otras perspectivas teóricas, se puso en evidencia la estrechez de las versiones reduccionistas del marxismo que habían marcado las lecturas y orientaciones políticas de los setenta y ochenta.

Las prácticas educativas populares, además de verse influidas por los nuevos contextos y los nuevos discursos sobre lo social y lo político, también empiezan a institucionalizarse, a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales,² de encuentros, seminarios y publicaciones a nivel continental. A lo largo de las décadas de los ochenta y noventa, muchos modestos Centros de Promoción e Investigación, pasaron a ser influyentes Organizaciones No Gubernamentales con grandes presupuestos y número de profesionales; algunos destacados exponentes de la Educación Popular fueron llamados por los nuevos gobiernos a dirigir programas educativos, sociales y de desarrollo local.

El discurso sobre la sociedad y la política tiene giros considerables; el considerar en la primera la importancia de los movimientos sociales como nuevos sujetos históricos protagonistas de la transformación social; este deja de verse como cambio revolucionario y a entenderse como construcción paulatina de una democracia sustantiva; el Estado y los Partidos políticos dejan de verse como únicos mediadores de la acción política.

2 Un importante papel jugó la propuesta ecuménica CELA-DEC con sede en Perú (con su revista Cultura Popular que circuló entre 1981 y 1985) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL, con sede en Chile.

No hay libro o artículo escrito en la segunda mitad de la década pasada en la que no se haga referencia a la necesidad de colocar la Educación Popular al servicio de los nuevos movimientos sociales; así por ejemplo, Osorio (1991) plantea que: *El proceso de construcción de sujetos y movimientos sociales para una nueva sociedad es capaz de gestar una forma distinta de hacer educación. Una educación que nace ante la exigencia de sujetos sociales concretos, y aliada a los intereses inmediatos de la lucha por una vida mejor.*

Correlativamente a la valoración del nuevo tejido social, asociativo y simbólico que representan los movimientos sociales, la Educación Popular busca desarrollar las nuevas maneras de ver y hacer política que tales movimientos comportan. La gestación de una cultura política de base y que haga parte de la vida cotidiana de las personas es asumida, como un propósito de la acción educativa popular. Se trata ahora, de fortalecer la sociedad civil y sus organizaciones más que acceder al poder político, a través de los partidos y del asalto al poder.

Las renovaciones de fin del siglo XX en la EP no provinieron solamente de los cambios en el contexto y las nuevas opciones interpretativas, sino también de la reflexión sobre sus propias prácticas. De una predominancia de experiencias en el campo de la alfabetización y la educación de adultos, en los diferentes países y a partir de sus propias circunstancias, fueron surgiendo acciones educativas con mujeres, jóvenes, indígenas y afrodescendientes, en campos como los derechos humanos, en formación ciudadana, en educación ambiental y otros temas emergentes. Estas nuevas realidades educativas planteaban retos pedagógicos y reclamaban nuevos referentes para



comprenderlos. Algunos educadores acudieron a la siempre renovada obra de Freire; luego de cuestionar los límites de sus primeros trabajos, en obras como *La pedagogía de la esperanza* (1993), Freire retomó la radicalidad de su propuesta pedagógica.

En cuanto al tema que nos interesa en este artículo (la producción de conocimiento), desde la década del noventa se evidencian dos líneas de debate: una más referida a la necesidad de transformar la manera de entender la producción de conocimiento y la crítica a los paradigmas clásicos sobre los que se sustentaba la Educación Popular; por otra parte, el posicionamiento paulatino de la sistematización de experiencia como modalidad investigativa emblemática de la Educación Popular.

En cuanto al cuestionamiento y redefinición de los paradigmas de la educación popular, preocupación consustancial a la propia “refundamentación” de la educación popular, la Revista La Piragua se convirtió en el espacio privilegiado de comunicación y discusión al respecto. Así por ejemplo, en el número 7 (1993), números 10 y 11 (1995), autores como Marco Raúl Mejía, Alfredo Rojas, Diego Palma y José Fernando García se refieren a los cambios contemporáneos en la producción y circulación de conocimientos en el mundo científico y en el ámbito social y cultural, así como a la “crisis de paradigmas” y sus implicaciones para la educación popular y sus prácticas investigativas.

Es tal la importancia que durante la década del noventa la Secretaría del CEAAL le da al tema de producción de conocimientos, que dedica un número entero de La Piragua (Nº 9, 1994) para hacer un balance de la investigación educativa en América Latina y se realiza en 1996 un seminario dedicado

a los Procesos de Producción de Conocimientos en Educación Popular, en el cual se discute sobre la singularidad y alcances del conocimiento generado desde los procesos de educación e investigación popular. En estos documentos, al igual que en números posteriores de La Piragua (Nº 12 – 13, 1996), se visibilizan investigaciones y reflexiones acerca de la manera como se conoce desde el sentido común y las lógicas culturales populares (Mariño, Tábor); el carácter de los saberes que circulan en las prácticas educativas populares (Martinic); la creciente utilización de metodologías y técnicas cualitativas en las investigaciones sobre educación popular (Torres, Infante).

Aunque la llamada “Sistematización de Experiencias” empezó a ser una práctica de producción de conocimiento sobre las propias prácticas educativas y organizativas populares desde mediados de la década de los ochenta, va a ser en la siguiente cuando adquiere un verdadero protagonismo, expresado en la recurrencia de artículos al respecto en la revista La Piragua del CEAAL, cuyos números 16 (1999) y 23 (2006) están dedicados exclusivamente a dicha modalidad investigativa; el propio CEAAL constituye en 1987 una Red de Sistematización, la cual realizó diferentes encuentros y publicaciones a partir de entonces y contrató a un consultor para hacer un estado de la cuestión (Palma, 1992). Finalmente, la revista Aportes de Dimensión Educativa, ha editado tres números monográficos a la Sistematización de Experiencias (Nº 32, 1992; Nº 44, 1996 y Nº 57, 2004) y en 1994 aparece el libro de Oscar Jara (1994), *Sistematizar Experiencias*, que hace una presentación a profundidad del tema.

Solo al interior del CEAAL existen diferentes énfasis en torno a la sistematización. Mientras algunos la



ven como una estrategia para ordenar y hacer inteligibles los proyectos educativos y de acción social (Cadena, 1987), otras (Bernechea, Morgan y González) la asumen como una autoindagación realizada por profesionales prácticos en torno a sus propios saberes, otros insisten en que la sistematización, al igual que la educación popular tienen en la “concepción metodológica dialéctica” su referente central; otros que le dan importancia a las construcciones de sentido desde las tramas conversacionales que configuran las prácticas sociales y educativas populares (Martinic); finalmente, investigadoras tornan su atención en la sistematización como experiencia (Cendales, Fonseca Falkembach).

Sin desconocer que existen diferentes modos de entender y hacer *Sistematización de Experiencias*, podemos afirmar que esta modalidad investigativa busca dar respuesta a tres necesidades planteadas desde las prácticas y procesos educativos y organizativos populares con alguna trayectoria: 1) Cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas, de tal manera que, 2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y 3) producir reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación popular.

En mi perspectiva, he entendido la sistematización como “una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben” (Torres, 1999: 14). Tal definición involucra lo rasgos centrales que, a nuestro criterio,

caracterizan la sistematización, a saber:

1. Producción intencionada de conocimientos. La sistematización no se genera espontáneamente con el solo registro y conversación sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes de los actores de las prácticas. Nos exige una posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica. Hay que explicitar cómo entendemos la realidad a sistematizar, el carácter del conocimiento que podemos producir sobre ella y la estrategia metodológica coherente para hacerlo.
2. Producción colectiva de conocimiento. Al igual que la Investigación Participativa, la Recuperación Histórica y el Diagnóstico Participativo, la sistematización reconoce y va construyendo como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia. Sin desconocer el aporte que pueden jugar los especialistas externos, son estos actores quienes toman las decisiones principales de la investigación: qué, porqué, para qué y cómo hacerlo.
3. Reconoce la complejidad de las prácticas, objeto de la sistematización. Tales prácticas son mucho más que la sumatoria de sus objetivos, actividades, actores, roles y procesos institucionalizados. Es condicionada por los contextos político, social y cultural donde se formula y ejecuta; involucra y produce diversos actores; despliega acciones (intencionales o no) y relaciones entre dichos actores; construye un sentido, una institucionalidad, unos significados y unos rituales propios; a su vez es percibida de modos diferentes por sus actores, quienes



actúan en consecuencia; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa y está sujeta a contingencias.

4. Busca reconstruir la práctica en su densidad. La sistematización en un primer momento busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción de su trayectoria y complejidad desde las diferentes miradas y saberes de los actores que tengan algo que decir sobre la práctica. El apoyo en diversas técnicas busca provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia. Así, desde fragmentarias, parciales, a veces contradictorias miradas, se construye un relato que describe inicialmente la práctica objeto de la sistematización.
5. Interpretación crítica de la lógica y sentidos que constituyen la experiencia. La sistematización, además de reconstruir la experiencia aspira a dar cuenta de su lógica particular, de los sentidos que la constituyen. El equipo asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la “gramática” subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación. En fin, la sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores y que amplía la mirada sobre su práctica.
6. Busca potenciar la propia práctica de intervención social. Además de los alcances cognitivos descritos, la sistematización busca mejorar la propia práctica: generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane

en eficacia social y riqueza cultural. Ello no es una consecuencia mecánica ni una decisión final. Debe hacerse conscientemente a lo largo de la sistematización; por ejemplo, en la medida en que los actores van ampliando su mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, van reorientando sus propias acciones.

7. Aporta a la conceptualización de las prácticas sociales en general. La sistematización busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social. Los conocimientos producidos por la sistematización – en la medida en que son comunicados – amplían el conocimiento que se posee sobre uno o varios campos de la realidad social; por ejemplo los movimientos sociales, las organizaciones populares o la educación popular. El balance de varias sistematizaciones sobre un mismo campo temático puede generar reflexiones teóricas de mayor amplitud.

En fin, podemos definir la sistematización como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores, sentidos y elementos que la configuran, con el propósito de fortalecerla y transformarla.

La sistematización al igual que la IAP y la recuperación colectiva de la historia, son modalidades que a la vez que generan conocimientos y sentidos sobre la vida social, son una oportunidad para la formación de los educadores populares y



promotores sociales; se apropian de un enfoque, unas estrategias y técnicas, que incorporan una actitud investigativa que se expresa en el conjunto de sus prácticas.

Conclusiones: entre el propio acumulado y los paradigmas emancipadores

Hecho este recorrido sobre los vínculos entre educación popular e investigación participativa, queda conformada la comunidad de presupuestos políticos y epistemológicos y su necesaria complementariedad: la educación como ejercicio investigativo y la investigación como experiencia formativa. Dicha línea de continuidad se evidencia en que los dos primeros Presidentes Honorarios del CEAAL hayan sido, Paulo Freire y Orlando Fals Borda, máximos exponentes de estas dos tendencias.

También queda demostrado que pese a esta “hermandad” como prácticas culturales orientadas a la transformación social, no siempre garantizó una producción sistemática y rigurosa de conocimiento por parte de los educadores populares. Por lo menos hasta finales de la década del ochenta, el papel de la discusión sobre los alcances y límites de la IAP con respecto a la investigación convencional, no se correspondió con la realización de investigaciones concretas que permitieran resolver estos interrogantes.

La Sistematización de Experiencias ha sido la gran construcción y aporte de la educación popular al campo investigativo. La producción de conocimientos valiosos sobre las propias prácticas y desde los propios conocimientos de sus actores ha trascendido lo educativo y hoy es acogido por

diversos campos de acción social. Al comenzar el nuevo siglo, la Educación Popular constituye un acumulado de prácticas y conocimientos de una alta significación para la pedagogía contemporánea. Atraviesa el umbral del milenio como movimiento educativo y corriente intelectual reconocido a nivel mundial. Sin embargo, desde sus practicantes ronda una insatisfacción con respecto a la crisis de los presupuestos epistemológicos desde los cuales han orientado sus búsquedas.

No obstante, herederos de la impronta activista y “antiacadémica”, justificada por las orientaciones investigativas predominantes en el mundo universitario, con las valiosas excepciones señaladas, los educadores populares nos hemos quedado cortos en la generación de saber metodológico y en la producción investigativa de calidad. Ello va en detrimento de la comprensión de los contextos, sujetos y prácticas populares actuales y en consecuencia, en la posibilidad de generar propuestas educativas más pertinentes y eficaces.

Es por ello que, desde el 2000, el CEAAL ha incorporado como uno de sus ejes temáticos, el de EP y Paradigmas Emancipadores. Es decir, la necesidad de reconocer los límites de las maneras de pensar y conocer heredados del proyecto moderno, para acoger, recrear y generar pistas que le permitan seguir vigente como proyecto y práctica liberadora. Coincidió con Marco Raúl Mejía (2009) cuando afirma que esa reconfiguración paradigmática debe alimentarse de la propia tradición pedagógica crítica, en particular de la plenamente vigente obra de Paulo Freire, así como de los conocimientos generados por las sistematizaciones y el diálogo con otros actores académicos, políticos y sociales críticos que están en la misma búsqueda. Los



saberes emergentes que se están generando desde los propios movimientos sociales, los cuales han sido muy creativos en sus formas de acción, organización y pensamiento.

Esta trayectoria, acumulado y búsquedas actuales en cuanto a producción de conocimiento por parte de la Educación Popular debe nutrirse de su diálogo con el pensamiento y el conocimiento generado desde el campo universitario. Si bien es cierto que la academia tradicional y los enfoques positivistas siguen predominando en las instituciones de educación superior, hay que decir que también han surgido colectivos de investigadores y proyectos con una mayor sensibilidad a las problemáticas y a los procesos sociales, culturales y políticos vividos por actores populares; incluso, muchos investigadores de la EP han retornado o migrado al mundo universitario, renovando las prácticas de formación de investigadores y generando propuestas que acercan la academia a las realidades populares.

Bibliografía sobre el tema

- Aportes N° 20 (1986). Investigación Acción participativa. Bogotá, Dimensión Educativa
- Aportes N° 32 (1992). La sistematización en el trabajo de educación popular. Bogotá, Dimensión Educativa
- Aportes N° 35 (1994). La investigación etnográfica aplicada a la educación. Bogotá, Dimensión Educativa
- Aportes N° 44 (1996). Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Bogotá, Dimensión Educativa
- Aportes N° 57 (2004). Sistematización de experiencias. Propuestas y debates. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Brandao Carlos Rodrigues (1972). El método Freire para la alfabetización de adultos. CREFAL, Pátzcuaro.
- CEAAL (1996). Procesos de conocimiento en Educación Popular. Bogotá, Dimensión Educativa
- Cendales, Peresson y Torres (1990). Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Aportes N° 50 (2000), Cendales, Lola y Torres, Alfonso. “Recordar es vivir”. En: Bogotá, Dimensión Educativa.
- Cendales, Lola y Mariño, Germán (2003). Aprender a investigar, investigando. Caracas, Fe y Alegría.
- Aportes N° 30 (1991) Colectivo de Dimensión Educativa. Materiales para una historia popular. Bogotá 1991.
- Cuevas, Pilar (2008). Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico. Tesis para optar el título como Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, Quito, UASB.
- _____ (1996). “Freire en Colombia. Circulación, apropiación y vigencia. En: Aportes N° 43: Freire. Bogotá, Dimensión Educativa.
- De Schutter, Anton (1981). Investigación participativa: una opción metodológica para la Educación de Adultos. Pátzcuaro, CREFAL.
- Fals Borda, Orlando (1979). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá, Punta de Lanza.
- _____ (1998). Participación popular. Retos al futuro. Bogotá, ICFES – IEPRI UN.
- _____ (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá, CLACSO – Siglo del Hombre Editores.
- Fonseca Falkembach, Elsa (2006). Socialização e individuação. Ijuí, UNIJUI.
- Freire Paulo (1969). La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo.
- _____ (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.
- _____ (1993). Pedagogía de la esperanza. México, Siglo XXI.
- Gadotti Moacir (1988). Paulo Freire y su obra. Codecal, Bogotá.
- Gajardo, Marcela (1985). Investigación participativa en América Latina. Documento de trabajo N° 261. Santiago, FLACSO.
- García Canclini, Néstor (1982). Las culturas populares en el capitalismo. La Habana, Casa de las Américas.
- Guiso, Alfredo (2001). Procesos, acciones y saberes en la investigación social. Medellín, FUNLAM.
- Guiso y otros (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín, FUNLAM.
- Jara, Oscar (1994). Para sistematizar experiencias. San José, Alforja.
- La Piragua N° 7 (1993). Tema: teorías y prácticas de pedagogías críticas en América Latina. Santiago, CEAAL.



- La Piragua N° 9 (1994). Tema: La investigación educativa en América Latina: construyendo una agenda común. Santiago, CEAAL.
- La Piragua N° 11 (1995). Tema: Pedagogía y política. Procesos y actores de una educación transformadora en América Latina. Santiago CEAAL.
- La Piragua N° 12 – 13 (1996). Nuevos horizontes para la transformación y construcción de poder: la educación popular como política ciudadana. Santiago, CEAAL.
- La Piragua N° 16 (1999). Sistematización de prácticas en América Latina. México, CEAAL.
- La Piragua N° 23 (2006). Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes. Panamá, CEAAL.
- La Piragua N° 28 (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. Panamá, CEAAL.
- Mata, María Cristina (1981). “La investigación asociada a la educación popular”. En: Cultura Popular N° 2. Lima, CELADEC.
- Mariño Germán (1994). “Etnografías de las plazas de mercado en Bogotá”. En: Aportes N° 35: La investigación etnográfica aplicada a la educación. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Martín-Barbero, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México, Gustavo Gili.
- Martinic, Sergio (1987). “Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular”. En: Aportes N° 32, Bogotá, Dimensión Educativa.
- _____ (1992). “La relación entre el lenguaje y la acción en los proyectos de educación popular. Problemas epistemológicos en la sistematización”. En: La Piragua N° 5. Santiago, CEAAL.
- _____ (1992^a). Conversación: actos de habla y relaciones sociales. Santiago, CIDE.
- _____ (1995). “Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social”. En: La Piragua N° 11, CEAAL, Santiago.
- _____ (1996). “La interacción comunicativa y la acción social” un objeto desafiante a la EP”. En: Santibáñez y Álvarez. Sistematización y producción de conocimiento para la acción.
- Mejía, Marco Raúl (1993). Educación y política. Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana. En: La Piragua N° 7. Santiago, CEAAL.
- _____ y AWAD, Myriam (2004). La educación popular hoy. Bogotá, Ediciones Aurora.
- Núñez, Carlos y otros (1992). Desde dentro. La educación popular vista por sus propios practicantes. México, IMDEC.
- Osorio Jorge (2004). “Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL”. En: La Piragua N° 20. México DF, CEAAL.
- Palma, Diego (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación popular. Papeles del CEAAL N° 3. Santiago, CEAAL.
- _____ (1995). “La educación popular y la producción de conocimiento”. En: La Piragua N° 10. Santiago, CEAAL.
- Peresson, Mario, Mariño Germán y Cendales Lola (1983). Educación popular y alfabetización en América Latina. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Rockwell, Elsie (1989). “Etnografía y teoría educativa”. En: Cuadernos del III Seminario de investigación educativa. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Fuenzalida Eugenio (1982). Metodologías de alfabetización en América Latina. Colección Retablo de Papel N° 5. Pátzcuaro, CREFAL.
- Rubio Graciela y Valenzuela, José (1990). Historia oral. Una opción del presente. Santiago, CEAAL.
- Simposio Mundial de Cartagena (1978). Crítica y política en ciencias sociales. Teoría y Práctica. Bogotá, Punta de Lanza.
- Torres, Alfonso (1994). “Recuperando la historia desde abajo. Enfoque y cuestiones metodológicas”. En Cuadernos de Filosofía latinoamericana N° 60. Bogotá, USTA.
- _____ (1999). “La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente”. En: *Pedagogía y saberes*. N° 13, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2008). Educación popular: trayectoria y actualidad. Bogotá, El Búho Editores.
- _____ (2009). Educación popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL. En: La Piragua N° 28. Panamá, CEAAL.
- Ubilla, Pilar (2004). “Redes de vida, remolinos de esperanza, navegando en la complejidad”. En: La Piragua N° 20. México, CEAAL.
- Vio Grossi, Francisco (1983). La investigación Participativa en América Latina. Pátzcuaro, CREFAL.

2. LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Fundamento de la Educación Popular – Hacia una agenda de futuro*

Marco Raúl Mejía J.**



“Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, estamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética.”

Paulo Freire¹

Esta cita del gran maestro, del latinoamericano universal en educación, me sirve como abre bocas para este texto, en el cual intento sostener –fiel a ella– que es en la práctica educativa y pedagógica el lugar donde se concreta a través de metodologías, las apuestas políticas y críticas que se tienen sobre la sociedad, y que por lo tanto ya no podemos quedar en el enunciado de las teorías y pedagogías críticas sin consecuencias metodológicas. A su vez, es esto lo que hace posible convertir la práctica pedagógica en un espacio político de lucha y confrontación de concepciones del mundo, bajo formas y dispositivos de intervención educativa.

Para los educadores populares, que asumen esta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, sus conceptualizaciones, sus pedagogías y sus metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad.

* Este texto debe ser leído como continuidad con otro de mi autoría: “La pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica”, publicado en el N° 84 de la revista Educación y Cultura. Bogotá, septiembre 2009, páginas 23–31, y hace parte de mi libro: Las escuelas en la encrucijada. El conflicto por su reconfiguración. De próxima publicación en Ediciones Desde Abajo. De igual manera, debe leerse como ampliación de la concepción sobre pedagogías críti-

cas en MEJÍA, M., AWAD, M. Educación popular hoy, en tiempos de globalización. Bogotá. Ediciones Aurora. 2006. Páginas 81–172.

** Educador popular colombiano.

1 FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Indignación. Madrid. Ediciones Morata. 2001. Páginas 136–137.



En este sentido, recuperar la discusión pedagógica se hace central en el quehacer de la educación popular, ya que al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer que la diferencie de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, constituyendo un campo propio de intervención y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer.

Es en esta perspectiva que afirmamos que no hay educador popular sin concepción educativa, sin enfoque pedagógico y sin línea metodológica, y que partiendo de los tres troncos básicos: paradigma latinoamericano, corrientes críticas, concepción de educación popular, deben hacer explícito y llenar de contenido el enfoque liberador u otros desde los cuales se nutre de los principios pedagógicos que iluminan su práctica y hacen concreta su propuesta metodológica (ver Anexo 1). En la medida que emerge esta discusión, el aporte de la educación popular a la educación y a la pedagogía será más fecundo.

En ese sentido, la educación en la perspectiva de los grandes paradigmas, siempre ha tenido al interior de ellos concepciones críticas que derivan en enfoques renovadores de la pedagogía, fundamentadas ellas en una teoría crítica que se desarrolló a lo largo del tiempo de la constitución de occidente y mucho más específicamente, en la modernidad capitalista, la cual, en el surgimiento y desarrollo del marxismo, adquiere su núcleo central para el siglo XX.

Ha sido largo el camino de la crítica en Occidente, desde las lejanas rebeldías a la academia griega por

parte de los sofistas, o al imperio romano por parte de las tribus que venían de Oriente, y las formas de protesta y resistencia que respondieron a la conformada iglesia católica, que habían establecido su alianza con el imperio romano y dieron lugar a una larga cadena de herejías: albigenses o catarismo, fraticelos, jansenismo, maniqueísmo, valdenses, marcionitas, ofitas, por mencionar sólo algunas. Ese acumulado va tomando forma en la discusión del tipo de poder y conocimiento que se constituye en el medioevo y plantean un resurgir erudito de la interpretación de los clásicos de la antigüedad, revalorizando el mundo greco-romano, dando forma al humanismo, el cual caracteriza toda una época que intenta salir del control teológico y colocar al ser humano –entendido como hombre (varón) por el dominio patriarcal de esa cultura– en el centro de todas las acciones. Lo anterior da forma a cuatro grandes saberes que eran impartidos por los humanistas: la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia, las cuales colocaban al hombre en el centro del universo, y visibilizar cómo la emergencia de procesos nuevos en la sociedad se constituye en muchos casos como resistencias a las formas dominantes y que ejercen control en la sociedad.

Teoría crítica y paradigmas educativos

Toda esa crítica acumulada consolida el movimiento de la Reforma protestante, que algunos autores² consideran el momento de quiebre que da forma a la modernidad, el cual da paso, obligando a una reorganización en el pensamiento y la organización del saber de las formas de control dominante a la introducción y cambios a su interior dando forma al

2 Rubén Jaramillo Vélez es el autor que más ha desarrollado esta tesis en nuestro medio.



movimiento de la Contrarreforma católica, la cual tiene educativamente como fundamento el canon medieval de las siete artes liberales: TRIVIUM (gramática, retórica y dialéctica) y QUADRIVIUM (aritmética, geometría, astronomía y música).³ Es en este ambiente que se constituye el paradigma educativo alemán, el cual fija su horizonte en la enseñanza de la cultura Occidental, fundada en la paideia griega.

Es en ese marco que la preocupación por lo humano recorre a la modernidad, en una disputa entre el pensamiento religioso, y el pensamiento racional como propio de lo humano, y el científico, como propio de la naturaleza, lo cual da origen a lo que más tarde se llamaría “las dos culturas de la ciencia”. El pensamiento crítico adquiere en el pensamiento de la ilustración –con los enciclopedistas– el compromiso máximo de rebelión frente al antiguo régimen que significaba la desigualdad entre los seres humanos a partir del origen de cuna, base de la Revolución Francesa, que inauguraría la búsqueda de un mundo fundado en los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad. En ese marco surge la Escuela única, laica, gratuita y obligatoria, como fundamento de la construcción de la democracia liberal y la igualdad de los seres humanos, al interior de la cual surge el paradigma educativo francés, basado en los Derechos del Hombre y las Ciencias de la Educación.⁴

De igual manera, en las particularidades de la independencia americana y un mundo que surgía en la constitución del capitalismo industrial, se desarrolla a la par del proceso productivo y su organización administrativa de taylorización,

el paradigma educativo anglosajón, el cual se fundamenta en el currículo y la fragmentación disciplinaria,⁵ así como en la disciplinarización escolar del conocimiento, haciendo ya muy explícita la manera de una educación que se constituye y toma formas propias en pedagogías desde los intereses de los grupos que propugnan por colocar sentido y dirección a la sociedad –en este caso la producción fabril–, haciendo explícito que ni estas ni las didácticas son neutras.

Sin embargo, para mantener el horizonte de la sociedad y la regulación a los poderes, fue surgiendo un pensamiento crítico que vigilará el uso público de la razón, y en el caso del pensamiento francés, da origen a una vigilancia–control a partir de los intelectuales al Estado, que se había constituido en el nuevo rector a partir de principios universales que debían ser fundamentados por la sociedad y custodiados por él. Allí era necesario garantizar una forma de crítica como vigilancia frente a la organización social y su propia construcción que se gestaba, la cual explícita desde una posición política y ética sus actuaciones. Y pudiéramos decir que el último período de la modernidad construye cuatro grandes corrientes críticas.⁶

- La kantiana, que busca hacer un examen evaluativo de las categorías mediante las cuales la razón juzga la naturaleza de las cosas y formas del conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivo haciéndolo claro y distinto, estableciendo

3 MACINTIRE, A. Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición. Madrid. Rialp. 1992.

4 ZAMBRANO, A.

5 TYLER, R. Principios básicos de currículo. Buenos Aires. Editorial Troquel. 1982.

6 Para una ampliación de las formas de poder hoy, remito a mi texto Globalizaciones y Educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Desde Abajo. 2007. Páginas 183 – 194.



también una mirada sobre lo ético que es capaz de convertir el actuar individual en actuar universal, la crítica hace posible y visibiliza lo que se puede conocer, lo que se debe hacer, y lo que cabe esperar.

- La marxista, que plantea que el conocimiento racional debe ir a la realidad sociohistórica, que es construida y no natural, para visibilizar y sacar las formas de ocultación, alienación, y dominación, con el fin de hacer emerger las alternativas que allí viven y son el germen de la lucha. Es decir, aquello que obstruye y excluye la igualdad básica de los humanos, mostrando las formas como socialmente se construye la desigualdad desde la división de la sociedad en clases. Los desarrollos de esta visión toman camino en la manera como se hace visible en los intereses que se tienen al hacer ciencia, lo cual da forma a un pensamiento crítico sobre esta, desarrollado por la escuela de Frankfurt, en donde el poder toma forma de conocimiento que enfrenta y devela el positivismo, y construye una teoría emancipadora.⁷
- La foucauliana, que va a plantear que la genealogía social de los discursos y la arqueología de sus presupuestos culturales epistemológicamente acrecienta la fuerza de la crítica a las instituciones sociales y a la manera como el poder circula allí. En ese sentido nos encontramos con infinitud de micropoderes en todos los espacios de vida cotidiana, que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre esté mediatizada por relaciones de poder, la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su discurso. Lo crítico es no ser gobernado por ese tipo de principio.

- La de la singularidad y epistemes particulares que se han desarrollado en las corrientes críticas de Asia, África y América Latina, y que en nuestro contexto corre a través de la filosofía de la liberación, la Teología de la Liberación, la psicología latinoamericana, y otras, las cuales plantean la diferencia de conocimientos, epistemes, prácticas, movimientos sociales, así como la existencia de grupos originarios, afros, mujeres y minorías sociales y sexuales, las cuales en su expresión niegan la pretendida universalidad epistémica euro-norteamericana. Desde esas subjetividades se plantean preguntas a lo universal para dar forma a historias y epistemes por donde emerge lo otro no eurocéntrico como forma de alteridad que cuestiona el poder presente allí, el cual niega la singularidad.⁸

En esta perspectiva, en América Latina se desarrolló desde los inicios de la independencia, corrientes críticas que hablaron de Educación Popular (Simón Rodríguez), de Universidades Populares y Marxismo Indoamericano: José Carlos Mariátegui, Educación Propia (Lizardo Pérez), Educación Liberadora (Paulo Freire),⁹ dando forma a lo que se ha denominado el paradigma educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situadas, y la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, más allá y no solo en el ámbito de la escolaridad.

7 HORKHEIMER, M. Teoría tradicional y teoría crítica. Barcelona. Paidós. 2000.

8 DUSSEL, E. Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid. Editorial Trotta. 2007.

9 PUIGROSS, A. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.



Estas posiciones leen el mundo eurocéntrico, constituido a partir del descubrimiento de América, como lo otro central que construye en nuestro medio el intento por controlar desde allí, hegemonizando desde sus concepciones, dando lugar a un sistema-mundo administrador desde ese tiempo/espacio denominado por ellos modernidad.¹⁰ Esta conforma sus sistemas de saber para construir el poder de esa autoridad, y la escuela y la educación van a ser uno de esos instrumentos.

En ese sentido de las páginas anteriores, pudiéramos sintetizar afirmando que en el proceso de constitución del capitalismo en Occidente (modernidad), se han ido conformando cuatro grandes paradigmas educativos: el alemán, el francés, el anglosajón, y el latinoamericano. Estos se caracterizan por ser tradiciones culturales, las cuales en el espacio de la educación construyen sentidos compartidos nacionales en la perspectiva de su origen étnico e histórico y en coherencia con los procesos y prácticas de desarrollo humano social y económico bajo las cuales son dirigidas dichas sociedades.

En razón de esto, buscar colocar en las institucionalidades educativas los fines y sentidos de la sociedad, que se hacen visibles en la escuela y a través de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en sus contenidos desde los cuales se le da unidad a ese proyecto. Es desde allí, en su fundamento epistemológico, que se habla de pedagogía en coherencia con los lugares que dan en su práctica concreta a su historia, su cultura, el saber, el conocimiento y los lugares de la ciencia en esa sociedad.

10 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1836). Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar. 2004.

Por ello, podemos concluir que la educación y la escolaridad en Occidente¹¹ se han conformado en una confrontación de tres corrientes, como fuerzas históricas. De un lado, las que buscan constituir las formas de la tradición y mantener sus principios; de otro lado, quienes reconocen las modificaciones de un mundo en cambio y propugnan por una modernización crítica que adecúe la educación y la escuela a los nuevos tiempos; y en la otra orilla, quienes plantean lo educativo como institucionalidad presente en procesos formales, no formales e informales, por donde circula y se reproduce el poder y el control de mentes, cuerpos, deseos, al servicio de los intereses dominantes en esa sociedad. En ese sentido, se plantean una educación y una pedagogía crítica, que debe colaborar a la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades. Por ello, la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esas sociedades.

Por tanto, al interior de los paradigmas conviven esas tres grandes corrientes, disputando la orientación de la sociedad y de la educación. En este sentido, ellas hacen visible su apuesta social y humana sobre los ¿para qué? y los ¿por qué? del hecho educativo (fines). Desde ahí es que podemos afirmar que ellas son movimientos en el terreno conceptual y práctico y hace visible en la especificidad de lo educativo y lo pedagógico su propuesta de desarrollo y ser humano visibilizando para qué se forma en la sociedad y a través de qué procesos educativos, construyendo un cuerpo conceptual y de orientaciones prácticas que le dan identidad

11 Hablo de Occidente reconociendo la existencia de una versión Oriental de estos temas, que se mueven en otra lógica y perspectiva.



y hacen explícito el lugar y los quehaceres de los actores en esos procesos.

Al interior de las corrientes, se dan diferentes concepciones, las cuales hacen explícitos los matices y diferencias en la lectura de lo educativo y lo pedagógico, así como los referentes conceptuales de los cuales se parte, la tradición material y simbólica en la que se inscribe, las epistemologías y los entendimientos del conocimiento y los saberes, haciendo explícito el papel de la pedagogía en la educación y en la sociedad.

Teoría crítica y proyecto educativo y pedagógico alternativo

La construcción de una sociedad, que no esté basada en las desigualdades, la dominación de grupos específicos por razones económicas, políticas o culturales, y la discriminación por raza, género o sexo, y reconozca el derecho a la diferencia y a no vivir bajo condiciones de sometimiento y opresión política, económica o cultural, ha generado las resistencias,¹² que se convierten en las luchas por transformar nuestras sociedades desde comprensiones racionales, opciones éticas, lucha política.

Esas pretensiones de transformación de las sociedades, adquiere manifestación específica y propia en el campo de la educación y la pedagogía bajo dispositivos y formas particulares, las cuales no son el simple reflejo de la dominación y el control político y económico de la sociedad, adquiriendo control y resistencias con particularidades en la esfera de las educaciones formales, no formales e informales.

12 NIETO, J. Resistencia. Capturas y fugas del poder. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

Por ello, es necesario construir las propuestas en la esfera de lo educativo y lo pedagógico, que hagan concreta la lucha de una nueva sociedad, en el día a día de la práctica pedagógica, entendida esta como los saberes propios de toda acción educativa. Por lo tanto, dimensiona el conflicto y la lucha social en las particularidades del quehacer educativo, en sus dimensiones micro, macro y meso, dando forma a la acción crítica en la esfera de las subjetividades la acción de enseñar, los procesos institucionales, los impactos de lo educativo y pedagógico en los territorios, localidades y en las esferas nacionales e internacionales, así como en los nuevos escenarios masivos y tecnológicos.

En ese sentido, las propuestas en estos ámbitos construyen, con especificidades, las luchas por la transformación social. Es así como el proyecto educativo y pedagógico recoge el acumulado de la tradición crítica construida en occidente eurocéntrico y en nuestras latitudes latinoamericanas,¹³ orientales,¹⁴ y africanas,¹⁵ para darle contenido a los fundamentos de una teoría crítica que servirá de piedra angular para la construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPA), para hacer real que no es posible separar en educación reconocimiento e identidad cultural y educativa sin redistribución material.¹⁶

13 QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. En: CASTRO, S. y GROSTOFUGUEL. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Instituto Pensar – Investigaciones Universidad Central – Siglo del Hombre. 2008.

14 SAID, E. Orientalismo. Madrid. Ediciones libertarias. 1990.

15 FANON, F. Los condenados de la tierra. México. Fondo de Cultura Económica. 1986.

16 Para una ampliación, remito al texto de la Movilización Social por la Educación sobre PEPA, con autoría de: CUERVO, S., MUÑOZ, M., FRANCO, M., CASTILLO,



Estas tradiciones críticas transformadoras, que dan base y soporte a las teorías críticas y desde mi punto de vista, se han conformado a lo largo de la historia de occidente como resistencia y contrapropuestas de poder, estarían conformadas por los siguientes aspectos:¹⁷

- a. Resistencias al poder,¹⁸ ya que este siempre construye su control a través de prácticas, estrategias, discursos, instituciones, haciendo visible una racionalidad del dominio, la resistencia enfrenta esas formas de control y busca según sus posibilidades, hacerlo ineficaz, redirigirlo o transformarlo.
- b. Construye lugares de oposición. Las resistencias no son solo enunciados conceptuales sino que en ocasiones son movimientos silenciosos, construyen acciones y prácticas que hacen visible que existan otras miradas diferentes y otra manera de poder sin dominación para hacer las cosas.
- c. Forja subjetividades críticas. Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujetación de sus cuerpos, mentes y deseos. Para enfrentarlo se construyen formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se construye la alienación del individuo.
- d. La pregunta por el lugar de lo humano, la resistencia con la cual se construyó en la edad media el humanismo sigue colocando un horizonte crítico a cualquier tipo de intervención, planteando los sentidos de los fines y los medios

para realizar las acciones que se emprenden, y el lugar de lo humano allí.

- e. Visibilización de los intereses. En toda acción humana están en juego intereses, los cuales hacen visibles las necesidades humanas y sus satisfactores respectivos. Es allí donde a través del accionar en la vida se hace visible al servicio de qué poder están y hacia dónde dirigen sus acciones.
- f. Visibilización de las desigualdades y diferencias, que oprimen toda teoría crítica, construye mapas de relaciones en las cuales unos ganan y otros pierden, construyendo desbalances en la sociedad, que están a la base de las condiciones de opresión y dominación que deben ser transformados, mostrando cómo ellas son una producción social, no son de origen “natural”.
- g. Construye proyectos de emancipación en el terreno de la teoría y de la práctica. La teoría crítica hace claridad en que a los proyectos de dominación hay que construirles proyectos de emancipación, que hacen visibles comunidades críticas que quieren dirigir su propia vida, construyendo sociedades más justas y menos excluyentes.
- h. Reflexividad crítica. Construye la necesidad de dar forma a una toma de conciencia por parte de los grupos dominados como forma de construir subjetividad, de cuáles son las condiciones que los tienen sometidos y del camino por construir para salir de esta condición mediante la acción política en sus vidas, a la vez que visibiliza los saberes populares.
- i. Devela la alienación. No hay sometimiento posible si los grupos humanos no reconocen sus capacidades como potencia, delegando en otros sus propias realizaciones. Esa negación de lo propio, en múltiples circunstancias y

E. El PEPA, una polifonía de voces.

17 Retomo acá, reelaboro y amplío unas características construidas por KINCHELOE, J. L. y MCLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En: DENZING, N. y LINCOLN, Y. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. 3rd edition. Thousand Oaks, CA. Sage. 2005.

18 NIETO, J. Op. Cit.



- formas, deben ser enfrentadas para construir liberación.
- j. Lucha contra el poder que domina. El oficio de la crítica en sus múltiples versiones, se conforma y consolida como una capacidad de distancia frente al poder, para mostrarle sus yerros y problemas, tratando de construir formas de poder más en función de los débiles y explotados, sin opresiones.
 - k. Enfrenta el sobredeterminismo económico, frente a una visión que coloca toda la dominación en la base o superestructura económica, trabaja la complejidad de lo humano y la manera como el poder que domina ocupa las múltiples dimensiones de esa configuración humana, las cuales deben ser trabajadas para cambiar las condiciones de opresión.
 - l. Devela la hegemonía cultural. Hace visible cómo la dominación opera y controla a través de instituciones y formas de la cultura (escuela, arte, literatura, etcétera), planteando la necesidad de construir contrahegemonía en esas esferas para hacer visible la dominación y sus posibilidades de construir caminos alternativos.
 - m. Devela la racionalidad técnica instrumental en el actual mundo globalizado, donde la tecnología se convierte en parte de la cultura de la época, y terminamos solo usándola como una caja negra, sin entender su funcionamiento, cuestionar su implementación de un uso instrumental, el cual debe modificarse para conseguir una real apropiación de ella; es decir, por la tecnología estamos en condiciones de pensar la sociedad de otra forma. Por ejemplo, los de SUGAR se han preguntado por qué la metáfora del escritorio que abrimos en el computador es el del oficinista o el del administrador.¹⁹
 - n. El deseo como lugar de control. Desde las concepciones del psicoanálisis, pasando por los postestructuralistas, y los nuevos trabajos del biopoder, se ha considerado que el deseo es una fuerza dinámica de lo humano y por ello busca ser controlado por el poder para instaurar las formas de sujeción en la subjetividad.
 - o. La inmanencia y la trascendencia como otorgadora de sentidos, cada vez es más integrada a la reflexión crítica. La unidad del mundo oriental, las formas no duales de nuestras culturas nativas, así como el pensamiento teológico de liberación que recupera la unidad de los mundos, experiencias críticas a los dualismos occidentales que hacen visible la necesidad de construir sentidos nuevos para la vida, saliendo de los ya tradicionales del poder.
 - p. La reconceptualización del poder, llevándolo más allá de las esferas económico-políticas, haciendo visible la historicidad de este, y la manera como se configura en control, según las particularidades contextuales, lo que ha significado en este tiempo verlo operando en las múltiples dimensiones de la vida humana, en procesos micro, meso y macro.
 - q. La relación entre la esfera pública y privada, mostrando cómo a la base de esa separación están las formas de poder patriarcales, que ha llevado a que las formas de lo masculino se hayan impuesto socialmente, produciendo la desigualdad y dominación de géneros, elemento que nos coloca en la construcción de una nueva forma de lo público, lo cual muestra que esta esfera no es dada sino construida.
 - r. El surgimiento del biocentrismo, repensar el asunto de la patriarcalidad, la cual reorganiza las masculinidades y feminidades, y llevó a comprender que la visión antropocéntrica

19 SÁENZ, M. del P. Sugar. Usando software libre para aprender. En: mseducacion.blogspot.com.



del mundo estaba resultando desastrosa para la vida del planeta, y que se hace necesaria una ética del cuidado más centrada sobre la construcción femenina del mundo.

- s. Nuevos lenguajes. La emergencia de las culturas juveniles como múltiples y constituidas muchas de ellas en los nuevos lenguajes digitales, nos hacen presente que el lenguaje construye mundos y otorga significados. En ese sentido, no es neutro, su análisis se vuelve central para encontrar las nuevas configuraciones de él y su control bajo las formas de la imagen.
- t. No hay protesta sin propuesta. El entendimiento de la manera como se produce el control del poder en el capitalismo globalizado y neoliberal (¿capitalismo cognitivo?), la manera como estamos en el adentro del proyecto del mercado, exige una tensión creadora entre vida cotidiana y proyecto de transformación, ya que lo alternativo no renuncia a la modificación estructural de la sociedad, pero sabe que es un poder que se construye en el día a día de la práctica de su vida. En ese sentido, enfrenta desde ella las interpretaciones maximalistas que inhabilitan la lucha que se da en cada minuto, para hacer real que otro mundo es posible.

Es desde este acumulado que las corrientes de educaciones y pedagogías críticas, reconocen la necesidad de hacer posible la construcción de nuevas realidades desde el quehacer cotidiano de su práctica personal y profesional de todas y todos los educadores, los cuales, reconociendo ese acumulado de la crítica como teoría y práctica, deciden hacerlo concreto en la esfera de su vida cotidiana.

En el caso del mundo que vivimos, este acumulado de teoría crítica toma cuerpo en la necesidad de construir Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPA), los cuales muestran en la esfera de la educación y deben hacer visibles, a los educadores, la manera como el proyecto transnacionalizado y multilateral en marcha en educación está al servicio no de la pertinencia de lo local, sino del mundo de la globalización capitalista, donde un pequeño grupo de países capitalistas G8 y un pequeño puñado de personas dueñas de las transnacionales, serán los beneficiados directos, mientras las mayorías estarán en menores condiciones económicas. Tal polarización requiere control y nuevas elaboraciones bajo la idea de cambio técnico y conocimiento objetivo.

En educación, este ha sido construido sobre el discurso del fracaso de la escuela para dar cuenta de los cambios en marcha. Por ello, se presentan las competencias y los estándares como la alternativa para redefinir la educación para lo laboral-productivo-consumidor. La calidad como rendimiento para ese fin y la enseñanza como esos contenidos mínimos para vivir y rendir en ese mundo. Para ellos, las competencias hacen reales ese saber hacer para el proyecto de control.

Por ello, las teorías y pedagogías críticas van más allá de las preguntas de qué y del cómo en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (para qué) haciendo visibles los contextos y las identidades (dónde), los sentidos personales de individuación (para quién) y el sentido ético y estético de ella (por qué). La tarea crítica significa construir desde estas, respuestas primeras y redimensionar el qué y el cómo, más allá de la idea de un para qué, limitada a la producción



económica, a través de competencias y estándares, los cuales invaden lo formal y no formal de lo educativo del capitalismo globalizado y neoliberal como vienen siendo utilizadas, mostrando que son posibles caminos alternativos y que estos deben ser rigurosos.

De esta manera, a lo largo del siglo XX y comienzos de este, se han desarrollado propuestas críticas que han ido constituyendo una corriente de este pensamiento en el ámbito de la educación y las pedagogías. La tarea plantea construir propuestas pedagógicas, formas institucionales en las cuales se muestre que lo otro es posible y viable aquí y ahora para construir esas otras globalizaciones diferentes a la capitalista y neoliberal.

La construcción de las concepciones de pedagogías críticas

Como se puede ver en la reflexión anterior, encontramos posiciones críticas en los diferentes paradigmas. Así, el latinoamericano lo reconocen algunos sectores del anglosajón como el origen de las pedagogías críticas,²⁰ considero que es muy pretencioso hacerlo, y es desconocer un pensamiento que tiene una larga tradición, y que se ha venido constituyendo al interior de la conformación de los diferentes paradigmas educativos como críticas a la realización de la modernidad o de la constitución del capitalismo en ese mismo período histórico.

De igual manera, debe quedar claro que “... cuando nos referimos al saber pedagógico, estamos pensando lo pedagógico como un territorio amplio

que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela [en un primer momento, pero que hoy se amplía con los nuevos escenarios de su reconfiguración] y que históricamente han apoyado la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera dispersa, fragmentaria, y en ocasiones marginales. Dentro de este campo, es posible reconocer y localizar discursos de muy diverso orden, que agrupan opiniones, nociones, conceptos, teorías, modelos o métodos, no todos sistematizados del conjunto de prácticas pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida en la pedagogía”.²¹

Si reconocemos el recorrido anteriormente realizado, podemos afirmar que la crítica ha sido el fundamento de la construcción de la sociedad, en cuanto en esa actitud y capacidad humana se entretajan las relaciones: poder-política, conocimiento y pedagogía. Por ello, en las pedagogías críticas todos los espacios no son únicos en su comprensión y realización. Ellos deben ser disputados en la especificidad local, como políticamente organizados, convirtiéndose en un campo complejo de investigación práctico político-pedagógico y producción de conocimiento. Es ahí cuando las pedagogías críticas exigen un marco más amplio de explicación del hecho educativo, lo cual la lleva de los procedimientos y las decisiones técnicas a reconocer las formas que toman los poderes de distinto tipo, para constituir identidades sometidas a través de regulaciones pedagógicas específicas.

20 KINCHELOE, J. La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En: MCLAREN, G, KINCHELOE, J. Barcelona. Grau. 2008. Página 28.

21 MARTÍNEZ, A., UNDA, P., MEJÍA, M. R. El itinerario del maestro. De portador a productor de saber. Expedición Pedagógica Nacional. Mimeo. 2003.



Allí comenzamos a reconocer que si nuestras democracias fueran más radicales, menos autoritarias y excluyentes, reconocerían que la crítica es la urdimbre básica con la cual se teje democracia. Además, se convierte en su alimento básico para hacerse en construcción permanente. Por ello, la pedagogía crítica no se puede confundir con adoctrinamiento político o discursos sociológicos sobre los pobres. Este posicionamiento exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos, desde su especificidad, construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos y su lugar en la sociedad, así como sus culturas y derechos, haciendo real una interculturalidad en la cual nos educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político.

Se hace necesario reconocer, al interior de la corriente crítica, la existencia de diferentes concepciones pedagógicas que se mueven y tratan de orientar la acción pedagógica de los actores educativos, y reconocer la manera como han conformado en este período, líneas de pensamiento diferente que enriquece en vez de excluir y descalificar, y en la mayoría de los casos son complementarias. Lo importante es que la manera como se conciba la educación en una perspectiva crítica, tiene sus incidencias en las propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas, haciendo visible y real que no son neutras, mostrando su relación con la sociedad mayor y en la manera de constituir lo político-pedagógico. Es desde allí que se eligen o se configuran los enfoques y las líneas en las cuales se trabaja la especificidad del hecho pedagógico.²²

22 Un ejemplo de esto en el trabajo que asesoro, en el Programa Ondas, en el cual asumo desde la corriente crítica, con una concepción de educación popular y unos enfoques de

Realicemos un rápido recorrido por las principales concepciones que son reconocidas en la educación y pedagogía crítica transformadora.²³

- a. Pedagogías socialistas. Durante largo tiempo, la existencia de formas de socialismo real y de períodos de la República española, conforman unas propuestas de escuelas fundamentadas en unos contenidos que realzan la construcción del mundo desde los sectores pobres, asalariados y oprimidos, según la línea política que desarrolló el grupo triunfante, así como en la creación de las formas colectivas de aprendizaje como preparación para la vida social. De igual manera, se desarrollaron metodologías para el trabajo laboral productivo.²⁴
- b. Pedagogías y Escuelas cooperativas. Que se desarrollan especialmente en el paradigma francés, el cual fundamenta su trabajo en construir procesos de aprendizaje asociativo y el uso de las tecnologías de la época, con formas artesanales para las escuelas de sectores populares (mimeógrafo, correo escolar). Freinet cuando fue invitado en la década del veinte a la reunión mundial de la escuela nueva, planteó no asistir, porque esa era la internacional burguesa de la escuela activa y nueva.²⁵
- c. La escuela como reproducción económica. En esta visión, se considera que aquella es un aparato ideológico del Estado y que contenidos

pedagogías centradas en la investigación, socio-crítica y liberadora, construyendo una línea metodológica de investigación como estrategia pedagógica (IEP).

- 23 Retomo aquí algunos trabajos realizados en mi asesoría a través del material de las cartas pedagógicas de la Escuela San José de Aipe (Huila).
- 24 MANACORDA, M. Marx e la pedagogía moderna. Roma. Editorial Riuniti. 1996.
- 25 FREINET, C. Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona. Laia. 1973.



y metodologías están al servicio de la infraestructura (base) económica, y los trabajos en educación y pedagogía deben resolverse en la esfera de lo político y lo gremial, creando las condiciones para el derrumbe del capitalismo.²⁶ En ese sentido, pensar lo pedagógico sin el control del poder político es una forma de utopismo pedagógico.

- d. La escuela como reproducción cultural. Cuestionan la mirada mecánica de base material y económica, sobredeterminando los procesos sociales y culturales. Muestran cómo el sistema establece redes en lo educativo a través de lo cual se forman los hijos de la élite y otra red para otorgar capital cultural a los hijos de las clases menos favorecidas,²⁷ manteniendo la división estructural de la sociedad.
- e. La escuela como reproducción política. Esta institución es subsidiaria del Estado, y él es el que produce la hegemonía a través de la ideología, que reproduce las relaciones sociales y en la escuela esto se hace a través de la pedagogía, la cual se produce en los sistemas de conocimiento aparentemente objetivos y desligados del poder, produciendo una separación entre trabajo manual e intelectual.²⁸
- f. La educación y la cultura, campo de lucha entre hegemonía y contrahegemonía. La esfera cultural donde se encuentra la escuela no es solo un campo de control y hegemonía, sino también el lugar en donde los grupos oprimidos luchan desde sus representaciones culturales, lo cual

elabora un campo contra-hegemónico donde los grupos y clases subordinadas construyen sus productos culturales.²⁹

- g. La educación popular. Recuperando la visión de contrahegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de pedagogías que no solo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha,³⁰ dándoles su propia voz mediante procesos de negociación cultural y diálogos de saber, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos
- h. La pedagogía como subjetivación. La pedagogía es una de las formas como en la sociedad se producen las identidades, y por lo tanto ella es un dispositivo mediante el cual el sujeto se hace en su experiencia a través de sus procedimientos, reglas de acuerdo a la época histórica en la que vive. La pedagogía constituye esas formas de la verdad, de las prácticas sociales que lo constituyen como sujeto de experiencia.³¹
- i. La educación como descolonización. Parte de la idea de interculturalidad, reconoce la existencia de otros saberes existentes en las culturas colonizadas de África, Asia y

26 PONCE, A. Educación y lucha de clases. Medellín. Ediciones La Pulga. 1978.

27 BORDIEU, P. y PASSERON, E. La Reproduction. Paris. Ed. Minuit. 1968.

28 APPLE, Michael W. Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality. New York. Routledge Falmer. 2001.

29 GRAMSCI, A. Cuadernos de cárcel. México. Ediciones Era. 1992.

30 GADOTTI, M. y cols. Perspectivas actuales de la educación. Buenos Aires. Siglo XXI. 2003. Páginas 363–404. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necesarios a práctica educativa. Sao Paulo. Ed. Paz e terra. 1996.

31 FOUCAULT, M. Tecnologías del yo. Barcelona. Paidós. 1990.



América Latina, las cuales son negadas por la existencia de un conocimiento hegemónico de tipo eurocéntrico, el cual controla a partir de la colonialidad que se da en cuerpos, conocimientos, deseos, haciéndonos como euro-estadounidenses. Por ello, proclama la búsqueda de una educación propia que permita un diálogo de saberes, que visibiliza esas otras racionalidades y cosmovisiones, lo cual permite cuestionar la forma universal en que se mueve el conocimiento euro-estadounidense.³²

- j. La educación como resistencia y biopoder. En el capitalismo de estos tiempos, que está en una nueva fase,³³ ya no existe el adentro y el afuera. Las luchas se dan en el adentro y allí cada espacio va mostrando sus fisuras y los individuos y grupos humanos con su biopoder (capacidades) dirigen desde su espacio concreto las luchas. Por ello, la educación y la pedagogía más amplias que la escuela son hoy un campo de conflicto,³⁴ en el cual a través de metodologías, técnicas, didácticas, se da la lucha en la esfera pedagógica.

Son muchas otras que pudiéramos seguir mencionando y caracterizando rápidamente, pero el espacio es limitado. Sin embargo, mencionaremos algunas: la pedagogía como ciencia o disciplina reconstructiva (Escuela de Frankfurt), la pedagogía

como emplazamiento cultural (McLaren), la educación y la escuela como clase, código y control (Bernstein), la escuela y la educación como capital simbólico (Bordieu), la religión como crítica socioeducativa (Wexter), pedagogías desde las lógicas postformales (Kincheloe), pedagogías del testimonio (Huerta), pedagogía crítica materialista (Lissovoy), entre otras, que deben ir siendo completadas por los lectores de estas líneas.

La concepción de EP, a la vez que fundamenta desde su acumulado, incorpora elementos de diferentes tradiciones y concepciones críticas para hacer más completa su propuesta. En ese sentido, pudiéramos afirmar que en el terreno de las prácticas educativas y pedagógicas se van conformando híbridos, los cuales mezclan diferentes tradiciones.

En esta perspectiva es que hemos venido sosteniendo que no es posible un único proyecto educativo y pedagógico, ya que al configurarlo, desde visiones diferentes, nos encontramos con diversidad de propuestas que deben abrir múltiples caminos mostrando la complejidad de las pedagogías críticas y la necesidad del diálogo permanente, para enriquecerse desde las diferentes concepciones.

De igual manera, no es posible plantear los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPA) sin un horizonte de transformación social, en una lectura en la cual se comprende que el cambio solo de la educación no cambiará la sociedad, pero si no cambia la educación, tampoco cambiará la sociedad.

Sin embargo, para hacer real el hecho educativo y pedagógico, no es suficiente estar dentro de una corriente y una concepción. Ésta toma forma concreta en los enfoques pedagógicos

32 WALSCH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. Quito. Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas. 2006.

33 MEJÍA, M. R. Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. Revista Nómadas. Bogotá. Departamento de Investigaciones Universidad Central – Compensar. 2001.

34 BLANDEAU, O. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid. Traficante de Sueños. 2004.



caracterizados como aquellos que resuelven en el orden conceptual y práctico el aspecto pedagógico derivado del paradigma, la corriente y la concepción por la cual se opta, haciendo real que la pedagogía es la materialización de la concepción de educación que se tiene. Allí se hacen explícitos los actores, las institucionalidades, las interacciones, le otorga lugar a las interacciones según conciba a estos. Por ello, diseña estrategias específicas para el acumulado de la institución educativa, en la cual se trabaja de manera formal, no formal e informal, y por ello propone unos entendimientos de esos actores en la apropiación del conocimiento, la manera de hacerlo, y los resultados de esta actividad en términos de la construcción específica de lo humano en la esfera de la pedagogía.

Por ello, no hay corriente y concepción sin enfoque pedagógico, ya que el hace explícita la manera de educar, enseñar y aprender, haciendo visible si esa comprensión se realiza en la esfera de la acción pedagógica concreta. En el caso de la educación popular, esta ha desarrollado un enfoque liberador que parte de la realidad, es una construcción colectiva del saber y el conocimiento a través de procesos de diálogo de saberes y negociación cultural, y reconoce el proceso como de empoderamiento, en el cual las mediaciones lo son de saber-poder, las cuales deben permitir la transformación de actores, instituciones y sociedad. Por ello, se afirma que la acción educativa produce comunidades de saber y práctica.

Ese enfoque liberador como núcleo principal se apropia y reelabora aspectos de otros enfoques que le son afines, produciendo híbridos, los cuales les permiten recuperar diferentes elementos para construir con más fuerza su propuesta.

El enfoque muestra todas las apuestas en la esfera de lo pedagógico, pero el debe ser concretado en la línea metodológica, que es la manera como se operacionalizan las prácticas de los enfoques pedagógicos, a través de métodos específicos, los cuales señalan el camino procedimental, las dinámicas, herramientas, o dispositivos que se han de utilizar en cada acción en el tiempo y espacio educativo planificado, y en coherencia con los actores del proceso.

En el sentido de la reflexión anterior, la metodología puede disponer de esas herramientas según la variedad de enfoques en las cuales se apoya, construyendo dispositivos. Esto nos permite afirmar que es en la línea metodológica donde se hace concreto lo que se enuncia como corriente y como concepción, y la realiza en el sentido que se formula y es también la razón para reconocer la diversidad de metodologías al interior de los diferentes enfoques y corrientes.

Este debate debe ser introducido en la educación popular, ya que más allá de una enseñanza en las pedagogías y la teoría crítica, en muchas universidades latinoamericanas esta termina siendo un discurso crítico sobre la educación y la pedagogía que en muchas ocasiones no es coherente con la propuesta pedagógica planteada. La falta de cuidado sobre estos aspectos se hace visible cuando en procesos educativos concretos el trabajo que se realiza, así sea enunciado como educación popular, en los procedimientos concretos se ve un uso con un enfoque en unas ocasiones contrarios a lo que se sostiene conceptualmente, y en algunas ocasiones con enfoques antagónicos, así en lo metodológico se utilicen dinámicas participativas, en las cuales se hacen visibles concepciones de aprendizajes, por ejemplo, desde un enfoque instruccional o



conductual, perdiendo el efecto de construcción de poder que se otorga en el discurso.

Parece interesante esta búsqueda que se ha venido haciendo desde las pedagogías críticas y la educación popular, en cuanto le ha permitido a esta salir de un discurso crítico general de corte sociopolítico y de denuncia, para trabajar sus prácticas y conceptualizaciones desde la especificidad educativa y pedagógica, lo cual le ha exigido construir sus herramientas, dispositivos, dinámicas, en coherencia con su propuesta de transformación social y política de los diferentes ámbitos de la realidad.

En esta perspectiva, también ha permitido el ingreso de la educación popular como un área o materia a los planes de estudio de diferentes universidades en las facultades de educación, trabajo social, psicología y sociología. En algunos lugares, la educación popular en este horizonte de pedagogías críticas ha sido llevada a institutos de educación y departamentos y desarrollada a nivel de licenciatura y de maestría.

Esta imbricación de procesos de educación popular con el mundo de la universidad y la academia, ha ido generando también una dinámica en la producción de saber y en el desarrollo de procesos de sistematización, lo cual ha abierto un campo fecundo ya que se amplía y se debate la manera como estos procesos rompen el esquema de pedagogía reducida a los ámbitos formales, introduciendo un debate sobre la manera como se construye y se produce pedagogía en estos tiempos en los cuales los espacios no formales e informales ocupan un lugar importante.

Es desde estas prácticas que podemos afirmar que las pedagogías críticas vienen siendo recreadas y retroalimentadas con los nuevos escenarios que se construyen en el actual período histórico, los cuales exigen una ampliación y reestructuración de la pedagogía y en el caso de optar por el enfoque liberador, hacer real en sus procedimientos la manera como se construye empoderamiento y espacios sociales alternativos en donde lo público hace posible la formación de comunidades, movimientos y organizaciones, las cuales construyen propuestas de transformación de la realidad desde una apuesta ética por dar cuenta de lo humano en estos tiempos.

Reconfiguración de la agenda de las pedagogías críticas

Es en esa lógica que adquiere pleno sentido lo político-pedagógico como una forma de intervenir en la acción educativa, sea formal, no formal o informal, disputando la construcción que hace allí, con sus contenidos, métodos, didácticas, procedimientos, técnicas, el capital para generar su control en la esfera de lo educativo.

La educación y la escuela de este comienzo de siglo ha sido reconfigurada. Han aparecido otros dispositivos de comunicación, formación, y aprendizaje. Muchos de los nuevos fenómenos tecnológicos y sociales cumplen el papel de mediación que antes estaba colocado en el maestro, la maestra, la escuela y sus dispositivos de saber. La autoridad del conocimiento se ha irrigado a múltiples escenarios, los universos simbólicos de los sujetos del acto educativo se han transformado, el cuerpo y la imagen cumplen nuevas unciones sociales, el tiempo y el espacio se han reconfigurado; las



paredes de la escuela se rompieron con lo digital, y muchas de las mediaciones comunicativas de este tiempo.

Frente a estas realidades, la teoría crítica como fundamento de las pedagogías críticas reorganiza sus teorías, metodologías, marcos conceptuales, procesos de intervención, los cuales ya no son suficientes para explicar el nuevo tiempo. De igual manera, el proyecto de control y de poder toma otras formas, que exige a las posiciones críticas comprenderlas y dar cuenta de sus formas y contenidos para hacer posible hoy las resistencias, las propuestas, las protestas y el uso de ellos desde una perspectiva alternativa, lo cual configura los nuevos enunciados de las pedagogías críticas. Observemos para cerrar rápidamente algunas de ellas.

- a. El hecho tecnológico, el cual exige ser trabajado como cultura de esta época sin caer en el dualismo entre tecnofóbicos (causa de todos los males), tecnófilos (solución a todos los problemas), lo cual va a requerir y reconocer la mutación a la que asistimos en el saber y el conocimiento. Estas, reconocidas como tecnologías intelectuales que redefinen capacidades como la memoria, la percepción, la imaginación. De igual manera, redefinen procesos pedagógicos. Allí se exige develar las lógicas administrativistas en sus metáforas, construir las propias de una educación crítica, así como visibilizar las lógicas del mercado en su uso, y tras ella la discusión del software libre. Se trata de *“acompañar un cambio de civilización que vuelve a cuestionar profundamente las formas institucionales, las mentalidades y las culturas de los sistemas educativos tradicionales, y sobre todo, los*

roles del maestro y el alumno”.³⁵

- b. Las rupturas de las fronteras entre educación formal, no formal e informal, lo cual hace necesaria la construcción de pedagogías que recuperen ese escenario cultural que se abre, por ejemplo, en las vidas virtuales, en la sobrecarga informativa, en la reorganización del afecto y del cuerpo desde nuevos escenarios, que exigen salir de lecturas estrechas de sociedad de consumo (sin negarla) para construir los nuevos posicionamientos críticos en esas esferas antes desconocidas o negadas en las pedagogías críticas. ¿Cómo hacerlo con un nuevo fundamento de relaciones sociales sin caer en el discurso fácil de la postmodernidad y la nueva era?.
- c. El surgimiento de las educomunicaciones, que pone cada vez más en cuestión los mundos contruidos en el paradigma lógico–racional y que nos lleva a explorar el mundo de los aparatos, las emociones, lo semiótico y las configuraciones que algunos llaman de hemisferio derecho del cerebro, lo cual va a requerir no solo comprenderlos, sino reconocer la lógica de poder existente allí y construir en esas esferas procesos pedagógicos alternativos y críticos, que retomados para lo educativo y lo pedagógico nos lleven a constituir unas pedagogías sobre nuevas bases y con estructuras y dispositivos nuevos y variados.
- d. Es necesario cuestionar la forma y los contenidos de la crítica. Quizá este va a ser uno de los aspectos más fuertes para el pensamiento crítico. Debemos aprender a criticar la manera como criticábamos para construir la nueva manera de ella, en cuanto tenemos que reconocer esa matriz eurocéntrica y patriarcal

35 LEVY, P. Cibercultura, La cultura de la sociedad digital. Barcelona. Anthropos. 2008. Página 145.



que ha construido una episteme de control en el saber y el conocimiento, su manera de la verdad hizo que construyéramos también formas universales racionales, que en muchas ocasiones nos negaron los conocimientos existentes en la práctica y en otros objetivó la realidad, sacando al sujeto de ella. El tipo de conocimiento objetivo no nos permitió ver la diversidad, la diferencia, y la interculturalidad que enriquece. Quizá este abandonar esta forma de la crítica nos irá a hacer más libres, para construir esas otras formas que todavía no tenemos pero se avizoran.

- e. La visibilización en nuestras realidades latinoamericana, africana y asiática de los grupos originarios y minorías como culturas diferentes, con cosmovisiones y epistemes propias, ha permitido la emergencia de la educación propia, que relee las claves pedagógicas de Occidente y exige del pensamiento crítico un verdadero ejercicio de interculturalidad para dar cuenta de la diferencia que nos enriquece y enfrenta la crítica liberal a las identidades que busca homogenizar y construir su proyecto cultural de modernización como el único y universal manifiesto, a través del norte y eurocentrismo, la patriarcalidad, negando la construcción de lo singular.
- f. De igual manera, la pedagogía crítica tiene una tarea central en la construcción de los PEPAs y de los grupos, instituciones, personas, organizaciones, y es estar alerta en forma permanente a toda forma de control, poder u autoridad que domine. Por ello, su ejercicio coherente con las luchas anti-capitalistas y populares de estos tiempos es por dar lugar en la vida de quienes luchan por otro mundo mejor, a formar capacidades críticas y autocríticas, por transformar las formas organizativas actuales

y sus contenidos para hacerlas vigentes en estos cambiantes tiempos, en el día a día la nueva sociedad que se pretende construir, produciendo no sólo una modernización de lo político-gremial y sus formas, sino una transformación de ellas.

- g. Construir otras pedagogías de la emancipación. Las profundas transformaciones del mundo actual y de las formas del control del capitalismo, que se modifica ante las nuevas realidades, exige también actualizar las luchas, ya que las experiencias de hoy no pueden ser como las de ayer. Esta recreación en el aquí y el ahora del mundo al que se aspira, nos muestra una historia emergente que exige nuevas categorías sociales y políticas para hacer reales esas otras reformas y otras revoluciones que construimos en donde una nueva epistemología intercultural nos libera de las categorías fijas y nos cambia la manera de cambiar, llevándonos a un ejercicio cotidiano del poder en la sociedad, donde en el día a día emerge esa democracia radical como gobierno del pueblo y de la gente, lo cual materializa las nuevas alianzas que nos muestran esos otros métodos donde se permite la unidad en la diversidad, en donde la meta se construye en el camino, dando lugar a nuevas rutas prácticas de lucha y conceptuales de teoría crítica, creando otros tipos de imágenes y acciones que van poblando los nuevos quehaceres de la pedagogía crítica y creadora. Como dicen los zapatistas, “desde la furia digna”.

Son muchos otros los temas para nuevas agendas del pensamiento y las pedagogías críticas, por ejemplo, la emergencia de otros paradigmas en el conocimiento, los asuntos de la diversidad sexual y la persistente patriarcalidad bajo otras formas



de control, el sistema transnacionalizado de una industria cultural de masas, que cada vez deja menos espacio para la autonomía y la libertad, frente a un mundo que comienza a colapsar con el cambio climático, lo cual exige pensar las formas y contenidos de las alianzas en estos tiempos, y la nueva manera como se configuran los aliados para construir las resistencias y sus luchas que den forma a lo alternativo. Como vemos, muchos asuntos para ser tratados, tomando el acumulado y siendo capaces de releerlo críticamente para este cambio de época, haciendo real que otras pedagogías, otras escuelas, otras educaciones, otras sociedades y otros mundos sean posibles.

Como lo dice Leonardo Boff:

“Esta actitud [de la compasión radical], nos lleva a renunciar a dominar, y en el límite de no matar ningún ser vivo, recusando toda violencia contra la naturaleza. En segundo lugar, procura la comunión a partir de los que más sufren y son más penalizados, solamente comenzando por ellos, es que se abre la puerta para una sociedad realmente integradora e incluyente.”³⁶

36 BOFF, L. Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis. Editora Vozes. 1999.

ANEXO

Paradigmas educativos			
Alemán	Francés	Sajón	Latinoamericano
Corrientes			
Clásico–tradicional	Modernizador–renovador		Crítico–transformador
Enfoques pedagógicos			
frontal y de transmisión	activa o nueva	de la tecnología educativa	
constructivista	histórico–social	liberadora	
basada en la investigación	de la complejidad	neurocognitiva	
	humanista (de diversos tipos)	Otros	
Líneas metodológicas de aprendizaje y enseñanza (“modelos”)			
conceptual	integrador	problematizador	
contextualizado	por indagación	significativo	
colaborativo	por modificabilidad cognitiva	por competencias	
por diferenciación	por comprensión	personalizador	
etnoeducación	dialéctica	De negociación cultural	
significativa	Investigación como estrategia pedagógica	Otras	

3. EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA

Nydia González*

Entrando al tema

Acercarnos a este tema implica reconocer el fenómeno educativo desde el propio surgimiento de la especie humana. Con ella nace la necesidad de aprender y la acción de enseñar, es decir: la educación. Con el tiempo y el quehacer aparecen grandes maestros e importantes enseñanzas, pero son miles de años después que surge la reflexión sobre esa práctica educativa tratando de guiarla, esclarecerla y ayudar a llenar sus lagunas; se conforma así, la teoría general del arte de la educación, o Pedagogía. (*Ver definición del maestro dominicano Eugenio María de Hostos*).¹

Como fenómeno social, esta acción y reflexión educativa, está condicionada por otros componentes históricos, sociológicos y políticos. De ahí que cada época ha dejado su impronta en la Pedagogía: la religiosidad dogmática en la escolástica; la



modernidad potencia la racionalidad y la escuela nueva; y el capitalismo domesticador potencia la tecnología educativa y la enseñanza programada. Es evidente que no siempre hemos tenido la misma escuela, pues el arte de enseñar ha ido variando según los descubrimientos de la ciencia y el interés que han defendido la escuela como institución ideológica del estado.

Al mismo tiempo, en cada época, se van gestando las ideas que cuestionan o niegan dichas teorías, así cada escuela encuentra su contraescuela. Pero es importante aclarar que dichas tendencias pedagógicas no aparecen como algo acabado, sino que se van conformando y modificando en la práctica educativa. Tampoco refutan o excluyen la totalidad de los planteamientos de los enfoques que le anteceden, por el contrario, toman aquellos elementos que consideran positivos y ofrecen ideas alternativas para la modificación de otros, de ahí que junto a los nuevos aportes, se identifiquen rasgos que son comunes a otras corrientes, por lo que de hecho ninguna tendencia pedagógica se presenta de forma pura o clásica.

Esto explica que los autores reconozcan influencias múltiples y pertenencias a varias tendencias, como los ejemplos que refiere Paulo Freire,² al mismo

* Presidenta Honoraria del CEAAL, Educadora popular, integrante de la Asociación de Pedagogos de Cuba – APC.

1 “La Pedagogía es una ciencia y un arte. Como ciencia es la aplicación de las leyes naturales del entendimiento o razón individual; o de otro modo, es el estudio del orden en que se han de comunicar los conocimientos, fundado en las leyes la razón. Como arte, es el conjunto de recursos y procedimientos que emplean los educadores en la transmisión de conocimiento. Hacer esto en pedagogía como gimnasia es lo que se llama educar.” <http://monografias.com/trabajos10/>

2 “Yo nunca dije en trabajo mío ninguno ni en mis recientes estudios que fuera un constructivista. Sin embargo,



tiempo que nos aconseja: “*pensemos un poco en esta cuestión de las influencias, de las que a veces se tiene una mala comprensión, muy mecanicista. Se piensa que la influencia que uno ejerce sobre el otro implica la copia que el influenciado hace del influenciador. Y no es eso. Sólo hay influencia cuando el influenciado tiene en sí la posibilidad de ser influenciado, y cuando el influenciado recrea al que influenció. Fuera de esto no hay influencia, hay mediocridad. Entonces yo creo que aceptar las influencias y vivirlas, asumirlas, es una de las tareas de un buen intelectual*”.

Un punteo rápido de las tendencias que recoge la Historia de la Pedagogía, puede completar la visión de complejidad que implica el establecer la relación entre ellas, así como sus aportes, sobre todo en la contemporaneidad donde la explosión del desarrollo de nuevas ciencias impactan en la Pedagogía con nuevas concepciones, razones, o tecnologías y el aumento de la criticidad da cabida a múltiples alternativas.

El período Renacentista, con el desarrollo científico que impulsa, permite a la Pedagogía alcanzar el cuerpo teórico necesario para ser considerada como una disciplina independiente, y consolidarse como *tendencia pedagógica tradicional*, cuya influencia (en cuanto a principios, estructura del proceso

docente, disciplina; papel de activo expositor del maestro y de receptivo repetidor del alumno; formalidad de la enseñanza, básicamente gramatical y literaria), llega hasta nuestros días. La Didáctica Magna de J. Amos Comenius, es contentiva de importantes saberes, aún vigentes. Son más de cinco siglos, repitiendo un modelo, creando una imagen de escuela que llega a constituirse en institución del estado para reproducir su ideología y lograr sus intereses, por ello no debe asombrarnos lo difícil que resulta para el maestro borrar o desaprender elementos que conoció como constitutivos de la escuela y de la enseñanza, pues aunque hoy podamos refutarlos como concepciones o prácticas que frenan la libertad y creatividad de este proceso, con frecuencia los reproducimos en nuestras prácticas como muestra de nuestra incoherencia.

A finales del siglo XIX, surge como *tendencia la Escuela Nueva*, que en su crítica a la Pedagogía Tradicional, reclama la flexibilidad del sistema educativo, el papel activo del estudiante, a partir de trabajos de su interés, la organización de los contenidos en forma globalizada, es decir una escuela contextualizada. La pedagogía de Jhon Dewey, es considerada como genética, funcional y de valor social. Importantes representantes de esta tendencia como son María Montessori, Decroly, y Cousinet nos legan una nueva relación teoría – práctica, bajo el postulado de aprender haciendo.

A principios del siglo XX, *Vigostky, joven educador ruso, al calor de una Revolución Social*, crea un *Enfoque histórico cultural*, que critica la transmisión de los conocimientos, la determinación biológica del hombre, la rigidez de los programas y aporta como método psicológico la necesidad de trabajar en la zona de desarrollo próximo: distancia comprendida entre el nivel real (capacidad de

para mí es imposible estudiar el constructivismo sin verme, no da, porque yo hice y dije cosas que fundamentan el constructivismo hace 30 años. Entonces yo soy una especie de precursor del constructivismo, con Piaget, con toda esa gente”.

“Emilia Ferreiro va más allá de mí exactamente en la comprensión más científica de la cuestión de la adquisición del lenguaje que yo planteé en mis primeros trabajos. Sin embargo, Emilia no me supera en la perspectiva político-ideológica de la educación” <http://www.scribd.com/doc/3934603/Citas-de-Paolo-Freire>



resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (capacidad de resolver con ayuda de otros).

Con el desarrollo de las Ciencias Tecnológicas, se consolida a mediados de siglo la tendencia *Tecnología Educativa*, como una tecnología de instrucción, que con el apoyo de las Técnica de Información y Comunicación, TIC, conciben la enseñanza programada como un aprendizaje de ensayo–error, con objetivos conductuales, y un contenido organizado de forma lógica en secuencias de unidades. El papel del profesor se reduce a la elaboración del programa, el alumno se auto programa, recibe un aprendizaje individualizado de acuerdo con su ritmo de asimilación.

En la segunda mitad del siglo XX, con el acumulado teórico y el florecimiento de movimientos revolucionarios en América, es absolutamente comprensible que proliferen las críticas a las tendencias tradicionales y tecnológicas, y se abran nuevos caminos para el hacer educativo desde fuertes argumentaciones psicológicas, gnoseológicas, filosóficas o sociológicas, algunos de cuyos límites pueden confundirse.

Se destacan entre ellas: La Pedagogía Autogestionaria, la Pedagogía No Directiva, La Perspectiva Cognoscitiva,³ el Constructivismo,⁴ la Teoría del Apre-

dizaje Significativo,⁵ La enseñanza problémica, La Investigación–Acción como tendencia Pedagógica, La Pedagogía Crítica y la Pedagogía Liberadora.⁶

Así nace, en una época de rebeldía como fue la década del 60 y en manos de un maestro creativo y revolucionario, como fue Paulo Freire, una pedagogía desde los oprimidos, una alternativa pedagógica para la liberación, que hace oposición tanto al autoritarismo arrogante como al espontaneísmo irresponsable y que dentro de la *Pedagogía Crítica* se bautiza como *Educación Popular*.

des que proveen oportunidades para los alumnos de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. El conocimiento no se recibe, sino se construye activamente. Tiene como precursor a Vigostky y como representantes a Piaget, Ausubel y Chomsky.

5 Propuesta por David Ausubel, neoyorkino 1918–2008. Mezcla de conductismo y cognotivismo, asume como principios la activación de los conocimientos previos y su nexa con los nuevos conocimientos. Genera expectativas para orientar y mantener la atención.

6 Es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la *dominación*, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica. Sus principales representantes: Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren.

McLaren sostiene que pese a no ubicarse físicamente en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario, la pedagogía crítica constituye un conjunto homogéneo de ideas catalizado por el interés de los teóricos críticos de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias sociales. Uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social, es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las competencias técnicas o sociales que son priorizadas por el mercado.

3 Sus representantes fueron Jan Piaget suizo (1896–1980) y Jerome Bruner estadounidense (1915–1990), aporta la epistemología genética, crea un modelo de desarrollo intelectual del niño, concibe el conocimiento como una construcción que realiza el individuo mediante su actividad de enfrentamiento con el medio en función de las estructuras operatorias preestablecidas de su pensamiento.

4 El constructivismo social expone que el ambiente de aprendizaje óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los alumnos y las activida-



Educación Popular: qué y para qué

La Educación Popular, no sin dificultades, crece y se va definiendo en la práctica, cada vez más, como:

- ♦ una pedagogía del oprimido para la concientización no solo del mundo que vivimos, sino del que queremos;
- ♦ una contrapropuesta metodológica a una Pedagogía bancaria, depositaria del saber, que promueve la participación del estudiante para la construcción del saber desde la práctica;
- ♦ una alternativa comunicativa de inclusión y diálogo y
- ♦ una propuesta viable para alimentar a la esperanza y al compromiso ético que da vida a la acción liberadora.

De las múltiples dimensiones de la Educación Popular tomaré tres, para presentar en síntesis los rasgos que la caracteriza:

Dimensión política

La esencia de la EP es política, pues se concibe como una pedagogía gestada con los oprimidos, para su concientización crítica, pues *“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?”*⁷

Supera la visión contemplativa de la crítica, al plantear la necesidad de proyectar la transformación revolucionaria de su realidad, pues *“¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de liberación?”*

⁷ Todas las citas que aparecen en este acápite de “dimensión política” son tomadas del Capítulo I de Pedagogía del Oprimido, de Paulo Freire.

Pero no solo es política por sus fines libertarios y el protagonismo en manos de los oprimidos, sino por su objeto de estudio, y su metodología dialéctica y creativa: *“Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y se rehará”*.

No deja de alertarnos sobre la “adherencia al opresor”⁸ cuando, al definir al hombre nuevo como surgiendo de la contradicción entre opresores y oprimidos, plantea: *“ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose”*. Extraordinaria dialéctica en esta idea de humanismo ético, que aprecia el proceso de lucha, como indispensable para ganar la conciencia crítica de la opresión.

Cuando reflexiona sobre la praxis de esta búsqueda, perfila su crítica al activismo y al verbalismo y crece su pensamiento marxista al definir la praxis como *“reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”*.

Amplía su tratamiento crítico a temas políticos y éticos como son la violencia, la cultura de la dominación, la deshumanización y el miedo, el papel de las estructuras y la burocracia, la propaganda liberadora y traza el fin último de la lucha cuando dice: *“Lucha que no se justifica sólo con el hecho de que pasen a tener libertad para comer, sino libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse”*.⁹

⁸ Postura que pueden asumir los oprimidos, cuando no descubriendo que alojan al opresor, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores.

⁹ Las citas textuales que aparecen en el acápite Dimensión Política, son tomadas del Capítulo I de Pedagogía del Oprimido. Autor Paulo Freire.



Dimensión pedagógica

La propuesta de la EP, refuta la concepción pedagógica de la educación tradicional, que Freire bautiza con el nombre de bancaria, pues concibe el conocimiento como un donativo que el maestro deposita en el alumno; y descubre, que en este acto, de aparente desprendimiento, se encubre el ánimo de controlar el pensamiento y la acción de los hombres; convirtiéndolo en una práctica de dominación, cuyo resultado es la adaptación de los individuos al mundo.

Denuncia la educación como instrumento de opresión al explicar la relación de poder que se oculta en la determinante, disciplinada y distante relación entre educador y educando, que se consume en la actitud narrativa y discursiva del profesor y receptiva y silenciosa del estudiante. Relación que Freire explica como contradicción de seres inconclusos, que conscientes de su inconclusión luchan “por ser más” y que pueden culminar solo en dos resultados: la domesticación o la liberación.

Como contrapropuesta a una educación para la domesticación, aporta la concepción problematizadora para la liberación del ser humano, que pasa por una nueva relación educador-educando. Esta emana de la concepción de que ambos aprenden y ambos enseñan mediados por el mundo, que como realidad no está ni detenido ni en retazos, sino que requiere para su estudio la identificación de temas generadores.

Tales temas parten del interés del que aprende, para que generen búsqueda y develamiento sin eludir la complejidad de la propia práctica, y colocando la ciencia al servicio de esa práctica. Propone Freire, descubrir temas encubiertos en

situaciones límites y aporta el concepto de “inédito viable”, cuando explica: “...*las situaciones límites implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. En el momento en que estos las perciben ya no más como una “frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser”, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción*”.¹⁰

Concibe una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica del estudiante, sirviendo esta última de punto de partida. El conocimiento se construye a partir del contexto, los criterios y sentimientos de los que aprenden, de manera participativa, amena, y en un ir y venir de la acción a la reflexión y para ello se apoya como herramientas, en las técnicas participativas.

Dimensión comunicativa

En contraposición a la narración impositiva o manipuladora, la EP asume como concepción comunicativa el diálogo problematizador.

Diálogo que al decir de Freire “*nace de una matiz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica*”.¹¹

10 Tomada del capítulo II de Pedagogía del Oprimido. Autor: Paulo Freire.

11 Citado por Mario Kaplún en el Comunicador Popular. P. 63.



En Pedagogía del Oprimido se explican en contraposición, las matrices antagónicas de la teoría de acción cultural: la *antidialogicidad* y la *dialogicidad*. La primera al servicio de la opresión y la segunda provocadora de liberación.

El desarrollo de esta teoría, que antecede a la Acción Comunicativa de Habermas, caracteriza la acción antidialógica comparativamente con la acción dialógica y establece como características de la acción de los opresores: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural perfectamente argumentadas. Y elabora la teoría de la acción dialógica como alternativa imposible de utilizar por los dominantes, e indispensable para aquellos cuya intención revolucionaria aspira a la liberación.

Entre sus características destaca: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural.

Esta dimensión comunicativa de una concepción esencialmente política resume su intencionalidad cuando Freire dice:

“Las formas de acción cultural, ...tienen el mismo objetivo: aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, que media entre ellos y los opresores, sean aquellas visibles o no. Sólo estas formas de acción que se oponen, por un lado a los discursos verbalistas inoperantes y, por otro, al activismo mecanicista, pueden oponerse también a la acción divisora de las élites dominadoras y dirigir su atención en dirección a la unidad de los oprimidos.”¹²

12 Aparece en el Capítulo IV de Pedagogía del Oprimido. Autor, Paulo Freire. P. 227.

Lo que nos cuenta la práctica

La EP se está definiendo en la práctica con la creación y recreación que día a día hacen los educadores populares de América en su lucha por la coherencia.

El espacio ganado por la Educación Popular en América Latina, está fundamentalmente fuera de los muros de la escuela y entre los adultos. Son muy escasas las experiencias de una enseñanza problematizadora y mucho menos comprometidas con la liberación de los sujetos en el desarrollo del currículo escolar en ninguno de los niveles. Sería una ingenuidad de nuestra parte esperar que las clases dominadoras, que conciben la escuela como institución para perpetuar su sistema y con él su poder, utilizaran una metodología crítica, concientizadora y develadora de sus límites, con lo cual estarían cavando su propia tumba. Ha quedado por muchos años esta tendencia pedagógica reducida a procesos de educación comunitaria, a cursos de formación de liderazgo, y a procesos de educación que los propios oprimidos van creando como espacios que combinan el accionar y la reflexión.

No podemos negar la posibilidad del triunfo de los oprimidos incluso al margen de la EP, pues la agudización de las situaciones límite, permiten la maduración de la conciencia y el accionar revolucionario, y ello puede llevar al triunfo revolucionario y a la toma del poder por parte de los oprimidos. Pero no puede esperarse que de manera automática los que asumen el poder destrocen una maquinaria de siglos, como lo es la escuela y su sistema de educación tradicional.



Cuando los oprimidos asumen el poder son muchos los vacíos que deben llenar, les urge generalizar la enseñanza, colocarla al alcance de todos: desde la alfabetización hasta la diversificación de los espacios universitarios; desde la edad temprana hasta el adulto mayor. También urge cambiar los contenidos, develar lo oculto, dilatar la pupila crítica del educando, pero para ello es indispensable el apoyo del desarrollo de las fuerzas del pensamiento científico.

Por otra parte, se hace indispensable democratizar los métodos de enseñanza, crear espacios de participación que entrenen la mente y la conducta del estudiante para ejercer un poder, pero liberado de la sombra del opresor.

Hay que garantizar condiciones materiales, pero sobre todo hay que revolucionar las concepciones; transformar a los educadores, pues hay que saber enseñar y saber aprender de una forma diferente; debe luchar por la coherencia, para que no lo traicione ni la herencia, ni la imagen del poder. Al revés de lo que ha hecho siempre, debe aprender a leer el contexto antes que el texto; tratar que la impaciencia por los resultados no lo impulse a transmitir los conocimientos que deben construir; un esfuerzo especial llevará sustituir la atrasada cultura de explicar y orientar por una nueva cultura del escuchar y dialogar. Tendremos que cultivar la tolerancia para que nos permita entender al diferente sin renunciar a la lucha por el sueño, valorar su alternativa sin perder de vista que la unidad, en el sentido más amplio, es la premisa de nuestra supervivencia como proyecto social alternativo al capitalismo.

Freire explica en una entrevista en los años 80 que:

"...lo que puede ocurrir es que Cuba hace una revolución y, sin embargo, la educación puede conservar marcas tradicionales. Y esto es perfectamente comprensible. Nicaragua hoy está mostrando también, justamente, que no es nada fácil recrear la educación.

Una revolución no se comprende mecanísticamente, sino históricamente. La historia no se transforma a partir de la cabeza de las personas, por muy iluminadas que estas sean. La historia se hace y se transforma dialécticamente, contradictoriamente. Por ello, cuesta mucho deshacer "lo viejo", y construir "lo nuevo" de la revolución. Si esta relación fuera mecánica, al día siguiente del triunfo revolucionario tendríamos el hombre nuevo, la mujer nueva y la educación nueva. Pero no es así, no es mecánico, sino histórico. Por eso cuesta.

Ahora al mismo tiempo está claro para mí, que la conservación de métodos tradicionales en educación, dentro de un contexto revolucionario, significa necesariamente la distancia entre el sueño y la práctica. Por ello, yo creo que una de las luchas formidables que deben dar los revolucionarios dentro de la Revolución –nunca fuera de ella– es la lucha por la renovación de los métodos y los procedimientos concomitantes con el cambio de los contenidos de la educación".

Se une a esta dificultad de hacer "lo nuevo" desde "lo viejo" el hecho de hacerlo *con* o *junto* a "lo viejo", pues vivimos en mundo capitalista, explotador, con una creciente agresividad ante la posibilidad de que le afecten su status quo, por lo



que de manera consciente o inconsciente algunos de los opresores u oprimidos adaptados, se dedican a defender su paradigma educativo desde todas las trincheras, y por eso atacan la idea alternativa que se le contrapone.

La EP ha recibido toda suerte de ataques: desde la reduccionista visión de que se concibe solo para alfabetizar o educar a los adultos, o la sorprendente valoración de que es una teoría inacabada por lo que carece de rigurosidad teórica; también hay quien confunde y limita esta propuesta al uso de las técnicas participativas para hacer más amena la clase; algunos argumentan que tiene la Educación Popular más una intencionalidad política que pedagógica, por lo que sirve a los partidos no a las escuelas; también se ha argumentado por algunos teóricos que esta concepción es producto del idealismo subjetivo de su autor, por lo que eternizan un error de juventud, aclarado por el propio Freire; hasta la risible argumentación que la EP fue buena en los años 60, pero que ya pasó de moda porque vivimos en un mundo mejor.

No nos detendremos en buscar las causas que originan cada una de estas opiniones, ni queremos disculparlas planteando que son producto del desconocimiento de la obra de Freire, o que resultan de la natural resistencia al cambio; tampoco pretendo convencer a los opresores de lo necesario que sería formar a nuestras jóvenes generaciones con un pensamiento crítico, ético y flexible y con una capacidad de creatividad y propuesta revolucionaria. Solo siento la necesidad de apelar a la conciencia del maestro, que puede hacer de su práctica educativa una forja de espíritu, que puede ganar para la revolución y el futuro el espacio de su aula, o tal vez de su escuela, y así metro a metro, disputar desde la trinchera de los oprimidos con

las armas de la Educación Popular el mundo a que tenemos derecho.

Dijo Martí:

“Hoy con la colosal afluencia de hombres inteligentes ansiosos en todos los caminos de la vida, quien quiera vivir no puede sentarse a descansar y dejar en reposo una hora sola el bordón del viaje: que cuando lo quiera levantar y tomar la ruta de nuevo, ya el bordón es roca. Nunca, nunca fue más grande ni más pintoresco el universo. Sólo que cuesta trabajo entenderlo y ponerse a su nivel: por lo que muchos prefieren decir de él mal, y desvanecerse en quejas. Trabajar es mejor y procura comprender la maravilla y ayudar a acabarla”.¹³

Imagino que estaría vislumbrando esta primavera democrática que vivimos hoy en nuestra América, este acercamiento al poder de los oprimidos, esta necesidad urgente de prepararnos y emprender el viaje en defensa de lo que soñamos y queremos.

Retos que se truecan en compromisos

El pensamiento crítico contemporáneo plantea que los profesores y profesoras somos trabajadores culturales y como tales podemos formar parte de la gran maquinaria como simples piezas o como intelectuales **transformadores**. Si optas por la primera te llevará al desencanto y la monotonía; si decides por la segunda obtendrás la dignificación profesional y humana de nuestra actividad.

¹³ José Martí, “La América” Nueva York 1884.



De ahí que el hilo de Ariadna en este problema indica que han de comenzar los educadores a transformarse en el propio proceso en que educan, y que como brújula solo cuentan con la necesidad de luchar por la coherencia ética entre la vida y el sueño.

Un excelente espacio de aprendizaje puede ser compartir el esfuerzo de formación de liderazgo en los proyectos o movimientos sociales que hoy, a la luz del alba americana, se dan en nuestros países y donde la necesidad de intercambiar saberes y compromisos puede ser una excelente escuela para los educadores populares. Sin olvidar que *“La educación no es palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da”*.¹⁴

La visión equivocada de que la EP es privativa de la enseñanza de adultos, ha disminuido en la gran mayoría de los maestros de primaria y profesores de otros niveles de enseñanza, su interés por conocerla y experimentar sus resultados. Es necesario ganar cada metro de espacio escolar, para enseñar desde la práctica y comprometidos con la óptica de los pobres de la tierra, también a nuestros niños y jóvenes que es sembrar para el futuro.

Debemos influir para que en los cursos de formación de profesores y en la enseñanza posgraduada de las carreras pedagógicas, se intensifique el estudio de la Pedagogía Crítica, que es develar el *inédito viable*, de la situación educativa de nuestros pueblos, o sea la solución practicable no percibida aún.

Un vacío que simultáneamente debemos llenar es el enriquecimiento de la teoría. Según nuestro maestro Carlos Núñez, *“el educador(a) tiene que*

ser un creador, un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y, finalmente, aprehendido por los educandos”, a partir de esta recreación es imprescindible aumentar significativamente la realización de procesos de sistematización que nos permitan socializar mejor nuestros aprendizajes.

Paralelamente al enriquecimiento de la teoría, los esfuerzos reflexivos de los educadores populares han de dirigirse a refutar las ideas que detractan la Educación Popular. No hay que eludir ningún enfrentamiento, recordemos que Martí en *“Nuestra América”* sentenció: *“A pensamiento es la guerra mayor que se nos hace ganémosla a pensamiento”*.

De muchas formas podemos hacer nuestros estos compromisos, cada pueblo sabe qué hacer y confiamos en su sabiduría, pero el Maestro de América, Paulo Freire, nos plantea un reto irrenunciable:

“Es viviendo –no importa si con deslices o incoherencias, pero si dispuestos a superarlos– ... como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz, la escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo, y que por eso mismo se niega a la inmovilidad, la escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece”.¹⁵

14 Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar. P. 59.

15 Paulo Freire. “Cartas a quien pretende enseñar”. P. 70.



Bibliografía

CEPES. (2002) *Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual*. La Habana. Universidad de la Habana.

Freire, P. (1998) *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.

Kaplún, M (1985) *El Comunicador Popular*. Quito. CIESPAL.

Martí, J. (1961) *Ideario Pedagógico*. La Habana. Imprenta Nacional.

Núñez Hurtado, C. (2002) *Retos de la renovación educativa*. Conferencia. México.

Rodríguez Alarcón, JG. (2008) *Tendencias pedagógicas*. Conferencias.

Torres, RM. *Entrevista con Paulo Freire*. La Habana, APC.
<http://www.monografias.com/trabajos10/.htm>

<http://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml>

http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42_1_05/est09105.htm,
 Maria Elena Acosta

<http://www.scribd.com/doc/3934603/Citas-de-Paulo-Freire>



SEGUNDA PARTE

Educación Popular desde los actores. Diversos enfoques y movimientos sociales



1. MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR

Mario Garcés D.*

Antecedentes

La Educación Popular (EP), de los años sesenta, nació vinculada orgánicamente a los movimientos sociales, aunque en esos años, la cuestión de los movimientos sociales, en sentido estricto, no fuera todavía una temática sistemáticamente trabajada. En realidad, la mayor producción teórica y política relativa a los movimientos sociales es relativamente posterior, es decir, más amplia y diversa a partir de las últimas décadas del siglo XX.

La cuestión de los “movimientos” solía tener diversas acepciones, en los años sesenta, la más aceptada era la del “movimiento obrero” y la del “movimiento campesino” (en la tradición de la izquierda era justamente la alianza obrero campesina el eje fundamental de la revolución o más ampliamente, de los procesos de liberación). Otras acepciones de los movimientos, por razones prácticas, se referían a los movimientos estudiantiles, habitualmente muy activos en la mayoría de los países latinoamericanos, y a los “movimientos políticos revolucionarios”. De hecho, gran parte de los procesos de renovación política de la izquierda, que sigue a la revolución cubana, tomó nombres de



movimientos (movimientos de liberación nacional, de izquierda revolucionaria, etcétera).

Otra novedad de los años sesenta, fue la emergencia de nuevos “movimientos”, asociados a los procesos de aggiornamento que vivía la Iglesia Católica, en el contexto del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín. En este caso, se trataba de “movimientos” al interior de la Iglesia que radicalizaban posturas en las distintas vertientes de la Acción Católica” (JEC, AUC, ACR; etcétera), entre sacerdotes y religiosas y que con el tiempo darían lugar a vigorosos y extendidos movimientos de “cristianismo popular”.

La Educación Popular sesentista nació asociada a este conjunto de “movimientos” y en la medida que ganó en desarrollo, más de una vez fue también conceptualizada como “movimiento de educadores populares”. En suma, como se puede apreciar, hay variadas razones para que la noción de “movimiento” no sea ajena a la Educación Popular. Más todavía, se podría sostener que la Educación Popular nació como “la dimensión educativa” de los movimientos sociales que emergieron en los años sesenta.

En una acepción amplia de “movimiento” se podría sostener que la noción más extendida de ellos, en

* Doctor en Historia. Docente, Universidad Santiago de Chile. Director de ECO, Educación y Comunicaciones.



los años sesenta, es la que se asociaba a los más diversos procesos de cambio y transformación social, que eran conceptualizados como procesos o movimientos liberadores. En este sentido, no es casual que dos obras fundantes de estos años, y de gran influjo entre los educadores populares, fueran *La Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (que proponía justamente una pedagogía liberadora) y la *Teología de la Liberación* de Gustavo Gutiérrez (se podría agregar a estas obras, la de Franz Fanon, *Los Condenados de la Tierra*, claro que era una obra referida a los procesos de descolonización africanos). En todas estas obras, no hay una teoría explícita de los movimientos sociales, pero todas ellas abordan la cuestión del cambio social en un sentido liberador.

Enfoques teóricos y políticos

En este proceso fundante de los años sesenta, de nuevas fuerzas y procesos sociales y políticos con un sentido emancipador, tendieron a converger dos tradiciones teóricas y políticas: las de la izquierda, con vertientes marxistas, populistas y de liberación nacional; y las del cristianismo, que reunía también diversas vertientes, en particular el social cristianismo y luego la Teología de la Liberación.

Simplificando mucho, en la izquierda, convivían tradiciones de carácter “nacional popular”, con un componente anti imperialista y otro popular, que podía tener un origen campesino, indigenista o relativo a la clase obrera en un sentido amplio (muchas veces, simplemente, clase trabajadora), y también tradiciones marxistas, que encarnaban especialmente los partidos comunistas y trotskistas. En estos últimos, la lucha de clases y el papel de la

clase obrera eran fundamentales, aunque divergían en las estrategias que harían posible el cambio social.

Todas las vertientes de la izquierda sufrieron un giro crítico y fundamental luego del triunfo de la revolución cubana, por dos o tres razones principales, entre ellas la más relevante de todas, fue la afirmación de que la revolución era posible de realizar en América Latina (la revolución cubana impactó, guardando las diferencias, como impactó, en su tiempo, la revolución bolchevique en Europa); en segundo lugar, se instaló fuertemente la cuestión del camino de la revolución, que debía incorporar inevitable y necesariamente, la “lucha armada” (era necesario crear uno, dos o tres Vietnam para derrotar al imperialismo); en tercer lugar, con matices, la cuestión de los medios interrogó las estrategias, afirmándose la idea de la revolución por sobre la idea de la reforma; en cuarto lugar, finalmente, impactó también la revolución cubana, como una poderosa apelación a la voluntad de los militantes para producir el cambio social y político (“el deber de todo revolucionario es hacer la revolución”).

En el caso de los cristianos, que fue una verdadera “cantera” de militantes y de educadores populares, impactaba por cierto la revolución cubana, el ejemplo del Che Guevara y del padre Camilo Torres (¡que más cerca del cristianismo que el que da la vida por sus hermanos!), pero de modo tanto más significativo impactó también el propio cambio de enfoques teológicos en las iglesias cristianas. La Iglesia Católica venía viviendo el tránsito de las teologías de la “cristiandad” (construir un mundo cristiano con la Iglesia al centro) hacia el “socialcristianismo” (la idea de reconocer un papel activo y propio de los cristianos



en el mundo político, mediante reformas y un renovado humanismo) y, hacia la Teología de la Liberación, donde el énfasis estaría puesto en la identificación de la historia de Dios con la historia de los hombres en una sola historia “de liberación” (la actualización del éxodo del pueblo de Israel).

Evidentemente, como se sabe, el acercamiento entre marxistas y cristianos se hizo no solo necesario sino inevitable, con más voluntad probablemente de los cristianos que se sentían impelidos a ir al encuentro del pueblo (es el caso de muchos militantes cristianos argentinos que emigraron hacia el peronismo, el pueblo argentino era peronista, o de cristianos chilenos que emigraron hacia la izquierda, habida cuenta del influjo de la izquierda chilena en su pueblo). Pero, este acercamiento al pueblo, por parte de los cristianos y de los primeros educadores populares, conllevaba sus propios aportes teóricos, que tomarían tiempo en desarrollarse, y que tenían que ver básica y especialmente con la consideración del pueblo pobre como sujeto de la historia (más tarde los educadores conceptualizarían esta idea como “protagonismo popular”). De este modo, a la noción de “clase” del marxismo tradicional, los cristianos (y los educadores) agregaron la noción de “pobres”. Un aporte, sin duda, muy latinoamericano en un continente en que la mayoría son pobres y no necesariamente “clase obrera” (Lowy, 1999, p. 98).

Nuevas prácticas, nuevos actores

El paradigma de la revolución, animado por la Revolución Cubana, produjo un doble aggiornamiento, el de la izquierda y el de los cristianos, pero más allá de los cambios en estas

tradiciones políticas y doctrinales, la historia, es decir, la propia experiencia de las clases populares, abrió otros surcos e hizo emerger en la superficie otros procesos y otros sujetos o actores sociales y políticos de raigambre popular, que comenzarían paulatinamente a denominarse “movimientos sociales”.

Se trata de un proceso complejo, ya que si bien se pueden establecer algunos rasgos o denominadores en común para América Latina, la realidad de los diversos países hace visible diferencias en los tiempos y en los sujetos. Consideremos tres situaciones diferentes: a) En Brasil, en los años 70, la revolución no se dibujaba como un horizonte de corto plazo, sin embargo, en el seno de la sociedad brasileña estaban configurándose nuevos sujetos colectivos, que serían fundamentales en los años 80: un nuevo sindicalismo en el ABC paulista y un cristianismo popular que hacía renacer los sentidos y sentimientos comunitarios en amplios sectores de la sociedad brasileña. b) A principios de los mismos años 70, en Chile, una revolución peculiar –con contenidos democráticos y socialistas– se debatía entre la reforma y la revolución, y debía ser capaz de contener y entender a un pueblo bastante diverso de obreros, campesinos, pobladores, estudiantes, cristianos, laicos y marxistas (el presidente Allende era masón y socialista). Enredada sobre sí misma, la revolución y todos sus actores, colapsarían frente a enemigos muy poderosos en 1973. c) También en los setenta, pero ahora a fines de la década, en julio de 1979, triunfaba una “revolución popular” que congregaba a una diversidad de grupos y actores sociales que le daban justamente ese carácter, popular. Era la Revolución Sandinista.

En todos estos casos, con revolución derrotada (Chile, Argentina, Uruguay) o revolución triunfante



(Nicaragua), o sin revolución ad portas (Brasil), emergían nuevos actores sociales: un nuevo sindicalismo autónomo en Brasil, el cristianismo popular que recorrería todo el continente en los años 80 (ya no solo Brasil); los pobres de la ciudad y del campo como se les denominó en Chile (en realidad, el movimiento social de los pobladores o los sin casa y el de los mapuches en el sur del país); los campesinos, pero sobre todo, los jóvenes de la ciudad y el campo en Nicaragua, El Salvador y Guatemala.

Esta diversidad de grupos, actores o movimientos trascendieron el paradigma de la revolución y comenzaron a dominar la escena en los años ochenta, ya no solo vinculados a las luchas reivindicativas más históricas (tierras, salarios, viviendas, salud, educación) sino que a nuevas temáticas y situaciones críticas para nuestra convivencia: Las Madres de la Plaza de Mayo y las diversas agrupaciones de víctimas del terrorismo de Estado; los movimientos de economía popular (social, solidaria) en Argentina, Perú, Chile; los movimientos socio territoriales (como los sin tierra, en Brasil); los movimientos de mujeres que introducían temáticas transversales a la sociedad interrogando y buscando modificar las tradicionales relaciones de género; los diversos movimientos urbanos, presentes casi en todas las grandes ciudades latinoamericanas; los movimientos juveniles, que tomaron forma en el rock argentino o en el movimiento de “protestas” en contra de la dictadura de Pinochet; y hacia fines de los ochenta, los diversos movimientos campesinos y étnicos, que actualizaron las luchas del más antiguo de los movimientos sociales de América Latina, el de nuestros pueblos originarios.

Los educadores populares han estado presentes

prácticamente en todos estos movimientos sociales, buscando contribuir al desarrollo del “protagonismo popular”. Es decir, a hacer de la educación un componente activo del desarrollo de las organizaciones y movimientos sociales y buscando también readecuar sus propios discursos según se modificaba el cuadro político latinoamericano, sobre todo en los 90 (Torres, 2004).

En un estudio, promovido por CLACSO, a mediados de los años ochenta, esta nueva realidad “movimientista” ya era ampliamente reconocida por las Ciencias Sociales latinoamericanas. Se indicaba entonces:

“Se vive en la región un momento de inflexión. Por una parte, de potencialidades de renovación y transformación de los movimientos sociales seculares, como el movimiento campesino y movimiento obrero, o los movimientos nacionalistas (en sus diferentes orientaciones industrialistas y modernistas); por la otra, la emergencia de nuevos movimientos sociales, múltiples y diversos en sus orientaciones y en sus identidades, que se constituyen en verdaderos espacios de reacción y de resistencia a los impactos de la crisis y que en sus diversos gritos y deseos son portadores de nuevos horizontes colectivos” (Calderón, 1986, p. 11).

Este “momento de inflexión” dio lugar a una serie de debates acerca del significado de los nuevos movimientos, debates que en algunos casos se buscaban asimilar al de los países del norte, pero que no siempre coincidían (véase, por ejemplo, los trabajos de Claude Offe, 1988). Tal vez, en



el Cono Sur, el debate sugería otras pistas, los científicos sociales se interrogaban sobre si los movimientos representaban “nuevas formas” de hacer política, habida cuenta de la situación de emergencia que se vivía en medio de las dictaduras o si definitivamente los movimientos representaban cambios en las propias relaciones sociales fundamentales, y, en consecuencia, lo que se estaba “transformando o engendrado es una nueva sociedad, más que una política nueva” (Calderón y Jelin, 1986). Esta nueva mirada se interrogaba, entre otros asuntos, acerca del enfoque “politicista” con que las Ciencias Sociales observaba y evaluaba a los movimientos sociales, perspectiva desde la cual los movimientos bien podían ser conceptualizados como acciones prepolíticas o con un uso abusivo de Eric Hobsbawn, simplemente como “rebeldías primitivas”. Pero, en realidad, fue Tilman Evers quien radicalizó la postura, al indicar que “el potencial transformador de los nuevos movimientos sociales no es político, sino socio cultural” (Evers, 1984, p. 12). Una proposición por cierto discutible, en dos sentidos, primero, el que justamente la formas de “hacer política” de los sectores populares tiene un origen y una impronta socio cultural, o dicho de otro modo, una “política popular” no puede sino arrancar de su propia experiencia social. En consecuencia no se puede separar lo socio cultural de lo político. Sin embargo, en segundo lugar, hay que decir en favor de Evers, que sacaba la discusión del ámbito de las luchas por influir o construir Estado y las ponía en el ámbito de la “construcción de sociedad”.

Este giro de lo político estatal a lo social cultural –que en realidad, como veremos más adelante, da cuenta de un giro epistemológico mayor en las ciencias sociales– estaba haciendo visible

el tránsito de la visión más tradicional de los movimientos sociales, afincada en la clase social, a una nueva visión que necesita poner el acento y hacer comprensible la experiencia de los propios sujetos en movimiento. Dicho de otro modo, admitir que los conflictos y contradicciones en la sociedad trascienden los conflictos y las contradicciones en el ámbito de la producción, y que sin negar este campo, es también fundamental atender a otros más transversales, como el género, la cultura, los derechos humanos, la ciudadanía, la soberanía política, así como también la alimentaria.

Algunos de estos rasgos fueron adquiriendo mayor visibilidad entre los analistas sociales. Criticando los enfoques tradicionales, que concebían a los movimientos “como acciones predeterminadas por el orden económico o estatal, o por la acción partidaria” se fue reconociendo que “en América Latina no existen clases puras, plenamente constituidas, que los sujetos sociales están adscriptos a múltiple posiciones que corresponde a diferentes capas sociales que se jerarquizan y ordenan según los conflictos y luchas sociales, culturales y étnicas vividas” (Calderón, 1986, p. 329). Y avanzando, en esta dirección, se reconocía también que las dinámicas de los nuevos movimientos sociales tenían un conjunto diverso de campos de desarrollo: (a) una estructura participativa, que resultaba de su propia experiencia de organización y lucha; (b) su propia temporalidad, definida por su acción frente al sistema de relaciones históricas; (c) un desarrollo en forma multilateral y heterogénea en el espacio, con desarrollo desigual de la conciencia, la organización y la economía; (d) efectos sociales específicos sobre las relaciones sociales y la sociedad (Calderón, 1986, p. 333).



Los nuevos movimientos sociales latinoamericanos

Entre los nuevos movimientos, uno de los que ha alcanzado gran impacto y popularidad en el continente ha sido el Movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil, pero también en los años noventa el movimiento de “piqueteros” argentinos y al cambiar el siglo, los movimientos indígenas y campesinos en Bolivia. Cada uno de ellos ha influido de modo significativo tanto en el campo social como político, es decir, tanto hacia sí mismos –y en un sentido más amplio hacia la clase popular– como con relación al Estado. En todos ellos se han manifestado también tensiones y contradicciones con el sistema de partidos políticos nuevos o tradicionales, haciéndose necesario fortalecer y recrear formas de autonomía de las organizaciones y dinámicas sociales.

El MST ha sido descrito como uno de los movimientos sociales más importantes de América Latina, en tal grado, que luego de 17 años de su fundación, al iniciarse el siglo XXI, mediante ocupaciones de tierras, como forma de presión y también de concientización política de miles de campesinos, “ha conseguido asentar por esta vía unas 350.000 familias campesinas y otras 100.000 están distribuidas en unos 500 campamentos esparcidos por todo Brasil, esperando que llegue su día” (Harnecker, 2002, p. 2). Pero, no se trata sólo de la magnitud del movimiento y sus logros, sin lugar a dudas importantes, sino también de su origen y de los modos de construcción del movimiento. Como ha indicado Joao Pedro Stedile, el movimiento nació de los campesinos expulsados de los procesos de modernización de la agricultura brasileña, que los puso ante dos posibles salidas: el éxodo hacia las ciudades o hacia las fronteras

agrícolas. Ello los obligó “a tomar dos decisiones: tratar de resistir en el campo y buscar otras formas de lucha más acordes con las regiones donde vivían. Esa es la base social que generó el MST. Una base social dispuesta a luchar, que no acepta ni la colonización ni la emigración hacia la ciudad como soluciones a sus problemas. Quiere permanecer en el campo, sobre todo en la región donde vive” (Brava Gente, 2000, p. 17). Pero, también Joao Pedro subraya, que si bien hay una raíz socioeconómica, hay una segunda razón de carácter ideológica, el trabajo pastoral de la Iglesia Católica y Luterana, en particular el surgimiento de la Comisión de la Pastoral de la Tierra. Esta fue “la aplicación en la práctica de la Teología de la Liberación, y constituyó una contribución importante a la lucha de los campesinos desde un punto de vista ideológico... La Iglesia dejó de hacer un trabajo mesiánico y decirle al campesino: “Espera, que tendrás tierra en el cielo”. Empezó a decirles lo contrario: “Tienes que organizarte para luchar y resolver tus problemas aquí en la Tierra” (GB, 2000, p. 20).

Con relación a la naturaleza y los principios del movimiento, Joao Pedro también ha indicado que se trata de un movimiento campesino diferente a los históricos, que se limitaban a luchar por la tierra. El MST es un *movimiento popular*, al menos en dos sentidos, en primer lugar, porque puede participar todo el mundo, en particular la familia campesina extendida, que incluye a ancianos, mujeres y niños, pero también pueden participar hombres y mujeres del campo y la ciudad que luchan por la reforma agraria (el técnico, el sacerdote). No se piden credenciales para participar, ya que el MST “supo abrirse a los que había en la sociedad. Simplemente, no se cerró y no se cierra en los límites de un movimiento



campesino típico”. Se podía distinguir entre los “manos callosas” y los “manos suaves”, pero ambos podían tomar cargos de dirección política. Por otra parte, el movimiento tuvo que aprender a combinar en sus prácticas y en su propia auto concepción, elementos culturales, sindicales y políticos. “Comprendimos que la lucha por la tierra, por la reforma agraria, a pesar de tener una base social campesina, solamente saldría adelante si formaba parte de la lucha de clases” (GB, 2000, p. 41). Para algunos analistas, esta combinación de prácticas y definiciones llevaría al MST a convertirse en un partido popular agrario, pero ellos desmienten esta perspectiva: “Queremos organizarnos con características populares, sindicales y políticas de otro tipo. No somos una organización partidaria, ni lo queremos ser, ni lo debemos ser” (GB, 2000, p. 43).

Tal vez, esta mirada clásica, de pensar al movimiento social como partido cuando toma en sus manos tareas políticas, deba ser contrastada con los nuevos desarrollos que el propio movimiento ha alcanzado y que invitan a proponer nuevas proposiciones y categorías de análisis para comprender a los movimientos sociales. Este es el caso de la noción de “territorialidad” del MST, una noción que comparten, en la actualidad, muchos otros movimientos sociales latinoamericanos. Cuando los dirigentes y analistas explican este principio, indican: “La territorialización de la lucha por la tierra es el proceso de conquista de la tierra. Cada asentamiento conquistado en una fracción de territorio donde los sin tierra se disponen a constituir una nueva comunidad (...) La lucha por la tierra conduce a la territorialización porque con la conquista de cada nuevo asentamiento se abre la perspectiva para la conquista de otro (...) Cuando la lucha termina con la conquista de la tierra, no

existe territorialización. Es lo que sucede a la mayor parte de los movimientos que luchan por la tierra, a los cuales consideramos movimientos aislados, porque comienzan con la lucha por la tierra y terminan con su conquista. Los sin tierra organizados en el MST, al conquistar la tierra, vislumbran siempre una nueva conquista, y por ello el MST es un movimiento socio-territorial” (GB, 2000, p. 96). Es decir, la noción de territorialidad puede ser vista en una doble perspectiva, la de las iniciativas que tienen que ver con la “construcción social” de la tierra conquistada (el asentamiento, que dará lugar a formas de producción de “ayuda mutua” o cooperativas y la organización propia o bajo control de las formas de la vivienda, la salud, la educación, etcétera) así como el compromiso con el movimiento que hará posible que otros sin tierra accedan a ella.

Otra importante innovación en el MST, que lo diferencia también en algunos sentidos de los movimientos tradicionales, han sido sus prácticas relativas a las formas de organización: dirección colectiva, división de tareas, disciplina y democracia interna, lucha de masas, vinculación de los dirigentes con la base, estudio y formación de sus propios cuadros, son otros tantos de los “principios” que han articulado y permitido el desarrollo del MST. Los congresos y encuentros nacionales, que comenzaron a desarrollarse a partir del Primer Encuentro Nacional, reconocido como fundacional, 20 al 22 de enero de 1984, se han sucedido periódicamente hasta nuestros días y le han permitido al MST ajustar y adecuar sus tácticas a los cambiantes tiempos políticos así como a su propio desarrollo. La consignas, que acordaban estos encuentros, dan en cierto modo cuenta de los énfasis y prioridades del MST: “La Tierra para el que la trabaja” (1984); “La ocupación es la única



solución” (1985); “Ocupar, resistir y producir” (1989); “La reforma agraria es una lucha de todos” (1995).

La educación ha sido, por cierto, otro componente fundamental en el desarrollo del MST. Como ellos mismos indican, aprendieron de los viejos militantes y de otras organizaciones que *“ninguna organización tiene futuro si no forma sus propios cuadros en todos los frentes del conocimiento humano”* o, como reafirma Joao Pedro, repitiendo lo que les indicaban esos viejos militantes, que recitaban el proverbio chino de que *“quien no camina con sus propias piernas no llega lejos”*. En la historia del MST, se pueden distinguir distintas iniciativas de formación: el Primer Seminario Nacional de Educación de 1987, la creación en 1995 del Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la reforma Agraria (ITERRA), el Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (ENERA), que se realizó en julio de 1997 en la Universidad de Brasilia, y que reunió más de setecientos educadores –especialmente profesores de primaria de los asentamientos– para discutir sobre educación y reforma agraria, y la creación, en tiempos más recientes, de la Escuela Nacional Florestán Fernández (ENFF).

La ENFF, inaugurada en enero de 2005, según indica Adelar João Pizetta, surge con el propósito de pensar, programar, planear, organizar y desarrollar la formación política e ideológica de los militantes y dirigentes del conjunto del MST. Se propone también ser un espacio de articulación de innumerables iniciativas y experiencias del MST de distintos sectores del movimiento, busca asimismo hacer primar el estudio científico “y reflexionar la práctica política y organizativa de los miembros de la organización y contribuir a elaborar tácticas y

estrategias de acción en diferentes áreas” (Pizetta, 2007, p. 246).

En su devenir y desarrollo, por cierto han enfrentado diversas tensiones y contradicciones de distinta naturaleza, su relación con el PT (Partido de los Trabajadores) y el gobierno de José Ignacio Da Silva (relación de presión y negociación, pero sin tomar cargos en el gobierno); las propuestas de una “producción limpia” (es decir, sin uso de transgénicos y respetuosa de la naturaleza); la posición de los jóvenes, que más de una vez quieren emigrar a la ciudad; las nuevas formas de organización de la producción (tanto relativos a la propiedad, se han promovido las cooperativas, como el acceder a formas de producción que superen la economía de subsistencia campesina).

El *Movimiento Piquetero* argentino emerge en los años noventa, en medio de los ajustes estructurales en la economía y la reforma del Estado promovido y llevado adelante por el gobierno peronista de Carlos Saúl Menem. Argentina comenzó a vivir el desmantelamiento del modelo de sustitución de importaciones a partir de la dictadura militar (1976–1983), pero no se consumó este proceso sino hasta la denominada “década menemista” (1989–1999) cuando se puso en vigencia un proyecto económico “orientado hacia la eliminación del déficit fiscal, la desregulación de los mercados y la privatización acelerada de las empresas públicas” (Svampa y Pereyra, 2003, p. 21).

Fue en este contexto –de transformaciones neoliberales– que emergió un movimiento sui generis, de desocupados que se negaron a permanecer en esa condición y demandando “trabajo” se lanzaron a los caminos y sumaron a las comunidades locales para organizar “piquetes”



que cortaran las rutas y asambleas populares, que en su desarrollo, dieron origen a las denominadas “puebladas”. El resultado fue que de desocupados se transformaron en “piqueteros” y que de negados y aislados en la sociedad fueron ganando paulatinamente en visibilidad, primero, a mediados de los noventa, desde las provincias del interior y hacia al 2000 en el cono urbano de Buenos Aires. Entonces fueron un actor social relevante en la crisis de la sociedad argentina del 2001, que hizo visible el descontento con el sistema político (¡que se vayan todos! fue la consigna de una diversidad de movimientos y ciudadanos argentinos), provocó la caída del gobierno de Fernando de la Rúa y preparó en retorno de un peronismo que buscaría reconciliarse con su propio pasado histórico (la “era kirchnerista”). A estas alturas, la presión del movimiento sobre el Estado argentino hacía llegar los diversos planes de empleo de emergencia por sobre los dos millones de beneficiarios (Svampa y Pereyra, 2003, p. 218).

Según el acucioso y sistemático estudio de Svampa y Pereyra, los cortes de ruta y puebladas de Neuquén, Salta y Jujuy, entre 1996 y 1997 representan el punto inicial del Movimiento Piquetero, un movimiento diverso, pero que sin embargo compartía, un nuevo formato de protesta, “el corte de ruta”; una nueva modalidad organizativa, “la asamblea” y un nuevo tipo de demanda, “el trabajo”, que se traduciría en la presión por planes sociales. La diversidad del movimiento se relaciona no solo con las peculiaridades geográficas, económicas y culturales de las provincias y Buenos Aires, sino con las líneas políticas que recorren al Movimiento Piquetero. Por una parte, se puede reconocer la línea que se entronca con la tradición sindical, grupos que rompen con la histórica y subordinada CGT y que dieron origen a la CTA

o que fortalecieron a la CCT, Corriente Clasista y Combativa, asociada al PCR. Esta tendencia alcanzó mayor desarrollo en distritos populosos que sufrieron los efectos de la desindustrialización y descolectivización, como La Matanza. Por otra parte, la tendencia que se articula en torno a un conjunto emergente de grupos autónomos, como el Movimiento Teresa Rodríguez y el Movimiento Independiente de Jubilados y Desocupados y grupos asociados a partidos políticos de izquierda (Partido Obrero, Movimiento al Socialismo, Partido Comunista, Partido Revolucionario de la Liberación, Patria Libre). Los elementos en común de estos grupos tienen que ver con un diagnóstico de la situación argentina que los llevó a una confrontación más abierta con el gobierno. Finalmente, una tercera tendencia es la que se puede asociar al trabajo territorial y local, que reivindican un no alineamiento partidario y electoral y enfatizan en formas de hacer política más centrada en el trabajo local y micro social (MTD de la Coordinadora Aníbal Verón, en la zona sur de Buenos Aires, la UTD de Mosconi y Salta, el MTD La Juanita de La Matanza).

El Movimiento Piquetero argentino es muy expresivo de la significativa transformación que ha vivido la sociedad argentina, como producto del tránsito del modelo de sustitución de importaciones con el mayor Estado redistributivo de América Latina, hacia las nuevas formas de la economía postfordista globalizada. A diferencia, tal vez de otros países, las resistencias al nuevo modelo las encarnaron movimientos sociales, como el Piquetero, que da cuenta además, de la diversidad de tradiciones organizativas y políticas, tanto de los trabajadores como de los pobres de la Argentina. De este modo, en este país conviven hoy tradicionales y nuevos movimientos sociales que



buscan afanosamente redefinir sus relaciones con el Estado para asegurar horizontes fundamentales de democracia y de justicia social.

Los *movimientos campesinos e indígenas* en Bolivia, en la primera década del nuevo siglo, han cambiado el curso de la historia de ese país, más que en ningún otro lugar de América Latina. Se movilizaron desde distintas regiones, derribaron gobiernos, hicieron colapsar el viejo sistema de partidos políticos, crearon su propio partido –el MAS–, eligieron al primer indígena presidente de la república (que creció en votación popular en su reciente reelección, en diciembre de 2009) y han participado activamente en una Asamblea Constituyente que ha buscado modificar conflictivamente y “desde abajo” las estructuras fundamentales del Estado.

El contexto de las movilizaciones sociales en Bolivia, desde los años noventa, estuvo marcado por la crisis de legitimidad del sistema político, las instituciones y procedimientos, así como la emergencia y fortalecimiento de organizaciones sociales diferentes al sindicalismo de antaño, que asumían tradicionalmente el peso de las movilizaciones (Chávez y Mokrani, 2007, p. 108). Esta doble perspectiva de análisis es muy interesante, ya que tiende a reproducirse en más de un país de América Latina: la crisis de legitimidad de los sistemas políticos, como estructuras impuestas a la sociedad, que reproducen y recrean formas del pasado colonial o como reformas en el Estado en clave neoliberal, que separan al Estado de la sociedad, vaciándolo de contenido social y nacional, y por otra parte, los cambios en las dinámicas de las organizaciones y movimientos sociales, que se fortalecen en su capacidad de movilizar y “recrear la propia sociedad” desde sus bases. Cuando estos

procesos confluyen, al menos en la historia reciente de países del cono sur, o cae el gobierno en medio de una situación semi insurreccional (Argentina del 2001) o emerge desde los propios movimientos la necesidad de configurar “un poder constituyente” (Bolivia, a partir aproximadamente del 2002).

De acuerdo con Chávez y Mokrani (2007), en el proceso de la acción colectiva de los movimientos sociales en Bolivia, se pueden reconocer los siguientes hitos movilizadores: a) La Marcha por el Territorio y la Dignidad, que protagonizaron ya en 1990, los Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas, que demandaban el reconocimiento de los territorios indígenas y de sus organizaciones así como la titulación de tierras comunitarias de origen, todo lo cual llevó a una reforma parcial de la Constitución Política del Estado, que reconoció el carácter multiétnico y pluricultural del Estado boliviano. b) La Marcha de los Pueblos de Tierras Bajas, por la Asamblea Constituyente, en el 2002, que plantea explícitamente la demanda por una reforma estatal, la lucha por la recuperación de los hidrocarburos y la participación en la definición de una política energética. c) La Guerra del Agua en Cochabamba, que articuló a un conjunto diverso de organizaciones sociales, que cuestionaron el monopolio de los partidos sobre la política, ampliaron los espacios de deliberación, expulsaron a una empresa trasnacional e instalaron la demanda por una Asamblea Constituyente. d) Movilizaciones indígenas del altiplano, 2000 y 2001, que hacen visible los límites del Estado para retomar el control de las carreteras y los espacios territoriales copados por los indígenas. e) La Guerra del Gas, entre el 2000 y 2003, movilizaciones permanentes de activistas y organizaciones sociales y activistas que cuestionaban los modos elitarios en que los gobiernos encaraban la gestión de los



recursos naturales. Las movilizaciones llevaron a la renuncia del Presidente Gonzalo Sánchez de Losada (reemplazado por el vicepresidente Carlos Mesa). En esta etapa, los movimientos sociales alcanzaron entonces el pico de sus capacidades de movilización:

“En las asambleas de barrio, los cabildos, los turnos entre vecinos para garantizar la fuerza de la movilización, las estrategias de abastecimiento de alimentos, gas y agua, ya la forma cuasi militar de organización de la defensa de la ciudad asediada por el ejército, los movimientos sociales se presentaron a sí mismos como la fuerza fáctica de un modo diferente de hacer política, con posibilidades reales de enfrentar y cuestionar las maneras partidario electorales que hasta ese momento habían sido impuestas como las únicas posibles” (Chávez y Mokrani, 2007, p. 113).

Evo Morales fue elegido presidente en diciembre de 2005 y en marzo de 2006 fue promulgada la Ley Especial de Convocatoria a la Asamblea Constituyente (Ley N° 3364, del 6 de marzo de 2006). Las demandas de transformación política de Bolivia encontraban ahora un cauce institucional, pleno de tensiones con el viejo sistema de partidos y el reagrupamiento de la derecha de la denominada Medialuna, especialmente en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Por otra parte, la gestión del nuevo gobierno instalaba también la necesidad de crear nuevas formas de relación entre los movimientos sociales y el gobierno, entre el Estado y la sociedad. De este modo, como indican Viaña y Orozco (2007, p. 123) se fue instalando la cuestión de si es posible un “gobierno de los movimientos sociales”, que ha tendido a desenvolverse como

una tensión entre la tendencia a la subordinación de los movimientos sociales hacia el Estado y las demandas de autonomía, control y ejercicio del “poder social” en y sobre el Estado.

El debate académico y la cuestión teórica con relación a los movimientos sociales

Si a mediados de los ochenta, lentamente la cuestión de los movimientos sociales ingresaba a la academia, que poco se había ocupado de ellos, y se intentaba comprender su significado (¿nuevos actores?, ¿nuevas formas de hacer política?, etcétera) cuando se iniciaba el nuevo siglo, los movimientos sociales (nuevos y tradicionales) ya ocupaban un lugar indiscutido en los procesos sociales y políticos latinoamericanos, y en consecuencia, la discusión tendería a centrarse en sus alcances así como en su efectiva capacidad transformadora de la sociedad.

En junio de 2001, el debate se instaló en la Revista OSAL de CLACSO en la que confrontaban posiciones, John Holloway, investigador de la Universidad Autónoma de Puebla y Atilio Boron, profesor de la Universidad de Buenos Aires y en esos años Secretario Ejecutivo de CLASCO. El objeto del debate era el impacto del zapatismo en la política y las ciencias sociales. Holloway abría fuego llamando la atención sobre el pesimismo y la desilusión que recorría a la academia en los años 90, “la esperanza se ha evaporado de la vida, cediendo paso a una reconciliación amarga con la realidad. No va a ser posible crear una sociedad libre y justa con que soñábamos...”. Convivir con la amargura de la historia, agregaba Holloway, afectaba especialmente a los académicos, en sus modos de pensar, las categorías en uso o las



teorías adoptadas. El mundo se ha vuelto tan complejo, que la complejidad se vuelve una gran coartada, de tal modo que “podemos conceptualizar solo en términos de narrativas fragmentadas” y a pesar incluso del influjo postmoderno, solo en estudios de casos positivos y positivistas” (Holloway, 2001, p. 171–172). Sin embargo, en este contexto, el zapatismo mostraba que se podía perder el miedo al ridículo y que la amargura de la historia no solo conducía a la desilusión, sino también podía conducir a la rabia, la esperanza y la dignidad. Esta última, la dignidad como rechazo a la desilusión, se constituía en una categoría central del levantamiento zapatista que debía interpelar al desarrollo de las ciencias sociales. A partir de estas consideraciones, Holloway indicaría lo que a su juicio, se constituía como el núcleo de lo nuevo del zapatismo, “el proyecto de cambiar el mundo sin tomar el poder”. Esta innovación interrogaba una larga tradición de la izquierda: la ilusión estatal. En síntesis, esta tradición, que se inicia en Europa –con los debates entre Rosa Luxemburgo y Eduard Bernstein– sostenía que cambiar la sociedad implicaba cambiar el Estado, o por la vía de las reformas o la toma directa del poder (reforma vs. revolución). Se instalaba de este modo, una noción estado céntrica de la política y de la transformación social. La ilusión estatal era al mismo tiempo una ilusión del poder, cambiar la sociedad solo es posible si se conquistan posiciones de poder en el Estado. El zapatismo, según Holloway, habría venido a interrogar e interpelar estas nociones, llevándonos más lejos de la ilusión estatal y la ilusión del poder: hacer la revolución –como decía la comandante Tacho– “es como ir a clases en una escuela que todavía no está construida”. Ya no se trataba de caminar hacia la tierra prometida, sino que el “caminar mismo es la revolución”.

Boron, por su parte, también valoraba ampliamente el impacto del movimiento, se trataba del primer movimiento armado de masas que convocaba a resistir el neoliberalismo, la mayor conmoción en la historia de México luego de la revolución de 1910 y su impacto en las Ciencias Sociales consistía en que reintroducía en “la enrarecida atmósfera académica de los noventa –envuelta en los nada inocentes vapores embriagantes del postmodernismo, el ‘giro lingüístico’, el postmarxismo, el individualismo metodológico y otras extravagancias por el estilo– la problemática de los sujetos y del conflicto social...”. Sin embargo, junto con valorar el impacto del zapatismo, criticaba por su vaguedad algunas alusiones del zapatismo relativas a la sociedad civil y la democracia. Y con relación a la tesis de Holloway, relativas a la cuestión del poder y la “ilusión estatal”, contraatacaba indicando que “habría que llamar la atención ante un rasgo soslayado en el planteamiento de Holloway y que es de fundamental importancia, a saber: que es el propio capitalismo el que ha ido adoptando cada vez más un patrón estadocéntrico de organización...” (Boron, 2007, p. 181). Agregaba, además, que si el marxismo clásico adolecía de cierto estadocentrismo, ello obedecía a que como teoría reproduce en el campo del pensamiento acontecimientos, procesos y estructuras que existen en la realidad y que tampoco queda inmune al efecto que ejerce sobre las fuerzas contestatarias la forma dominante de organización de sus opresores. En segundo lugar, también se oponía Boron a la idea de la “ilusión del poder” en el sentido de que esta tesis poco tiene que oponer a relaciones cristalizadas del poder que han hecho posible la opresión y explotación, justamente de los pueblos originarios, por más de quinientos años. Boron, con otra serie de argumentos, rebatía, finalmente a Holloway, preguntándose si no había en su discurso “un discreto encanto” por la “antipolítica” (Boron, 2001, p. 183).



Pareciera evidente que en esta polémica se confrontaban dos visiones de la política emancipatoria, aquella que radicaliza el discurso en favor de lo social, de alguna manera separado del Estado y aquella que enfatiza en la especificidad de la política, que se constituye en el campo de las relaciones de poder que cristalizan en el Estado. En realidad, desde el punto de vista de los movimientos sociales ambas dimensiones son políticas y el acertijo que los movimientos siempre deben resolver es justamente aquel que es capaz de proponer un modo particular de articular lo social político con lo estatal político, es decir la dimensión política que emerge de sus propias prácticas y experiencias y los modos en que esas propuestas pueden transformar las relaciones de poder cristalizadas en el Estado.

Los movimientos sociales, habitualmente conviven con esta tensión: no pueden confrontar al Estado si ellos mismos no se han fortalecido política, social y culturalmente. Es verdad, en este sentido, que el cambio social no es solo una meta, es tanto más el camino que se realiza para alcanzar determinadas metas de cambio social.

Desde otro punto de vista, y a riesgo de irritar el narcisismo académico, se podría sostener que, en realidad, estamos en la prehistoria de los estudios de los movimientos sociales, en el sentido que estos han ingresado solo hace algunas décadas a los procesos de investigación sistemáticos, sino que suponen cambios fundamentales en el campo de las teorías y categorías para comprenderlos. Si un giro fundamental es aquel del que dieron cuenta los “nuevos movimientos sociales” al hacernos comprender que los conflictos sociales superan el campo de la producción y que los actores no están necesariamente predeterminados estructuralmente,

el nuevo giro, en cierto modo paradigmático en que nos encontramos, es aquel que nos indica que los sujetos se constituyen históricamente, en las particulares condiciones de existencia que les ha tocado vivir a nuestros pueblos. Este es un desafío de indagación abierto y urgente así como una invitación para el desarrollo de una sociología histórica, de la que en muchos países de la región somos aún deficitarios.

Por otra parte, más allá de América Latina, una abultada bibliografía da cuenta de los estudios de movimientos sociales, en prácticamente todos los continentes y latitudes. Por ejemplo, los estudios sobre subalternidad (Subaltern Studies) iniciados por Guha, en la India, han alcanzado impacto y desarrollo en las nuevas corrientes que se ocupan del colonialismo y el post colonialismo. También en el campo de la historiografía, el impacto de los trabajos de EP Thompson y toda la escuela británica marxista (Rudé, Samuel, Hobsbawm) han abierto un campo nuevo para el desarrollo de lo que se ha denominado la Nueva Historia Social, y más recientemente, la Nueva Historia Cultural.

Así como en la historiografía hay innovación, también los estudios y corrientes sociológicas se han multiplicado. Por una parte, de la vieja tradición estructuralista europea emergen nuevas miradas y enfoques, ya no solo desde el marxismo o la sociología de la acción de Alain Touraine, sino que de autores que interrogan esas tradiciones, como Claude Offe y Alberto Melucci. Por otra parte, la “teoría de la acción colectiva”, no solo avanzó en los años ochenta en las tesis relativas a “la movilización de recursos”, sino que ha venido ampliando sus miradas a través de autores como Charles Tilly y en especial, Sydney Tarrow, cuyo trabajo, *El poder en movimiento. Los movimientos*



sociales, la acción colectiva y la política (1997) ha alcanzado gran difusión en el ámbito académico. En este contexto, muchos debates hoy se articulan en torno a la cuestión de las estructuras de oportunidades políticas, que favorecen a los movimientos sociales; las formas de organización, tanto formales como informales a disposición de los movimientos; y, los procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción social que median entre la oportunidad y la acción (Mc Adam, Mc Cathy y Zald, 1999, p. 22-23).

Finalmente, desde el punto de vista de la Educación Popular, como lo he expresado al iniciar este artículo, ella nació asociada al desarrollo de los tradicionales y sobre todo de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos. En este sentido, los educadores populares son portadores de una larga experiencia de acompañamiento y apoyo a la acción colectiva, sin embargo, sostengo, simplemente como hipótesis, pareciera que los educadores han estado más cerca de los avatares políticos de la región, sobre todo en los noventa, que de los debates que se han venido configurando en el campo de la “teoría social”. Si la hipótesis se acerca a la realidad, entonces habría que decir que está pendiente una reflexión más sistemática sobre las propias prácticas de educación popular, especialmente en el campo de la “construcción de sociedad” más que en los efectos y búsquedas propiamente políticas referidas al Estado.

Referencias bibliográficas

- Michael Lowy, 1999. *Guerra de dioses. Religión y política en América Latina*. Siglo XXI Editores, México.
- Alfonso Torres, 2004. “Coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde la producción de CEAAL”. *La Piragua*, N° 20, Vol. II, México, pp. 19–61.
- Fernando Calderón (compilador), 1986. Los movimientos sociales ante la crisis. Ediciones UNU, CLACSO, IISUNAM, Buenos Aires.
- Claude Offe. 1988. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Sistema, Madrid.
- Fernando Calderón y Elizabeth Jelin, 1987. “Clases sociales y movimientos sociales en América Latina”. *Revista Propositiones* N° 14, Santiago, pp. 173–189.
- Tilman Evers, 1984. Identidad: El lado oculto de los Movimientos Sociales. *Novos Estudos CEBRAP* N° 4, Vol. 2, Brasil 1984 pp. 11–23.
- Marta Harnecker, 2002. *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social*. Siglo XXI Editores, Madrid.
- Brava Gente, 2000. Entrevista a Joao Pedro Stedile realizada por Bernardo Mancano F. Ediciones Barbaroja, Buenos Aires.
- Pizetta, Adelar Joao 2007 “A formacao politica no MST: um processo em contrucao” en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22, septiembre.
- Maristela Svampa y Sebastián Pereyra, 2003. *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Patricia Chávez y Dunia Mockani, 2007 “Los movimientos sociales en la Asamblea Constituyente. Hacia la reconfiguración de la política”. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22, septiembre.
- Jorge Viaña y Shirley Orozco, 2007. “El cierre de un ciclo y la compleja relación ‘movimientos sociales’ – gobierno en Bolivia”. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22, septiembre.
- John Holloway, 2001. “El zapatismo y las ciencias sociales en América Latina”. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año II, N° 4, junio.
- Atilio y Boron, 2001. “La selva y la polis. Reflexiones en torno a la teoría política del zapatismo”. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año II, N° 4, junio.
- Sydney Tarrow, 1997. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, Madrid.
- Dough Mc Adam, John D. McCarthy y Mayer N. Zald (editores) 1999. *Movimientos Sociales: Perspectivas Comparadas*, ISTMO, Madrid.

2. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y MEDIO AMBIENTE

Mario González Velastin
Pablo Sepúlveda Muñoz*

Antecedentes

De algún modo podemos decir, lo que hoy llamamos Educación Ambiental (EA) viene de muy antiguo, la relación con la naturaleza siempre ha sido una preocupación humana y de su entendimiento se ha desarrollado el conocimiento y desarrollo intelectual de las sociedades. En este sentido, la cosmovisión de nuestros pueblos originarios en América Latina nos presenta una relación con la naturaleza desde dentro, debido a que ellos siempre se han sentido parte, hijos de la tierra, hermanos de los elementos y de todos los seres vivos que la habitan. Esto se confirma permanentemente cuando sus líderes y representantes comunitarios exigen respeto a la Pachamama y lugares sagrados, la conservación de la biodiversidad, agua, suelo, los lagos, los ríos y otros recursos naturales, especialmente en áreas protegidas, territorios indígenas originarios y campesinos.

Desde fines de los años sesenta y comienzo de la década del 70, se instala en la opinión pública mundial la preocupación por las consecuencias de la acelerada e inadecuada utilización de recursos naturales, que hace el hombre al establecer



modelos de desarrollo económico altamente depredadores, al tiempo de darnos cuenta que la disponibilidad de dichos recursos es agotable y los daños irreparables.

González Gaudiano¹ describe el contexto internacional y latinoamericano diciendo que, “La década de los setenta se encuentra inmersa dentro de los movimientos contraculturales iniciados en la década anterior, teniendo como telón de fondo los momentos más álgidos de la guerra fría por la hegemonía de uno de los modelos de desarrollo en disputa, el socialismo o el capitalismo. La onda beat con su expresión posterior en el hippismo, el existencialismo, las reivindicaciones del feminismo y el movimiento gay, las aportaciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, los levantamientos estudiantiles de 1966 en Berkeley, y en 1968 en París, Tokio y México, con sus énfasis pacifista, anti autoritario y de cambio social, entre muchos otros”.

Por esos años, en América latina se da una gran efervescencia en la participación y movilización de grandes sectores marginales de la sociedad, por

* Educadores populares, chilenos, de la Corporación El Canelo de Nos.

1 González Gaudiano Edgar, Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº 3, p. 141–158, jan. /jun. 2001. Editora de UFPR. “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”.



reivindicar sus derechos y demandas. La lucha por mayor justicia social y dignidad de las personas, cada vez va más en ascenso, se agudizan las contradicciones y se avanza hacia nuevas relaciones de poder. Es en este determinado contexto en el que surge la educación popular y casi al mismo tiempo se plantea la necesidad de educar a la población en temas relacionados al ambiente.

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, realizada en la ciudad de Estocolmo, Suecia, en junio de 1972, se establece el *Principio 19*, que señala: “Es indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos”.

En Estocolmo básicamente se observa una advertencia sobre los efectos que la acción humana puede tener en el entorno material. Hasta entonces no se plantea la necesidad de un cambio en los estilos de desarrollo o de las relaciones internacionales, sino más bien la corrección de los problemas ambientales que surgen de los estilos de desarrollo actuales o de sus deformaciones, tanto ambientales como sociales.

Sin embargo, “La educación tradicional olvidó crear y valorizar los componentes de responsabilidad con la problemática ambiental; siguió esquemas fragmentarios de la realidad; promovió la división entre las ciencias sociales y las naturales y desvinculó la relación entre las estructuras productivas y la destrucción del medio. A través de la educación se han reforzado valores de carácter mercantil, utilitario y competitivo, tales como el éxito material, el consumismo, el individualismo, el lucro y la sobreexplotación de los recursos naturales y el hombre, valores todos ellos más eficientes en sistemas deteriorantes del medio”.

Luego de la Conferencia de las Naciones Unidas, se han sucedido una serie de reuniones y encuentros internacionales para examinar la problemática ambiental, tomar acuerdos y compromisos de las naciones para enfrentar la crisis que afecta al planeta en su conjunto y que marcan la evolución de la EA, entre los que se destacan:

- 1973 Creación del PNUMA, Programa de Naciones Unidas Para el Medio Ambiente y del PIEA, Programa Internacional de Educación Ambiental de UNESCO.
- 1975 *Seminario de Belgrado*. Seminario Internacional de Educación Ambiental.
- 1977 *Conferencia de Tbilisi*. En Tbilisi (República de Georgia), se convocó la 1ª Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, con la asistencia de 64 países y 65 representantes de organizaciones de las Naciones Unidas y gubernamentales. Fue una prolongación de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio humano (Estocolmo, junio de 1972).
- 1980 Para la conservación de la naturaleza se creó la estrategia mundial.



- 1982 Reunión de expertos en París.
- 1983 I Jornada de Educación Ambiental en España.
- 1987 Conferencia de Moscú.
- 1992 *Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro*. Las Conferencias de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, también conocidas como las Cumbres de la Tierra, fueron cumbres internacionales que tuvieron lugar en Río de Janeiro, Brasil, del 3 al 14 de junio de 1992 y en Johannesburgo, Sudáfrica del 26 de agosto al 4 de septiembre del 2002. Ambas fueron conferencias sin precedentes en el ámbito de las Naciones Unidas, tanto en tamaño como en alcance de sus motivos. Participaron 172 gobiernos, entre ellos 108 jefes de Estado o de Gobierno. Unos 2.400 representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG's) participaron junto a 17.000 personas en el Foro de ONG's que se convocó paralelamente y al que se atribuyó estatus consultivo.
- 1994 Convenio de Biodiversidad. Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), siendo este el primer acuerdo mundial enfocado a la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad.
- 1997 *Cumbre de Kioto. El Protocolo de Kioto sobre el cambio climático*, es un acuerdo internacional que tiene por objetivo reducir las emisiones de seis gases que causan el calentamiento global. Los países industrializados se comprometieron, en la ciudad de Kioto, a ejecutar un conjunto de medidas para reducir los gases de efecto invernadero.
- Y más recientemente, en diciembre de 2009, se realizó en Copenhague, Dinamarca, la controvertida "*XV Conferencia Internacional sobre el Cambio Climático*".

Sin desmerecer ninguno de estos eventos, quizá el de mayor importancia haya sido la llamada *Cumbre de la Tierra, Río de Janeiro, Brasil – 1992*, por su magnitud, el nivel de compromisos suscritos por los países ahí representados, y por la movilización y participación que alcanzó la sociedad civil en el Foro Global Cívico. Allí se emitieron varios documentos, entre los cuales es importante destacar la *Agenda 21* que contiene una serie de tareas a realizar durante el siglo XXI. En la Agenda se dedica un capítulo, el 36, al fomento de la educación, capacitación, y la toma de conciencia, el cual establece tres áreas de programas: La reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público y el fomento a la capacitación.

Paralelamente a la Cumbre de la Tierra, se realizó el **Foro Global Ciudadano** de Río 92, en el cual se aprobaron 33 tratados; siendo el "*Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global*"² uno de los más importantes referidos a la educación. Este tratado, como sucede con la educación, es un proceso dinámico en permanente construcción. Debe por tanto propiciar la reflexión, el debate y las diferencias.

Por otra parte, la UNESCO coordina la implementación del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005–2014), cuyo objetivo consiste en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje. Esta iniciativa educativa fomenta los cambios de comportamiento

2 Tratado de Educación Ambiental Hacia Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, www.tratadodeeducacionambiental.net



necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía, con el objetivo que las generaciones actuales y venideras gocen de justicia social.

A pesar de que ha sido muy dificultoso para la sociedad civil lograr una mayor representación y participación directa en eventos internacionales de carácter oficial, a través de la inclusión de educadores involucrados en procesos de desarrollo local sustentable, especialmente del ámbito rural o indígena, existen ricas experiencias de educación ambiental que a partir de situaciones de deterioro o muchas veces de conflictos generados por sobreexplotación de los recursos, invasión de territorios y desplazamiento de sus habitantes, y que afectan fuertemente la calidad de vida de las personas, se han podido desarrollar experiencias de socialización de saberes y de aprendizajes colectivos.

Hay que considerar que la evolución de la EA, ha sido un proceso continuo, a través del cual se van expresando nuevas visiones y también intereses respecto de si esta debe poner más o menos énfasis en lo ecológico conservacionista, o si además esta debe apuntar más al despertar conciencia crítica en el nivel local para incidir en el ámbito global, camino a grandes transformaciones sociales, culturales, ambientales y económicas, lo que permitiría el tránsito hacia un nuevo desarrollo. En esta construcción conceptual diversa y compleja es que se ensamblan la Educación Popular (EP) y la EA, también como una exigencia que nos impone la crisis ambiental mundial.

Enfoques teóricos y su relación de medio ambiente y EP

Nestor Fuentes,³ hace el siguiente relato: En la década del 60, el término se impone decididamente en América Latina. Paulo Freire es el principal referente, y surge en un contexto político caracterizado por la creciente organización y presión del campo popular en los diferentes países en la búsqueda de un orden económico y social más justo, con un incremento en la representatividad de las mayorías. En esa etapa se produce en América Latina un notable fortalecimiento de los movimientos campesinos y sindicales; toman auge los procesos de reformas agrarias; en algunos países los sectores populares acceden al gobierno desarrollando experiencias innovadoras: el triunfo de la revolución cubana en 1959 y el acceso al poder de Salvador Allende, en Chile, a través de elecciones democráticas; en la región aumenta la beligerancia de movimientos armados tanto rurales como urbanos; sectores importantes de la Iglesia Católica, como el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, asumen compromisos de vida de “opción por los pobres”, etcétera. Es un momento en el que coexisten dos opciones reales de ordenamiento económico, social y político en el mundo: el socialismo y el capitalismo.

Paulo Freire, en “Pedagogía del Oprimido”,⁴ plantea que “Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a

3 Fuentes, ¿Educación ambiental, educación popular o simplemente educación?, Anales de la Educación Común/ Tercer Siglo/ año 3/ N° 8 / Educación y Ambiente/ Octubre de 2007.

4 Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, 1970.



través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención”.

El desarrollo y aplicación de la EP ha sido muy significativa para amplios sectores de nuestras sociedades, en el avance de sus apuestas y luchas por transformar la realidad y al mismo tiempo resulta complejo evaluar los resultados logrados, en gran medida porque no existen sistematizaciones rigurosas de las experiencias realizadas.

Por otra parte, ya a comienzos de los años 90, la humanidad va tomando conciencia de los graves problemas derivados de los modelos de desarrollo que nos impone el sistema neocapitalista en cada rincón del planeta, cuyos resultados son: la contaminación atmosférica, disminución de la capa de ozono; la contaminación del agua, afectando la biodiversidad en ríos, napas freáticas, lagos y mares, el envenenamiento de la tierra; la deforestación; la desertificación; el deterioro de la salud y la educación, unido al aumento exponencial de los niveles de pobreza, en todo el mundo.

Entonces, la EA pasa a ser una urgente necesidad para poder alcanzar una comprensión crítica de la realidad local y global que hoy nos consume llevándonos a la autodestrucción y a transitar a un estado superior de la humanidad, con la esperanza cierta de que es posible establecer nuevas relaciones de convivencia basada en principios y valores humanitarios.

El concepto de EA, inicialmente enfocada a la enseñanza de los principios ecológicos y a la conservación de los recursos naturales, comienza a cuestionarse y se va imponiendo

una conceptualización más profunda de la educación ambiental. Es así como aparece el concepto de ecopedagogía⁵ como alternativo al de antropopedagogía o pedagogía antropocéntrica tradicional, que parte del supuesto de que el ser humano es el centro de la naturaleza. En este caso, el ser humano se entiende no como centro sino como uno más que forma parte del eco, del todo, del ambiente, del planeta.

E. Trellez,⁶ señala que el pensamiento ambiental latinoamericano siguió abriendo un camino hacia otras etapas, consolidando sus interpretaciones multidimensionales y sistémicas encaminadas en dirección a la complejidad. En 1992, a raíz de la Cumbre de Río, de la Agenda 21 y de otros acuerdos claves, se abrieron grandes expectativas de reforzamiento de la EA. El documento aprobado en el Foro Global paralelo a dicha reunión, el *Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*, respaldó la idea de que la EA se debía orientar al cambio, considerando que se sostiene en valores para la transformación social, y subrayando que requiere tratar cuestiones globales críticas, sus causas y sus interrelaciones, con una perspectiva sistémica en su contexto social e histórico.

El tratado de EA amplía el concepto y marca una posición clara y crítica respecto de los modelos de desarrollo que imperan hoy día en nuestra sociedad, y es así, como al igual que los postulados de la EA, señala un rumbo para contribuir a la superación de la crisis que afecta a toda la humanidad y formas de

5 Francisco Gutiérrez y Cruz Prado (2000) en su libro *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*.

6 Tréllez, Eloísa. “Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 41, año 2006.



vida existentes en la tierra. Esto queda claramente expresado al plantearse *cuatro consideraciones fundamentales* en dicho tratado.

En primer lugar, considera que la EA para una sociedad sustentable equitativa es un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto por todas las formas de vida. Una educación de este tipo afirma valores y acciones que contribuyen con la transformación humana y social y con la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad. Esto requiere responsabilidad individual y colectiva a nivel local, nacional e internacional.

La segunda consideración dice que la preparación para los cambios necesarios depende de la comprensión colectiva de la naturaleza sistémica de las crisis que amenazan el futuro del planeta. Las causas primarias de problemas como el aumento de la pobreza, la degradación humana y ambiental y la violencia, pueden ser identificadas en el modelo de civilización dominante, que parte de la superproducción y el consumo excesivo y falta de condiciones para poder producir de la gran mayoría.

En tercer lugar, se considera que la destrucción de los valores básicos, la alienación y la no participación de casi la totalidad de los individuos en la construcción de su futuro son inherentes a la crisis. Es fundamental que las comunidades planifiquen e instrumenten sus propias alternativas a las políticas vigentes. Entre esas alternativas está la necesidad de abolir los programas de desarrollo, ajustes y reformas económicas que mantienen el actual modelo de crecimiento, con

efectos devastadores sobre el medio ambiente y la diversidad de especies, entre ellas la humana.

Finalmente, en cuarto lugar, el tratado considera que la EA debe generar, con urgencia, cambios en la calidad de vida y mayor conciencia en la conducta personal, así como armonía entre los seres humanos y de éstos con otras formas de vida.

Tal como nos enseña Marta Rosa Muñoz,⁷ la Educación Popular Ambiental (EPA) se entiende como una síntesis que incorpora los planteamientos ecológicos de la EA y los sociopolíticos de la EP. Tiene como punto de partida una visión holística del ambiente, que incluye los aspectos naturales, físicos, sociales y culturales, además de una identificación de los sujetos con este ambiente, dentro de un proceso de transformación, donde las personas se constituyan protagonistas de los problemas y soluciones de sus comunidades.

Para Figueredo,⁸ la EPA constituye una corriente de la pedagogía ambiental que surge como propuesta educativa del ambientalismo político latinoamericano, cuya principal finalidad está en contribuir a que los sujetos implicados en ella aprendan a aprender la complejidad ambiental, a construir estrategias de gestión y manejo ambiental coherentes con la multicausalidad, multidireccionalidad y el carácter sistémico de los problemas ambientales. Solo de esa forma se podrá incidir en entidades colectivas de decisión, donde hagan valer sus propuestas de solución sobre las problemáticas de sus realidades socio-naturales.

7 Marta Rosa Muñoz “La Educación popular Ambiental: Un acercamiento desde el enfoque de la complejidad”.

8 Jesús Figueredo, “La Educación Popular Ambiental, Una Respuesta Contrahegemónica”.



Del mismo modo, dado lo complejo que ha sido teorizar sobre las diferenciaciones entre EP y EPA, Figueredo⁹ dice: estábamos buscando maneras de implementar una nueva lógica de pensamiento que diera cuenta de una EP que incorporaba las relaciones sociedad–naturaleza, o una EA que incorporaba la dimensión político participativa de la EP. Es decir, que tomara las relaciones sociales como una dimensión de la realidad ambiental; la crisis socioeconómica como una problemática ambiental; y la crítica ante manifestaciones de patrones patriarcales y racistas.

A la EA le son inherentes métodos y algunas técnicas de la EP que facilitan en gran medida, ampliar las perspectivas de aprender mejor y de forma diferente temas muy complejos de la problemática ambiental.

En tal sentido, Marta Rosa Muñoz¹⁰ señala que los aportes con relación a integrar las otras variables ambientales a la concepción de la EP son bastante recientes. En la actualidad están teniendo lugar grandes esfuerzos desde la EA, así como desde la EP por recuperar una visión integral de lo ambiental en lo educativo, teniendo en cuenta los componentes humanos, contruidos y naturales. Ambas disciplinas critican desde su óptica la dominación de unos hombres sobre otros, y la de éstos sobre la naturaleza.

Prácticas relevantes en América Latina

Hecho el reconocimiento de la ambigüedad conceptual, del estado embrionario y de la gran diversidad de experiencias, espacios y visiones en que se desarrolla la “Educación Popular Ambiental” (EPA) en el mundo y en América Latina en particular, hemos de considerar, en una revisión de las prácticas concretas que aquello enmarca la dificultad de distinguir qué sería y qué no sería “Educación Popular Ambiental”, entendiéndose por tal una acción educativa transformadora de la realidad, desde la mirada y los intereses de los sectores más desposeídos.

En esta panorámica preliminar, asumiremos un arco de tolerancia bastante amplio para admitir experiencias validables de “Educación Popular Ambiental”. Es de esperar que, cuando el futuro decante y demarque de manera más precisa las fronteras conceptuales, estemos en mejores condiciones para organizar una mejor selección de la gran pluralidad de experiencias.

Con todo, cabe señalar también la extrema precariedad con que podemos revisar –y menos evaluar– las experiencias más relevantes que se han desarrollado en América Latina, por cuanto un continente tan vasto, una cantidad de experiencias que se cuentan, no por cientos sino por miles, y las propias tensiones internas que dichas experiencias contienen, hacen que dicha tarea sea del todo imposible en el modesto marco de pretensión del presente texto.

Podemos agregar al respecto, a modo de ejemplo, que los Foros de Educadores Ambientales brasileños reúnen a varios miles de educadores y que en el reciente VI Congreso Iberoamericano

9 Jesús Figueredo, “La Educación Popular Ambiental, Una Respuesta Contrahegemónica”.

10 Marta Rosa Muñoz Campos, Profesora FLACSO–Cuba, “La Educación Popular Ambiental: Un acercamiento desde el enfoque de la complejidad”.



de Educación Ambiental, realizado en septiembre de 2009 en Argentina, fueron más de un millar de experiencias, iniciativas y reflexiones de educación ambiental iberoamericanas que se presentaron en cerca de treinta talleres en temas tan amplios y diversos tales como estrategias de desarrollo local; cosmovisión y saberes de pueblos originarios; género; contextos urbanos; sistema educativo formal en sus diferentes niveles; empresas privadas y prestadores de servicios públicos; áreas protegidas; gestión y políticas públicas; políticas públicas a nivel de municipios; organizaciones comunitarias; movimientos sociales; manejo de cuencas; consumo sustentable; agroecología y seguridad alimentaria; impacto de grandes obras; conflictos ambientales; problemáticas ambientales locales y regionales; formación de educadores, promotores y docentes; legislación e institucionalidad; organización de redes; formación superior; salud; lógica campesina; etcétera.

A ello sumaremos que muchas de las experiencias, o están sumergidas en iniciativas de carácter más amplio o son componentes parciales de proyectos, o están invisibles por diversos motivos o existen, pero no se auto reconocen como tales. O incluso cabría mencionar iniciativas que generan aprendizajes producto de las experiencias vividas y compartidas, aún cuando inicialmente en ellas no se haya establecido una intencionalidad educativa formalmente formulada.

El campo práctico de las experiencias de educación ambiental de carácter popular en América Latina, con mayor o menor contenido concientizador y emancipatorio, constituye por lo tanto, un escenario creativo, dinámico y –sin duda– explosivamente creciente.

Por lo anterior, la gama de experiencias e iniciativas es de tal magnitud que mencionaremos al pasar, algunas de las más significativas y que marcan el carácter de este tipo de experiencias en América Latina.

Experiencias rurales, mundo campesino e indígena

Con todo, uno de los ámbitos en que América Latina está haciendo una contribución significativa de procesos formativos en ambiente –y probablemente aún no debidamente dimensionada– es en el desarrollo de experiencias y generación de aprendizajes y conocimientos relacionados con la convivencia –en muchos casos ancestral– entre comunidades campesinas e indígenas con su medio natural.

Los campos donde las experiencias de EPA se expresan, tienen que ver con las numerosas prácticas de asentamiento en el medio rural, en que estrategias de subsistencia agroecológicas y agroforestales dan cuenta de cómo tales comunidades locales han sabido encontrar respuestas a sus necesidades, sea desde sus propios conocimientos ancestrales, así como también en “diálogo de saberes” con las ciencias biológicas, ecológicas y agronómicas.

Allí se expresan por lo tanto, no solo formas de confrontación entre un modelo dominante mercantilista y productivista frente a opciones de convivencia solidaria y sustentable, sino también visiones, intereses y culturas diversas. En último término, se juegan algunas de las opciones y posibilidades de nutrir modelos viables y plurales de asentamiento social sustentable que –dicho sea de paso– cargan con la mirada escéptica de amplios sectores sociales y políticos.



Situaciones asimilables se expresan en el desarrollo de *tecnologías socialmente apropiadas* como respuestas comunitarias que permiten disminuir su dependencia tecnológica, tener un mejor control de sus recursos, resolver nudos productivos, ahorrar dinero o insumos y/o aprovechar recursos o energías de bajo costo disponibles. En zonas áridas asoleadas de Chile, Argentina, Perú y otros países destacan sistemas tecnológicos que permiten, por ejemplo, cocinar con energía solar directa o utilizar sistemas de deshidratación solar para la conservación de alimentos. Sistemas de aprovechamiento eficiente del agua, de la leña, aprovechar el viento, etcétera, son algunas de las creaciones tecnológicas populares que conforman un conjunto de saberes propios y respuestas locales, todas ellas se constituyen en torno a procesos formativos de carácter sociopolítico y técnico.

Otro ámbito cercano en el cual se desarrollan experiencias de educación ambiental –en complemento con otras acciones– es en el fortalecimiento de estrategias de seguridad alimentaria para determinados territorios, casos en los que un programa productivo va acompañado de programas formativos dirigidos a los actores locales, en particular, los productores agrícolas.

En el entorno de la gestión y protección de áreas protegidas, o de zonas en que la biodiversidad se ve amenazada, o en el marco de programas de gestión sustentable de cuencas hidrográficas, son escenario de múltiples iniciativas en que el componente educativo ambiental tiene especial importancia. En muchas ocasiones confluyen áreas protegidas con la presencia de pueblos originarios, lo que ha permitido establecer –no sin dificultades– algunos programas en que sean las propias comunidades locales las que participen de los sistemas de gestión establecidos.

Es principalmente en estos campos del ámbito más bien rural, donde desde la amenaza, la defensa, la solidaridad y la revalorización del saber propio, han surgido y seguirán surgiendo por toda América Latina redes y movimientos sociales que han puesto el saber (conservacionista) y la defensa de la identidad social y productiva de pueblos y territorios –y por ende su autonomía política– en el centro de pugnas de reivindicación política.

Experiencias poblacionales y/o en comunidades urbanas

Pese a la subsistencia de grandes extensiones de asentamientos predominantemente rurales, América Latina es crecientemente un continente urbano. Algunos de los países, en particular en el cono sur, rondan tasas de urbanización cercanas al 90 por ciento. Y esto, sin duda, plantea escenarios y contextos de EA bastante diferentes a los que se sostienen en el ámbito rural.

En el ámbito urbano, en tanto escenario territorial, se desarrollan sin duda una gran diversidad de experiencias de EA, y prácticamente todas las medianas y grandes ciudades latinoamericanas cuentan con ellas, destacando aquellas vinculadas al saneamiento de barrios, al mejoramiento de las condiciones ambientales y/o sanitarias locales, al desarrollo de programas de reciclaje y gestión de residuos sólidos domiciliarios, a programas de huertos familiares y agricultura urbana, a programas de servicios ambientales locales o en el diseño y desarrollo de espacios públicos o espacios de educación de consumidores o educación ambiental de carácter más amplio o diverso, como por ejemplo, la realización de talleres, cursillos o escuelas abiertas, los que pueden incluir temáticas de carácter local y aun global.



Experiencias de Educación Ambiental a partir de conflictos y megaproyectos

Más allá de si se trata de territorios urbanos o rurales, una fuente constante y generalizada de espacios de debate, aprendizaje y educación ambiental son –en las actuales lógicas de globalización– la instalación o el intento de instalación de megaproyectos, sean de carácter agrícola, minero, forestal, pesquero, industrial, inmobiliario, de sistemas de energía o de macrogestión de aguas o cuencas, entre los más representativos. Las más de las veces, la experiencia indica que estos megaproyectos –de carácter estatal, mixto o privado– no consideran la opinión ni las condiciones de vida de la población local que se ve afectada por estos megaproyectos. En aras del “desarrollo y el crecimiento económico” del país respectivo, estos proyectos en el mejor de los casos consideran “mitigaciones” y “compensaciones” que normalmente no satisfacen a las comunidades locales. Nuestra América está plagada de conflictos de este tipo, que han sido espacio y fuente de inspiración para muchos movimientos o movilizaciones sociales y redes, así como de iniciativas formativas que han contribuido a constituir, en muchos casos, comunidades con gran conciencia ambiental. Ello ha llevado a algunos educadores ambientales a reconocer, con humildad ética y honestidad profesional, que más allá de las acciones educativas, es la realidad, son los hechos los que han llevado a aumentar la conciencia ambiental de las comunidades.

Educación Ambiental en experiencias productivas y servicios

Probablemente uno de los campos donde la necesidad de generar respuestas fructíferas para

quienes luchan por sociedades más sustentables es encontrar alternativas productivas, de trabajo (empleo) y de sustento económico, que permitan ampliar el campo de posibilidades que hasta ahora ha brindado la “economía ecológica” real. Se plantea, con sensatez, que las urgencias de las necesidades en condiciones de pobreza no dan demasiado espacio para sutilezas conservacionistas. Esto resulta especialmente relevante cuando nos enfocamos en alternativas productivas dirigidas al ámbito urbano, donde se concentra la mayor parte de la población latinoamericana. Como está dicho, en el sector rural existen alternativas en desarrollo, especialmente en el campo de la producción agroecológica, la agroforestería sustentable y el ecoturismo, que señalan caminos y esbozan aprendizajes hacia un horizonte productivo en que la sustentabilidad asoma viable y aun promisorio. Sin embargo, en el ámbito urbano, las experiencias son limitadas, lo que si bien no les quita valor, ilustran el desafío por ampliar este tipo de experiencias. Entre ellas destacan experiencias cooperativas de reciclaje, de agricultura urbana, de eficiencia energética, de servicios en salud, transporte, recreación y otras que aportan hacia sectores específicos del sistema productivo con bienes y servicios de bajo costo ambiental. La mayoría, sino todas, estas experiencias incorporan espacios formativos de educación y comunicación ambiental.

Educación Ambiental con sectores sociales específicos: mujeres, adultos mayores, infancia, jóvenes, discapacitados

La EA está presente, sea como eje central o como componente complementario, en una serie de experiencias latinoamericanas enfocadas a sectores



sociales específicos. Probablemente, ya desde hace varias décadas se viene enfrentando el hecho de la situación específica de la mujer latinoamericana en los problemas ambientales, quien en particular suele presentar una doble o triple discriminación o menoscabo, por razones de género, pobreza y medio ambiente. En tal sentido, las iniciativas y luchas de las mujeres latinoamericanas –urbanas y rurales– para enfrentar y superar su condición establecen y suelen ofrecer un espacio para la EA con componente de género, que se constituye en una de las premisas de la EPA con carácter liberador.

Por otro lado, agrupaciones de adultos mayores, programas con niños en riesgo social, programas juveniles, con población con discapacidades, programas de reinserción social de ex presidiarios y otros grupos sociales específicos, han encontrado en la EA un espacio para mejorar su calidad de vida.

Educación Ambiental en experiencias de desarrollo comunitario o territorial

Uno de los ámbitos donde probablemente con mayor interés se desarrollan experiencias formativas sistemáticas en temas socioambientales es en el marco de planes y programas de desarrollo comunitario o territorial con perspectiva de integralidad. Sea desde el ámbito estatal, regional, municipal o propiamente comunitario, este tipo de experiencias generan un ámbito de concientización ambiental, que si bien es complementaria a un conjunto de otras líneas de acción, constituyen un factor sustantivo para el éxito de dichos programas. Si bien la mayoría de estas experiencias no son integrales propiamente tales, sino que se enfocan con

prioridad a algún tema eje (sistema de transporte, habilitación de espacios públicos, fortalecimiento de la trama organizacional, enfrentamiento de algún problema específico local), su estrategia generalmente aborda al menos una serie de aspectos complementarios que se consideran importantes para la consecución de los objetivos planteados.

A nivel de experiencias más amplias de desarrollo territorial, cabe destacar la innovadora experiencia internacional del Centro de Saberes y Cuidados Socioambientales, en la que confluyen gobiernos –a través de sus Ministerios de Medio Ambiente, la empresa Itaipú Binacional y organizaciones ciudadanas de cinco países (Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay)–, que utilizando metodologías de aprendizaje permanente, intenta formar 4.500 actores socio ambientales para sostener decenas de proyectos de producción sustentable y protección de la biodiversidad en un sector de la Cuenca del Plata.

Experiencias en la educación formal y no formal

En el ámbito propiamente educativo, en el marco de los sistemas formales de educación, se expresan en cada región de América Latina un sinnúmero de experiencias de educación ambiental.

Cabe consignar que todos los países cuentan con algún sistema oficial de EA incorporado en planes y programas educativos de los respectivos Ministerios y políticas nacionales, ciertamente con avances y logros desiguales en cada país, aunque en general no se presentan en la práctica como un eje educativo prioritario a nivel oficial.



Así también, existen en casi todos nuestros países algún tipo de coordinación en redes de docentes involucrados en la educación ambiental. Una de las expresiones más significativas de la vitalidad de estas experiencias lo constituyen los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental que con periodicidad se han desarrollado en la región y reúnen en un espacio de reflexión, debate e intercambio a miles de cultores. Como señaló Enrique Leff en el último de estos congresos, realizado en septiembre de 2009 en Argentina, “Más allá de su trascendencia en el establecimiento de leyes, políticas y estrategias nacionales de EA, los actores de estos procesos han generado un verdadero movimiento social a favor de la EA”.

En ello destaca la experiencia de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, que ha establecido una especialización que ha formado a cientos de educadores.

No despreciable constituye por su parte la enorme labor educativa en el campo no formal –y muchas veces contestatario– y de acompañamiento de procesos sociopolíticos desplegado por un conjunto diverso de organizaciones no gubernamentales latinoamericanas, insertas en sus respectivas realidades, que han acumulado saberes, innovaciones y experiencias prácticas que estuvieron desde los albores de la instalación de la EA en la agenda pública. Probablemente, desde el punto de vista del instrumental metodológico y de la acumulación de saberes prácticos, es en este “tercer sector” donde se despliegan los mayores haberes patrimoniales de la EPA latinoamericana.

La educación ambiental como política pública, estrategias nacionales, institucionalidad, planes y programas

Como se ha mencionado, desde el punto de vista formal, los países de la región tienen institucionalizadas en su sistema formal, políticas nacionales de EA. La formulación de estas políticas ocupa en general, terminología de buenas intenciones cuyos alcances y concreciones prácticas resultan de variada naturaleza, dependiendo muchas veces de condiciones políticas coyunturales, más que de un proceso profundo y permanente constitutivo de un esfuerzo nacional.

Cabe agregar, que la mayor parte de las iniciativas y logros que a nivel de educación formal se han ido alcanzando, responden más bien al esfuerzo de educadores entusiastas que han hecho de la EA una vocación en la cual despliegan su energía profesional, más que a voluntades políticas formuladas desde la centralidad del poder político.

Por lo mismo, las experiencias que por miles se despliegan en el ámbito educativo latinoamericano, desde el nivel prebásico hasta niveles de postgrado en la educación superior en el marco curricular, así como en otro sinnúmero de iniciativas en que las escuelas se abren y se articulan con actores de sus entornos sociales y comunitarios, son expresión de sueños, preocupaciones y entusiasmos de educadores ambientalistas que han contagiado a colegas y vecinos para crear, desde su territorio local, oportunidades para un mundo más sustentable.

Por otro lado, la política pública tiene en casi todas sus diversas manifestaciones alcances ambientales, los cuales aún han sido escasamente abordados en ellas. Tal vez, una eventual excepción podría



señalarse respecto de la gestión municipal, por cuanto se pueden identificar en la región una serie de administraciones comunales y gobiernos municipales que han puesto algún acento específico en desarrollar la EA en general, como un complemento de políticas de alcance más amplio en temas relacionados al ordenamiento territorial comunal o al desarrollo de las capacidades y saberes de la población (o de parte de ella) en la respectiva comuna.

En cada país

Hacer un recuento por país parece una misión demasiado atrevida para los alcances de este trabajo. Sin embargo, y solo a título ilustrativo de la diversidad de nuestras experiencias, y aun a riesgo de hacer una selección y omisión cuestionable, mencionaremos algunos espacios en que la educación ambiental se ha desarrollado con cierta pertinencia en algunos de nuestros países. Ha de considerarse, en todo caso, que las realidades de cada país son dinámicas y que la relevancia y forma de abordaje de la EA está directamente influida por los gobiernos de turno.

En *Colombia*, Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) e investigaciones sobre saberes y diálogos interculturales; creación de los IDEA (Institutos de Estudios Ambientales) en las universidades colombianas, manejo cultural de la biodiversidad en comunidades negras. En *Brasil*, propuestas participativas en municipios educadores sustentables y movimientos juveniles, experiencias de los seringueiros, prácticas de habitar sustentable en ecosistemas amazónicos y en los “cerrados”, incorporación del tema en el MST (Movimiento de Sin Tierra). En *Venezuela*,

diversas expresiones de educación ambiental y prácticas comunitarias urbanas. En *Ecuador*, programas educativos ambientales impulsados por las ONG, con numerosas propuestas hacia la educación rural. En *Perú*, propuestas en la educación formal, diversas experiencias de educación formal comunitaria, participativa e intercultural; cultivos sustentables de altura. En *Chile*, escuelas certificadas ambientalmente, experiencias educativas comunitarias urbanas. En *Argentina*, especialización en ambiente para trabajadores de la educación. En *Bolivia*, propuestas educativas desde el Ministerio de Desarrollo Sostenible y sus variantes culturales. En *México*, creación del Centro de Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU), respaldo a la Red de Formación Ambiental del PNUMA, múltiples propuestas educativas comunitarias locales; prácticas de forestería comunitaria, reapropiación de la naturaleza por parte de comunidades indígenas. En *Costa Rica*, educación ambiental en áreas protegidas.

Estrategias de integración, articulaciones, redes y movimientos sociales

La EA, ya está dicho, presenta múltiples formas y se manifiesta de distinto carácter, muchas veces con la ambigüedad de un espacio social embrionario que busca sus definiciones e identidades. Ello también se refleja en los múltiples intentos de integración, coordinación, articulación y trabajo en red. Ya hemos mencionado la realización de eventos internacionales y regionales, como los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental y nacionales como los Foros de Educación Ambiental en Brasil. La lista es larga, las redes nacen y mueren cada cierto tiempo, los



grados de institucionalización varían y solo a modo ilustrativo y referencial de los espacios de encuentro y reflexión, mencionaremos algunas de las experiencias que muestra nuestra realidad regional. A lo ya mencionado cabe destacar, a nivel internacional, la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (establecida en el PNUMA), que es un programa regional de cooperación entre gobiernos y universidades, centros de capacitación, sistemas educativos, asociaciones profesionales y organizaciones de la sociedad civil para la promoción de la educación, la capacitación y la formación ambiental. Esta Red a su vez ha apoyado la formación de redes nacionales de formación ambiental, con experiencias avanzadas en Colombia, Brasil y Guatemala, entre otros.

Otros espacios de intercambio podrían ser el Programa Latinoamericano y Caribeño de Educación Ambiental (PLACEA), el Plan Andino Amazónico de Comunicación y Educación Ambiental (PANACEA), los IDEA de las universidades colombianas, el ANPPAS, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, el CLADES, Centro Latinoamericano de Desarrollo Sustentable, el CLAES, Centro Latinoamericano de Ecología Social, el FLACAM, Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales, el Grupo de Trabajo de Ecología Política de CLACSO, la REDIBEC, Red Iberoamericana de Economía Ecológica, la Red de Pensamiento Ambiental, la SOCLA, Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología, la SOLCHA, Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental, la RIACA, Red Iberoamericana y del Caribe de Educación Ambiental.

A nivel nacional, hay redes en la mayoría de nuestros países, tales como REBEA, la Red Brasileña de

Educación Ambiental, en sí una red que asegura contener más de cincuenta subredes en su interior, redes en Colombia, la red ECOEDUCA en Chile, etcétera. A nivel de las ONG's, el propio CEAAL ha establecido, en su última Asamblea General, un grupo de trabajo en EA con la participación de unas diez ONG's latinoamericanas.

A nivel de movimientos sociales, el tema no siempre ha sido incorporado, habiendo excepciones como el movimiento de campesinos sin tierra en Brasil y la mayoría de las expresiones sociales de los pueblos originarios, que contemplan cosmovisiones en que la mirada sobre la relación seres humanos – naturaleza ofrece procesos formativos más integrales que los generados desde la división en campos disciplinarios, propio de la ciencia racionalista occidental.

A modo de cierre, cabe dejar planteadas algunas interrogantes necesarias de carácter global que permitan ir ordenando –en el marco dinámico y multiforme de las experiencias populares de EA en América Latina– al menos algunos ejes clarificadores que vayan insinuando una evaluación del conjunto de lo acumulado.

Nos parece que hay al menos dos cuestiones permanentes a tener en cuenta en la mirada panorámica. Estas son: ¿En qué medida estas experiencias de EA constituyen parte de procesos de concientización liberadora, que junto a la mirada crítica van hablando de la construcción de prácticas emancipadoras para nuestros pueblos? Y, por otro lado, ¿Cuál ha sido la “calidad” de esta acción educativa, en qué medida podemos hablar de sus logros e impactos reales, expresados en cambios y transformaciones sociales?.



La educación ambiental en la academia y en las universidades

Se ha discutido, polemizado y postulado la construcción de un pensamiento ambiental propio latinoamericano (Leff, 2009), a partir de los numerosos intentos de desarrollar nuestra capacidad de producir ciencia y conocimientos propios –desde Martí, Mariátegui, CEPAL, CIFCA, CLACSO, CLAES, Paulo Freire, Max–Neef, Varela y Maturana, Leonardo Boff, el mismo Enrique Leff y tantos otros– incluyendo en ello el reconocimiento de los saberes campesinos tradicionales e indígenas ancestrales, para constituir con ello nuestra capacidad de “deconstrucción” regional de los discursos, enfoques y paradigmas dominantes de origen eurocéntrico, predominantes en el debate ambiental global.

Según Leff,¹¹ este “descentramiento epistemológico” tiene en el pensamiento ambiental latinoamericano su punto de anclaje en el “concepto epistemológico de ambiente”.

Son numerosos los campos en los que se ha expresado la contribución con perfil propio de América Latina –o mejor dicho, de intelectuales y estudios latinoamericanos– hacia una construcción de una mirada filosófica, epistemológica, política, ética y práctica de los temas ambientales.

Probablemente uno de los campos en que América Latina ha hecho una de sus contribuciones más distintivas es en el campo de la relación entre

cultura y naturaleza, y en particular en el aporte que emerge desde la relación que las sociedades indígenas y campesinas latinoamericanas establecen con su medio natural, que reconoce allí saberes que hablan de la capacidad de desarrollar sistemas sustentables de vida basados en el conocimiento de la naturaleza y en que esta aparece, no como oposición al “desarrollo”, sino como un potencial y una oportunidad para el mismo. En la relación entre cultura y naturaleza, han tenido particular atención los campos de las prácticas sustentables de agricultura “ecológica” y agroforestería.

Desde este “pensamiento ambiental latinoamericano”, van nutriéndose experiencias de EA que se despliegan por todos los rincones de América Latina.

En las universidades e instituciones académicas latinoamericanas existen numerosas experiencias de investigación y formación, con sistemas de postgrado en ambiente y sustentabilidad en todos los países.

Entre los máximos referentes de la EA en Iberoamérica podemos citar prestigiosos académicos tales como: Felipe Ángel, Javier Benayas, José Antonio Caride Gómez, Guillermo Castro, Antonio Elizalde, Dimas Floriani, Carlos Galano, Edgar González Gaudiano, Enrique Leff, Lourdes Lozano, Pablo Meira, Moira Millán, Nana Minnini, Patricia Noguera, Alcira Rivarosa, Rosa María Romero Cuevas, Martha Roque Molina, Marcos Sorrentino, Víctor Toledo, Raquel Trajber y Eloísa Tréllez, entre otros.

¹¹ Leff, Texto elaborado a partir de una intervención en el panel intitulado “Pensamiento Ambiental Latinoamericano”, VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente de Tuyú, Argentina, 19 de septiembre de 2009.



Algunos desafíos que se nos plantean

Resulta una cuestión de primer orden, disponer de los espacios necesarios para el intercambio de las experiencias locales, recogiendo sus saberes particulares y también de la multiculturalidad, buscando su articulación con procesos de cambio más amplios, integrando la dimensión ambiental de la vida, de la relación armónica y sabia con nuestro entorno.

Un significativo aporte al desarrollo de la EPA debe venir de la sistematización de los aprendizajes con el propósito de acumular, socializar y debatir conocimientos, replicar buenas prácticas, aprender de nuestras experiencias, para no repetir búsquedas y errores en nuestro esfuerzo por transformar la realidad.

Debemos fortalecer el diálogo plural entre el ámbito académico intelectual y los saberes indígenas y populares, que contribuya a mejorar la acción, desde el punto de vista de la construcción conceptual, así como en los aspectos pedagógicos y metodológicos.

Es deseable profundizar la relación entre la sensibilización, la EPA y la creación artística. En este sentido crear implica un cambio de valores presentes en la sociedad, o sea, puede apuntar a la reordenación de la sensibilidad socio ambiental, hasta experimentar estímulos hasta entonces inéditos, no percibidos con anterioridad.

Resultará muy enriquecedor incorporar mejor la perspectiva de género en la EA. La perspectiva de género plantea la EA desde una perspectiva diferente a la masculina, en la cual se reconoce el protagonismo de la mujer en los distintos fenómenos sociales.

Es fundamental la incorporación de la dimensión ética en la EPA, tal como se expresa en la Carta de la Tierra, reconocer que la protección ambiental, los derechos humanos, el desarrollo humano equitativo y la paz, son interdependientes e indivisibles. Ello brinda un nuevo marco en relación con la forma de pensar acerca de estos temas y de cómo abordarlos.

La articulación de la escuela con la comunidad es cada día más importante. La comunidad de la escuela constituye un valioso recurso que puede ser empleado en el desarrollo del programa educativo, como vía para fomentar en los estudiantes la comprensión del medio, el cuidado y protección del entorno comunitario, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen. Es por ello, que la escuela debe enfrentar el reto de estructurar el currículo teniendo en cuenta las potencialidades que ofrece el contexto socio cultural de cada localidad. En este sentido, se deben fortalecer las iniciativas locales de gestión ambiental, las “Agendas 21” a nivel de la acción de las comunidades locales y la gestión de programas educativos de los municipios.

En el ámbito económico, de producción de bienes y servicios, la EA debe orientar la reflexión hacia la búsqueda de nuevas formas y modelos de desarrollo basados en el establecimiento de relación de producción armónicas entre los seres humanos y con la naturaleza, es decir, ir más allá de lo que llamamos producción limpia y sustentable.

La incidencia política, fomentando el desarrollo de múltiples iniciativas locales, generando vínculos que fortalezcan las redes de intercambio y cooperación, al tiempo de promover la articulación de movimientos socio ambiental, con capacidad



de instalar propuestas de cambios radicales a los modelos de dominación y destrucción.

Bibliografía

González Gaudiano, Edgar, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, N° 3, p. 141-158, jan./jun. 2001. Editora de UFPR. “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”.

<http://tratadodeeducacaoambiental.net>, “Tratado de Educación Ambiental Hacia Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global”, Río de Janeiro, 1992.

Fuentes, N., ¿Educación ambiental, educación popular o simplemente educación?, *Anales de la Educación Común/ Tercer Siglo/ año 3/ N° 8/ Educación y Ambiente/ Octubre de 2007*.

Freire, Paulo, “Pedagogía del Oprimido”, 1970.

Tréllez, Eloísa, “Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina”. *Revista*

Iberoamericana de Educación, N° 41, año 2006.

Leff, Enrique, Texto elaborado a partir de una intervención en el panel intitulado “Pensamiento Ambiental Latinoamericano”, VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente de Tuyú, Argentina, 19 de septiembre de 2009.

<http://www.6iberoea.ambiente.gov.ar/>, “VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental”, San Clemente de Tuyú, Argentina, 19 de septiembre de 2009.

Muñoz, Marta Rosa, “La Educación Popular Ambiental: Un acercamiento desde el enfoque de la complejidad”, Flacso-Cuba 2007.

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz, “Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria”, Buenos Aires, Argentina. Stella 2000.

Figuerola, José, “Alfabetización Ambiental como piedra de toque para la conservación”, 2002.



3. EDUCACIÓN POPULAR Y DERECHOS HUMANOS



Diamantina López*

Reseña histórica

El 10 de Diciembre del año 1948, en el Palacio de Chaillot en París, Francia, fue aprobada la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este instrumento internacional se elabora justamente meses después de ser concluida la Segunda Guerra Mundial, con el objeto que jurídicamente garantizara y protegiera los derechos de todas las personas del mundo y evitara las atrocidades y el horror vividos por la guerra. Es importante destacar que los Derechos Humanos proclamados en la Declaración Universal deben ser gozados sin restricción por todo ser humano, mujer y hombre en todo el mundo, sin condiciones, ni requisitos previos que tengan que cumplirse, esto está respaldado en los Art. 1º y 2º de la Declaración.

A pesar de las buenas palabras que existen en la Declaración, hace falta muchísimo para que los Derechos Humanos Universales sean respetados y cumplidos en su totalidad. Aunque se puede decir que se han logrado avances teóricos en algunos aspectos, en otros, en la práctica misma, no se han generalizado, se dan sus retrocesos y

sus exclusiones: a demasiadas personas siguen faltándoles aún lo básico, agua, alimentos, educación elemental, servicios de salud, etcétera, para tener una vida digna.

Lucha por los derechos humanos en América Latina

La lucha por los derechos humanos en América Latina es un proceso no acabado, que está ligado a las luchas de liberación de nuestros países y nuestros pueblos. Lo que sí podemos decir es que al cambiar los contextos, las luchas asumen formas diferentes, asimismo, las estrategias educativas. En América Latina existen contextos sociopolíticos y educativos, en los cuales se han desarrollado procesos de educación y organización en torno a la temática de los derechos humanos. Estos varían según los países, según sus situaciones, necesidades e idiosincrasia.

Si revisamos la época de nuestros ancestros, la época colonial y republicana, la lucha por los derechos humanos ya estuvo presente, de igual forma, la lucha de nuestros pueblos en los contextos más recientes, como el de las dictaduras en las décadas de los 70 y 80, con gobiernos autoritarios en toda Latinoamérica, dándose el terror, el asesinato

* Educadora popular y defensora de los Derechos Humanos, integrante del Centro Nicaragüense de Derechos Humanos – CENIDH



selectivo, la persecución política con miles de muertos, desaparecidos y exilados.

En toda Latinoamérica, desde el año 1972, surgen organizaciones de derechos humanos, las que promovían y defendían los derechos humanos, contando con programas de educación, principalmente con la conformación, organización y desarrollo de movimientos populares, los que jugaron un papel esencial en la resistencia a las dictaduras.

En la década de los 80, poco a poco las dictaduras militares se van aboliendo y se va retomando la institucionalidad democrática, “normalizándose” las libertades civiles y políticas; nos encontramos que en los 90 ya no hay militares en el poder, pero se inicia otro tipo de dictadura, “la dictadura del mercado”, violenta, generadora de exclusión y discriminación, agudizando la violación de los derechos a una vida digna, siendo el derecho humano más violado, el derecho al trabajo, mecanismo perverso del capitalismo neoliberal, del capitalismo salvaje, (como le llamó el Papa Juan Pablo II), para acrecentar sus ganancias. Con el enfoque de la integralidad de los derechos humanos, si no se tiene trabajo, no se tiene alimentación, si no hay alimentación, se llega hasta a la muerte, a violación del derecho a la vida, o sea, con la violación de un derecho de los denominados económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), también se pueden violar derechos civiles y políticos.

La lucha por los derechos humanos en la época neoliberal en América Latina, es la lucha por no ser excluidos, la lucha por la igualdad, la lucha por ser ciudadanos; esta lucha va ligada a transformar la democracia formal, controlada por pequeños grupos de poder, por una democracia real inclusiva.

Desde lo educativo se da ampliación de contenidos de los derechos humanos, como también un creciente protagonismo de las organizaciones de base, de movimientos populares y de los pueblos en esta lucha, hay nuevos actores: indígenas, campesinos, mujeres, la niñez, jóvenes, adulto-as mayores, gay, lesbianas, transexuales; asimismo, los derechos humanos han dejado de ser discurso, como expone Boaventura de Sousa, pasan a ser de múltiples luchas y articulaciones entre los movimientos sociales en toda América Latina en contra de la globalización neoliberal; el giro hacia la izquierda que se da hoy en día en varios países de América Latina (Venezuela, Brasil, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Nicaragua), responde a estos procesos que desde la base cuestionan el modelo impuesto por el sistema capitalista neoliberal.

La crisis de la hegemonía neoliberal de los años 90 fue dando lugar a procesos de cambios –con distintos grados, sentidos y profundidad– en diferentes países latinoamericanos, son procesos que abrieron la posibilidad de pensar en nuevas formas de articulación política y social. En estos contextos sin duda los movimientos sociales cobraron un protagonismo que invita a la reflexión sobre las potencialidades, los conflictos y sus límites.

Las experiencias Latinoamericanas expresan cambios importantes hacia una vida más democrática y una protección más efectiva de la dignidad humana en nuestro continente. Dentro de estos cambios podemos reconocer la incorporación de los conocimientos y prácticas de los derechos humanos con un enfoque amplio, articulador, integrador de universalidad, buscando no solo transmitir racionalmente el concepto de derechos humanos; sino, encontrar los caminos para vivir esos derechos, para ello la Educación Popular



(EP) da la dimensión para ponerlos en práctica, apropiándose de sus valores fundamentales y de los desafíos que nos presentan.

¿Cómo surge la Educación Popular?

Dos son los factores principales:

- a) En los años 60, el movimiento campesino en Brasil, cansado de la explotación, la opresión y las injusticias vividas en el continente Latinoamericano, junto a Paulo Freire, proponen la EP como alternativa para la liberación de los pueblos. *La Educación Popular llamada también Liberadora*, surge como una propuesta para transformar la situación de opresión de violación a sus derechos humanos que viven los sectores populares y sociales.
- b) También, por la insuficiencia de la Educación tradicional con la que se ha venido educando a los pueblos en América Latina, ya que no es adecuada ni apropiada para la construcción de mentes críticas y autocríticas que permitan la elaboración de una propuesta de desarrollo integral, necesario para nuestros pueblos. Esta educación es conocida como tradicional, vertical, bancaria. Quien enseña decide lo que se debe aprender y a veces no tiene relación con la realidad de las personas que aprenden.

¿Cómo evoluciona el modelo de Educación popular en Derechos Humanos?

Las estrategias no se crean y desarrollan en un vacío, ni tampoco son la creación de una sola persona, ni de un solo organismo, ni en un solo país. Comprender por qué y cómo germina y cómo

evolucionan en el tiempo, así como los intereses y propósitos a los que sirven, su utilidad social y política y su capacidad para generar cambios sociales, entraña conocer y comprender el contexto que les da vida.

Nos encontramos que el protagonismo y fuerza de los movimientos populares en los cambios gubernamentales y el ascenso de gobiernos populares en América Latina, han generado nuevos conflictos, nuevas maneras de entender su potencial político y sin duda, en muchos casos, crisis en su interior que es necesario también poner en debate.

A su vez, el bagaje experiencial desde la EP, da cuenta de una rica trayectoria en las que se articula el compromiso y apuesta política junto a los movimientos populares, a la vez que da cuenta también de la inserción y participación de la EP en esos procesos de cambio.

Así mismo, la promoción y la apropiación de los Derechos Humanos por parte de los sectores populares en donde estén ubicados, es necesaria para garantizar la autodefensa y defensa de los derechos.

La propuesta educativa en la temática de los derechos humanos es el resultado de una práctica y reflexión crítica de varios años, en la que han participado una cantidad importante de personas representantes de organizaciones y sectores. Su contenido y metodología, así como los mecanismos y estructuras, son una construcción colectiva organizada en la que confluyen diversos intereses, motivaciones, necesidades, realidades y propuestas, donde la educación popular en los derechos humanos ha enriquecido tanto su discurso como sus estrategias e instrumentos. Además



de incorporar como contenido los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA), los derechos humanos específicos, han asumido la construcción de una democracia substantiva y participativa, como eje articulador, para transformar la democracia formal por una democracia real inclusiva.

La educación en los derechos humanos: enfoques teóricos

La educación en los derechos humanos aparece en América Latina íntimamente ligada a la lucha por la defensa de la vida y la promoción de los valores democráticos.

El fin último de la lucha por los derechos humanos ha estado orientado a la vigencia plena de los derechos humanos, sin exclusión de ninguna clase.

Las modalidades pedagógicas de la Educación en los Derechos Humanos varían. En unos casos viene incorporada en el currículo regular de las escuelas, colegios y universidades, bajo diferentes conceptos. En la mayoría de los casos no se trata de una asignatura más de los planes de estudio, sino un eje transversal, que los derechos humanos van más allá de los contenidos curriculares y apuntan a establecer una cultura de los derechos humanos con incidencia en la vida escolar y las relaciones interpersonales.

En otros casos, la educación en derechos humanos se enmarca en ofertas de la educación no formal. En esta modalidad es donde se han desarrollado formas más creativas y flexibles por tener como punto de referencia los sujetos o sectores populares

y su accionar definido en relación a la promoción y defensa de sus derechos. La EP en esta modalidad ha jugado un papel sobresaliente en la capacitación y formación.

También, en la llamada educación informal por los medios masivos de información y comunicación, juegan cada vez más un rol central en la educación en los derechos humanos, dado que un alto porcentaje de la población rural de América Latina utiliza la radio como principal fuente de información y aprendizaje; también, en los centros urbanos se observa una progresiva utilización de la televisión y el Internet, como espacio de aprendizaje.

Pero en cualquiera de las modalidades pedagógicas, la EP en Derechos Humanos ha jugado un papel preponderante. En la educación no formal implica:

- Estudiar, analizar y reflexionar, desde las vivencias, su realidad, su cotidianidad, experiencias y saberes como fuente de conocimiento transformador de los derechos humanos de las personas participantes en procesos educativos, propiciando el intercambio democrático, el diálogo y la recuperación de la memoria histórica de las personas y comunidades.
- Vincular el contenido con las características personales y de procedencia de las personas participantes en los procesos (ejemplo, dónde viven y trabajan) y su problemática cotidiana y comunitaria.
- Reconocerse como personas protagónicas de derechos y deberes, como paso esencial para la lucha por la defensa y como poseedoras de derechos (sujetos políticos).
- Promover una reflexión acerca de cómo pueden ser sujetos activos poseedores de derechos o



también, potenciales violadores de derechos humanos.

- Facilitar a las personas espacios, intercambio de conocimientos, herramientas y experiencias sobre los derechos humanos y los medios existentes para defenderlos.
- Fortalecer sus capacidades para la promoción (efecto multiplicador), compartiendo con otras personas, cuando las acompañan en procesos de denuncia, y la autodefensa y defensa cuando se violan sus derechos (uso alternativo del derecho).
- Apropiación de conocimiento para beneficio propio y al mismo tiempo ponerlo al servicio de los demás para atender, resolver y transformarse, situaciones, condiciones, espacios, tanto individual, colectiva y socialmente.
- Desarrollar procesos que generen ambientes democráticos que lleven a la formación de una conciencia común, fundada en valores compartidos socialmente.
- Popularización de los Derechos Humanos, cuando quienes participan en los procesos los hacen suyos, se apropian de ese conocimiento, esto descansa principalmente en el voluntariado y en las alianzas y en las sinergias.
- Aportar al crecimiento y consolidación, tanto en la conciencia ética como en la práctica mejorada, que generen los cambios necesarios de las relaciones sociales y de los valores, así como con el compromiso de la acción transformadora en el sentido correcto. La palabra clave es *coherencia* entre la práctica y la teoría, entre el decir y el hacer, entre las dimensiones de la vida.
- Aportar al debate y a la generación de propuestas en torno a la participación ciudadana, la gestión democrática y el desarrollo de políticas de inclusión, en coincidencia con procesos de

gestión de gobiernos de carácter democrático.

- Basarse en la construcción colectiva del conocimiento, donde todas y todos tienen algo que enseñar y al mismo tiempo algo que aprender.
- Aprovechar los errores como fuente de futuros aprendizajes.
- Participación activa de todas y todos en los procesos educativos, a través de técnicas participativas, lo que permite recoger opiniones, ideas, visión de la vida y sentimientos de las personas.
- Promover la creatividad, la innovación y el pensamiento alternativo. No hay verdad absoluta, crear utopías, crear nuevas soluciones a problemas viejos.
- Reconocer la crítica constructiva (evaluación) como herramienta para el cambio, la actitud crítica se forma y es necesaria para mejorar y avanzar.

En general, se necesita una educación que fortalezca la capacidad de las personas de intervenir en la gestión de su propio desarrollo, lo que lleva implícito la necesidad de una reconceptualización del modelo pedagógico, revalorización del saber del educando y de su relación con el contexto, es fundamental que en el proceso educativo se exprese nuestra cultura, nuestra capacidad de interculturalidad, idiosincrasia, historia, perspectivas e identidad, nuestras raíces lo que le otorga una potencialidad transformadora.

Prácticas más relevantes de Organismos en América Latina y el Caribe

La Red Latinoamericana de Educación Popular para la Paz y los Derechos Humanos es una Red



temática del CEAAL en cuyo seno existen 48 ONG's para promover una cultura de respeto por los derechos humanos, para la paz y la democracia. *Ha creado y recreado un campo de experiencias prácticas y reflexiones teóricas sobre Educación Popular* (llamada también Pedagogía del Oprimido o también Educación Liberadora) en el quehacer educativo de los derechos humanos.

Expondremos a grosso modo, las prácticas educativas que desarrollan algunos organismo en América Latina y el Caribe pertenecientes a la RED, y algunos que aún no pertenecen a la RED y que trabajan por los derechos humanos, lo que da cuenta de las distintas experiencias, así como a quienes va dirigida y la temática abordada.

En síntesis general destacaremos las experiencias siguientes de organismos que pertenecen a la RED:

Argentina: CEPADEHU. Centro de Participación de Derechos Humanos. Trabajan con jóvenes y niñez, mujeres y familias en las áreas de violencia policial, género, formación de liderazgo e interculturalidad.

Chile: PIIE. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Inicia su labor en el año 1971, actualmente es una corporación de derecho privado sin fines de lucro con la calidad de ONG y centro académico independiente CAI. Es parte de la Universidad Académica de Humanismo Cristiano. A través de su trabajo se propone contribuir a la formación de una sociedad moderna y democrática, promoviendo procesos educativos que intencionen la búsqueda y puesta en práctica de nuevas formas de aprendizaje y enseñanza, también promueve y apoya procesos de articulación

social, la participación e influencia en la toma de decisiones, de tolerancia y no discriminación y de formación de una moderna ciudadanía. Los ejes de trabajo son Educación Técnico-profesional, Innovación y Desarrollo Tecnológico, Infancia, Calidad y Equidad de la Educación, Juventud, Integración Social y Ciudadanía, Educación y Medio Ambiente, Educación para el bienestar.

Ecuador. Aula de Derechos Humanos–Universidad de Cuenca–Fundación Somos Familia. Su área es educación, para que se reincorporen en la sociedad jóvenes privados de libertad en sectores de exclusión. Desarrollan un diplomado con refugiados ubicados en la Frontera con Colombia.

Venezuela. Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. Esta organización realiza atención integral a víctimas de abusos policiales y militares, promoción y difusión de derechos humanos. Políticas públicas vinculadas a los derechos que defiende la organización. Educación en derechos humanos con policías, docentes, familiares de víctimas de abusos policiales y militares, líderes comunitarios, otros funcionarios públicos.

Colombia. CINEP. Centro de Investigación y Educación Popular. Trabajan con víctimas de la violencia, indígenas, población afro descendientes, campesinos y sectores populares urbanos. Sus áreas temáticas son derechos humanos, formación ciudadana, temas étnicos, Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) y su exigibilidad, desarrollo e incidencia.

Nicaragua. CENIDH. Centro Nicaragüense de Derechos Humanos. Es una organización no gubernamental que promueve y defiende los derechos humanos de los y las nicaragüenses



de forma integral, con perspectiva de género y generacional. Construye en conjunto con sectores populares, capacitación básica y especializada en derechos humanos para el proceso de expansión y calificación en la conformación de la Red Nacional de Promotoras–es en Derechos Humanos. Esta experiencia está ligada a un proyecto político, de sociedad, a un proyecto de autotransformación y de transformación social en su comunidad. Una educación a generar acciones transformadoras de condiciones cotidianas. El CENIDH ha logrado darle vida y dinámica propia a su lema, “*Derecho que no se defiende es derecho que se pierde*”.

Nicaragua. Centro Educativo Hna. Maura Clark. CECIM. Programa “Los Quinchos” de Ciudad Sandino. Este programa se desarrolla en el Municipio de Ciudad Sandino–Nicaragua; con una estrategia educativa, de educación formativa en habilidades artístico–culturales, asistencia técnica, capacitación psicosocial, atención social y organización comunitaria, está fundamentada en un enfoque amplio de desarrollo integral, con una metodología horizontal y definida desde la base, con la niñez, adolescencia, jóvenes y padres de familia, para el empoderamiento de los sectores populares, promoviendo el desarrollo integral, en lo local, la comunidad y su inserción en la sociedad.

El Salvador. CODEFAM. Comité de Familiares de víctimas de violación de derechos humanos. Trabajan con jóvenes, víctimas del conflicto armado, docentes de preescolar y niñez. Sus áreas temáticas son los derechos de la infancia, memoria histórica e incidencia.

Guatemala. Grupo de Apoyo Mutuo–GAM. El tema es sobre desapariciones forzadas, víctimas

de conflictos armados internos: con mujeres, niños, niñas, jóvenes, reparación del daño y del tejido social. Normativa Jurídica de los derechos humanos y legislación nacional. Público en general: participación ciudadana, auditoría social e incidencia en el sector público con mujeres, niños, niñas y jóvenes bases del GAM.

República Dominicana. Comisión interinstitucional educando para la Paz. CIEPAZ. Su trabajo se centra en una cultura de Paz con escuelas, familias y comunidades de base.

Perú. IPEDEHP. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz. Desarrollan el trabajo con docentes, policías, congresistas, ronderos (líderes comunitarios), niñez, padres y madres, organismos no gubernamentales, autoridades locales y funcionarios públicos. Las áreas temáticas vinculadas a derechos humanos son: derechos humanos, democracia y participación ciudadana, principios pedagógicos para educar en derechos humanos, respuestas democráticas a los conflictos, sexualidad, racismo y discriminación, ética, elaboración e incidencia en políticas públicas, memoria histórica, liderazgo, evaluación, disciplina escolar, indicadores de equidad en la escuela, entre otros.

México. Universidad Autónoma de Aguascalientes–Colectivo de Educación para la Paz. Trabajan en convivencia escolar sin violencia con perspectiva de género dirigido a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos en escuelas públicas de educación básica de Aguascalientes. Asimismo, la transversalización de la perspectiva de género con servidoras y servidores públicos del gobierno de Aguascalientes, la coordinación del Programa Federal de Aguascalientes y Michoacán dirigido a jóvenes, padres y madres de familia y docentes,



desarrollado en seis dimensiones: Conocimiento de sí mismo, Vida saludable, Cultura de Paz y No violencia, Escuelas y Familias, Participación Juvenil, Proyecto de vida, e Investigaciones sobre Convivencia Escolar, Ambientes de Aprendizaje y Rendimiento Académico.

Prácticas relevantes en América Latina y el Caribe de organismos que no pertenecen a la RED:

Nicaragua: Universidad Politécnica. UPOLI. Instituto de Investigación y Acción Social “Martín Luther King” IMLK. Este Instituto está adscrito a la Universidad Politécnica de Nicaragua. El Instituto fue fundado en Mayo de 1993. El IMLK de la UPOLI, como parte orgánica de la Sociedad Civil, desde una perspectiva académica y de proyección social fundamentada en tres ejes básicos: investigación, educación y proyección, para que se vivan plenamente los derechos humanos en todas sus generaciones, la no violencia y la reconciliación democrática y la concepción holística en el fortalecimiento del paradigma de la cultura de paz, la tolerancia, buena gobernabilidad y una democracia participativa.

Bolivia. Escuela Ayllu de Warisata. Escrito por Jaime Vargas Condori

El trabajo está alrededor de la reconstitución del pensamiento filosófico productivo educativo de la Escuela Ayllu, bajo los principios de complementariedad y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza, dicha forma de vida ha dado una unidad consistente con la creación de la primera Escuela indígena en Bolivia denominada Escuela Ayllu de Warisata, fundada en el área rural para preparar al indígena y solucionar el problema socioeconómico y cultural del indígena.

El trabajo pedagógico en la Escuela Ayllu estaba en reciprocidad con la comunidad y la naturaleza a través de las labores agropecuarias y los talleres, concibiendo así una escuela productiva, bajo perspectiva de estudio, trabajo y producción, porque una educación orientada en y hacia el trabajo constituye una educación liberadora y emancipadora.

El aprendizaje productivo sin duda es una opción para el país, a través de la reconstitución del pensamiento filosófico productivo educativo de la Escuela de Ayllu de Warisata, porque si no retomamos las huellas productivas del pasado aymara-quichua, de otras nacionalidades indígenas originarias y la experiencia de Warisata, estaremos al borde del colapso económico y al filo de la culminación como cultura y como país.

La escuela de Ayllu es un hito de resistencia educativa en la historia de ideas pedagógicas en Bolivia porque ha iniciado y desarrollado la educación productivo-comunitaria, donde se ha ejercitado el trabajo ligado no solamente a la economía sino esencialmente a la sabiduría aymara-quichua.

La resistencia educativa de la Escuela tiene mucha importancia actualmente, ya sea como respuesta ideológica y la concientización a través de la educación para la liberación no solo de las ataduras o miedos de pueblos oprimidos y esclavizados, sino esencialmente la reconstitución del amor al trabajo socializado y la producción comunitaria.

Cuba. En la experiencia Cubana, Esther Pérez y un grupo de *educadores-as populares* reflexionan acerca de la Pedagogía del Oprimido que es la que anima la práctica educativa cubana. En educación



como práctica de la libertad nos encontramos con un principio en donde expresan que “la Educación Popular no es una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros –casi nada lo es–, sino es un pensamiento pedagógico que, posicionándose ante la realidad social, apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que considera imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular”.

Redes y/o movimientos sociales que trabajan el tema de EP–Derechos Humanos

Según informes de las Naciones Unidas, América Latina es un continente de los más empobrecidos, es un continente con los mayores niveles de desigualdad e injusticia, es un continente de no satisfacción a las necesidades humanas básicas y por lo tanto del derecho elemental a una vida digna como seres humanos.

De acuerdo a análisis de educadores populares de América Latina, la superación de la pobreza y la vigencia real del derecho elemental de una vida digna, tiene sus raíces en estructuras económicas, políticas y culturales, y tiene que darse el cambio de esas estructuras a través de una lucha esencialmente política que solo la dan los grupos marginados y excluidos, quienes asumen el protagonismo a veces en alianza con grupos solidarios de la clase media, intelectuales, religiosos, identificados con esas luchas para que los derechos no solo sean reconocidos sino ejercidos en plenitud.

Lo importante en el trabajo en y para los derechos humanos es asumir un compromiso de transformación social, donde la educación juega un rol fundamental en los sujetos que no gozan de sus derechos.

Solo a través de procesos de toma de conciencia y organización los hace constituirse en sujetos políticos, y su base en el trabajo educativo ha sido la Educación Popular.

La organización por la defensa y promoción de los derechos humanos no significa que esos derechos sean una realidad en las personas y en las mismas organizaciones, siempre hay contradicciones y es que por sí misma no puede de forma automática desterrar la cultura dominante, individualista, racista, sexista, discriminatoria, tiene que ir acompañada de procesos de liberación interna, expulsando primero al opresor que llevamos dentro... como señala Paulo Freire.

La misma educación popular se ha recreado como un movimiento de transformación social que debe sentarse sobre la base de lo pedagógico y lo político. De igual forma en el interior en los diversos sectores sociales se han generado una serie de espacios educativos externos al sistema institucional de la escuela, que pueden reconocerse como parte de la EP y sectores de la escuela formal que intentan acercar la escuela a la realidad de lo popular.

“Los Movimientos y Organizaciones Sociales han sido, en los últimos tiempos, actores sociales que han recobrado un fuerte protagonismo político y social en Latinoamérica.

Dos dimensiones resultan particularmente relevantes para esta apreciación: por un lado la capacidad de estos movimientos y organizaciones para reconocer, reivindicar y responder a las necesidades de los sujetos populares, y por otro, la potencialidad de ejercer la disputa política –a distinto nivel y con distinto alcance– para generar



transformaciones sociales que lleven hacia una sociedad más justa, solidaria e igualitaria”. (María Rosa Goldar–Argentina).

“Pero también, no todos los movimientos sociales, ni cualquier movilización social, encarnan en sí mismos intereses democráticos y aspiraciones de mayor justicia social, vemos emerger movimientos sociales que pretenden frenar procesos políticos de cambio e impulsan acciones de reivindicación de intereses antidemocráticos y sectoriales que preservan prerrogativas de sectores dominantes que ven amenazados su poder, privilegio y riqueza por procesos de democratización que están emergiendo en distintos países de Latinoamérica y el Caribe”. (Diego Herrera–Colombia).

La Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, es una Red temática del CEAAL, es un referente en la Región Latinoamericana y el Caribe en educación para la paz y los derechos humanos con base en la EP, promoviendo relaciones más justas, equitativas y solidarias para la construcción de una democracia participativa. La Red actualmente lo que pretende cada vez más es fortalecer los vínculos entre las organizaciones afiliadas y organizaciones externas afines a la Red, que permita generar sinergias, apoyo, solidaridad; además, interrelacionarse, debatir, reflexionar experiencias, formación, actualización permanente y producción de conocimiento, de metodologías, debate de enfoques y construcción de pensamiento en materia de educación por y para los derechos humanos. De igual forma, impulsar el tema de la educación en derechos humanos, en las agendas y políticas públicas, compartiendo metodologías y saberes, para la promoción de una cultura de paz y derechos humanos.

Así mismo, contribuir al fortalecimiento del tejido social y especialmente al movimiento de educadores–educadoras, capacitadoras–capacitadores y activistas de Derechos Humanos en la región, desde los procesos de formación.

La Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD), se define como una red ciudadana capaz de articular acuerdos estratégicos entre las diversas organizaciones de la sociedad civil para generar espacios de poder para la ciudadanía. La Plataforma hasta el momento cuenta con capítulos nacionales constituidos y en funcionamiento en dieciséis países en América Latina. La PIDHDD apoya los procesos de construcción de ciudadanía para la exigencia y vigilancia del cumplimiento de las obligaciones y compromisos de los Estados con los Derechos Humanos en general y en particular con los DESC, trabaja por una integración con base en la integralidad de los derechos humanos, la democracia y el desarrollo, que asegure la participación de la sociedad civil y la realización de los derechos humanos, en conjunto con otras redes y movimientos sociales, y la exigibilidad de los DESC.

Brasil: Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra. MST. El Movimiento es una articulación de campesinos que luchan por la Tierra y por la Reforma Agraria en Brasil. Es un Movimiento de masas autónomo, sin vinculaciones político partidarias o religiosas. Nace como producto del desarrollo capitalista en la agricultura, lo que fundamentó la concentración de la Tierra y el consecuente aumento de campesinos sin tierra, ha animado a los campesinos a organizarse a dar la lucha por la conquista de la tierra, se ha venido articulando el movimiento a nivel nacional



desde nivel local de base–municipios y estatales. Con una coordinación nacional. Su forma de lucha es principalmente masiva, a través de concentraciones, manifestaciones, campamentos, ocupaciones de Organismos públicos o de tierras a ser desapropiadas. Su lucha en el campo educativo por el derecho a la educación básica y construcción de una escuela dirigida a las necesidades del campo. Debemos resaltar la escuela itinerante de los campamentos del MST, escuelas que acompañan al Movimiento de lucha por la tierra. El trabajo educativo se desarrolla en: educación de jóvenes y adultos, educación infantil, formación de educadores en cursos no formales, cursos formales de magisterio y pedagogía, formación de técnicos de administración y cooperativas entre otros. El MST viene realizando asociaciones y convenios con Universidades, con Organismos Internacionales y otras entidades estatales y municipales.

Agenda Pendiente

Las redes temáticas y Grupos de trabajo del CEAAL articulados con los movimientos sociales populares: unificar experiencias a través de sus prácticas educativas mediante procesos de inserción, fortalecimiento y apoyo.

Fortalecer la función del CEAAL dada a través del debate y la reflexión, que retroalimente la acción educativa de los organismos afiliados.

Reflexionar sobre ¿qué son hoy y qué potencialidad poseen los movimientos sociales en Latinoamérica y el Caribe?

Identificar los principales aspectos que caracterizan la acción hoy de los movimientos sociales, ¿Cuál es

su potencialidad en el protagonismo de importantes transformaciones sociales? También los conflictos y límites a que se enfrentan.

¿Qué procesos educativos desarrollan los Movimientos Sociales, a fin de afianzar, potenciar y proyectar su acción política transformadora?

Que *los Movimientos sociales* sean siempre los *participes constructores de la educación popular*. Tendremos que *discutir, debatir*, desde los Movimientos Sociales, desde las organizaciones sociales, *¿qué estamos entendiendo por socialismo, a qué modelo estamos respondiendo?*

Sistematizar acciones que se realizan desde la Educación formal en sus diferentes niveles, pasando por el trabajo académico y el tratamiento que se desarrolla en los procesos educativos-formativos en las Universidades como por ejemplo, “Las Cátedras abiertas en Derechos Humanos”.

Al hablar de EP para los derechos humanos es necesario colocar a la *democracia* (demos–pueblo, kratos–poder) *como centro*.

Incluir *ejes temáticos que expresen valores universales* tales como diversidad cultural, cultura indígena, tema ambiental con la perspectiva de sostenibilidad y sustentabilidad desde lo micro a lo macro.

“Es necesario avanzar ahora, para que preparemos la plataforma de unidad que permita sostener y defender las luchas, por una nueva gesta de independencia latinoamericana, de los pueblos y para los pueblos, por una integración popular, por la vida, por la justicia, por la paz,



por la soberanía, por la identidad, por la igualdad, por la libertad de América Latina, por una auténtica emancipación, que tenga en su horizonte el socialismo”

Moema L. Viezzer. Socióloga, escritora, educadora y presidenta fundadora de la Red de Mujer de Educación con sede en Sao Paulo.

Bibliografía

- ALTERNATIVAS (Revista de Educación Popular) “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida” CEAAL – IPADE. Año 4 N°4 2009.
- Coordinadora de la Niñez (CODENI) Nicaragua 2009. El impacto de la crisis económica en la niñez y la adolescencia.
- Centro de Educación y Capacitación Integral Hna. Maura Clarke (CECIM). Sistematización “Los Quinchos” 1999–2009.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. “Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas” Manual de Sensibilización y capacitación para facilitadores y participantes. Montserrat Blanco Lobo.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Cuadernos Pedagógicos). “Aportes para la utilización de indicadores sobre la educación en derechos humanos en América Central” Pablo Calderón K.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. “Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas”. Mediación Pedagógica. Lucrecia Molina.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. “Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas”. Manual de Capacitación sobre participación política, incidencia, ciudadanía, género y medio ambiente. Anne Robert.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Cuadernos Pedagógicos). “Contenido y Vigencia del Derecho a la Educación”. Katarina Tomasevski.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. “XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos”. Educación en Derechos Humanos. Rodolfo E. Piza Escalante. 22 de Julio al 2 de Agosto, 2002. San José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. “Educación en

Derechos Humanos”. Texto Auto formativo. Departamento de Educación del IIDH.

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. “Educación Popular en Derechos Humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores. Richard Pierre Claude.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Cuadernos Pedagógicos). “La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación”. Francisco Antonio Pacheco.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Cuadernos Metodológicos). “Guía para la Promoción de los Derechos Humanos”. Comité Académico Área de Sociedad Civil.
- Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP). “Entretejiendo lazos de amistad, confianza y compromiso para construir Democracia y Derechos Humanos en el Perú”. Marcia Bernbaum – Febrero 1999.
- Instituto “Martín Luther King” de la UPOLI. “Historia y Reconciliación”. Federico Mayor Zaragoza, Samuel Kobayashi, Emilio Castro, Miguel Obando Bravo, José Miguel Torres, Johan Galtung, Carlos Tünnermann B., Sergio Ramírez, Alejandro Serrano Caldera, Orlando Núñez Soto, Jaime Morales Carazo, Aldo Díaz Lacayo, Juan Bautista Arrien, Gustavo Adolfo Ruiz, Amanda Lorío, Carlos Emilio López, Mieke Vanderschaeghe, Patricia Lindo, Edwin Silva, Francisco Campbell, Anastasio Lovo, Emerson Pérez, Denis Torres.
- La Piragua (Revista Latinoamericana de Educación y Política N°. 28 – 1/2009). “Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios”. CEAAL.
- La carta CEAAL N° 330. Panamá, 11 de Agosto 2009.
- La carta CEAAL N° 331. Panamá, 18 de Agosto 2009.
- La carta CEAAL N° 344. Panamá, 17 de Noviembre 2009.
- La carta CEAAL N° 348. Panamá, 15 de Diciembre 2009.
- Minugua y Movimiento Nacional por los Derechos Humanos. Manual de Formación en Derechos Humanos. Guatemala 2003.
- Miguel de Castilla Urbina, 25 de Junio 2009 (segunda versión). Propuesta de incorporación de la visión politécnica al sistema escolar nicaragüense, con énfasis en la educación secundaria regular y secundaria no regular.
- Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los derechos Humanos. “Pedagogía y derechos Humanos: Encuentros y Desencuentros”. Seminario, Colombia – Noviembre 1995.



CEAAL – IPADE “Tras las Huellas de Paulo Freire”. Compilación

Universidad de Barcelona (Reflexiones sobre el sistema educativo). “La formación básica de personas adultas: Imaginario Social, aproximación teórica, organización democrática”

Universidad de Ingeniería (UNI). “Enseñanza de los Derechos Humanos en la Educación Superior en Centroamérica”. Seminario: Recinto Universitario Pedro Aráuz Palacios. 15 y 16 de Agosto 1995 – Managua, Nicaragua

UNICEF “El Derecho a la Educación y sus Costos”. Abril 2009.

www.Educación Popular y Derechos Humanos. DVV internacional. Benito Fernández Fernández. La educación Popular en las luchas por los Derechos Humanos en A.L.

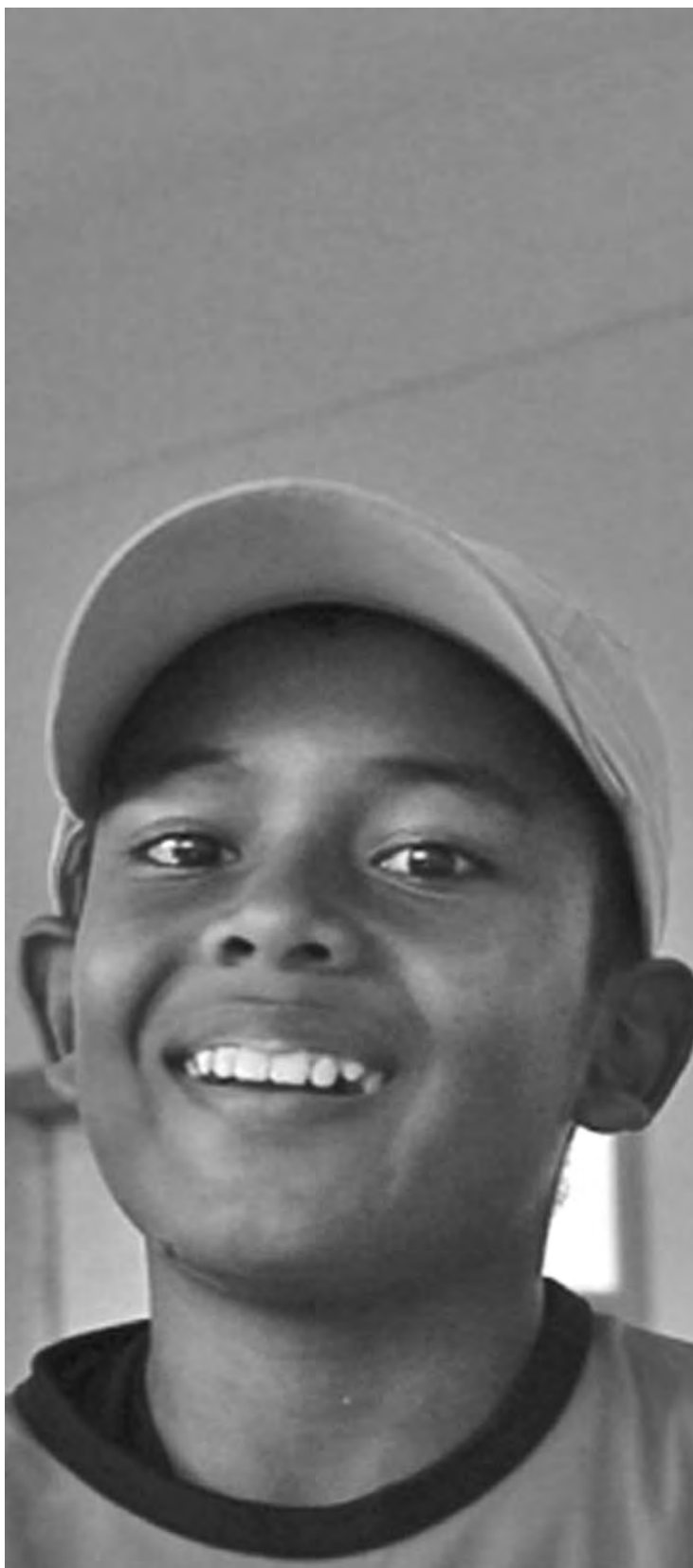
www.Educación Popular y Derechos Humanos. Instituto Popular de Capacitación (IPC). Ensayo sobre la Educación y la Pedagogía en los Derechos Humanos (Observatorio DDHH)

www.Educación Popular y Derechos Humanos. La tarea–Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE extraída de www.unesco.org/cpp/sp/index.html

www.Educación Popular y Derechos Humanos. Abraham Magendzo – Currículo y educación en Derechos Humanos. Mayo 2 / 2006

www.Educación Popular y Derechos Humanos. Alfonso Torres Carrillo. DVV internacional–Publicaciones / Educación de Adultos y desarrollo / Ediciones N° 69. El Décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire – “Paulo Freire y la Educación Popular”

www.Educación Popular y Derechos Humanos. Consejo de Educación de Adultos de A.L. (CEAAL). La Piragua N° 27 Educación Popular y Movimientos Sociales Hoy. Nuevos Retos y Compromisos. Presentación: Movimientos Sociales, Tema vital para la Educación Popular, Pedro Puntual. Educación Popular y Movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y El Caribe, María Rosa Goldar.



4. APROXIMACIONES A LA COMUNICACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA

Oscar Vargas*

Antecedentes

América Latina se ha caracterizado, a lo largo de su historia, por ser una región con una profunda e insultante desigualdad que ha sido defendida y provocada –en muchas ocasiones– por poderosas oligarquías, las cuales llegaron para quedarse en los más altos círculos económicos y políticos, desde los que han impulsado “modelos” socioculturales que han acosado ferozmente y han conseguido erosionar la identidad, la cultura, el poder y la autonomía de los pueblos y las comunidades latinoamericanas, además de imponer un modelo de desarrollo (por llamarlo de algún modo) neoliberal que de forma evidente, agresiva, reiterada y estructural, ha propiciado el despojo de la tierra y el territorio, el deterioro del medio ambiente, la exclusión social, el creciente empobrecimiento de grandes capas de la población, el desarraigo cultural y la falta de oportunidades de progreso, en cada uno de los países de Latinoamérica.

Después de la Segunda Guerra Mundial, desde los años cincuenta hasta los años setenta, inmersa plenamente en la disputa territorial e ideológica entre socialismo y capitalismo dentro del ámbito



internacional, América Latina vivió un momento de gran agitación social y política.

Por un lado, se dieron golpes de Estado que derivaron en dictaduras militares: en Paraguay (1954); en Guatemala (1963); en Brasil, a partir de 1964; en Argentina, desde 1966; en Uruguay (1973). Por otro lado, justamente en esos años emergieron los movimientos libertarios latinoamericanos: en Bolivia, la Revolución de 1952; el triunfo de la Revolución Cubana en 1959; el nacimiento del Frente Sandinista de Liberación Nacional, en 1961; un año después, surgió el movimiento revolucionario en Guatemala; por su parte, el movimiento revolucionario en Venezuela dio paso, en 1966, al Partido de la Revolución Venezolana y las Fuerzas Armadas de Liberación Nacional; a partir de 1964, aparecieron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (FARC–EP); el movimiento estudiantil en México tuvo su punto más álgido en 1968; dos años más tarde, triunfó el movimiento popular que llevó a Salvador Allende a la presidencia en Chile; precisamente, en 1970, en El Salvador nacieron las Fuerzas Populares de Liberación Nacional “Farabundo Martí”.

En tan candente contexto sociocultural, económico, militar y político, irrumpió en América Latina la

* IMDEC (Instituto Mexicano para el desarrollo comunitario A.C.), México.



diversidad de los conceptos y las prácticas de la comunicación popular, la cual no podemos entender en su devenir histórico y organizacional sin su estrecho vínculo, correspondencia y complementariedad con la Educación Popular (EP): corriente de pensamiento y acción desde la organización popular, que se define y conceptualiza a partir de su propia praxis.

Tal proceso “práxico” de comunicación/educación tiene antecedentes históricos relacionados con un vasto número de pedagogos, comunicólogos, políticos, actores sociales e incluso, como lo afirmó Carlos Núñez,¹ próceres de la historia latinoamericana.²

Así mismo, a escala mundial, las propuestas educativas populares de pedagogos como Célestin Freinet, Lev Semenovich Vigotsky y Jean Piaget, entre otros, sin duda tuvieron una influencia muy importante durante el siglo XX y que prosigue hasta la actualidad.

Al final de la década de los cuarenta y al empezar la de los cincuenta, nació uno de los principales antecedentes inmediatos de la comunicación popular en América Latina: las radios educativas, las cuales se identificaron como un movimiento de comunicación popular,³ especialmente de carácter político-cultural. Entre las primeras radios educativas latinoamericanas, destacaron las experiencias de Colombia, Ecuador y Bolivia.

En 1947, el sacerdote católico José Joaquín Salcedo, inició en Colombia la que él mismo bautizó como la “Revolución de la Esperanza”, al comenzar la programación educativa de Radio Sutatenza, con un transmisor artesanal, en la zona de influencia de su parroquia. Dos años más tarde, obtuvo una licencia legal para transmitir, y sus programas culturales y educativos comenzaron a transmitirse en un área de más de mil kilómetros. Un poco de tiempo más adelante, Radio Sutatenza se trasladó a Bogotá y la emisora pasó a formar parte de Acción Cultural Popular (ACPO), organización creada para expandir las actividades de educación a distancia y proporcionar, a ocho millones de adultos de las áreas rurales colombianas, los medios para asumir la responsabilidad de su propio desarrollo. En 1990, Radio Sutatenza enfrentó problemas financieros y administrativos, por lo que fue clausurada y sus instalaciones fueron vendidas a la Cadena Caracol, una de las principales redes de medios y emisoras comerciales de Colombia.

Por otro lado, en Bolivia aparecieron las radios mineras, que cobraron notoriedad con el movimiento revolucionario de 1952. Estas radios se caracterizaron por practicar la comunicación horizontal, participativa, dialógica y alternativa, además de constituirse en el eje de la convocatoria a las asambleas populares y a la lucha por la transformación social.

La estrategia de las radios educativas tomó fuerza a partir del impulso *desarrollista* en la región, utilizando el modelo difusionista,⁴ lo que generó la

1 Núñez, Carlos: Educación Popular: Una mirada de conjunto. Revista Decisio N° 10 enero-abril. México. 2005.

Educar para Transformar, Transformar para Educar. IMDEC, A.C. México. Primera edición. 1985.

2 Entre los mencionados por Carlos Núñez, encontramos a Simón Bolívar, José Martí, José Carlos Mariátegui, César Augusto Sandino, Lázaro Cárdenas y Ernesto “Che” Guevara, entre otros.

3 También llamada comunicación educativa, comunitaria y alternativa.

4 El presupuesto fundamental del enfoque difusionista es que la comunicación (bajo el paradigma dominante: emisor-mensaje-medio-receptor), por sí misma puede generar desarrollo, independientemente de las condiciones socioeconómicas y políticas. Rogers, Everett: Difusión de las innovaciones. New York: Free Press. 1962.



multiplicación de emisoras dedicadas a la EP, en su mayoría patrocinadas por la Iglesia Católica en al menos quince países de América Latina. Desde tal modelo participativo, se apoyaron experiencias y proyectos intencionados de acción transformadora, a través de la transferencia tecnológica y el cambio de actitudes para impulsar proyectos de desarrollo.

Sin embargo, estos intentos involucraban una visión dualista de la realidad, en general, y de la población, en particular, impuesta desde el etnocentrismo estadounidense, que identificaba lo rural con el atraso y lo urbano con la “modernización”. Desde esta perspectiva, se entendió el desarrollo en términos de extensión, como simple transferencia de innovaciones tecnológicas del centro hegemónico a la periferia dependiente, de la ciudad industrializada al campo no tecnificado.

En esos mismos años, se llevaron a cabo trascendentes experiencias de comunicación popular en América Latina, como las cabinas de grabación campesinas en Ecuador, los reporteros populares en una gran parte de los países latinoamericanos, y las revistas impresas sobre educación y comunicación popular. Ahora muchas de tales publicaciones se han convertido en revistas de divulgación e investigación, lejos, muy lejos, de la original y primera intencionalidad transformadora, emancipadora, liberadora.

Por su parte, las llamadas “radios alternativas” fueron las que inicialmente acompañaron, como novedosos proyectos comunicativos, los movimientos insurgentes y revolucionarios que buscaban la toma del poder político y social, por parte de los sectores populares en diversos países de Latinoamérica.

En los años sesenta (una década axial y decisiva para las transformaciones y los fenómenos sociales, políticos, religiosos y culturales en Oriente y Occidente), la expresión contemporánea de la comunicación popular tiene su nuevo punto de partida. Indudablemente, desde entonces, Paulo Freire se consolidó como uno de los principales referentes para diversas corrientes de pensamiento relacionadas con la educación y la comunicación popular. Su praxis y sus obras —como *Pedagogía del oprimido*, *¿Extensión o comunicación?* y *La educación como práctica de la libertad*—, reconstruyeron y resignificaron la noción dominante y tradicional de la comunicación, entendida y utilizada aún por movimientos y organizaciones, como extensión de la técnica y el conocimiento, para dar paso a la comunicación/educación dialógica, con la finalidad trascendente de llegar a la toma de conciencia de la realidad a través de la problematización del hombre y la mujer, tanto en sus relaciones con el mundo, como en sus vínculos con los demás hombres y mujeres.

En Chile, durante los primeros años de la década de los setenta, Armando Mattelart realizó una significativa creación teórica y reflexiva en torno al movimiento de denuncia de la hegemonía ideológica del norte sobre el sur, la globalización, el poder de las transnacionales de la comunicación como herramienta de dominación cultural, y la lucha por un nuevo orden de la comunicación en América Latina y el resto del mundo.

En este mismo sentido, los aportes teóricos y prácticos de María Cristina Mata, Mario Kaplún y Alfredo Paiva, subrayaron una concepción de la comunicación como proceso de humanización, y de la educación como práctica de la libertad. Es importante señalar la aportación de Kaplún que,



frente a los modelos de comunicación unidireccional, buscó sentido a la interacción entre emisores y receptores, dotando al receptor de capacidad de diálogo y crítica;⁵ así, de la combinación de las acciones comunicativas y pedagógicas, brotó la original idea de la “educomunicación” y el “educomunicador”. Además, Kaplún exploró y utilizó adecuadamente el potencial de los medios de comunicación masiva para la educación del pueblo, la lucha por la democracia y la transformación de la injusta y oprimente realidad.

A partir de las décadas de los setenta y ochenta, la comunicación/EP se comprometió con los movimientos sociales y la crítica frente a la sociedad imperante. Fue una época fructífera en experiencias, compromisos y reflexiones. En esa época, se conoció muy de cerca el universo de lo popular y su importancia en la sociedad. Y la apuesta por una organización popular y democrática articulada llenó, e inclusive hasta suplió, las utopías políticas del momento. De tal forma que, por ejemplo, los actores de espacios y sectores con precarios recursos económicos se convirtieron en protagonistas y, desde allí, se les percibía como nuevos, auténticos y comprometidos gestores del cambio social.

Durante esos tiempos, en varios lugares de América Latina, se intentó crear y desarrollar formas y procesos alternativos de comunicación; no solo alternativos en términos de los contenidos, sino también de las estructuras de la propiedad y del manejo de los medios de comunicación social. Se

trabajó —y aún se sigue trabajando—, en el estudio de la adopción y uso de tecnologías básicas por parte de organizaciones populares, como comités de barrio, sindicatos, comunidades campesinas, comunidades amenazadas por megaproyectos, grupos de jóvenes, etcétera. Así mismo, se cultivó intensamente en la apropiación de tecnologías comunicativas más complejas y tradicionales, en especial la radio y la prensa, por parte de estos sectores excluidos, empobrecidos y ninguneados. Se recuperaron y se estudiaron múltiples experiencias populares de comunicación alternativa, las cuales se habían desarrollado —y se siguen desarrollando— cotidianamente.

Desde entonces, la comunicación se concibió fundamentalmente, ya no como un mero recurso y herramienta metodológica, sino como un derecho del individuo y de la comunidad en términos de inclusión, acceso, participación y pluralidad.

En la práctica este cambio significó un rito de paso y de crecimiento humano: pasar e ir más allá de la mentalidad consumista, hasta acceder a la conciencia de la necesidad de expresarse y organizarse para usar los medios de comunicación social, por medio de una participación activa. Así, se reconoció la exigencia de dar voz y escuchar a quienes por generaciones nunca habían tenido voz, ni habían sido escuchados, lo cual implicaba a su vez una reorganización de la sociedad en todos sus sectores, a partir de la teoría y la práctica de la comunicación popular. Para ello, había que desencadenar procesos participativos que generaran formas auténticamente democráticas de comunicación. Por ejemplo, la lucha por la instauración de una conciencia crítica en la lectura de los mensajes de la cultura de masas, entre diversos grupos como obreros, campesinos, mujeres, jóvenes y niños.

5 Incorporó el concepto del EMIREC (emisor–receptor) que coincide con los planteamientos del teórico canadiense Jean Cloutier, que en su teoría del EME–REC (Emetteur–Recepteur) transgrede las convenciones de los esquemas clásicos de comunicación.



En la década de los noventa, se relaciona al sujeto con acción social y también política, es decir, se buscaba incidir en los sistemas de los gobiernos latinoamericanos, en los sistemas de comunicación dominante, en las ideas y necesidades sociales, con la intención de resolver problemas en el corto, mediano y largo plazo, de manera sustentable y sostenible. Entonces, la comunicación adquirió vigencia temática: poder y género; democracia, ciudadanía y derechos humanos; cuidado y defensa del medio ambiente; desarrollo local sustentable, entre otros temas y realidades.

Históricamente, el hilo conductor más frecuente de las praxis de la comunicación popular ha radicado en que constituyen medios populares, donde las prácticas comunicacionales son diferentes a las de los modelos dominantes; por lo general, han expresado opciones de cambio, articulándose con proyectos de transformación de las estructuras injustas que han generado la pobreza, la exclusión y la marginalidad en América Latina. Lo “popular” no solo ha significado la democratización de la palabra, sino que fundamentalmente ha significado luchar contra las formas injustas de vida. Es decir, lo “popular”, más que por su origen y su precariedad, en realidad se ha definido en virtud de los antagonismos sociales a los cuales se adscribe, característica que le ha conferido y le confiere una insondable esencia política.

La complejidad del contexto social latinoamericano; las nuevas configuraciones sociales, económicas, geopolíticas y culturales de dominación; la aceleración de los procesos de globalización y, por tanto, de desterritorialización de los movimientos locales, regionales y nacionales; la radicalización de la alineación económica hegemónica, así como la superación de los paradigmas para la emancipación

de los sectores populares desde los cuales se daban antes los procesos organizativos; entre otros factores, dieron paso en el momento actual a un periodo en que los sujetos sociopolíticos se replegaron en un proceso de reflexión hacia sí mismos, por lo que al iniciar el tercer milenio las prácticas de comunicación popular tienden a centrarse en los medios alternativos, preponderantemente en momentos coyunturales, justo como los que ahora viven la mayoría de los países latinoamericanos.

Enfoques teóricos

La comunicación no puede ser entendida como algo aislado de los Campos de producción cultural–ideológica, política y económica,⁶ es decir, no es una acción pura que genere relaciones “transparentes y racionales” en medio de una plural realidad llena de confusiones culturales, ideológicas, políticas, sociales, etcétera.

En este sentido, la comunicación inmersa en un sistema capitalista y su modelo neoliberal que está provocando la fragmentación extrema de las

6 BOURDIEU, Pierre, *Sociología y cultura*, Grijalbo, México D.F., 1990 “Algunas propiedades de los campos”, pp. 135-141. Se puede partir de tres Campos sociales (cultural, económico y político), pero en realidad existen tantos Campos como prácticas sociales, específicas y particulares, ocurren, de ahí que Bourdieu hable de la pluralidad de los Campos, así, podemos hablar por ejemplo del Campo de los Derechos Humanos, de la Educación Popular, de la Comunicación, etcétera. Bourdieu nos plantea que *los Campos son un sistema de relaciones objetivas* que tienen su raíz en el volumen, la estructura y la acumulación de Capital específico. De aquí surge la lucha por el Capital legítimo, lucha que depende del interés de sus participantes, pero no son reductibles a las intenciones de los Agentes sociales o incluso a las interacciones directas entre los diferentes Agentes sociales.



identidades, que limita la esencia y la potencial grandeza de hombres y mujeres a la capacidad de generar ingresos monetarios, que exacerba el individualismo y la carrera por ganar, poseer y consumir, que desata la voracidad, la corrupción, la violencia y lleva fácilmente a atentar contra la integridad del planeta y de los entornos social y personal, y, al generalizarse en los grupos sociales, destruye radicalmente la comunidad y conduce a formas de vida cada vez más irracionales. En una palabra, la comunicación se suscita en esta realidad, que es *una*, múltiple y compleja. Desafortunadamente, el proceso de dominación social, no permite la reciprocidad ni existen condiciones de libertad e igualdad de acceso, diálogo, participación y oportunidades.

El concepto de “hegemonía” elaborado por Gramsci, invita a pensar en el proceso de dominación social ya no como imposición desde un exterior y sin sujetos, sino como un proceso en el que una clase ejerce control social sobre las otras, en la medida en que representa intereses que también reconocen de alguna manera como suyos las clases subalternas. Es decir, la hegemonía no está solo referida a la coerción social, sino al consenso y la aceptación tácita de un dominio, de una subordinación, de un destino. Un grupo obtiene hegemonía dentro de una sociedad instituyendo un liderazgo moral, político e intelectual sobre los sectores subordinados, promoviendo su cosmovisión, la supremacía de otro, haciendo de sus propios intereses los intereses de toda la sociedad, ya sea de manera consciente o no por parte de la mayoría de los grupos sociales.

Lo hegemónico no está referido a la uniformidad o unidad. En realidad alude a la existencia de la pluralidad en la sociedad. Desde tal perspectiva, el consenso no implica la desaparición de la diferencia,

sino su existencia mediante un “pacto” con normas establecidas para su cumplimiento. A dicho pacto contribuyen los mecanismos, herramientas, espacios e instrumentos de la superestructura social, como las escuelas, los medios masivos y las organizaciones de la sociedad civil, ya que estos son lugares clave donde se da la disputa entre posturas hegemónicas y contrahegemónicas.

Las posturas contrahegemónicas suponen un sentido alternativo en el cual se disputan cotidianamente los significados, símbolos y valores en busca de modificar la correlación de fuerza y poder, con la intención de transformar la postura dominante en una sociedad determinada. La cultura alternativa cuestiona una y otra vez las formas de vida hegemónicas, produciendo una nueva visión del mundo, del imaginario individual y colectivo de mujeres y hombres, de los mismos objetos y de la historia propia y ajena.

En ese vaivén de posturas, la comunicación tiene entonces un carácter de clase y una función en consonancia con los intereses de clase a los que sirve de instrumento: o lograr el consenso y por lo tanto el mantenimiento de la alienación y la legitimación de la hegemonía, o superar la alienación e invertir la situación de dominio desde una posición contrahegemónica.

Siguiendo a Gabriel Kaplún,⁷ se puede vislumbrar el abordaje de algunas de las teorías de comunicación agrupadas en tres bloques específicos:

1. La concepción transmisora, plantea un modelo vertical para transmitir información. El emisor

⁷ KAPLÚN, Gabriel: Comunicación, educación y cambio. La Habana. Editorial Caminos. 2001. Colección educación popular del mundo. Número 14.



es el protagonista y, por su parte, el receptor es un mero objeto, un recipiente acrítico. No estimula la capacidad de raciocinio, fomenta el individualismo y genera dependencia. Está basada en la concepción de Shannon y Weaver⁸ del transporte de información, desde una fuente hasta un destinatario. A pesar de haber sido concebida para el procesamiento de la información mediante máquinas, en verdad se ha aplicado extensamente al análisis de la comunicación humana y se le conoce con el esquema emisor–mensaje–receptor. Tiene un preponderante énfasis en los contenidos.

2. La concepción persuasiva, plantea un modelo mecanismo–estimulo–respuesta que incorpora la noción de feedback (retroalimentación), como mecanismo regulador que permite la verificación de los efectos del mensaje sobre los destinatarios por parte de la fuente. Su base conductista es fácilmente detectable. El paradigma Lasswell.⁹ Quién dice qué/ en qué canal/ a quién/ con qué efectos, coincide con la teoría del estímulo–respuesta: sujeto estimulado–estímulos–instrumentos de estimulación–sujeto experimental–respuesta. Enfatiza su teoría, su praxis y su acción en el universo de los efectos particulares y globales.
3. La concepción dialógica, plantea un modelo horizontal o bidireccional que entiende la comunicación como la “relación comunitaria humana que consiste en la emisión–recepción de mensajes entre interlocutores en estado

de total reciprocidad.¹⁰ Busca desencadenar procesos de análisis y reflexión, estimula el desarrollo de la conciencia crítica, el raciocinio y que el individuo se transforme a sí mismo y a su realidad. Posee un particular énfasis en el proceso comunicativo. A partir de esta concepción, se ha desarrollado la comunicación popular, llamándole también comunicación educativa, alternativa, participativa, etcétera.

Al igual que la organización y la EP, la comunicación específicamente popular, a lo largo de su historia ha pasando, en la teoría y en la práctica, por diversas etapas en búsqueda de su definición, de su verdadero sentido de clase.¹¹ Así se puede ubicar su visión, su propósito y su horizonte primordial: la comunicación popular busca, en primera y última instancia, el protagonismo y la emancipación de las clases populares.

Por tanto, como una dimensión más del proceso de transformación, la tarea de esta comunicación, sin duda, debe estar ubicada dentro de una estrategia integral de intervención social para superar el estado de alienación, mediante un proceso de construcción de conciencia crítica en los ámbitos privado y público, personal y social. Lo cual significa claramente alejarse de una concepción fragmentada de la realidad, en la que el individuo se ve a sí mismo como un objeto dominado por fuerzas externas en un entorno que concibe sin posibilidad de ser transformado y, en cambio, transitar a una concepción científica que visualiza la posibilidad de transformación social a través de la acción de hombres y mujeres, en la que estos/as reconocen su

8 SHANNON, Claude Elwood. y W. Weaver: *The Mathematical theory of communication*. Univ. of Illinois Press, 1992.

9 LASSWELL, Harold Dwight. *Estructura y función de la comunicación en la sociedad*, en Moragas, M: *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gilli, Barcelona 1979.

10 PASQUALI, Antonio: *Comprender la comunicación*, Monte Ávila, Caracas, 1979.

11 NÚÑEZ, Carlos: *Educación para Transformar, Transformar para educar*. IMDEC, México. 1985.



pertenencia a una clase social con intereses propios. De igual forma, también significa recuperar la calidad de sujeto de la historia y el dominio sobre el mundo, sobre el propio conocimiento.

Para comprender por qué y cómo se da el proceso de dominación de una clase social sobre otra, con base en el consenso, podemos abordar la noción de *habitus*, desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, así como el papel que juega la comunicación y los instrumentos de la superestructura social como la escuela, los medios masivos y las organizaciones de la sociedad civil y la comunicación popular.

La noción de *habitus* es muy cercana a la noción de hábito,¹² pero también es fundamentalmente distinguible, reconocible. Como el hábito, el *habitus* se ha adquirido y se incorpora de manera

duradera en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes, estructuras estructuradas, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. El *habitus* es, por lo tanto, un “*sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores*” de percepción, pensamiento y acción.¹³ Aquí el término *disposiciones* es utilizado en más de un sentido: en primer lugar, expresa el resultado de una actitud organizada, por lo que posee un sentido próximo al término estructura; además, designa una manera de ser, un estado habitual y una predisposición, una propensión o una inclinación.¹⁴ Por ello, particularmente el *habitus* posee una fuerte capacidad generadora o creadora de formas de ser, de maneras de actuar.

El *habitus* es también un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva,¹⁵ son adquiridos en la trayectoria de la historia individual y funcionan en la práctica. Al ser producto de la historia es, al mismo tiempo, historia incorporada y, por eso mismo, historia olvidada, fragmentada, evaporada, como tal. Es decir, el *habitus* constituye la presencia activa de todo el pasado del que fue producto, espejo y realidad; en pocas palabras, el *habitus* es lo que proporciona a las prácticas su autonomía relativa, esencial, singular, con relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato.

12 En el idioma castellano utilizamos la palabra hábito como sinónimo de costumbre, lo cual es correcto en el lenguaje común y cotidiano. Sin embargo, su uso en el lenguaje filosófico les marca interesantes diferencias, tanto por el origen de una y otra palabra como, principalmente, por la intención y la carga de significado que se les quiere dar. La principal diferencia es que costumbre se refiere a una acción repetida mecánicamente, mientras que hábito es un acto deliberado, voluntario. El Diccionario de Filosofía de Nicola Abbagnano pone un ejemplo que nos puede ayudar a entender mejor la diferencia: “El hábito de levantarse temprano por la mañana es una especie de compromiso que puede costar esfuerzo y resultar penoso; la costumbre de levantarse temprano por la mañana, en cambio, no resulta un esfuerzo debido a que se transforma en un mecanismo rutinario.” En este ejemplo, sería hábito el del o la estudiante que tiene que levantarse a las 5 de la mañana para poder estar en su primera clase a tiempo. Sería costumbre la de la persona de edad avanzada, quien, quiera o no, a las 4 de la madrugada está rutinariamente en pie y despierta. El hábito y la costumbre tienen en común que son actividades humanas influidas por hechos precedentes, y en ese sentido decimos que son adquiridas en la historia de cada persona.

13 BOURDIEU, Pierre: “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, Grijalbo/CONACULTA, México, 1990, p. 141.

14 KAPLÚN, Gabriel: Comunicación, educación y cambio. La Habana. Editorial Caminos. 2001. Colección educación popular del mundo. Número 14.

15 Me refiero aquí a cualquier colectivo, ya sea familia, barrio, colonia, comunidad, organización, municipio, estado, país, etcétera.



Precisamente en el proceso de socialización a través de la familia, el barrio, la escuela y, fundamentalmente, los medios masivos –cuyas concepciones y modelos comunicativos son transmisores y/o conductistas–, se van incorporando en las clases sociales dominadas los *habitus* de la clase dominante, introyectando así sus intereses y su cosmovisión en las clases subalternas. De tal forma y con tales estrategias, la clase dominante puede hacer de sus propios intereses los intereses de toda la sociedad.

Por otro lado, si se pretende cambiar la correlación de fuerzas y realizar acciones contrahegemónicas, entonces es pertinente revisar los *habitus* comunicativos más cotidianos, en los que –como lo afirma Gabriel Kaplún– existen también concepciones y prácticas trasmisoras y/o conductistas que en el día a día demuestran su eficacia y aparecen, finalmente, como naturales, integradas al devenir y, sobre todo, como las únicas posibles. Por ejemplo, estos *habitus* hacen que incluso situaciones de comunicación interpersonal cara a cara, donde el gran número no aparece como obstáculo al diálogo, deriven en lo cotidiano hacia el monólogo o la manipulación.

Cambiar las actuales relaciones de poder, basadas en la dominación social y la hegemonía en todos los niveles, a un plano de igualdad y horizontalidad parece difícil en una sociedad en la que el poder se distribuye desigualmente en el Estado, la sociedad civil, la escuela y la familia. La comunicación popular tiene aquí la posibilidad de crear y recrear una comunicación democrática y democratizante, es decir, nuevos *habitus* comunicativos. En este sentido, es imprescindible reconocer que las clases populares tienen voz, que poseen un conjunto de significados multifacéticos por medio de los cuales los grupos de referencia (los sujetos que comparten

un espacio social o una identidad común), hablan y dialogan, leen la experiencia e interpretan la vida y el mundo. La voz resulta de cierta mediación de un discurso privado, pero que indiscutiblemente está situado en la trama del lenguaje y de los significados compartidos y colectivos.

Desde tal horizonte conceptual, la cultura se constituye en el lugar privilegiado a partir del cual se pueden interpretar los fenómenos y procesos de la comunicación. La relación entre comunicación y cultura, por lo tanto, deviene en una perspectiva científica desde la que es posible y deseable abordar dichos fenómenos y procesos.

Las relaciones comunicativas comprometen la construcción de la propia identidad, individual y colectiva, porque a través de ellas las personas y los grupos se enriquecen, reciben, reciclan y usan, modificando sus maneras de ser y de relacionarse. Estas relaciones determinan la construcción de las identidades y las formas socioculturales de ser, de estar, de percibir, de ejercer el poder y de comunicar.

Cabe subrayar que, para el trabajo comunicativo, es de vital importancia la relación con el contexto y el “espacio de comunicación”. No tanto como el lugar físico donde los sujetos están, aunque lo incluye, sino especialmente como el sitio simbólico donde se producen las interlocuciones y contiene su multiplicidad de situaciones, relaciones y valoraciones.

Así, una propuesta comunicativa para el cambio cultural se trabaja durante largos períodos, mientras que cuando existe una emergencia, es posible transformar los *habitus* más rápidamente porque está de por medio la vida, la cual coloca



irremediablemente a las personas en otra actitud de escuchar y mejorar. De tal suerte, que la intercomunicación depende de las relaciones preexistentes, pero también de esos espacios y esos momentos ideológicos y políticos que vive cada país, cada región, cada organización, cada colectivo, y que marcan diferencias, a veces insospechadas y sorprendentes.

Elementos constitutivos de las prácticas más relevantes que están en marcha en América Latina

Lectura crítica y resignificación de los medios

El sujeto ante los medios de comunicación y sus mensajes forja, en el mejor de los casos, una recepción crítica. Más allá de condenarlos, se apropia de una mirada analítica que lo lleva a distinguir y valorar los contenidos y las formas en que son “lanzados”, recordando que siempre se involucra la razón y la emoción en la interpretación. Los re-utiliza para crear “contra-mensajes”, para llegar a un análisis de la realidad, para dialogar desde el contexto y abonar a la interlocución con otros sujetos, con otras personas.

Empoderamiento de los sujetos y reconocimiento de las identidades

La complejidad y pluralidad de identidades y sujetos en plena convivencia cotidiana, es un buen punto de partida para asir la construcción del proceso de comunicación popular donde ellas y ellos se reconocen y valoran, se escuchan, reafirman y se representan. A la vez que adquieren el reconocimiento de su ser, de su identidad, de sus luchas, generan un proceso de empoderamiento. De

cara a la cultura hegemónica, tal empoderamiento crea los mecanismos para dialogar con otras identidades, respeta y se enriquece en la diversidad, y busca construir propuestas contrahegemónicas.

Nuevas tecnologías

Sin perder de vista que la comunicación popular no radica solo en el uso de las tecnologías, es necesaria la apropiación de estas por el comunicador, buscando y aplicando aquella (o aquellas) que sea más conveniente al destino y el objetivo del proceso comunicativo. Se debe “dialogar” tomando en cuenta las novedosas formas de comunicación manejadas ya por la comunidad, sin caer en la desvaloración de los medios tradicionales —como el sentido de la palabra—, pero sin pecar de ingenuidad en cuanto a las tecnologías utilizadas e incorporadas en el mismo ámbito comunitario.

Intencionalidad ética y política

La comunicación popular, al igual que la educación popular, tiene claro su vínculo y su quehacer a favor de las clases dominadas. Cree en que el sujeto desarrolla, a partir de su análisis y reflexión sobre la realidad, una actitud crítica, un posicionamiento político y ético, y encamina sus acciones y participación con una intencionalidad bien definida. Entonces, el modelo emisor-mensaje-receptor se transforma en un diálogo de interlocutor-mensaje-interlocutor (EMIREC), en el que la horizontalidad y la diversidad nutren, generan por igual y multiplican procesos, metas y productos. Esta permanente interlocución requiere de espacios de construcción, de reconocimiento, colectivos.



Integralidad

El contacto con los demás se da a través de la comunicación, por eso la EP no debe dejar de observar y tomar en cuenta el proceso comunicativo. De igual manera, la comunicación popular debe asimilar preferentemente los elementos educativos y organizativos, para lograr la transformación, partiendo de la realidad de los sujetos, de sus saberes y sus recursos. La comunicación popular debe abordarse desde una planeación estratégica, siempre desde procesos de educación y organización, sin olvidar que cada uno de ellos tiene sus especificidades, códigos y herramientas. Así mismo, debe de nutrirse permanentemente con una investigación y una evaluación sistemáticas, que permitan mejorar y rediseñar en el camino.

Algunas experiencias, redes y movimientos sociales que están trabajando Comunicación Popular

A continuación presento una pequeña muestra de la pluralidad de sujetos y actores sociales que, desde diversos espacios asumen la comunicación dialógica, como estrategia de educación y comunicación popular y de transformación sociocultural:

- ♦ El Centro Memorial Martín Luther King, con sede en La Habana, Cuba, ha desarrollado una importante cantidad de materiales de comunicación popular, además de animar una red de comunicación popular en Cuba. También ha convocado a dos talleres latinoamericanos de comunicación popular, en los años 2006 y 2009.
- ♦ La Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación (OCLACC),

conforma una red organizada de instituciones, comunicadores y profesionales de la comunicación de América Latina y el Caribe.

- ♦ La Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), constituye una asociación de inspiración cristiana fundada el 22 de septiembre de 1972. En sus inicios agrupó a las Escuelas Radiofónicas de América Latina. Actualmente, está integrada por 92 experiencias de radios e instituciones de comunicación popular.
- ♦ La Iniciativa de Comunicación, funciona como una forma de interconectar a quienes utilizan la comunicación para el cambio en terrenos como la salud, la educación, los derechos humanos, la infancia, la juventud, la construcción de equidad, la democracia, el medio ambiente y la cultura en América Latina.
- ♦ La Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI), es un organismo internacional de carácter científico y gremial sin fines de lucro que agrupa investigadores, asociaciones e instituciones dedicados a la investigación científica en materia de comunicación.
- ♦ El Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), se fundó el 9 de octubre de 1959, mediante un convenio suscrito entre la UNESCO, la Universidad Central del Ecuador y el Gobierno del Ecuador. CIESPAL trabaja por la democratización de la comunicación, información y cultura latinoamericanas, a través de la investigación, la formación profesional, la documentación y la producción de materiales impresos y audiovisuales.
- ♦ La Red Nacional de Mujeres Radialistas de México, integrada por mujeres indígenas, campesinas, universitarias, mujeres de



organismos civiles y mujeres trabajadoras de los medios públicos, privados y comerciales, quienes producen y transmiten programas de radio desde diversos puntos del país, con el fin de avanzar en el ejercicio pleno del derecho al acceso a los medios de comunicación y en la construcción de las identidades.

- ♦ El Movimiento dos Atingidos por Barragens (MAB-Brasil), es un movimiento popular de resistencia frente a la construcción de represas que desplazan comunidades, secan los ríos, erosionan la tierra y destruyen los ecosistemas. Este movimiento brasileño utiliza estrategias de comunicación popular en su proceso de lucha por la transformación de la realidad.
- ♦ La Red Latinoamericana contra Represas y por los Ríos, sus Comunidades y el Agua (REDLAR), es una iniciativa de organizaciones que se preocupan por el bienestar de sus comunidades y la soberanía sobre sus aguas.

Comunicación Popular y academia

La relación de la comunicación popular y la academia en América Latina, tiene sus orígenes en las décadas de los setenta y los ochenta, con Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini, como principales emblemas y representantes. El primero, con su aportación de la relectura de Antonio Gramsci y su resemantización de lo cultural-popular; y el segundo, con investigaciones antropológico-etnográficas sobre el vasto universo de la hibridez de las culturas populares del continente americano.

Desde entonces a la fecha, la comunicación popular tiene una presencia más o menos permanente en el mundo académico y universitario, se ha

mantenido una importante producción –en calidad y cantidad– de tesis, investigaciones, análisis, reflexiones, críticas, etcétera. Incluso, en algunos casos, se han incorporado cursos, diplomados, maestrías y licenciaturas, como Comunicación y Desarrollo, Marketing Social y la propia Comunicación Popular. Sin embargo, muy poco se le ha dedicado académicamente al balance y las características históricas de las propuestas comunicativas alternativas, es decir, de las apuestas, objetivos, logros y procesos de transformación de la comunicación popular.

En muchos de los casos, la investigación, el análisis y la reflexión de la Comunicación Popular en las universidades, ha prescindido en ella del protagonismo cotidiano de las culturas populares y, sobre todo, del protagonismo forcejeante de estas dentro de las sociedades latinoamericanas con los poderes hegemónicos, en una ambigua y delirante relación en la que constantemente las convocan, pero a las que igualmente amenazan día a día.

Una reiterada limitación, desde la perspectiva académica, radica en que generalmente se ubica a la Comunicación Popular como un género o un área de la comunicación, exclusiva para especialistas; como una especie de exclusividad o territorio para cierto tipo de comunicadores, vinculados al tema más bien desde la militancia, lo que generó históricamente una relación con la academia prácticamente solo desde el compromiso místico y la defensa afectiva. El reto, como señala Rosa María Alfaro, es situarse justamente en la investigación y la reflexión teórica ligada a la práctica, desde el campo de la comunicación popular actual y su futuro.



Se debe también romper con la resistencia y la negación del aporte teórico del mundo universitario por parte de los/as comunicadores/as populares. Es necesario e imprescindible poner en práctica la comunicación dialógica, entre unos y otros, entre académicos y comunicadores populares, para romper de una vez por todas con las inercias de las incomprensiones mutuas que posibiliten generar apoyos recíprocos.

Una agenda pendiente

Una primera aproximación a la construcción de una agenda en torno a la Comunicación Popular en América Latina es, sin duda, la necesidad de reflexionar, creativa y pedagógicamente, sobre las nuevas formas de articulación e intercambio de las diferentes prácticas y experiencias de comunicación popular en un mundo globalizado, “conectado permanentemente” a través del Internet y recibiendo información dosificada y controlada por los medios masivos que, paradójicamente, generan dependencia de los medios y la tecnología, pero al mismo tiempo fomentan el aislamiento. Además, las culturas populares están siendo sometidas, cada vez con mayor fuerza, a procesos de modernización, urbanización y trasnacionalización. Habría que profundizar: ¿Qué es lo nacional? ¿Podemos y debemos hoy en día seguir construyendo estrategias, fundamentalmente desde lo local y nacional? ¿Qué lo distingue de lo regional? ¿Cómo podríamos construir lo latinoamericano?

Por otro lado, tenemos prácticas de Comunicación Popular que, en muchos de los casos, son poco atractivas y con muy pocas posibilidades reales de incidir en la comunicación de masas. Por ello, debemos avanzar en una amplia y profunda

reflexión en torno a la forma de recuperar los sentidos, estilos e imaginarios de los sectores populares para convertirlos en una nueva propuesta de acercamiento a los medios masivos: ¿Cómo lo popular puede irrumpir en lo masivo haciéndolo liberador?

La pregunta por la relación entre las clases populares y la comunicación de masas, sin duda, debe partir de los procesos populares mismos: ¿Cómo se comunica la gente en su vida cotidiana? ¿Cuáles son los usos que le da a los mensajes que le llegan a través de los medios masivos? Se trata de recuperar la noción del EMIREC para entender cabalmente a las clases populares, movimientos sociales y ciudadanos, como productores de sentidos a partir de su propia realidad, de sus prácticas cotidianas y de sus procesos socioculturales.

Es necesario seguir explorando el papel de la cultura y la comunicación en la construcción de identidades, individuales y colectivas, así como su impacto en la democracia, la vigencia y ejercicio de los derechos humanos, la creación de estrategias de desarrollo local sustentable, y en la defensa y cuidado del medio ambiente a lo largo y ancho de América Latina.

Se requiere trabajar urgentemente en el impacto de las, ya no tan nuevas, tecnologías de la comunicación y la información en distintas áreas de nuestra realidad: el aparato productivo, las relaciones del Estado con la sociedad civil, los mecanismos de construcción del sentido y el consenso hegemónico, las relaciones internacionales de dependencia, la trasnacionalización de la cultura, entre muchos otros campos. Desde este análisis, es aconsejable seguir repensando la comunicación popular para diseñar estrategias, en profundo diálogo con las



utopías y los paradigmas emancipatorios que hoy están movilizando a los pueblos y las clases populares del continente.

También es pertinente ahora retomar y ahondar el cuestionamiento acerca de las modalidades en que la comunicación popular puede reconstituirse, como estrategia dialógica que potencie la palabra y la praxis popular, pero, al mismo tiempo, articulada con los movimientos sociales, políticos y ciudadanos que cuestionan, hoy en día, los discursos hegemónicos y buscan la transformación social de diversas formas.

Finalmente, es necesario llegar al convencimiento de que la Comunicación Popular tiene que operar a partir del reconocimiento de la capacidad de expresión y comunicación que tiene el pueblo; desde el análisis, la recuperación crítica y la devolución sistemática de la cultura popular y sus códigos. Ya es tiempo, en todos los países latinoamericanos, de recuperar espacios (la calle, la plaza, la comunidad, las aulas, los medios, etcétera) e instrumentos que ayuden a desarrollar y fortalecer una alternativa ideológico-cultural contrahegemónica.

A nivel de base, organizaciones y movimientos populares, llegó la hora de expresar cotidianamente una alternativa al modelo político dominante. Como afirma Carlos Núñez,¹⁶ hay que plantear entonces una alternativa de comunicación, en vez de una comunicación alternativa. Es decir, la alternativa política que se construirá, tendrá que plantearse y expresarse a todos los niveles en forma integral y coherente.

El nuevo espíritu de los tiempos parece indicar que es el momento de crear una alternativa de comunicación para América Latina, la cual sea la expresión sistemática, creativa, complementaria, abierta, horizontal y replicable, que un grupo, organización o comunidad logre ir desarrollando como arma de lucha ideológica, por medio de la que exprese e intercomunique su nivel de conciencia, su avance organizativo, sus luchas y sus verdaderos deseos de cambio.



16 Núñez, Carlos: *La revolución ética*. IMDEC. México. 1985.

TERCERA PARTE

Educación Popular a lo largo de la vida, la economía solidaria, las universidades y la interculturalidad



1. UNA PERSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA



Nélida Céspedes Rossel*

El éxito o fracaso de la Educación de las personas jóvenes y adultas, EDPJA, trasciende el sistema educativo y tiene que ver con la macro economía, las leyes del mercado y los modelos de desarrollo; lo cual abre un debate y un desafío para pensar la educación a lo largo de la vida. Por ello, es urgente articular la reflexión de la EDPJA al tipo de modelo de desarrollo que debe darse en América Latina y el Caribe, para que sea efectivamente un componente fundamental de desarrollo humano. Por lo que es necesario dotarla de un sentido y contenido transformador del orden injusto y de construcción de personas críticas y autónomas, como son los principios que aporta la Educación de Adultos.

En este sentido presentamos un breve análisis de la situación de América Latina que nos permita ubicar problemas y nudos críticos en el desarrollo de la EDPJA, porque estamos ante la ardua tarea de renovar el impulso internacional al aprendizaje a lo largo de la vida, y abordar la brecha entre la visión y el discurso, de cara al contexto político, económico, cultural y medio ambiental en un mundo en crisis.

Breve mirada a la situación social en América Latina

Convoca nuestra indignación los resultados del “Informe Mundial de la Riqueza”, el cual nos indica la concentración de la riqueza en América Latina.¹ Señala que en tres años, los ricos han acumulado US\$ 623 trillones en valores financieros, sin contar sus casas, ni sus colecciones de arte, incrementando su fortuna en un 20,4%. Comparativamente, los ricos de los países petroleros del Medio Oriente vieron aumentar sus cuentas bancarias en un 17,5% en el mismo período, en África un 15%, en Asia un 12,5%, en Europa un 5,3% y en Estados Unidos y Canadá en un 4,4%.

El informe del año 2007 reveló que los ricos latinoamericanos son los menos generosos de su clase en todo el mundo. ¿A costa de quiénes se incrementan tales fortunas? ¿Qué hacen o no hacen los gobernantes que permiten tales excesos? ¿Cómo afecta este resultado las condiciones de vida y la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos?

* Educadora peruana, integrante de TAREA, Presidenta del CEAAL (2009-2012).

1 Según el informe Mundial de la riqueza 2008 por Capgemini y Merrill Lynch. <http://www.elcomercio.com.pe/edicionimpresa/Html/2008-08-19/la-concentracion-riqueza-america-latina.html>



Así también, en un estudio de la CEPAL titulado, “Panorama Social de América Latina”,² se estima que en la actualidad existen más de 182 millones de personas pobres, es decir 33,2% de la población. Mientras que la pobreza extrema o indigencia habría aumentado levemente, al pasar de un 12,6% en el 2007 (68 millones de personas) a un proyectado 12,9% el presente año (71 millones). Esta situación se relaciona con la inequidad educativa. Los pobres no gozan del derecho de todos y todas a la educación:

“Esta pobreza está asociada al impacto de la inflación de principios del 2007 y se plantea como horizonte que la desaceleración económica mundial se reflejará en la región en una menor demanda de los bienes de exportación y una menor inversión en el sector productivo, junto con una disminución de las remesas de los emigrantes y limitaciones que sufrirán los países emergentes en los mercados financieros internacionales. Se espera un estancamiento del empleo, un deterioro del ingreso de los hogares, que se concentraría en los trabajadores por cuenta propia y los asalariados informales, cuyos empleos son más sensibles al ciclo económico. En este contexto, es probable que la pobreza y la indigencia crezcan levemente, extendiendo el comportamiento negativo ya iniciado en 2008. Finalmente, el Panorama social analiza el tema de la violencia juvenil y familiar en América Latina. Tal violencia se nutre de diversas formas de exclusión social y simbólica en la juventud, como la desigualdad de oportunidades, la falta

de acceso al empleo, la desafiliación institucional, las brechas entre consumo simbólico y consumo material, la segregación territorial y la ausencia de espacios públicos de participación social y política”.

(Panorama Social de América Latina. 2008).

Esta preocupante tendencia pone en riesgo no solo las metas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos comprometidos en los acuerdos de Hamburgo, sino otras más como por ejemplo, la de los Derechos económicos, sociales, culturales y medio ambientales, los compromisos asumidos por la Década de las Naciones Unidas. También pone en jaque las metas de Educación para Todos/as que en el artículo 3º plantea “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”, y las metas del Milenio que señala, “lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, en particular para las mujeres y los jóvenes”.

Existen algunos avances como por ejemplo: la visión del aprendizaje a lo largo de la vida, la búsqueda de relación entre alfabetización y educación de jóvenes y adultos, algunos programas y metodologías, la elaboración de materiales educativos, financiamientos nacionales e internacionales pero que no llegan a cumplir las metas propuestas. Se requieren compromisos renovados de cambio de modelo económico, políticas educativas sociales y culturales articuladas, incidencia en sectores postergados, y un enfoque de género, que nos lleven a la construcción de sociedades humanas, capaces de leer, comprender y transformar el mundo, enfrentando la gran desigualdad entre ricos y pobres.

2 <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008-SintesisLanzamiento.pdf>



Cuando nos referimos a la urgencia de visiones renovadas se trata de la superación de la pobreza, porque es parte de un horizonte de justicia económica en un continente tan desigual, por lo que urge en lo inmediato la redistribución de la riqueza. Así mismo, requiere de una participación política activa, consciente y democrática que implica la ampliación de capacidades en las personas para el ejercicio de poder, teniendo a la educación al servicio de este horizonte. Se trata también de políticas que a la vez que enfrentan el problema de la inequidad educativa en jóvenes y adultos, trabajan al mismo tiempo por una educación básica que impida que otros deserten. Así también, la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos es una apuesta por el acceso al conocimiento para la democratización de nuestras sociedades y la forja de una ciudadanía intercultural.

Propuesta del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización – DNUA. Estrategia de Desarrollo 2008 – 2012

El informe de mediados del Decenio³ presentado a la Asamblea General de las Naciones Unidas en octubre del 2008, ha sido la base para la publicación titulada: “El Desafío Global de la Alfabetización”.⁴ En él se plantea que la alfabetización es “Alfabetización para Todos”, que –según el informe– es un objetivo difícil de alcanzar, porque ni es tan sencilla la adquisición de habilidades lingüísticas, ni el abordaje de los poderosos factores socio–económicos y políticos

que limitan el desarrollo de esfuerzos de diverso tipo.

En el documento se señalan los factores que han limitado el avance de la Alfabetización para Todos/as y que a su vez son retos que deberán asumir los Estados, si es que de verdad se quieren realizar las transformaciones señaladas y llegar al 2012 alcanzando las metas propuestas. Este documento señala lo siguiente:

Factores limitantes

- ♦ *Baja prioridad:* El alfabetismo tiene poca prioridad en muchos países y en muchas agencias internacionales relacionadas a otros temas socio–económicos. Adicionalmente, el alfabetismo en jóvenes y adulto/as es usualmente mencionado como un asunto de menor importancia comparado con la provisión de educación a todos los niveles para niños y adolescentes.
- ♦ *Falta de políticas y planes de alfabetización:* Cuando no hay una política de alfabetización clara, los esfuerzos carecen de coherencia y puede que no contribuyan a ampliar los objetivos de desarrollo nacional. Objetivos poco claros y la ausencia de una planificación consistente llevan a programas ad hoc y posiblemente a desatender a ciertos grupos poblacionales, con resultados poco coherentes.
- ♦ *Coordinación inadecuada y falta de asociación:* La alfabetización se implementa no solo desde el ministerio de educación, sino desde varios ministerios, así como desde la sociedad civil. En muchos países no hay información completa sobre las actividades que varios actores sociales llevan a cabo, ni tampoco de la coordinación entre ellos. Esto lleva a

3 http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A%2F63%2F172&Submit=Search&Lang=E

4 <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>



la superposición, el malgasto de recursos, y la imposibilidad de monitorear y evaluar el progreso que se viene obteniendo en relación a los objetivos de política.

- ♦ *Marcos organizacionales inapropiados:* La promoción de la alfabetización en jóvenes y adultos debe lidiar con su inherente diversidad. La falta de un marco organizacional que pueda enfrentar adecuadamente la inherente diversidad, ha conducido a enfoques estandarizados de poca duración con resultados dudosos, o al abandono de la alfabetización a solo iniciativas escasas. Los sistemas altamente estandarizados, modelados para ofrecer educación a niños, no son apropiados.
- ♦ *Falta de información sobre lo que se trabaja:* Los programas de alfabetización suelen trabajar de manera aislada y sus experiencias pueden no estar documentadas. Sin información sobre qué se hace bien, los planificadores de la alfabetización están condenados a repetir los mismos errores y no beneficiarse de la experiencia de programas similares en otros lugares.
- ♦ *Baja calidad:* La calidad en la provisión de la alfabetización y sus resultados se produce, en algunos casos, debido a políticas débiles, falta de evidencia de lo que realmente se hace y lo que realmente se necesita, y de capacidades poco desarrolladas. La calidad demanda un enfoque profesional.
- ♦ *Falta de datos sobre niveles de alfabetismo y sus necesidades:* Los programas de alfabetización pueden ser iniciados sin una evaluación del actual nivel de competencia de grupos poblacionales específicos. Esto puede conducir a la frustración en los estudiantes y los facilitadores, junto con métodos y materiales inapropiados y con objetivos no claros sobre

desde dónde se inicia el proceso y lo que se quiere lograr.

- ♦ *Falta de monitoreo y evaluación:* Nadie puede saber si los esfuerzos alfabetizadores están logrando resultados sostenibles y efectivos a menos que haya un proceso de monitoreo y evaluación. Cuando faltan estos procesos, lecciones valiosas tendientes a mejorar las políticas y los programas no se llegan a conocer.
- ♦ *Recursos financieros inadecuados:* Al interior de los presupuestos nacionales en educación, el monto designado para la alfabetización de jóvenes y adultos es frecuentemente menor al 1%, y los recursos se presupuestan solo para ciertos aspectos de los programas, tales como gastos del facilitador o los materiales, y no para apoyar y desarrollar costos necesarios para obtener resultados de calidad. Se ha propuesto un porcentaje del 3% como punto de referencia, sin embargo, para cada caso nacional se deben precisar las necesidades de financiamiento. El objetivo debe ser el incrementar el presupuesto para la educación como un todo, con recursos más adecuados para la alfabetización de jóvenes y adultos. El mismo principio se debería aplicar para la ubicación de la ayuda externa.

Así también, ligado a este balance, se plantean estrategias que deberán enfocarse a grupos poblacionales vulnerables y marginados en los años que quedan del Decenio. Estos son grupos que no han sido bien atendidos por los esfuerzos alfabetizadores hasta el momento y para los cuales los programas estandarizados de alfabetización no han sido apropiados para sus vidas y circunstancias. No se pretende dar un tratamiento especial, sino invertir en la alfabetización de manera que sea efectiva y



sostenible, porque la experiencia demuestra que la falta de respeto a las características contextuales específicas lleva al fracaso y la consecuente exclusión. Invertir en estos grupos es también un modo de lograr un mayor impacto en los índices de alfabetismo y de desarrollo sostenible. Los grupos prioritarios son: mujeres y niñas, jóvenes, grupos marginados, culturales y lingüísticamente minoritarios, poblaciones indígenas, nómades, migrantes, poblaciones rurales, personas con discapacidad, personas privadas de su libertad, y otros.

¿Qué plantean los estados frente a estos déficit? Sería lamentablemente, como sucede con otros acuerdos, que estos puntos críticos no se aborden, que no se señalen los derroteros para la superación de la inequidad de EDPJA y se trasladen a próximos años las metas propuestas.

Contribuciones del CEAAL

• Siguiendo las huellas de Paulo Freire

Tal como lo señala José Rivero,⁵ Paulo Freire contribuyó a una visión renovada y ampliada de la alfabetización, poniendo de relieve su dimensión política, asociándola como parte de un proceso a través del cual los analfabetos toman conciencia de su situación personal y aprenden a crear o utilizar los medios para mejorarla. Para Freire, aprender a leer, a contar, a escribir, está asociado a etapas que permiten el acceso a los derechos políticos, económicos y culturales, afectando o modificando la forma en que el poder está repartido

en la sociedad.⁶ La influencia de Freire rebasó con largueza los límites latinoamericanos.⁷

Las primeras experiencias de Paulo Freire datan del año 50 y aún está vigente su pensamiento y acción transformadora. En Chile aportó al nuevo sistema educativo, lo mismo en África y otros países de América Latina como Cuba y Nicaragua, así como en otros países del mundo. Luego de 16 años de exilio regresó a Brasil y en los 90 actuó como Secretario de Educación en Sao Paulo. En su militancia de educador de adultos, colocó el tema de la alfabetización ampliándola a la educación de adultos y trabajó con afán por convertirla en política pública.

Paulo concibió la alfabetización como un proceso emancipador, social y educativo, más allá del ba, be, bi, bo, bu, lo concibió como un proceso de construcción de ciudadanía, porque no se trata que las personas repitan palabras, sino que se empoderen y digan sus palabras para cambiar su entorno. Otro aspecto fundamental que reconocemos en Freire, es la ligazón de la lucha por la alfabetización con una concepción de movilización social. Las Campañas en Cuba y Nicaragua se inspiraron en esta concepción que ligaba la lucha por el derecho a la educación junto a un proceso de movilización educativo, social y político.

6 Paulo Freire afirmaba “Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.

7 La figura y la obra de Freire recibió el homenaje póstumo mundial en acto especial de CONFITEA V (Hamburgo, julio 1997), en el que participaron representantes de todos los continentes valorando y agradeciendo sus acciones y las repercusiones de su obra en sus países.

5 José Rivero. Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina. CEAAL, CLADE. Lima 2008.



Cabe destacar que Paulo Freire y los educadores del movimiento de Educación Popular (EP), han aportado a la alfabetización y a la educación de personas jóvenes y adultas una perspectiva y prácticas políticas y educativas que han enfrentado la teoría del capital humano, en la que se prioriza la calificación de la mano de obra para el desarrollo capitalista globalizado. Su perspectiva estuvo centrada en los valores de justicia e igualdad, en la alfabetización se desarrollan capacidades humanas, técnicas y políticas para luchar por sociedades que aseguren la vida digna en ambientes sostenibles; y una convivencia democrática con respeto a la diversidad y los derechos humanos, tal como se desarrolla en el documento de María Clara Di Pierro.⁸

• Agenda de la Alfabetización y de EDPJA

De CONFINTEA V a la fecha, el CEAAL ha venido desarrollando diversos esfuerzos por trabajar, en cada uno de los países, iniciativas para enfrentar los procesos de exclusión que viven los jóvenes y adultos. Las intervenciones son plurales, teniendo como sujetos a las mujeres, apostando por una educación de adultos con perspectiva de género, empoderamiento y liderazgo ciudadano; con poblaciones indígenas, trabajando desde una perspectiva intercultural; con migrantes de zonas urbanas y rurales para construir propuestas de educación de adultos y de inclusión social. Algunas instituciones trabajan con niños y niñas trabajadoras buscando aportar a la educación de personas jóvenes y adultas una perspectiva

intergeneracional; otras apuestan por la buena educación en la básica, así como políticas de equidad para asegurar el derecho a la educación de todos y todas; y en general las instituciones ligan el trabajo de educación de adultos a procesos de liderazgo, de educación ciudadana y política para incidir en transformaciones y cambios a nivel local, regional y nacional.

Para incidir en políticas por el derecho a la educación, y en especial para la educación de personas jóvenes y adultas, estamos articulados a la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE. Con ella, también participamos en el Foro Social Mundial y de las Américas, para contribuir al fortalecimiento de un movimiento social, político, cultural y educativo en la perspectiva de “otro mundo posible”. El CEAAL, CLADE e ICAE, manifestamos en diversos espacios y foros, la urgencia de que los gobiernos de Latinoamérica y el Caribe pongan mayor énfasis en el diseño e implementación de políticas y planes de acción dirigidos a la alfabetización y a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, porque es una expresión perversa de la injusticia en la región.

Así también, en el año 2005, desarrollamos una alianza con el CREFAL para realizar veinte estudios de países sobre de la situación de la alfabetización y la EDPJA. Sus resultados son una contribución a la agenda de la Educación de personas jóvenes y adultas. En cada uno de los estudios, se da cuenta del contexto, la organización del sistema educativo nacional, antecedentes recientes de la EDPJA, política educativa y social, situación cuantitativa, experiencias relevantes, lecciones aprendidas, valoraciones y recomendaciones.

⁸ María Clara Di Pierro. Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. CREFAL, CEAAL. 2006.



• Estudios para una Agenda política educativa

En el año 2005, el CEAAL y CREFAL realizaron una alianza para desarrollar veinte estudios de países, con los cuales se buscaba dar cuenta del estado de la EDPJA, como se ha señalado en líneas anteriores. Los países fueron México, Ecuador, Paraguay, Puerto Rico, Cuba, Perú, Uruguay, Costa Rica, Chile, El Salvador, Colombia, Brasil, Nicaragua, Argentina, Honduras, Haití, Panamá, Venezuela, Bolivia y República Dominicana.

En cada uno de ellos se analizan las políticas públicas de EDPJA, las prácticas que engendran, el rol de las organizaciones no gubernamentales, la colaboración entre gobierno y sociedad civil. Y se han tenido como ejes: la construcción del derecho a la educación, la EDPJA en el mundo del trabajo e ingreso, la formación de formadores, diversidad sociocultural; y como ejes transversales: la pobreza y el desarrollo sustentable y equitativo.

Las consideraciones del estudio arrojaron diversos resultados.⁹ El objetivo de resaltarlos es la necesidad de colocar en el debate público dichos hallazgos, que –en algunos casos– reiteran otros análisis y deben ser atendidos con prioridad para no profundizar aún más la inequidad:

- ♦ *Visión compensatoria vs visión de derechos humanos:* Existen políticas compensatorias para la educación media y/o bachillerato, se retoma el modelo de educación formal y se desplaza a la educación de personas jóvenes y adultas. Se cuenta con currículos y materiales pero no se la asume como derecho. La EDPJA no es una educación remedial sino

una modalidad que proporciona educación pertinente a personas jóvenes y adultas.

- ♦ *Escasa visibilidad política:* La EDPJA es marginal a las políticas educativas y tiene un nivel secundario en las modalidades existentes en los sistemas educativos. Se requiere una operación política vinculada a la exigibilidad del derecho a la educación de la sociedad civil y de los movimientos sociales emergentes en torno al acceso, permanencia y logro educativo de los jóvenes y adultos.
- ♦ *Debilidad presupuestaria:* La asignación presupuestal para la EDPJA es baja y no hay correspondencia entre las decisiones presupuestales y las priorizaciones manejadas en los discursos.
- ♦ *Calidad dispareja, no inclusiva de la EDPJA:* Se privilegia el espacio urbano al rural, y la oferta para sectores indígenas o afrodescendientes es desigual.
- ♦ *Debilidad pedagógica y en formación de docentes:* No existe en la región formación específica para la EDPJA, agravada por las condiciones precarias de contratación y trabajo, así como la existencia de promotores o voluntarios.
- ♦ *Desarrollo desigual y combinado de la EDPJA:* Existen países que son consistentes en sus propuestas y estas se ligán a sus sistemas educativos; mientras otros están en una postura de estancamiento; otros cuentan con propuestas consolidadas y desarrolladas, otros tienen énfasis en la interculturalidad y la educación carcelaria y migración.
- ♦ *Falta de institucionalidad de la EDPJA:* En varios países la EDPJA está subsumida en el organigrama del sistema educativo y presenta insuficiente desarrollo organizacional y programático, con escasa prioridad dentro del

9 Tomado de incon sideraciones finales de Arlés Caruso, Mercedes Ruiz, páginas 104–107.



conjunto de las políticas educativas.

- ♦ *Jóvenes y corrientes migratorias*: Un tema ligado a la EDPJA es el problema de la juventud que migra y es excluida, agregándose a él las migraciones por violencia y guerra, aumentando así su condición de ser discriminados.
- ♦ *Paradojas de la Educación Popular*: El avance de la EDPJA ligada a la EP fue asumida por algunos gobiernos. Las organizaciones no gubernamentales resignificaron las estrategias de alfabetización de las políticas de gobierno y las hicieron suyas. En este proceso, la acción política se ha debilitado y hoy las acciones ligadas a este enfoque son menores. Sin embargo se han reubicado en el accionar de las redes.
- ♦ *La alfabetización, eje articulador de las iniciativas de las agencias nacionales e internacionales*: Los estudios han llegado a la conclusión que hay varias iniciativas que se desarrollan en la región por la presencia de la OEI, o la inactiva LIFE (Literacy for empowerment), o el decenio de la alfabetización de las Naciones Unidas, o los objetivos del Milenio. No obstante los esfuerzos, el descenso en las cifras del analfabetismo no es sustantivo.
- ♦ *Rasgos esperanzadores*: La tendencia a la integralidad en el abordaje del problema de la alfabetización y la EDPJA son sustantivos, como son los paradigmas de la educación a lo largo de la vida y la educación permanente; aunando todos ellos a la tradición de la EP que coloca al sujeto como parte instituyente de las prácticas sociales y su relación con los movimientos sociales como horizonte de transformación.

Los puntos presentados como resultado de los estudios son componentes de una agenda política y educativa. Agenda que la proponemos como parte de la superación de la inequidad social, cultural y educativa, que debe estar íntimamente ligada a la construcción de una sociedad justa, digna y humana.

• Apuestas del CEAAL

La manera como el CEAAL asume los retos que plantea el panorama de la Alfabetización y la EDPJA, pasa por articular su misión con otros componentes necesarios, como son: la sistematización de experiencias; estudios que exploren con mayor fineza lo encontrado en el 2006; propuestas de incidencia en políticas, para que la Alfabetización y la EDPJA constituyan parte de las políticas de estado y puedan superar su carácter asistencial y remedial, al mismo tiempo que, aborden políticas de inclusión y equidad, para atender los derechos de los excluidos del sistema y de la sociedad.

El CEAAL, como movimiento de Educación Popular, hace un llamado a que los estados, los gobiernos y los organismos multilaterales trabajen éticamente, debido a que son inhumanas las condiciones de vida que impone el modelo neoliberal, porque agudizan la exclusión y vulneran el derecho a la educación. Por ello, un mayor y mejor financiamiento son urgentes.

Siguiendo nuestra tradición, que asume la construcción del conocimiento como un acto liberador, urge que los programas de alfabetización y de la EDPJA se desarrollen en tal sentido, y que se ubiquen más allá del acto de leer y escribir. Desde la pedagogía, entendemos que este acto liberador es un proceso socioeducativo en el que



nadie educa a nadie, que se basa en una pedagogía crítica y democrática, una pedagogía del diálogo que tiene como punto de partida la experiencia y vivencia de los actores sociales, para volver a la vida transformándola.

Es una exigencia que las políticas y programas se nutran de la diversidad cultural, recogiendo de todas las culturas su propia cosmovisión; promoviendo lazos de hermandad y diálogo intercultural, superando las asimetrías; en aras de una convivencia humana, con igualdad de oportunidades para todos y todas; con sentido no consumista de la vida, que aspira a que hombres y mujeres vivamos como seres productivos, creativos, solidarios, con pensamiento crítico; y podamos construir una gran colectividad humana universal en bienestar, en paz, con alegría y solidaridad.

Existen múltiples esfuerzos sociales, académicos, políticos, culturales, de contenido liberador, a

ellos nos articularemos. Desde allí estableceremos diálogos, asociaciones, concertaciones con diversos tipos de instituciones, ya sean públicas o privadas.

Conformado por instituciones de la sociedad civil, el CEAAL buscará incidir con sus propuestas. Lo haremos fortaleciendo un gran movimiento de EP, articulándonos a otros movimientos sociales democráticos en distintos contextos latinoamericanos y caribeños. Paulo Freire nos decía que allí se nutre nuestro pensamiento y nuestra práctica educativa, al lado de quienes luchan por su liberación contra todo orden explotador que agudiza la pobreza y la exclusión económica y social.

Desde esta perspectiva buscaremos contribuir al derecho a la educación de los pueblos en el horizonte del aprendizaje sin fin.



2. EDUCACIÓN POPULAR Y ECONOMÍA SOLIDARIA



Felix Juan de Dios Cadena*

Antecedentes

En la fase actual de la globalización, marcada por la vigencia de principios y políticas neoliberales que han generado múltiples crisis y provocado pobreza y exclusión de millones de personas, a más del deterioro del ambiente y de valores de convivencia, se consolida cada vez más la Economía Solidaria (ES), que en nuestra región latinoamericana tiene entre sus antecedentes inmediatos, a la Educación Popular (EP) y entre los mediatos, algunos que se remontan a más de veinte siglos.

Antes de hacer una breve relación de los más significativos, debemos precisar que es conveniente considerar dos vertientes de antecedentes:

A. Los que provienen de la reflexión sobre la práctica de iniciativas de economía popular, esto es, de proyectos que ante la gravedad del flagelo del desempleo causado por el capitalismo actual, buscan generar

oportunidades de ocupación digna e ingreso a miembros de los sectores populares.

B. Los que se han generado en la producción teórico-conceptual, no siempre ligados a una práctica, pero sí con la expectativa de que culminen en ella.

Empezando por estos últimos, cabe mencionar que ya en algunos textos bíblicos aparecen postulados que movimientos como la “Teología de la Liberación”, encuentran que son base para buscar una transformación que resuelva el “pecado social de la injusticia” que padece la mayoría de la población de nuestros países. Entre estos textos están los siguientes:

Los derechos del pobre son derechos de Dios (Éxodo 22: 21–23, Proverbios 14:31,17:5) y Él ha elegido a los pobres (Santiago 2:5) y por tanto es Él quien ha hecho la opción preferencial por los pobres para salvar a todos. Jesucristo se identificó con los pobres (Mateo 5:3) y claramente dijo que quien se relaciona con el pobre, con Él mismo trata y a Él mismo acepta o rechaza, a tal punto que ese relacionamiento será el criterio principal del Juicio Final (Mateo 25: 31–46).

Durante el Imperio Romano es de destacar el movimiento encabezado por Espartaco, que buscaba

* Felix Juan de Dios Cadena, educador popular mexicano, participó en el proceso de creación del CEAAL, y de la Confederación Latinoamericana del Trabajo CLAT. Autor de publicaciones sobre: Sistematización de Experiencias, Economía Solidaria, Investigación-Acción-Participativa. Consultor en la OIT, UNESCO, UNICEF, FAO.



no sólo escapar de la condición de esclavo, sino la construcción de una nueva sociedad: *Liberia*, en la que no existieran relaciones de subordinación.

Durante la Edad Media, en paralelo a múltiples levantamientos contra los señores feudales, por parte de siervos campesinos y de la naciente burguesía, se generaron propuestas de sociedades alternativas libertarias como “La Ínsula Utopía” de Tomas Moro (1478–1571) o “La Nueva Atlántida” de Roger Bacon (1561–1526) y notablemente “La Ciudad del Sol” de Tomasso Campanella (1568–1639) el cual, indignado por la dominación española sobre Calabria, participa en conjuras que son descubiertas. Encarcelado durante 27 años, escribe en prisión esta obra que busca no solo una sociedad libre de dominación extranjera, sino de las pasiones y egoísmos que provoca la propiedad privada, proponiendo que los bienes sean comunitarios, para producir colectivamente satisfactores que sean distribuidos en función no solo de las necesidades individuales, sino del desarrollo armónico de la comunidad.

Estas obras impactaron a varios de los misioneros que llegaron a América para consolidar la conquista con la evangelización. Si bien la mayoría de ellos solo cumplieron una función legitimadora de esta, hubo excepciones notables que, además de aportar una elaboración teórica, moral y teológica sobre la dignidad de los indígenas, impulsaron con comunidades autóctonas experiencias emancipadoras concretas basadas en la cooperación solidaria, como el caso de las misiones en varios países de nuestra región. La mayoría fueron finalmente reprimidas por las autoridades coloniales. Sin embargo, hubo otras cuyos efectos han perdurado siglos como en el caso de la obra de Vasco de Quiroga que, con comunidades purépechas

del actual estado de Michoacán en México, impulsó en el siglo XVI un proyecto de autosuficiencia regional basada en la cooperación solidaria y en proyectos innovadores como lo fue el crear el lago de Pátzcuaro que, además de permitirles producir peces para su alimentación, constituía un recurso defensivo frente a agresiones externas. El carácter emancipador de esta experiencia se asentaba además en un componente educativo consecuente con la naturaleza de ese proyecto, que representó antecedentes importantes de la pedagogía de la liberación impulsada el siglo pasado por Paulo Freire.

Siglos después los socialistas utópicos poco lograron hacer en el plano de lo concreto, aunque algunos de sus discípulos como el francés Charles Fourier (1772–1837) crearon “Falansterios” en Norteamérica o generaron movimientos como Robert Owen en Inglaterra y Bouchez en Francia, que buscaban no solo ser un paliativo del modelo capitalista, sino llegar a una alternativa de república cooperativista.

En el siglo XIX los aportes de Marx, Lenin y otros pensadores y líderes sociales impulsores del marxismo, contribuyeron con herramientas teóricas para develar con justeza el carácter expoliador del capitalismo y la necesidad de cambiarlo radicalmente mediante una estrategia revolucionaria. Estas herramientas analíticas han sido clave en los procesos de toma de conciencia que llevan a alternativas como la ES.

Inspirada en muchos de estos antecedentes y en principios que empezó a aportar la Doctrina Social de la Iglesia, sobre todo a partir de la publicación de las Encíclicas “Rerum Novarum” (1891) y “Quadragesimo Anno” (1931), se fue generando



a mediados del siglo pasado la “Teología de la Liberación”, que en el contexto latinoamericano, particularmente en Brasil, impulsaron los “movimientos de Comunidades de Base”, que recogían también aportes de los “sacerdotes obreros” que en “La Misión de Francia” desarrollaron, en los años 50 del siglo pasado, una pastoral inmersa en las condiciones de vida de trabajadores en muelles y comunidades pobres de ese país.

Apoyada a veces, criticada en otras ocasiones, la Teología de la Liberación se ha dedicado a difundir el Evangelio cristiano con un peculiar estilo, lo mismo en países en desarrollo que en aquellos menos favorecidos en lo económico, afirmando “*la necesidad de conversión de toda la Iglesia para una opción preferencial por los pobres, con miras a su liberación integral*”.

Han existido variados exponentes de esta Teología. Aquí recogemos una reflexión importante de uno de ellos, el sacerdote peruano, Gustavo Gutiérrez M., autor de “Religión ¿Instrumento de liberación?” (1973), quien expresa:

“La Teología de la Liberación es un acto segundo, es decir, emana de una experiencia de compromiso y trabajo con y por los pobres, de horror ante la pobreza y la injusticia, y de apreciación de las posibilidades de las personas oprimidas como creadores de su propia historia y superadores del sufrimiento. No es, por tanto, un desarrollo intelectual que luego se quiera llevar a la realidad”.

En años recientes, la Doctrina Social de la Iglesia se ha enriquecido con los planteamientos sobre pastoral social centrada en impulsar la ES, ya que

afirma que es una economía que toma en cuenta a “*la Persona Humana*” como fundamento, causa y fin de todas las instituciones sociales, “*la Solidaridad universal*” por la que todos somos responsables de todos, “*la Subsidiaridad*” desde la que hay que dejar hacer a cada quien lo que puede hacer, “*el Destino universal de los bienes*” por el que somos conscientes de que Dios creó las cosas para que llegaran equitativamente a todos los seres humanos y “*la Opción preferencial por los pobres*” que surgió en la Iglesia Latinoamericana, todo esto para lograr el “*Bien Común*”.

Es de resaltar que el trabajo de las Comunidades de Base se alimentó y consolidó con los aportes conceptuales y sobre todo metodológicos de Paulo Freire y Orlando Fals Borda para una pedagogía liberadora y una construcción de conocimiento emancipador desde los desposeídos. Es en este contexto que con el apoyo decidido del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), encabezado por el educador canadiense Bud Hall, que había sido director de una relevante experiencia de educación de adultos en Tanzania impulsada por el presidente Julius Nyerere, un grupo de educadores y académicos creamos en México en 1978 el CEAAL, al término de una reunión internacional convocada en el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, que ha sido clave en el impulso a la EP, tanto en la región latinoamericana como en otras latitudes del mundo, gracias a la interacción con educadores de los cinco continentes impulsada por el ICAE.

La otra vertiente de antecedente de la ES la situamos en el hecho siguiente: En los últimos treinta años, tanto en el marco de los asociados del CEAAL, como de otras redes como la Asociación



Latinoamericana de Organismos de Promoción (ALOP) y movimientos campesinos diversos para hacer frente a la pobreza y el desempleo, se han impulsado proyectos que buscan generar ingresos y oportunidades de ocupación productiva para campesinos y pobladores urbanos desempleados, vinculando estas iniciativas a otras que buscan una vida más digna y el respeto a los Derechos Humanos, constituyendo una vertiente denominada “Economía Popular”.

La evaluación y la sistematización de muchas de estas experiencias han ido arrojando una constante:

- ♦ La mayoría de las experiencias fracasan, sobre todo si asumen la modalidad de actividades empresariales, dada la escasa experiencia de emprendimiento de gran parte de la población, sometida a siglos de subordinación.
- ♦ Un alto porcentaje de las que subsisten lo hacen gracias a que son subsidiadas por otras actividades de los miembros de las familias que participan en la experiencia.
- ♦ Otras de las sobrevivientes frecuentemente se constituyen en reproductoras de las reglas y valores del sistema capitalista y abusan sea del proveedor, del cliente o de los empleados.
- ♦ Muy pocas son las que logran contribuir a resolver necesidades de ingreso, de plenitud personal y de superación de mecanismos de subordinación.

La gran capacidad de las transnacionales, sea en el agro dominando los aspectos en que se genera valor agregado y especulando en los mercados de alimentos y materias primas, o en las ciudades ofertando productos con escaso valor nutritivo, generados con paquetes tecnológicos depredadores

y transfiriendo las ganancias de su actividad a unos cuantos beneficiarios, hacen que los pocos proyectos exitosos estén en situación de vulnerabilidad o que a final de cuentas transfieran gran parte de los beneficios logrados vía el consumo de los productos que les adquieren. El comportamiento de empresas como Wal-Mart es paradigmático en este sentido.

Por otra parte, tal como siempre lo hemos planteado los educadores populares, la falsedad de los mitos con que se impulsó esta fase neoliberal, sobre todo a partir del Consenso de Washington, ha quedado cada vez más evidenciada con las múltiples crisis: alimentaria, energética, ambiental y financiera, que provoca el capitalismo, lo que ha llevado a nuevas búsquedas que se han ido plasmando en las iniciativas, redes y movimientos de Economía Solidaria.

Las iniciativas desarrolladas a nivel de los espacios nacionales se han podido consolidar en dimensión más amplia, gracias a la oportunidad que han significado los espacios-proceso como los Foros Sociales Mundiales y los encuentros de “Globalización de la Solidaridad”, formalizados ahora en la Red Intercontinental de Promoción de la Economía social y solidaria (RIPESS), de los cuales hablaremos más adelante.

Enfoques teóricos

Basado en la diversidad de antecedentes antes mencionados, se ha ido construyendo una concepción y una praxis de ES que, a juicio nuestro, se caracteriza por los elementos básicos siguientes:



- ◆ No se trata de una *economía para los pobres*, aun cuando la población que padece esta condición debe ser prioritaria en lograr sus beneficios.
- ◆ No se limita tampoco a un sector de la economía, como lo es *el sector social*, aun cuando este es uno de los que más puede aportar experiencias y principios.
- ◆ No es tampoco el “*tercer sector*” en el cual se ubica a muchas iniciativas que no tienen como objetivo alcanzar un lucro económico.
- ◆ Implica *que la cooperación solidaria esté presente en todos los momentos del quehacer económico*: Acceso a medios de Producción, Circulación, Comercialización, Distribución, Consumo e incluso en el Reciclaje de desechos.
- ◆ No se trata, y esto es muy importante, *de una estrategia de resistencia, sino que se propone ser una estrategia emancipadora, para lograr la superación de los mecanismos, procesos y prácticas que mantienen subordinada y excluida a la mayoría de la población de nuestras naciones.*
- ◆ Consecuentemente, plantea *una transformación radical* de toda la economía y consecuentemente de la sociedad.
- ◆ *Con medios no violentos*, gradual y de largo plazo, pero ya aquí y ahora, puede crear espacios en los cuales sus principios tengan plena vigencia real.
- ◆ Basada en *la construcción de una masa crítica* suficiente que tenga el poder, la presencia y cobertura necesarias para lograr el cambio cualitativo que se requiere, naturalmente en una *visión contrahegemónica*.
- ◆ *Esto significa insoslayablemente la construcción de un nuevo sujeto histórico con vocación y capacidades emancipadoras*, que

no se identifica con el que han planteado otras teorías transformadoras como el marxismo, ya que no se trata de una clase social determinada, sino que todo miembro de la sociedad puede ir formando parte de estos *sujetos colectivos que se van construyendo/consolidando en luchas y prácticas concretas.*

Por ello, igual que en el caso de la EP –la cual los educadores del CEAAL caracterizamos no como una modalidad educativa, sino como un conjunto de procesos con una dimensión educativa, pero con un impacto global emancipador–, en el caso de la ES afirmamos que *la Economía Solidaria no es solo economía, sino que se trata de un conjunto de procesos emancipadores, con una incidencia central en lo económico, pero que se proponen la transformación del conjunto de las relaciones sociales e incluso de los procesos civilizatorios actuales.*

Lo cierto es que intelectuales y activistas coinciden en que la ES es un concepto y una praxis aún en construcción. Ejemplo de esto es el hecho de que en un reciente encuentro organizado por el Consorcio de Economía Solidaria y Comercio Justo, en agosto de este año en la ciudad de Guatemala, centrado en la promoción de estrategias para articular redes de economía solidaria, el debate conceptual persistió a lo largo de los cuatro días del encuentro, llegándose al final a un consenso provisional sobre la concepción siguiente:

Economía Solidaria es una propuesta–compromiso de construir un modelo alternativo de sociedad que tiene por esencia el lograr la plenitud de la persona y de todas las personas basado en la organización, desarrollo y apropiación



de los medios de producción y de los procesos del ciclo económico, de forma autogestiva, plenamente democrática y solidaria, para satisfacer las necesidades y anhelos de los diversos sectores de la población, en términos de equidad y en perspectiva de un cambio global emancipador que permita crecientemente generar bienestar y un bien vivir desde lo local y lo comunitario en armonía con la naturaleza, con base en una cosmovisión que retome elementos cosmogónicos que dan valor a las tradiciones que potencian nuestra identidad.¹

La ES, además de la incidencia central en lo económico, actúa simultáneamente en las dimensiones de lo social, lo político, lo cultural y lo ecológico. En la mayoría de las experiencias relevantes se está incidiendo también en diversos aspectos de reproducción de la vida como lo son la salud, la alimentación, la vivienda y la seguridad, no tanto porque los actores de la ES cuenten con más recursos dinerarios para satisfacer sus necesidades y anhelos en esos ámbitos, sino principalmente porque los sujetos colectivos que se construyen en las prácticas de ES van enfrentando con perspectivas y recursos alternativos esos aspectos.

Estas características son las que hacen diferencia con otros enfoques teóricos diversos sobre la ES. Cabe mencionar, que algunas redes y autores, coincidiendo plenamente con las anteriores

características, usan el nombre de “Socioeconomía Solidaria” o “Economía Social y Solidaria”.

El cuestionamiento a la lógica, valores y resultados del capitalismo, sobre todo en esta fase excluyente y depredadora, ha llevado a algunos autores y militantes a buscar alternativas, pero que frecuentemente solo las consideran para el sector de la población más empobrecida por este modelo, sin que eso signifique la superación cabal del modo capitalista de producción.

Los impulsores de consolidar un sector de economía social o de un “tercer sector” o de “finanzas éticas” o de “comercio Justo”, indudablemente van haciendo aportes tanto en la conciencia de la población, como en limitar algunos de los daños del capitalismo. Sin embargo, no se proponen la superación radical del modo de producción. La ES no cae en la confrontación con ellos, ni en la descalificación, sino al contrario, va buscando espacios y prácticas concretas en las cuales se logre inicialmente la articulación y posteriormente la plena inclusión, con enriquecimientos recíprocos.

Entre algunas expresiones recientes de estos planteamientos más limitados es importante conocer y estar atentos a las aportaciones recientes de un autor y dirigente político, el japonés, Yukio Hatomaya, que propone que en materia de salud, educación, seguridad y medio ambiente no debe haber posibilidad de lucro, sino debe prevalecer una “Economía de la Fraternidad”. Lo interesante de este caso es que este autor logró, al frente del Partido Democrático PD del Japón, ganar las elecciones en el mes de agosto pasado al Partido Liberal Demócrata, que desde los años cincuenta tenía la hegemonía en ese país y es ahora el jefe de estado de esa nación.

1 In Cadena, Félix comp. Memoria de los trabajos del Taller regional México-Centroamérica “La Economía Solidaria y el Comercio Justo, alternativas frente a la crisis actual” pág. 27, referenciado en el inciso bibliográfico de este documento.



Prácticas relevantes

Acordes con lo anterior, la ES plantea una serie de prácticas que son consustanciales a su concepción, como lo son:

- ♦ *La Autogestión.* Como la ES se propone superar relaciones de subordinación, las diversas expresiones de la misma son autogestivas y democráticas. No se conciben relaciones de trabajo subordinado en el ámbito de la ES.
- ♦ El uso de metodologías basadas en la *EP e Investigación–Acción–Participativa*, que no solo permitan el desarrollo de competencias laborales para desempeñar los trabajos concretos dentro de las unidades económicas, sino sobre todo el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad de emprendimiento, que son indispensable para las prácticas autogestivas.
- ♦ *Asociacionismo en red.* Las organizaciones de ES requieren ser de pequeña talla, para que se pueda hacer realidad una verdadera autogestión. La consecuencia necesaria es que estas pequeñas unidades opten por modelos asociativos de tipo red, lo cual constituye una de las prácticas más retadoras de la ES que está teniendo una rápida expansión.
- ♦ *Impactar la dimensión territorial.* Como ya lo enfatizamos, la ES no se limita al campo de lo económico, por lo cual incide en diversos aspectos de la dimensión territorial, como lo son los servicios comunitarios, el mejoramiento del medio ambiente y la seguridad entre otros, que son base para estrategias de desarrollo local y microregional endógeno.
- ♦ *La construcción de sujetos colectivos con vocación y capacidad emancipadora.* Todo lo anterior va a la vez plasmándose en la práctica

estratégica de construir este tipo de sujetos, sin lo cual la ES pierde su especificidad, pues no se limita a producir e intercambiar bienes y servicios con mayor equidad y sustentabilidad, sino que se hace indispensable, para lograr sus fines radicales, que se vaya constituyendo en una fuerza que supere aquellas que mantienen el actual estado de cosas.

- ♦ *La apropiación plena de porciones de la realidad.* Esa fuerza no es necesariamente para una confrontación abierta, sino principalmente –aunque no exclusivamente– es la que permite irse apropiando de procesos, mecanismos y relaciones sociales en las cuales se de vigencia a la cooperación solidaria, en vez del afán de lucro y de depredación del ambiente.
- ♦ *El uso de moneda propia y del trueque.* Una de las expresiones de la práctica anterior lo constituye el utilizar moneda alternativa a la oficial de los países, que cada vez más se ha convertido en uno de los principales instrumentos de extracción de riqueza vía la especulación y la inflación. Esto no significa el que en todos los casos se pueda sustituir totalmente la moneda de curso legal, pero sí porcentajes importantes de esta en cada bien o servicio. En el caso del trueque sí se logra la eliminación total del uso de esas monedas.

Existen ya experiencias y propuestas que han logrado una ejemplar articulación de estas diversas prácticas. En el texto sería insuficiente el presentar una panorámica. El último inciso aporta referencias bibliográficas y sobre todo portales y observatorios ubicados en la WEB, a los cuales se puede consultar. Algunas de las más interesantes experiencias son las que han logrado la apropiación de cadenas productivas completas y además desarrollar procesos de desarrollo



microregional con base en microcuencas² o redes para intercambios solidarios a nivel internacional³ o propuestas de Distritos de Economía Solidaria que, teniendo como eje la organización de ahorradores, productores y consumidores para producir y/o comprar los bienes de la canasta básica familiar, crean su propio mercado social y moneda propia, a la vez que centenares de empleos dignos y procesos de mejoramiento del ambiente.⁴

Existen aún insuficientes mecanismos de sistematización y socialización de estas experiencias, pero es creciente el avance en los países que han logrado gobiernos con orientaciones de izquierda como la mayoría de los de América del Sur.

Es de resaltar al respecto, que en la mayoría de ellos ya se han creado órganos del poder ejecutivo dedicados a la Economía Solidaria, muchos a los niveles más altos de los gabinetes.

Naturalmente, la tensión que surge con muchas de estas iniciativas es frecuentemente el que no se respeten los tiempos o no se cuente con el herramental metodológico y que los procesos se induzcan verticalmente desde la cúpula del poder y no favorezcan la construcción de los sujetos colectivos sino que se queden en la producción de bienes y servicios más equitativa económicamente y más amigable con el medio ambiente.

Redes y movimientos sociales que trabajan sobre el tema

Mencionamos en los antecedentes, a RIPESS. Esta red tuvo su origen en una primera reunión realizada en el año 1997 en Lima Perú, en la cual se enfatizó la idea de construir una respuesta frente a la Globalización excluyente y que había que “*Globalizar la Solidaridad*”. Participaron de varios países, académicos, sindicalistas, líderes agrarios, religiosos y otros militantes comprometidos con este propósito.

En una segunda reunión en Quebec, Canadá, en el 2001 se consolidó la visión de que esta globalización se expresaba sobre todo en iniciativas centradas en la actividad económica, por lo que se adoptó el nombre de *Red Intercontinental de Promoción de la Economía social y Solidaria*. Desde entonces cada cuatro años se lleva a cabo con miembros de RIPESS que a su vez son redes de América del Norte, de América Latina, de Europa, de África y de Asia. La tercera reunión fue en Dakar en 2005 y recientemente este año 2009 en Luxemburgo. www.ripesla.net

Al lado de RIPESS se han dado otros muchos procesos en la región y naturalmente al interior de los países. Es imposible describir estos últimos, pero sí los primeros aprovechando fragmentos de un texto de una militante que ha participado en varios de ellos:⁵

2 Como es el caso del “Centro de Desarrollo Agropecuario” CEDESA en el norte de Guanajuato, México.

3 En Brasil Euclides Mance y otros militantes de la ES están impulsando el proyecto “Solidarium” con este propósito.

4 Esta propuesta la presentamos en el marco del Foro Social Mundial 2008 en la sesión realizada en México y se puede consultar en la página 11 de la respectiva memoria de esos trabajos, citados en la bibliografía de este documento.

“...Iniciamos algunas organizaciones de diversos países en Porto Alegre Brasil, en Agosto de 1998, en el Encuentro Latino de Cultura y Socioeconomía Solidaria que

5 Altagracia Villareal, miembro fundador de RIPESS y de la Red-Espacio de Economía Solidaria de México.



se llamó Construyendo la Socioeconomía Solidaria del Espacio Local al Global, donde participamos 100 personas, provenientes de organizaciones de México, Nicaragua, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Uruguay, Argentina, Brasil y Cuba, doce países de Latino América, además de Francia y el Estado Español”.

Esas reflexiones y discusiones permitieron asumir algunos compromisos y fueron los primeros pasos para entrelazar, tejer, trenzar, construir, paciente y persistentemente, una *Red de Socioeconomía Solidaria*.

Continuaron los intercambios de experiencias y reflexiones a través de Internet participando en la *Alianza por un Mundo Responsable Plural y Solidario*, donde se dio la oportunidad de crear foros de discusión y elaborar documentos que reflejaban nuestra práctica y avance en nuestras organizaciones locales y regionales. Se elaboraron alrededor de quince documentos con los principales temas en los que incidía la Socioeconomía Solidaria. Integramos *el Polo de Socioeconomía Solidaria, PSES*.

En el 2007, el PSES pasó por una reestructuración y se constituyó como *ALOE, Alianza por una Economía Responsable, Plural y Solidaria*, formada por investigadores-activistas que tratamos de tejer alternativas para crear respuestas más coherentes y globales a los retos del desarrollo socioeconómico y humano. <http://aloe.socioeco.org>

Su tratamiento en las universidades

La ES ha contado constantemente con el apoyo de miembros de la Academia, sea en su aporte

intelectual, o vinculado a experiencias concretas. Desde los años noventa las obras de Luis Razeto se generaron en el Programa Trabajo-Universidad en Chile, José Luis Coraggio desde la universidad General Sarmiento de Argentina ha impulsado iniciativas importantes en este campo como la Red RILESS que mencionaremos más adelante, en Brasil existen redes de universidades, como las auspiciadas por la orden jesuítica que impulsan la ES, en México en El Colegio de Tlaxcala, el ITESO de Guadalajara y el Colegio Mexiquense se han realizado investigaciones sobre el tema apoyadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en la Universidad Bolivariana de reciente creación en Venezuela se han celebrado encuentros nacionales e internacionales sobre la ES. La Universidad de los Trabajadores de América Latina, UTAL, con sede en ese país viene de crear un programa de incubación de redes de ES. Podemos afirmar que en toda América Latina, existen universidades que cuentan con miembros que, de diversas maneras, expresan su compromiso con la ES realizando investigaciones, docencia o servicios en este campo.

Una de las redes con mayor presencia es la Red de Investigadores Latinoamericanos en Economía Social y Solidaria, RILESS, que tiene su sede en la ya mencionada universidad General Sarmiento de Argentina y cuenta con asociados de toda la región y con una página WEB www.riless.org, en la que se ofrecen talleres y diplomados a distancia.

Agenda pendiente

A la hora actual, consideramos que existen siete retos importantes que ha de superar la Economía Solidaria para avanzar consistentemente y



con eficacia en su compromiso y propósitos emancipadores. Estos son:

1.- *Teórico- conceptuales*

Se requiere alcanzar ya una sólida arquitectura del cuerpo teórico-conceptual, que haga más consistentes los desarrollos metodológicos específicos, ya que mucho del instrumental usado en la economía vigente no es favorable para lograr los objetivos de la ES. Esta consolidación favorecerá también el diálogo y acuerdos con otros agentes progresistas que ven a la ES solo como defensa de la Economía Popular, o como una visión voluntarista y demasiado utópica.

2.- *En lo político*

Es necesario caracterizar de mejor manera la forma en que se construye el nuevo sujeto colectivo y sus mecanismos de acumulación y de ejercicio del poder que dará lugar a la transformación radical buscada, que por esencia difiere mucho de otras expresiones tradicionales de creación y ejercicio del poder.

La construcción de la masa crítica que haga viable la transformación, implica también planteamientos nuevos de ciencia y praxis política.

3.- *En lo estratégico*

Aquí es fundamental ante todo el desarrollar la capacidad de construir pensamiento estratégico.

Como lo mencionamos, el CEAAL, impulsor de la EP y de la Investigación-Acción-Participativa, ha favorecido la capacidad de construcción de pensamiento crítico y de pensamiento propositivo.

Sin embargo, no todo conocimiento así producido tiene las mismas características y funciones. Para analizar la realidad es importante ser crítico y riguroso. Para intentar transformarla es necesaria además una visión estratégica y prospectiva. El conocimiento estratégico por esencia supone siempre la presencia de actores y procesos con sentido e intereses diferentes a los propios, incluso contrarios, frente a los cuales ese conocimiento debe tener cualquiera o todas las características siguientes:

- A. Ser lo suficientemente contundente para superar las argumentaciones de esos actores con intereses diversos o contrarios.
- B. Tener la capacidad de convencer a amplios sectores de la población para que lo asuman, enriquezcan y busquen hacerlo realidad.
- C. Ser generado desde y para prácticas emancipadoras concretas, en las cuales se vayan vislumbrando las situaciones alternativas por las cuales se lucha, desarrollando así la “conciencia de que es posible impulsar tales cambios”. Considero que tenemos aun un déficit en la capacidad de producción y difusión de este tipo de conocimiento, en tanto que los poderes reales, con sus “think tanks” y el apoyo de los medios masivos, logran mantener en la sumisión y aceptación a la mayoría de los pobladores de nuestros países, a pesar de la evidencia del daño que causa el actual modelo.

Es un reto estratégico también el avanzar en la construcción de redes y procesos de asociacionismo, basados en nuevas formas de articulación y de cooperación orgánica, que facilite el que esas redes comprendan cada vez más el conjunto de eslabones de las cadenas productivas y de los



sistemas productivos, para retener al máximo el valor agregado de cada uno de esos componentes, eliminando intermediarios abusivos y adquiriendo una mayor autonomía operativa.

El otro aspecto estratégico es el de lograr vincular la acción de estas redes a *la dimensión territorial*, de manera que se haga vigente el principio de que la ECOSOL no es solamente economía, sino que impacta las diversas dimensiones de la vida en sociedad.

4.-En lo metodológico

Es fundamental un cabal desarrollo y aplicación de metodologías, técnicas e instrumentos plenamente participativos, ya que el medio es constitutivo de los fines a alcanzar. Existen carencias fuertes en muchos de los agentes impulsores de la ECOSOL, de capacidades para ejercitar la Investigación–Acción–Participativa u otras metodologías con esa fuerza emancipadora, que permiten con la misma práctica atender tanto a las necesidades de la vida diaria, como a las de plenitud existencial de cada persona y las de tipo histórico como la superación de mecanismos y relaciones de subordinación, explotación y dependencia.

Una de las carencias se expresa en las limitaciones para comprender la doble dimensión de las organizaciones, que tienen una de tipo productivo de los bienes y servicios y otra para las funciones orgánicas. Como los actores son los mismos que intervienen en ambas dimensiones, se presta a confusiones el desempeño de roles y sobre todo se desatiende el desarrollo de las capacidades que exige cada una de estas dimensiones.

5.- En lo cultural

No necesariamente incluido en lo anterior, está el desarrollar la capacidad de Aprender a Emprender. Más allá de conocimientos y habilidades concretas esto supone sobre todo el desarrollar una cultura de emprendimiento, para ser capaces de emprender el proyecto de vida, de familia, de empresa, de comunidad y de nación, bajo principios de cooperación solidaria.

Aprender a compartir solidariamente supone cambios culturales que permitan superar protagonismos, favorecer la construcción de consensos y desarrollar la capacidad de autocrítica creativa, todo lo cual está aún entre nuestros retos. Cambios culturales que interioricen la convicción del valor de la diversidad, de la interculturalidad y que esto se traduzca en prácticas cotidianas.

6.- En lo instrumental

Hace falta un gran despliegue de iniciativas para construir los mecanismos e instrumentos en que se plasmen y se recreen los principios de la economía solidaria. Papel importante juegan en esto los Tianguis comunitarios, las tiendas multitrueque, las incubadoras de redes, las empresas integradoras y otros mecanismos que viabilicen los procesos de economía solidaria.

7.- En lo financiero

Una de las piezas más importantes, es el uso de moneda propia y de prácticas de trueque. Existen experiencias cada vez más creativas en diversos países, que permiten no solo sustituir parcial o totalmente el uso de moneda oficial, sino generar sinergias interesantes, que facilitan superar retos



importantes de cómo optimizar y darle valor para los propósitos de la ECOSOL a una serie de recursos de que disponen comunidades y organizaciones ciudadanas y que no son operacionales en su situación actual conforme a las reglas del mercado capitalista, aunque sus agentes si saben cómo aprovecharse de ellos, pasando por encima de esas reglas.

Bibliografía

1. Arruda, Marcos (2005) “Economía Solidaria”. Conferencia en el Primer encuentro de Economía Solidaria y Vida Digna. RED ECOSOL, México.
2. Bajoit, Guy (2003) “L Economie Solidaire, un mode de production alternatif au capitalisme” UCL, Belgique.
3. Caillé, Alain (2003) “L’altereconomie Presentation” en MAUSS, N° 21, Primer semestre, p.p. 5–20.
4. Cadena, Félix, editor (2009) “De Foro a Foro. Contribuciones y perspectivas de la Economía Solidaria en México, en contexto de crisis global” memoria del Foro Social Mundial México 2008. CEAAL.ALCONA.FEST.UTAL. México.
5. Cadena, Félix et al. (2004) “De la Economía Popular a la Economía de Solidaridad. Itinerario de una búsqueda estratégica y metodológica”. COLTLAX, Tlaxcala México.
6. CEM Del encuentro con Jesucristo a la Solidaridad con todos, N° 246, Directorio Nacional de Pastoral Social. México (2006), N° 329.
7. Coraggio, José Luis (2009) “La Economía Social y Solidaria como estrategia de desarrollo en el contexto de la integración latinoamericana” en “De Foro a Foro. Contribuciones y perspectivas de la Economía solidaria en México, en contexto de crisis global” memoria del Foro Social Mundial México 2008. Pág. 302–312. CEAAL.ALCONA.FEST.UTAL. México.
8. Consorcio Economía Solidaria y Comercio Justo (2009) Memoria del taller regional México–Centroamérica: “La Economía Solidaria y el Comercio Justo como alternativas frente a la crisis actual”. FLASEP–CEAAL.AYUDA EN ACCION.DVV SCAAS. México.
9. Eme, Bernard; Laville, Jean Louis y Jean Paul Marechal, (2001) “Economía Solidaria: Ilusión o vía de futuro?”, en Mesa Redonda sobre la economía solidaria, Arles, Francia, Universidad de Verano, Agosto.
10. Guerra, Pablo (2002) “Socioeconomía de la Solidaridad”. Editorial Nordan–comunidad, Montevideo, Uruguay.
11. Laville, Jean Louis comp. (2004) “Economía Social y Solidaria. Una visión europea”, Buenos Aires, Argentina UNGS/Fundación OSD.
12. López Llera, Luis (2009) “¿Qué Hacer?” en “De Foro a Foro. Contribuciones y perspectivas de la Economía solidaria en México, en contexto de crisis global” memoria del Foro Social Mundial México 2008. Pág. 283–291. CEAAL.ALCONA.FEST.UTAL. México.
13. Mance, Euclides (2004). Redes de Colaboración Solidaria, Petrópolis, Voces.
14. Polany, Karl (1992) La gran transformación, 2ª. Edición, Juan Pablo Editores, México.
15. Roozen, Nico y Franz Vandeshoff (2002). La aventura del comercio justo. Una alternativa de globalización, por los fundadores de Max Havelaar, México, El Atajo.
16. Singer, Paul. (2003) “Economía Solidaria”, en Antonio David Cattani, org., A outra economia, Porto Alegre, RS Veraz p.p. 116 y ss.
17. Yépez del Castillo, Isabel et al”Une Solidarité en Actes” Presses Universitaires de Louvain. Bélgica.



3. LA EDUCACIÓN POPULAR EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS



Freddy Hernán Pisso Rengifo*

Luis Hernando Rincón Bonilla**

Antecedentes

Se entiende a la Educación Popular (EP) como un proceso de intervención intencionado que tiene como referente a sectores populares de la sociedad, no solo como la formación y puesta en práctica de conceptos, métodos y técnicas sino también de valores y actitudes humanas fundamentales. Se trata de contribuir a la formación de una nueva sociedad y también a la formación de un hombre nuevo, en condiciones históricas, socioculturales e individuales concretas. Está dirigido a poblaciones de sectores excluidos, obreros, campesinos, grupos étnicos y otros que han sido definidos como sectores populares, los cuales se construyen, se fortalecen y se reconocen por su capacidad de protagonismo histórico en la sociedad. Las múltiples formas de intervención que se dan en este proceso se orientan al logro de distintos propósitos políticos, económicos, culturales y pedagógicos, articulados a los diversos modelos de desarrollo dentro del esfuerzo que el Estado y la sociedad civil impulsan en el campo de los saberes y el conocimiento.

* Profesor de la Universidad del Cauca, integrante de la Expedición Pedagógica Nacional, coordinador regional del Programa Ondas.

** Profesor jubilado de la Universidad del Cauca, profesor de la especialización y maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, integrante de la Expedición Pedagógica Nacional.

El campo conceptual de la EP tuvo sus orígenes en América Latina, concretamente en el Brasil, ligada a las graves desigualdades sociales, que se reflejaban de una manera dramática en las altas tasas de analfabetismo de amplios sectores de la población, por ello, inicialmente, el desarrollo de la EP estuvo ligado a la concepción de alfabetización.

Históricamente el concepto de Educación Popular y Comunitaria ha sido polisémico, unas veces ligado a la discusión entre reformadores protestantes y católicos, otras al discurso ilustrado y al contexto de la revolución francesa, otras al discurso liberalizante del período de independencia americano o asociados a la construcción de lo público de los proyectos liberales del siglo XIX y/o a propuestas populistas de la primera mitad del siglo XX. Estas connotaciones han estado ligadas a propuestas educativas y pedagógicas dirigidas al pueblo, tendientes a incorporarlos a proyectos políticos alternativos y progresistas frente al sistema educativo predominante. Por lo tanto, la expresión ha tenido diferentes usos históricos correspondientes a diversos contextos, a singulares circunstancias sociales y culturales que configuran sentidos diferentes.

Aunque no es posible presentar un concepto único de la EP, ya que su caracterización y enfoques ha



dependido de los momentos históricos y de las miradas de los actores implicados, sin embargo, tal como lo plantea el profesor Miller Dusán, es posible identificar varios elementos comunes en esas conceptualizaciones, como los siguientes:

“Una postura crítica frente al saber dominante y un cuestionamiento a la función adaptativa y homogenizante del modelo formal de educación.

El propósito de contribuir a que los sectores dominados de la sociedad superen su dependencia, para que se reconozcan como sujetos históricos capaces de protagonizar el cambio social.

La convicción que desde la educación es posible avanzar sobre la subjetividad de las personas llámese conciencia, cultura o saber popular”.¹

Como se puede inferir, es claro que la educación popular se caracteriza por articular lo político con lo pedagógico, la teoría con la práctica en la construcción del conocimiento y que las acciones que realizan los grupos no son espontáneas, sino que, responden a unos procesos planeados y organizados en donde se utilizan una serie de metodologías e instrumentos que hacen posible intervenir en la vida cotidiana de las comunidades y grupos sociales.

En Colombia, durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, se produce una fuerte corriente migratoria de campesinos a las ciudades, con un alto crecimiento vegetativo de la población, generado por la violencia iniciada a mediados del siglo pasado y que aún continua vigente. En este

escenario comienzan a surgir movimientos sociales que buscan alternativas para enfrentar las políticas del país de corte capitalista, en el fervor de estos movimientos surge y se desarrolla la investigación acción participativa; que aprisiona conceptual y metodológicamente los sueños de transformación de grandes sectores sociales que quieren construir su propia historia, y que han contribuido a que la escuela pueda ser centro de desarrollo y participación social. Un número significativo de docentes ha venido llevando a cabo importantes proyectos de trabajo comunitario, inspirados en pensadores de corte social como Celestín Freinet y Paulo Freire, con fuerte vinculación con la educación popular y comunitaria, cuyas metodologías centradas en el rol de lo dialéctico, el diálogo, hacen al sujeto protagonista de su aprendizaje y productor de conocimientos; además, los contenidos que se abordan parten de las problemáticas que viven los educandos. La conjunción de estos elementos favorece la ubicación activa de educadores y educandos en la relación pedagógica, igualmente la experiencia educativa ha involucrado progresivamente los ámbitos políticos y sociales.

A mediados de la década de los sesenta comienza a vislumbrarse con cierta claridad el interés de grupos de docentes de algunas universidades públicas por acercarse, comprender y apoyar los procesos de cambio de grupos y organizaciones sociales para enfrentar las políticas sociales hegemónicas en el país; es el profesor Orlando Fals Borda, el primero en esta nueva búsqueda, cuando a través de su libro “Causa Popular Ciencia Popular”, una metodología del conocimiento científico a través de la acción y otros documentos planteó las bases para desde el análisis de la realidad latinoamericana, se generara una nueva corriente de investigación social: la

1 DUSAN, Miller 2004: Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana, Barcelona, pág. 12.



investigación– acción–participativa, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas que conforman los sectores populares en el análisis de su propia realidad con el fin de promover la transformación social de los oprimidos, explotados y marginados.

En esta misma dirección varios docentes comienzan a estudiar la racionalidad de una serie de experiencias educativas y de organización social que se venían llevando a cabo en el país, muchas de ellas como alternativas a las políticas del estado, en donde se experimentaban metodologías novedosas para el mundo académico y con un fuerte componente político, lo que estimula el interés por la investigación y el reconocimiento de esas experiencias, así se construyen los primeros vínculos con la EP, que luego se alimentan con encuentros, que se transforman en espacios de pensamiento y diálogo, que apoyados por los avances teóricos que aportan los trabajos de sistematización, entendidos como una propuesta investigativa para construir conocimiento, develar el sentido y potenciar experiencias educativas adelantadas por grupos y colectivos de estudiosos e investigadores en varios países latinoamericanos, en Colombia es necesario destacar la labor realizada por el Corporación Laubach (CLEBA), el CINEP y Dimensión Educativa, quienes contribuyeron a consolidar un acervo conceptual y metodológico, que sirvió como base para entronizar en varias universidades colombianas las actividades de docencia, investigación y extensión en EP.

Una coyuntura muy favorable para el fortalecimiento de la EP en el contexto universitario colombiano la constituyó el impulso a la educación a distancia del gobierno de Belisario Betancourt, lo que favoreció el desarrollo participativo de algunos programas de formación de educadores populares por parte

de algunas universidades, así mismo, como el hecho de haberse fortalecido en el Ministerio de Educación Nacional, la división de educación de adultos como consecuencia del reconocimiento de la importancia de este campo en el desarrollo de las sociedades planteadas en varios foros y encuentros internacionales promovidos por la UNESCO y varias organizaciones de la sociedad civil, en especial el impacto trascendental que ha tenido desde su creación El CEAAL.

En los últimos diez años se viene liderando, desde los grupos universitarios entre otros, los siguientes movimientos y proyectos: la Expedición Pedagógica, el Programa Ondas de Ciencia, Tecnología e investigación, la Red por el buen trato a niñas y niños de Colombia, proyectos orientados al estudio y a mejorar las condiciones de vida de los adultos mayores en Coordinación con Docentes, Colciencias, Bienestar Familiar y Organizaciones de jubilados.

Enfoques teóricos

Al revisar los diferentes enfoques teóricos de la EP que han orientado los procesos formativos, investigativos y de relación con las comunidades de las universidades colombianas, se evidencian que no constituyen un bloque homogéneo, sin embargo, se destaca el hecho que han desarrollado propuestas y estrategias educativas que se sustentan en bases diferentes de los paradigmas vigentes de la modernidad: el alemán, el francés, el sajón y el norteamericano, apuntándole a la construcción de enfoques que podríamos llamar alternativos o latinoamericanos, que se nutren de las pedagogías críticas, la fenomenología, la construcción de complementariedades y puentes entre la



investigación cualitativa y la investigación-acción, perfilando un discurso más centrado en el sujeto y su realidad social y que para algunos analistas se aproxima a la pedagogía de la complejidad.

Como se mencionó en los antecedentes, en varias universidades la aproximación a la EP se estableció a través de la sistematización de experiencias educativas, este es el caso del Grupo Interuniversitario de Educación Popular (G.I.U.), integrado por profesores de las Facultades de Educación de las Universidades de Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional, Surcolombiana y Valle, quienes desarrollaron la sistematización de varias experiencias, enmarcadas en el Programa de Investigaciones sobre Experiencias Significativas de Educación Popular de Adultos (P.E.S.E.P.), cuyo objeto consistió “en indagar sobre la significatividad de una serie de experiencias de EP, tratando de comprender su lógica interna, desde la perspectiva de sus propios actores, para ello se utiliza un enfoque de sistematización que integra lo cualitativo, lo participativo y lo hermenéutico, en donde el conocimiento de la realidad social se constituye a partir de las interpretaciones que los actores le asignan a la misma. En este sentido se trata de comprender los fenómenos y el significado que a ellos le atribuyen quienes los viven, más que de explicarlos a partir de paradigmas totalizadores”.²

En este enfoque, lo cualitativo se centra en el conocimiento sobre una experiencia en particular a partir de observar la realidad desde los participantes,

desde sus expectativas, deseos, imaginarios y realizaciones concretas.

Lo participativo hace referencia a la posibilidad que tienen los actores de la experiencia de realizar una relectura de la misma, para dialogar con los investigadores, con los otros actores o participantes y con las diversas fuerzas sociales relacionadas con la experiencia.

El carácter participativo de la metodología nos ubica en el diálogo de lógicas entre los actores, que supera la relación entre sujeto y objeto y que ubica en un terreno que privilegia las interpretaciones de la experiencia tal como ella fue vivida y recreada, por quienes participaron en ella y la posibilitaron, teniendo en cuenta toda su riqueza, complejidad, contradicciones y ambigüedades, como ocurre en toda experiencia que se mira como suceso histórico.

La sistematización articuló cuatro dimensiones: epistemológica, ética, política y pedagógica.

La epistemológica, referida al conocimiento desde la red de interpretaciones de los actores, quienes tratan de darle inteligibilidad.

La ética, que busca poner valor en donde se piensa que hay neutralidad y busca superar las relaciones medios fines.

La política, encaminada a que los actores sociales logren espacios de poder por medio de la investigación, lo que permite desarrollar su potencialidad para legitimar nuevos espacios de poder, la promoción del respeto y la legitimación del pluralismo.

2 Elaborado por: Miryam Zúñiga, Mario Acevedo, Adriana Castillo, Rosa María Cifuentes, Miller Dussan, Robert Euscategui, Eumelia Galeano, Rocío Gómez, Mauricio González, José Hleap, Rodrigo Jaramillo, Luis I Murcia, Fulvia Pérez, Freddy Pisso, Luis H Rincón, César Velázquez, Gloria I Yepes (investigadores) y Luis Oscar Londoño (asesor).



La pedagógica, orientada a provocar la reflexión de los actores sobre su propia experiencia, al diálogo de saberes y a la confrontación de las lógicas e interpretaciones de los sujetos, lo que favorece superar los límites de las explicaciones únicas para darle paso al diálogo de las múltiples gramáticas con que los seres humanos interpretan el mundo y se relacionan con los demás.

El proceso de sistematización, permitió la lectura de todas las experiencias desde tres formas a saber:

De una manera extensiva, para identificar los núcleos temáticos y la periodicidad endógena de la experiencia.

De una manera intensiva, que buscaba construir y los campos semánticos, las relaciones de sentido y sus desplazamientos.

De manera comparativa, para identificar las perspectivas de los distintos grupos de actores, lo cual permitió dar cuenta de esa perspectiva y su relación entre los actores.

Se estableció así, una estrategia que relacionó la reconstrucción, la interpretación y la potenciación de las experiencias como fases que se complementan y se superponen en interfaces no lineales.

La reconstrucción, entendida como un proceso de re-elaboración de las vivencias de los actores, que se construye a partir de los relatos de la experiencia, que son asumidos como unidades de contexto, es decir, como expresiones que incluyen los elementos que le dan sentido al relato, donde interesa más el juego de las interpretaciones que la fidelidad de lo ocurrido.

La interpretación, encaminada a construir un argumento de sentido y una comprensión global de la experiencia, poniendo en juego el modo como las categorías significativas derivadas de los relatos, son asumidas tanto por los investigadores como por los actores de la experiencia. Este aspecto se constituyó en el eje central de la sistematización, porque implicó la construcción de los principios de legibilidad desde donde fue posible elaborar el sentido de las distintas interpretaciones de las experiencias.

La potenciación, se orientó a pensar la experiencia como recurso y como espacio de los sujetos sociales y de la experiencia colectiva. A los primeros les permitió la oportunidad de reencontrarse, de reconocer sus saberes y valores, de afianzar las posibilidades de leer la realidad, de construir memoria, de fortalecer su capacidad de negociación y de fortalecer su identidad y autoestima. A las experiencias les abrió nuevas perspectivas y opciones culturales alternativas, clarificar el desarrollo local y dar pistas para visualizar el futuro; así entendida la potenciación, concreta la opción ética de la sistematización para ayudar a crear nuevas condiciones para el desarrollo cultural y socioeconómico de las comunidades.

El conocimiento que aporta la Sistematización de Experiencias aunado al estudio de los pensadores de las corrientes críticas de la educación, de la antropología, la complejidad, las ciencias de la comunicación, la política entre otros, favoreció que muchos académicos de las universidades colombianas construyeran vínculos metodológicos entre la práctica y la teoría en términos de no hacer depender la una de la otra, sino en procurar la necesaria complementariedad entre ellas, para comprender y recrear el conocimiento de las



prácticas educativas y sociales, en concordancia con los planteamientos de Hugo Zemelman, quien afirma: “necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los pre-conceptos, con los estereotipos, con lo evidente. Esa es la función de lo que aquí he llamado pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad”.³

Estas posturas comenzaron a permear algunos programas de formación de docentes y otras áreas asociadas a los procesos sociales en los cuales, los diseños curriculares comenzaron a construir vínculos entre los estudiantes y sus contextos sociales, a impulsar el aprendizaje grupal, a fomentar el diálogo de saberes en oposición a la circulación del saber formalizado, en donde se fortalece la separación entre los momentos teóricos y las actividades prácticas.

La cultura como espacio estratégico para relacionar la educación y el desarrollo en la perspectiva de relaciones de grupos humanos diferentes y desiguales que buscan potenciar sus recursos naturales y culturales, a superar el estudio de los problemas desde una perspectiva unidisciplinaria acorde con la organización de las universidades en departamentos académicos, por una mirada más integradora que se aproxima a la interdisciplinariedad, lo que ha contribuido a estimular la formulación de currículos abiertos y flexibles.

3 Zemelman, Hugo. 2005. La voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos, Barcelona, pág. 71.

Estos cambios progresivamente han creado las condiciones para repensar el modelo tradicional de formación de educadores y otros profesionales del campo social, en donde el papel protagónico en la enseñanza de los agentes externos ha comenzado a ser desplazado por el mayor protagonismo de los grupos, donde se abren espacios para el diálogo de saberes, la negociación cultural y la construcción colectiva de conocimientos, permitiendo el advenimiento de los modelos curriculares problematizadores, la pedagogía centrada en proyectos y núcleos temáticos, que han estimulado que los procesos formativos de educadores especialmente, comiencen a superar la dimensión de la capacitación entendida como la apropiación acrítica de contenidos y métodos, para reconceptualizar su labor como actores fundamentales en los procesos sociales y humanos, que deben estar vigentes a lo largo de la vida de los individuos para superar el reduccionismo que ha disminuido la función del educador a los procesos de escolarización institucionalizados.

Prácticas relevantes de la educación de adultos en Colombia

Con el propósito de mostrar un espectro que se asimile a las tres funciones básicas de la universidad, a continuación se presenta una síntesis de algunas prácticas que se consideran han sido relevantes para la educación popular en Colombia.

Desde el ámbito investigativo de la sistematización de experiencias educativas, son innegables los aportes de la CLEBA y sus experiencias y elaboraciones sobre los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas, el apoyo de la revista Debate en Educación de Adultos (la única



existente en este momento dedicada a la educación de personas jóvenes y adultas, la constitución de su centro de documentación, el primero en organizarse en el país sobre la educación popular, el cual se ha convertido en un apoyo fundamental para la construcción y conservación del discurso de la EP en el país). También es importante resaltar la constante labor a favor de la EDPJA de los profesores Luis Oscar Londoño y Alfredo Ghiso, quienes han realizado invaluable aportes a la sistematización y a la reflexión pedagógica en la Universidad de Antioquia y más recientemente en la Universidad de Oriente, el profesor Londoño con el Proyecto del SER (Servicio de Educación Rural), donde se ha logrado materializar una propuesta completa en lo pedagógico y lo curricular para el bachillerato de adultos rurales y los programas de formación de educadores populares y las investigaciones que viene asesorando el profesor Alfredo Ghiso en la Fundación Universitaria Luis Amigó, de Medellín.

También han sido relevantes los estudios sobre sistematización de experiencias realizados por el grupo interuniversitario de EP, que fue referenciado en un apartado anterior, así como los trabajos de las Universidades del Valle, del Cauca, y Pedagógica Nacional, las cuales tienen grupos de investigación de EP registrados en Colciencias, quienes además de adelantar proyectos de sistematización de experiencias, tienen a su cargo los programas de formación de profesionales de la educación popular a nivel de pregrado, especialización y maestría e igualmente, ofrecen en forma regular, actividades de extensión, capacitación y asesoría.

Aunque no están formalmente vinculados a instituciones de educación superior, es indudable el aporte realizado por Dimensión Educativa por

intermedio de Lola Cendales y Germán Mariño, intelectuales que han dedicado gran parte de su vida a conceptualizar y a operacionalizar el diálogo de saberes y los procesos de negociación cultural, como aspectos centrales de la EP. Desde una pedagogía dialógica y la negociación cultural, han desarrollado materiales que han sido un gran aporte para consolidar el campo de la EP en el país.

En el campo de la construcción del discurso de la EP es necesario reconocer los trabajos de Alfonso Torres en la Universidad Pedagógica Nacional, autor de varios textos y documentos entre los cuales se destaca: Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia. En ese mismo sentido, Marco Raúl Mejía, ha sido quizá el pensador que más ha escrito sobre el tema de la educación popular en Colombia, que ha centrado su reflexión en establecer las relaciones entre el rescate de la educación como praxis social y las diferentes formas como se evidencia el poder en el mundo globalizado, para constituir el andamiaje básico para el pensamiento y el desarrollo de la práctica de la EP. En sus documentos sostiene que la EP incorpora en su conceptualización elementos provenientes de diversas opciones epistemológicas, estableciendo entre ellos relaciones de manera reflexiva, para así evitar la superficialidad, la improvisación y el activismo que han sido notas características de muchos de las reformas, cambios y ajustes de la educación en Colombia y el contexto latinoamericano.

En el ámbito de la formación tanto formal como continua de educadores populares, la generalidad de los programas ha enfatizado en los siguientes ejes:

- ♦ *Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de los Sectores Populares.* Se considera



como un campo que brinda la oportunidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los sectores populares y apoyan a la población para mejorar y desarrollar las potencialidades sociales, afectivas, creativas e intelectuales en el mejoramiento de la calidad de vida.

En este campo, el pensamiento pedagógico y las prácticas realizadas han sido acompañadas de procesos de sistematización que comunican sentidos educativos a otros, trascendiendo el aprendizaje tradicional y desarrollando proyectos de investigación a nivel local, regional y nacional.

- ♦ *Educación para el Trabajo.* Como campo de la EP y Comunitaria plantea un desafío a la modernización, promovida por las políticas económicas internacionales como la apertura económica enmarcada dentro del neoliberalismo, lo que implica una reorientación de las prácticas educativas de los sectores populares para elevar la eficacia y la eficiencia de los servicios, que respondan a las demandas de formación profesional y capacitación de trabajadores. Las transformaciones en el desarrollo científico y tecnológico, las relaciones sociales y laborales producen efectos en la educación que modifican el comportamiento social e implican nuevas actitudes, nuevos conocimientos para aceptar la innovación y para fortalecer una disposición cultural a estos cambios.

Este eje busca expandirse a los conocimientos modernos para rescatar el trabajo como principio educativo, propiciador de la vivencia de los valores como la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y la participación,

permitiendo la organización y participación de los sectores populares en la vida social, económica, cultural y política del país, creando una nueva cultura ciudadana, laboral y gremial que generen movimientos sociales, los que buscan diferentes reivindicaciones y reconocimientos de autonomías.

- ♦ *Epistemología e Historia de la Educación Popular y Comunitaria.* Es el campo donde se reflexiona sobre el espacio natural del hombre. Es en la comunidad, donde él desarrolla un mínimo de actividades básicas condicionadas por su entorno social, económico, político y cultural. La comunidad es esencial para el desarrollo de la sociedad la cual necesita una organización que apunte al progreso basado en la planificación regional y sectorial, en la participación comunitaria para influir en el cambio y mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Es necesario para ello conocer la historia, los elementos constitutivos, las estructuras y las organizaciones sociales que dinamizan los procesos de transformación.

Articulación de la Educación Popular en redes y movimientos sociales

Como se ha planteado a lo largo de este documento la EP, es ante todo, una “corriente pedagógica de origen latinoamericano” en torno al aporte fecundo de Paulo Freire, desde la cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras. A la vez, identificadas con ella, se reconocen un conjunto amplio de prácticas sociales



y educativas desarrolladas por una pluralidad de actores sociales (ONG's, organizaciones sociales, instituciones educativas, grupos religiosos) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo en derechos humanos, movimientos sociales, formación pastoral, etcétera) que se identifican con opciones éticas y políticas alternativas comprometidas con los sectores populares. El reconocimiento de la heterogeneidad de actores, ámbitos de acción y dinámicas regionales, implica que la educación popular no puede ser vista como un movimiento educativo homogéneo ni un cuerpo teórico acabado; más bien, puede considerarse como un campo social e intelectual en construcción, en la medida en que se vayan consolidando las redes y los espacios de producción y discusión de ideas y propuestas entre los actores colectivos e individuales que agencian prácticas y discursos educativos populares".⁴ En concordancia con el anterior planteamiento, la EP a diferencia de otras prácticas, siempre ha estado vinculada a los movimientos sociales y ha estimulado la creación y fortalecimiento de redes de muy variada naturaleza, pero que coinciden en sus propósitos de cambio y transformación social.

Entre las redes de mayor desarrollo en Colombia están las redes de educadores populares, vinculadas a las ONG's, sindicatos, organizaciones políticas y grupos barriales, que tuvieron un impulso destacado en la década de los 80 para el fortalecimiento de los movimientos populares. Los grupos universitarios de docentes y estudiantes han participado en diferentes proyectos de desarrollo social y comunitario con comunidades desplazadas,

campesinas, indígenas, afrodescendientes, vendedores informales y organizaciones de base.

Agenda pendiente

La universidad colombiana de principios del siglo XXI, es diferente a la de hace treinta años, cuando surgieron en su interior los primeros grupos de EP, hoy la universidad enfrenta un cambio de paradigma matizado por los grandes avances en las tecnologías del conocimiento y la información, aunado a la hegemonía del modelo económico neoliberal que ha privilegiado su orientación hacia el mercantilismo y la privatización, que subyace en el enfoque de la educación superior como servicio; dimensiones entre otras que han llevado a la generalidad de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, a oscilar en el péndulo del capitalismo cognitivo y acentuar el control y el poder de los grupos más pudientes de la sociedad colombiana.

En este contexto es necesario repensar y reconceptualizar los desarrollos que ha adquirido la EP en el contexto universitario en el país, para ponerla a tono con las nuevas realidades, los retos y posibilidades que enfrenta en los momentos actuales. Brevemente expondremos algunos de esos desafíos y retos.

Fortalecer las experiencias que se han realizado hasta el momento, procurando calidad e igualdad ya que es necesario ponerlas a tono con los desarrollos actuales, pero a su vez repensar sus impactos, para que eviten caer en el círculo de la exclusión que se evidencia en algunas de ellas, especialmente las relacionadas con el campo del trabajo.

4 TORRES CARRILLO, Alfonso 2004. Coordinadas conceptuales de la educación popular desde la producción del CEAAL (2000 - 2004) en: La Piragua N° 20, 2004, pág. 23.



Los grupos de docentes y estudiantes necesitan priorizar su trabajo para que desde la universidad se reconozcan “esas otras formas del conocimiento no centradas en el paradigma occidental, construyendo una negociación cultural fundada en la interculturalidad y en la transculturalidad del conocimiento, lo que los lleva a recuperar la vida de las comunidades nativas y sus proyectos como eje de su propuesta educativa, buscando construir nuevos campos epistémicos. En ese sentido, pudiéramos hablar de que hacen un giro decolonizador buscando entender la vida desde las especificidades de estos grupos”.⁵

La creciente pauperización de amplios sectores de la sociedad colombiana, tema que debe ser asumido para su estudio desde los horizontes de la EP, para desde las cercanías que se comienzan a evidenciar fortalecer la intersubjetividad de los grupos e individuos; en aras de construir miradas complementarias para enfrentar las tendencias homogenizantes del mundo globalizado. En este sentido, es prioritario para los universitarios afectos a la EP, estimular la consolidación de bloques sociales, políticos y culturales con capacidad de acción política.

Es menester de los académicos universitarios que participan en la formación de profesionales, especialmente educadores, el reconocimiento de las identidades locales en conexión con lo global en el trabajo que se realiza dentro y fuera de la universidad. Ello presupone asumir las responsabilidades para superar los diseños curriculares orientados hacia el desarrollo de competencias académicas y operacionales, para

entender que hacer posible la educación a lo largo de la vida implica que los currículos requieren de una continua redefinición y expansión, tarea en la cual los grupos de EP deben ser la vanguardia.

Los cambios actuales imponen a los educadores populares, realizar una serie de transacciones con otros grupos de actores sociales cada vez más complejos y diversos, se trata entonces de construir puentes y senderos, que permitan transitar por marcos de comprensión sin clausuras, como ha sido característico en muchos grupos en el pasado, se trata de buscar creativamente procesos de interacción que benefician a todos, se trata entonces de darle pleno sentido a la educación a lo largo de la vida, como una educación para la trascendencia colectiva.

Bibliografía sobre el tema

- Aportes, Nº 46, “Educación Popular: Refundamentación”, Santafé de Bogotá, octubre de 1996.
- Awad, Myriam, Mejía, M. R., *Pedagogías y Metodologías de la Educación Popular*. La negociación cultural, una búsqueda, Fe y Alegría Ecuador. Quito, 2000.
- Cajiao, F. et al, Proyecto Atlántida, J. Tomás, Fundación FES, 1995.
- Cendales, Lola; Mariño, Germán y Peresson, Mario, *Alfabetización y Educación Popular en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá. 1983.
- Colectivo Colombia. Desafíos para la Educación Popular en Colombia. En la Piragua Nº 21, 2004.
- De portador a productor de saber pedagógico, en Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982 – 2002. *Entre Mitos y realidades*, Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio, Bogotá, 2002.
- De Roux, F., B. Botero, *Educación Popular y empresas comunitarias*, CINEP, Santa Fe de Bogotá, 1995.
- Dagnino, Evelina; Álvarez, Sonia y Escobar, Arturo, Política Cultural y Cultura Política. *Una nueva mirada sobre los movimientos sociales*. Taurus – ICANH, Bogotá. 2001.
- Díaz Gomes, Álvaro. Educación comunitaria y ética. En: *Mó-*

5 MEJÍA Marco Raúl. S.f. Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo. Borrador de trabajo. Pág. 23.



- dulo de Comunidad, Maestría en Educación, convenio Universidad de Caldas, Universidad Javeriana, Manizales. 1999.
- Dusan, Miller. Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana, Barcelona. 2004.
- Escuela Popular Claretiana, “*Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*”, Neiva, 1987.
- Fals Borda, O., Historia doble de la Costa, Bogotá, Carlos Valencia Editores, 1986.
- Fals Borda, O., (comp.) Participación: retos de futuro, ICFES – IEPRI – COLCIENCIAS, Bogotá, 1992.
- Ghiso, A., “*Diálogo de saberes en los procesos de educación popular*”, Revista La Piragua N° 7, 2° semestre, Santiago de Chile, 1993.
- _____. Procesos, acciones y saberes en la investigación social en: Textos y argumentos N° 2. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, 2001.
- Gutiérrez, F., La Educación como praxis política, siglo XXI, Bogotá, 1985.
- Hleap, B. José, *La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores a distancia de educadores populares*, Universidad del Valle, Cali, 1991.
- Lucio, Ricardo “*La construcción del saber y del saber hacer*”. En: Aportes N° 41. Dimensión Educativa, Bogotá. 1994.
- Mariño, Germán (compilador) “*Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes*”. Aportes N° 33, Dimensión Educativa, Bogotá. 1991.
- Mejía, M. R., *Hacia otra escuela desde la educación popular*, Ed. CINEP, Bogotá, 1987.
- _____. “Educación Popular: problemática actual en *La fuerza del Arco Iris*. CEAAL, Santiago de Chile. 1989.
- _____. *Educación y escuela en el fin de siglo*, Ed. CINEP, Bogotá, 1995.
- _____. Awad Myriam. Educación popular hoy. En tiempos de globalización, Ediciones Aurora. Bogotá 2003.
- Mendoza, Constanza (2007). “Ese otro que también me habita. Reflexiones sobre diferencia, multiculturalismo e interculturalidad”. En: Garzón, María Teresa y Mendoza, Constanza (Editoras). *Mundos en disputa. Intervenciones en estudios culturales*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Murcia Peña, Napoleón y Jaramillo E., Luis Guillermo. Investigación Cualitativa: “*La complementariedad Etnográfica*”. Una guía para abordar Estudios Sociales. Editorial Kinesis. Universidad de Caldas. Segunda Edición 2008.
- Posada, J.; R. Lucio y otros, “*Pedagogía y educación popular*”, en revista Aportes N° 41, Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá, 1994.
- Peresson, Mario; Mariño, Germán y Cendales. *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá. 1983.
- Revista Internacional Magisterio N° 33. Sistematización de experiencias. Bogotá, Junio–julio 2008.
- TORRES, Alfonso. “La Educación popular y lo pedagógico”. Evolución reciente y actuales búsquedas”. En: *La Piragua* N° 7. CEAAL, Santiago de Chile. 1993.
- _____. *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- _____. *Movimientos sociales y organización popular*. UNAD. Bogotá. 1997.
- Torres, Fernando. *Por caminos propios. Construcción pedagógica de la Teología Popular*. Dimensión Educativa. Bogotá. 1999.
- Vasco, C. E., “*Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular*”, en Procesos de Conocimiento en Educación popular, CEAAL, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- Zúñiga, M.; M, Mamolejo, “*Pa’ dónde vamos? Educación y trabajo en el contexto de modelos de desarrollo*”, Universidad del Valle, Cali, 1991.
- Zúñiga Myriam y otros. Reconceptualización y reorientación de la educación de adultos. Grupo interuniversitario de trabajo en educación popular. Cali. 1995.



4. EDUCACIÓN POPULAR E INTERCULTURALIDAD EN GUATEMALA

Israel Choy Ajquejay*
Víctor A. Cristales R.**

Introducción

En el centro del continente americano se localiza la región Mesoamérica y en la parte central y sur de la región se encuentra Guatemala, un país pequeño en cuyo territorio de 108.889 kilómetros cuadrados conviven varias culturas y se interrelacionan diversas cosmovisiones. Se hablan 21 idiomas de origen maya, así como los idiomas garífuna, xinca, y el español que, por mandato constitucional, es el idioma oficial de la república.

La conformación pluricultural y multilingüe de la nación guatemalteca tiene como principales factores:

- ♦ Diversidad geográfica y ecológica de su territorio.
- ♦ Su ubicación estratégica como corredor biológico entre el norte y el sur del continente.
- ♦ Las dinámicas de comunicación e intercambio entre los pueblos fundadores y los migrantes que hicieron de la región un crisol de culturas, entre las que figura la cultura maya, por su

* Enlace Nacional del CEAAL en Guatemala, integrante de la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa – CNPRE.

** Integrante del Directivo de CLADE, integrante del Centro de Investigación y Educación Popular – CIEP.



desarrollo lingüístico, científico, filosófico, artístico y comercial.

Hasta finales de la primera mitad del siglo XX las políticas culturales y lingüísticas del Estado, el sistema educativo nacional y las corrientes de pensamiento predominantes, consideraron la diversidad cultural y el multilingüismo de los pueblos que conforman la nación como un obstáculo para el desarrollo del país.

Antecedentes

Con lo expresado anteriormente, podemos ubicar que la estructura de poder en Guatemala se ha mantenido intacta desde hace más de 500 años; salvo el periodo llamado La Revolución de Octubre 1944–1954.

De ahí, que la estructura del actual Estado de Guatemala está diseñada para servir a los intereses de los grupos hegemónicos minoritarios.

Por esta razón la transmisión sistemática y generacional de valores, esquemas, estereotipos y modelos de pensamiento, a lo largo del tiempo y el espacio van conformando la cultura de una región o de un país.



Para el caso de Guatemala, la cultura ladina se ha promovido como la única cultura válida, para obtener la aceptación social y la posibilidad de ascender en la estructura de la misma.

Desde la época colonial, la educación estuvo directamente al servicio de los conquistadores en alianza estratégica con la Iglesia, que por un lado se dividió en la castellanización de los indígenas, aplicando la concepción asimilacionista, con la enseñanza de algunos procedimientos artesanales para estas clases emergentes bajas y, por el otro lado, las primeras letras y conocimientos generales que se manejaban entonces para los hijos de los peninsulares y criollos.

En el plano educativo, la educación no se ubica y conceptualiza como una herramienta para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa, sino para reproducir una sociedad que mantiene privilegios de unos sobre otros. Lo cual significa, en la práctica, que se ha desarrollado una educación sin pertinencia cultural y lingüística, asimilacionista, racista y excluyente.¹

Lo que se ha promovido es una educación bancaria, enciclopedista y memorística, cuyo énfasis es en los contenidos. Su objetivo principal es que los alumnos y alumnas aprendan y memoricen contenidos, cuyo propósito es que nada cambie y que la sociedad esté tal y como está.²

Actualmente en Guatemala, conviven y se interrelacionan cuatro culturas plenamente identificadas: La ladina de origen hispano

occidental, la maya de origen mesoamericano, la garífuna de origen afrocaribeño y la xinca, que lingüísticamente se encuentra en una situación de debilitamiento, pero que sus jóvenes han iniciado el proceso de su recuperación.

Hasta el momento, las iniciativas a favor de la educación intercultural se han enfocado exclusivamente en la población indígena, por medio de distintos esfuerzos por impulsar una Educación Bilingüe que además sea Intercultural. Fernando Rubio³, en “Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos”,⁴ señala que, aunque las iniciativas del pueblo maya para conservar y fortalecer su cultura no son nuevos en la historia de Guatemala, este tipo de iniciativas ha aumentado a partir de la década de 1960, llegando a alcanzar importantes espacios en la agenda nacional e internacional a partir de la década de 1980.

Dentro de este contexto, el autor citado ubica el surgimiento y desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala. Esta surgió “como una necesidad de la propia población ante su falta de acceso a los servicios básicos para su subsistencia”, (Cifuentes 1988, citado por Rubio). De acuerdo a esa misma fuente, en la década de 1960 más de la mitad de los niños y niñas maya-hablantes rurales no se inscribían en la escuela, y de quienes sí lo hacían, solo el 1% llegaba a sexto de primaria.

Guatemala es un país caracterizado por su diversidad cultural, sin embargo, las relaciones que se han dado y aún se mantienen entre las personas

1 Una Propuesta pedagógica para transformar, Fundación Rigoberta Menchú.

2 Aprendiendo algo nuevo cada día, Cuaderno N° 1, Centro de investigación y educación popular –CIEP.

3 Fernando Rubio, investigador y consultor. Ha realizado estudios sobre Educación Bilingüe en Guatemala y sobre el seguimiento de la EBI en el Quiché, Guatemala.

4 Documento preparado para el Seminario-taller “Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe” (Banco Mundial-PROEIB Andes, 14-15 junio, 2004).



de culturas diferentes son, en muchos casos, de discriminación. Nuestro anhelo es construir una sociedad intercultural que, debe expresarse y concretarse, en la educación que ofrece.

Surgimiento de la EP con el inicio del Conflicto Armado Interno

Los detonantes para que se inicie la lucha armada en Guatemala el 13 de noviembre de 1960 fueron: la existencia de un pensamiento excluyente hacia los diferentes pueblos, un alto nivel de corrupción, niveles de represión antipopular y el cierre de todos los espacios democráticos.

En ese proceso, aunque sin definirlo como educación popular, se inicia una educación liberadora cuyo propósito era cambiar la sociedad para servir a las necesidades de la gente y que esencialmente planteaba que las personas piensen y transformen su realidad.

Durante el conflicto armado interno, algunas poblaciones y organizaciones que eran población en resistencia no combatiente, son afectadas por la persecución del ejército y así se inicia el desplazamiento de la población ante la intensificación de las operaciones militares en sus zonas de vivienda.

En las montañas de Guatemala y en la lucha por la sobrevivencia, merecen especial mención las Comunidades de Población en Resistencia (CPR), que se ven obligadas a abandonar el territorio de Guatemala y refugiarse en México. Este desplazamiento trajo un nuevo riesgo: la mexicanización de los niños, niñas y jóvenes en lo que se conoció como el refugio. En él se hace

necesario aplicar la educación popular (EP), con la finalidad de promover la identidad nacional, ya que en ese territorio no se podía aplicar el sistema educativo formal de ninguno de los dos países (ni de México, ni de Guatemala).

Ahí, se formaron cientos de maestros populares que, en algunos casos solo sabían leer y escribir, y eso fue lo que inicialmente transmitieron a los niños y niñas que luchaban por su sobrevivencia.

Con la firma de los Acuerdos de Paz, se inicia un nuevo recorrido para la sociedad guatemalteca, y se reconoce en algunos de ellos la necesidad de una nueva educación con pertinencia cultural. Entre los acuerdos queremos citar:

Acuerdo para el reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado, suscrito en Oslo, Noruega, el 17 de junio de 1994.⁵

Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas, suscrito en México, D.F. el 31 de marzo de 1995.

Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria, suscrito en México, D.F. el 6 de Mayo de 1996.

Acuerdo sobre el cronograma para la implementación, cumplimiento y verificación de los acuerdos de paz, suscrito en Guatemala, el 29 de Diciembre de 1996.

De esta manera, con los Acuerdos de Paz en vigencia se dio un mayor impulso a las iniciativas a favor de

5 Acuerdos de Paz, Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.



los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo su derecho a la educación. El proceso de Reforma Educativa, producto de dichos acuerdos, ha dado lugar a esfuerzos curriculares en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En el 2003, se creó el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, lo cual significó una mejora de las condiciones en las cuales se puede desarrollar la EBI en Guatemala.

El impulso de la EBI no ha sido una acción exclusivamente estatal, sobre todo a partir de los noventa como lo expresa el siguiente texto: “A pesar de que los esfuerzos de educación bilingüe han estado concentrados en el Estado, numerosos esfuerzos de menor envergadura, pero que se han constituido en innovaciones educativas bilingües, han sido desarrollados durante los noventa y durante los primeros años de este siglo”. Entre estas experiencias realizadas desde fuera del Estado, Rubio menciona las que han sido impulsadas por el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar; el Centro de Investigación Maya (CEDIM); Educación Sin Fronteras (ESF); Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría; Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA), Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER); Fundación Kaqchikel y UNICEF-MINEDUC.

Los avances que se han logrado en la Educación Bilingüe Intercultural durante las últimas tres décadas son significativos, pero insuficientes. Si bien se han producido varios esfuerzos curriculares desde el Estado, el autor citado considera que estos “Aún no se traducen en cambios sustanciales en el aula. También es necesario recalcar que, en un retroceso, se volvió a traducir textos del español a los idiomas mayas (...)”. Por otro lado, es pertinente hacer

notar que, si bien la Reforma Educativa se plantea la interculturalidad como uno de sus temas centrales, los esfuerzos encaminados a promover la educación para la interculturalidad entre la población mestiza o ladina de sectores urbanos, ha sido muy escasa o inexistente.

En cuanto a la política educativa 2008–2012 del MINEDUC, una de sus políticas es el Fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural, cuyo objetivo estratégico plantea: “Fomento de la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas por medio del fortalecimiento de una educación pertinente, bilingüe y multicultural que se incorpore a un mundo global”.

Desde el Proyecto de Desarrollo Santiago – PRODESSA– y a lo largo de su historia, se ha puesto énfasis en la lucha por la construcción de una sociedad intercultural, especialmente a través de la búsqueda del cumplimiento del derecho a una educación de calidad y pertinencia para los Pueblos Indígenas. Prueba de ello es que, por algún tiempo, la Escuela Superior de Educación Integral Rural –ESEDIR– recibió estudiantes de pueblos indígenas de toda Centroamérica para contribuir desde la formación en los movimientos indígenas de la región. Así mismo, mantiene una alianza con la Universidad de la Región Autónoma de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), compartiendo así la lucha por el derecho a la educación de los pueblos indígenas.

Además de lo señalado anteriormente y a través de la ESEDIR, PRODESSA imparte la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, en los grados de profesorado y licenciatura. Esta carrera acreditada académicamente por la Universidad de San Carlos,



está dirigida a docentes indígenas en servicio y se ofrece en cinco sedes, ubicadas en cinco municipios del Norte y el Occidente del país.

Enfoques teóricos

Uno de los principales enfoques teóricos que se han aplicado en Guatemala, está relacionado con la Concepción Metodológica Dialéctica, que es una forma integral de pensar y vivir. Filosofía que entiende la realidad como un *proceso histórico* y como creación de seres humanos quienes con sus pensamientos, sentimientos y acciones transforman la naturaleza y hacen historia; de modo que la aplicación de la dialéctica nos permite ver los cambios en la naturaleza y la sociedad.

Es importante señalar, que ahora las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, proponen a la EP que reafirmen su perspectiva emancipadora, que reconozcan e incorporen estas dimensiones de lucha social y política que paulatinamente se deben ir construyendo; teniendo en cuenta el idioma, las concepciones y proyecciones de estos pueblos.

Otros enfoques teóricos tenidos en cuenta parten desde las propias culturas que se desarrollan en Guatemala. Entre ellos citamos: “Los fundamentos de la vivencia intercultural de una comunidad educativa”.⁶

Consideramos que una nación multicultural que cuenta con un marco jurídico de unidad nacional, podrá construir sus niveles de convivencia intercultural a partir del formal reconocimiento,

6 Licenciado Manuel de Jesús Salazar Tetzaguic, “Culturas e interculturalidad en Guatemala”.

respeto y aceptación voluntaria de las culturas y los pueblos que la conforman como tal.

A partir del proceso de paz aplicado en Guatemala y desde la cosmovisión indígena, se plantea que la educación es uno de los factores decisivos para impulsar el fortalecimiento de la identidad cultural de cada uno de los cuatro pueblos existentes: Maya, Xinca, Garífuna y Ladino; y la afirmación de la identidad nacional, reivindicando el reconocimiento y valoración de Guatemala, como Estado pluriétnico y multilingüe; transformar el sistema educativo para que refleje la diversidad cultural y responda a las necesidades y demandas sociales de sus habitantes.⁷

Entre las ideas fundamentales planteadas por la Reforma Educativa tenemos: la persona, como fuente de los derechos y deberes del ser humano; la familia, depositaria y creadora de los valores de la vida; la cultura, expresión de la originalidad y libertad de cada comunidad y del pueblo, como un derecho humano.

Prácticas más relevantes

El desarrollo de la EP y la interculturalidad ha tenido una diversidad de aplicaciones, como por ejemplo, la aplicada por el Centro de Investigación y Educación popular, con población Q’eqchi’ en el departamento de Petén. En ella se ha promovido el acceso a la radio comunitaria en el municipio de La Libertad, se ha impulsado la edición de periódicos y se han editado videos de concientización con la participación de pobladores y pobladoras. También

7 Diseño de Reforma Educativa, Runuk ‘ik jun Káká ijonik, Comisión paritaria de Reforma Educativa, Guatemala 1998.



se ha trabajado con población Pocom chí'en el Municipio de Santa Cruz, Alta Verapaz, para el empoderamiento de las mujeres, utilizando ocho módulos educativos elaborados por la alianza denominada Sector de Mujeres.

Una de las últimas experiencias se ha realizado con la población Kakchiquel, en el municipio de Sololá, para la elaboración de sus planes estratégicos. El trabajo consiste en ir traduciendo cada aspecto de la planificación con el apoyo de traductoras y explicando en qué consiste cada paso; para luego elaborar los trabajos de cada grupo organizativo.

Durante el 2009, con el apoyo de la Fundación Soros Guatemala, PRODESSA está ejecutando el proyecto “Fortalecimiento del Ejercicio de los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Interculturalidad en Guatemala”, que tendrá como uno de sus resultados una propuesta de abordaje de la interculturalidad en el nivel básico, producto de encuentros interculturales de jóvenes guatemaltecos y guatemaltecas de distintas procedencias geográficas, étnicas y sociales. Durante estos encuentros, jóvenes indígenas y ladinos, de centros educativos rurales y urbanos, de sectores populares y de capas medias, convivieron, compartieron reflexiones y experiencias, y elaboraron la mencionada propuesta. Se trató de una primera experiencia acerca de la educación para la interculturalidad trabajando con jóvenes no indígenas de áreas urbanas. Esta experiencia tuvo resultados valiosos, los cuales nos permiten percibir la necesidad de extender la educación para la interculturalidad entre este sector de la población.

En ese proyecto, PRODESSA y la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa (CNPRE) coordinan esfuerzos, como parte del

proceso de Reforma Educativa. En él se busca consolidar la sinergia entre ambas instituciones, cada una aportando a partir de su ámbito de experiencia y especialización. La CNPRE aportará, principalmente, en cuanto a la incidencia política ante el Ministerio de Educación, así como la coordinación e interlocución con distintas organizaciones de la sociedad civil vinculadas al tema educativo. El principal aporte de PRODESSA consistirá en su experiencia y conocimientos acumulados respecto a la elaboración de programas pedagógicos y materiales educativos basados en la EP.

Dicho proyecto, además de enmarcarse en las líneas de trabajo que PRODESSA y CNPRE han impulsado desde hace varios años, surge a partir del interés manifestado por las nuevas autoridades del Ministerio de Educación –con el nombramiento del Dr. Bienvenido Argueta como titular del mismo– en impulsar la educación para la interculturalidad entre la población mestiza o ladina, con una metodología incluyente, participativa y creadora.

La construcción de una sociedad intercultural es un proceso que, si bien está en marcha, aún dista mucho de presentar resultados apreciables. En este contexto, el sistema educativo nacional, en gran medida, sigue reproduciendo una concepción monocultural de la sociedad guatemalteca; aunque ahora se propone aportar elementos para transformar esa situación, desde el sistema educativo nacional.

Redes y/o movimientos sociales

La EP y la interculturalidad se han trabajado principalmente entre el movimiento popular y las organizaciones indígenas y campesinas. En



Guatemala, son varias las redes y movimientos sociales que trabajan el tema.

La Red Jun Pop Tijonik está conformada por siete organizaciones indígenas. Nació en el 2003 en apoyo a la Reforma Educativa de los Acuerdos de Paz de Guatemala y así se convierte en un espacio de aprendizaje. En sus encuentros se comparten experiencias y el análisis de la realidad nacional, que permiten propiciar cambios respecto de la exclusión social, política, económica, lingüística y cultural. Exclusión a la que han sido sometidos los pueblos indígenas de Guatemala y, fundamentalmente, la mujer guatemalteca.

Las siete organizaciones integrantes de la Red desarrollaron su trabajo con las poblaciones meta que se detallan a continuación:

1. Asociación de Desarrollo Maya Q'eqchi' ADEMAQ: Localizada en Santa María Cahabón del Departamento de Cobán de la etnia Q'eqchi', parte norte de Guatemala. Desarrolló un trabajo popular e intercultural a través de los Consejos Comunitarios de Desarrollo, Consejos Municipales de Desarrollo, Comités y organizaciones de mujeres.
2. Asociación Comunitaria de Desarrollo Integral de Nahuala CODEIN: Ubicada en el municipio de Nahualá, Sololá, occidente de Guatemala. Realizó un trabajo popular e intercultural, a través de capacitaciones de sus bases integradas por 720 miembros con Consejos Comunitarios de Desarrollo y grupos de mujeres de diez microrregiones (60 comunidades).
3. Unión de Organizaciones de Desarrollo de San Martín UNODESMA: Situada en el municipio de San Martín Sacatepequez del departamento de Quetzaltenango, en la parte occidental de

Guatemala, etnia K'iche'. Efectuó un trabajo popular e intercultural con diez organizaciones de base, comadronas, promotoras, líderes y lideresas, docentes; abordando el tema de participación ciudadana en el ámbito político.

4. Fundación para el Desarrollo Rural FUNDAR: Localizada en Sololá, al occidente de Guatemala, etnias K'iche' y Tzutujil. Realizó su tarea de educación popular e interculturalidad en diez municipios con los Consejos de desarrollo local y municipal, y grupos organizados de la sociedad civil.
5. Asociación de Desarrollo Comunitario. ASDECO: Ubicada en el municipio de Chichastenango del departamento de Quiché, al norte de Guatemala, etnia K'iche'. Su experiencia popular e intercultural la desarrolló con grupos de mujeres, docentes, líderes y lideresas, y con grupos de personas que trabajan en los diferentes espacios de la administración pública a nivel local, micro regional y regional.
6. Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa CNPRE: Organización que nace en apoyo a la Reforma Educativa desde la visión de los pueblos indígenas. Cuenta con más de 60 organizaciones a nivel nacional donde están representados los cuatro pueblos de Guatemala: Garífuna, Xinca, Maya y Ladino. Su experiencia de EP e intercultural la desarrolla con líderes y lideresas comunitarias, docentes en servicio, representantes de organizaciones, personal y cuadros medios de instituciones públicas, Consejos de Desarrollo Municipal y Consejos de Desarrollo Comunitario, estudiantes de último grado de carreras de diversificado, comadronas, estudiantes universitarios y campesinos.
7. Fundación KAQCHIKEL: Es una organización



con enfoque a la educación bilingüe en escuelas públicas y capacitaciones a los docentes en apoyo a la reforma educativa. También trabajan con instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Estas organizaciones desarrollaron una experiencia de EP y la práctica de la interculturalidad en el desarrollo de encuentros con la sociedad civil y de un *Diplomado sobre Incidencia contra la discriminación étnica y de género* en el ámbito de la educación y participación política en Guatemala; mediante un proceso de sensibilización a la sociedad en general, en especial atención a las autoridades municipales y departamentales, representantes del gobierno central, consejos de desarrollo y de educación, estudiantes, maestros bilingües y monolingües, obreros, líderes y lideresas y representantes de organizaciones de mujeres. En este proceso de sensibilización se crearon espacios para el análisis y reflexión, a través de una mirada crítica de la sociedad guatemalteca en todos los niveles y esferas del gobierno, la familia, la escuela, el trabajo, para generar el cambio actitudinal en hombres y mujeres, e involucrar al estado y a todas sus instituciones para la construcción de una sociedad incluyente.

Para lograr el objetivo propuesto, en el proceso de discusión, análisis y reflexión se desarrollaron los siguientes módulos populares:

- Discriminación étnica
- Discriminación de género
- Incidencia Política
- Participación ciudadana
- Marco Jurídico Nacional e Internacional de la Discriminación Étnica y de Género
- Educación Bilingüe e Interculturalidad
- Liderazgo y Desarrollo.

Trabajo de EP e Interculturalidad realizado por los académicos

A partir de la interrelación con la Universidad de San Carlos y con la Escuela de Trabajo Social, así como con centros universitarios de Mazatenango y San Marcos, el Centro de Investigación y Educación Popular CIEP; hemos compartido la metodología a nivel de profesores y, en el caso de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos, uno de los textos de EP que se aplica son los módulos 1 y 2 del CIEP.

En el caso de San Marcos, se participó como parte del cuerpo académico en la Universidad Abierta, a dos niveles: con catedráticos y con estudiantes.

Así mismo, el Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA– impulsa la formación a nivel de Licenciatura, con el Aval de la Universidad de San Carlos; aplicando la metodología de Educación Popular y los conceptos de Interculturalidad.

En el año 2009, con el apoyo de la Escuela de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos, se realizó un Seminario Nacional de Formación Docente para la Educación Bilingüe Intercultural. En el participó el Colectivo de Organizaciones Indígenas que promueve, de forma más integral, que los conceptos de las culturas Maya, Xinca, Garífuna; especialmente, tengan cabida en los centros de construcción y reproducción de conocimientos.

Tratamiento en las universidades

Con las otras universidades que –en su mayoría son privadas–, se han establecido algunos contactos,



de manera preferencial con la Universidad Rafael Landívar que, en sus actividades con estudiantes o grupos populares, han invitado al CIEP a compartir sus conocimientos y su metodología. De igual forma, se realizan coordinaciones con profesionales cuya concepción ha incorporado el concepto de interculturalidad en su trabajo y lo van aplicando en las aulas universitarias.

Con motivo de impulsar la gratuidad en la educación, se ha establecido nuevamente contacto con la universidad de San Carlos, para poder impulsar algunas investigaciones sobre la calidad educativa, principalmente en las áreas en donde están situadas las comunidades lingüísticas.

Agenda pendiente

En nuestro país, la EP y la interculturalidad son aspectos fundamentales que necesitan una divulgación más extendida. Consideramos que en este nuevo año y, a nivel del Ministerio de Educación, podrá ser posible que se promueva una estrategia para hacer interculturalidad con la población ladina.

En nuestra Constitución, Guatemala está reconocida como un país multicultural y plurilingüe, donde conviven más de veinte comunidades sociolingüísticas reconocidas de manera oficial. Este reconocimiento legal –en la Constitución de la República, la Ley de Idiomas Nacionales y la Ley de Generalización de la Educación Bilingüe Intercultural– ha sido una lucha política de muchos años: de esfuerzo, organización y movilización de la población indígena, los movimientos sociales del país y la cooperación internacional.

El reconocimiento legal de la naturaleza multicultural del país no ha sido suficiente para contrarrestar siglos de colonialismo. La discriminación, el racismo y la exclusión vivida por millones de hermanos y hermanas indígenas en distintos ámbitos sociales, públicos y privados durante cientos de generaciones ha penetrado la conciencia colectiva de la población. Esta situación ha provocado, entre otras cosas, que la mayoría de la población mestiza reproduzca esquemas y prácticas racistas y discriminatorias contra la población indígena. Consideramos que para construir una sociedad intercultural es necesario cambiar, entre otros elementos, las mentalidades que tienden a reproducir el racismo y la discriminación. Dicha transformación debe ser una de las funciones en la educación formal, en el marco de la Reforma Educativa.

La Reforma Educativa tiene al tema de la interculturalidad como uno de sus elementos centrales. En la introducción de un documento del MINEDUC⁸ se afirma lo siguiente:

“...la Reforma Educativa se propone satisfacer la necesidad de un futuro mejor. Esto es, lograr una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Una sociedad en la que todas las personas participen consciente y activamente en la construcción del bien común y en el mejoramiento de la calidad de vida de cada ser humano y, como consecuencia, de la de los pueblos sin discriminación alguna por razones

8 MINEDUC. Currículum Nacional Base del Ciclo Básico del Nivel Medio. Ministerio de Educación. Guatemala. 2007. p. 6.



políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas”.

Nuestro anhelo debe tener como norte continuar la lucha por construir una sociedad intercultural y concretarse en el tipo de educación que hacemos, lo que implica:

♦ *La vivencia de la propia cultura*⁹

Requisito indispensable en la formación para la interculturalidad es el respeto y vivencia de los elementos culturales propios de la población. En este sentido, la educación bilingüe, el uso del idioma propio en el proceso educativo, se hace fundamental. También es importante el respeto y valoración de todos los elementos culturales como: la vestimenta, conocimientos y prácticas, así como todos los demás aspectos que conforman la identidad cultural.

♦ *Abrir un espacio a la temática cultural*

Significa trabajar temas relacionados con la cultura. No se trata de formar antropólogos, pero sí consideramos necesario trabajar sobre lo que es la cultura, sus manifestaciones, sus características, los distintos enfoques que existen alrededor de ella y las implicancias de estos enfoques en la vida de los pueblos, los prejuicios, el etnocentrismo, la discriminación cultural, el relativismo cultural, etcétera. Creemos que trabajar esta base conceptual facilitará los demás aspectos de la educación para la interculturalidad.

♦ *El estudio crítico de la historia*

La recuperación de la memoria histórica es una herramienta de los pueblos para comprender su realidad, fortalecer su identidad y enfrentar su futuro. Ella permite a las personas valorarse como sujetos históricos, creadores de historia, con capacidad de influir colectivamente en las transformaciones sociales y culturales. Este estudio crítico de la historia, alejado de las formas tradicionales orientadas a conocer y recordar mecánicamente personajes y fechas del pasado, debe abrirse a la comprensión e interpretación de los grandes acontecimientos sociales y qué implicancias tienen en la vida de los pueblos.

♦ *Reconocimiento, valoración crítica y acción cultural*

Este es el aspecto más importante. Se trata de un proceso de clarificación que consiste en reconocer en la propia cotidianeidad personal, familiar y comunitaria, los elementos culturales existentes: creencias, significados, prácticas, valores, conocimientos, formas organizativas, idioma, etcétera.

Posteriormente, se trabaja en la valoración crítica de esos elementos culturales, analizando su sentido de utilidad, el origen de esos elementos: de dónde y por qué los ha asumido la comunidad y la persona. Este proceso de clarificación permite pasar a la “*militería cultural*” que consiste en recuperar o fortalecer los elementos que se desean como parte de nuestra cultura.

9 Educar para cambiar y Comunicar para Transformar”, Federico Roncal Martínez.



♦ *Estudio y acercamiento con las culturas que existen en Guatemala*

No es posible pensar en la interculturalidad sobre la base de ignorar las culturas que conviven en el país. La ignorancia provoca temor hacia “el otro” u “otra”, lo cual –muchas veces– produce rechazo y discriminación.

Es necesario conocer y acercarse a las prácticas, costumbres, tradiciones, valores y características de los demás pueblos. Aceptarlos como distintos, tratar de comprenderlos y fundamentalmente respetarlos. Este conocimiento–acercamiento, permite modificar los estereotipos y prejuicios culturales que existen entre los diferentes pueblos.

Incorporar conocimientos propios de las culturas indígenas como contenidos de estudio, implica hacer el esfuerzo por valorar y utilizar conocimientos de la cultura maya y de los otros pueblos indígenas de Guatemala, sobre los distintos campos de la vida: la familia, la vida comunitaria, la tecnología, las ciencias, la producción, la salud, etcétera.

Actualmente, existe una gran limitación sobre los recursos bibliográficos, y no es accesible el conseguir recopilaciones sobre ciencia y tecnología del pueblo maya, por ejemplo, y ante esa ausencia, la única solución es la investigación como principal recurso metodológico; valorando la interculturalidad como fundamento para la construcción de la paz y la convivencia pacífica en Guatemala.

Bibliografía

- Una Propuesta pedagógica para transformar, Fundación Rigoberta Menchú.
- Aprendiendo algo nuevo cada día, módulos 1 y 2, Centro de investigación y educación popular.
- Documento preparado para el Seminario–taller “Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe” (Banco Mundial–PROEIB Andes, 14–15 junio, 2004).
- Diseño de Reforma Educativa, Runik’ik jun Káá Tijon’ik, Comisión Paritaria de Reforma Educativa.
- Acuerdos de Paz, Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales
- Culturas e interculturalidad en Guatemala, Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic.
- Educar para la Interculturalidad, Educar para cambiar y comunicar para transformar, Federico Roncal Martínez.



5. TRAS LAS HUELLAS DE LA REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN POPULAR, CIUDADANÍA Y PODER LOCAL EN AMÉRICA LATINA



Diego Herrera Duque*

Introducción

En un esfuerzo de “ir tras las huellas” del tema Educación Popular (EP), Ciudadanía y Poder Local, entendido en su red de relaciones, me permito realizar una aproximación de cómo ha sido tratado el tema, algunos desarrollos en América Latina y ubicar elementos relevantes para su desenvolvimiento, tomando como referente la última década. Como esfuerzo exploratorio, este ejercicio se ubicó en 2 fases: Una heurística, en tanto se procedió a la búsqueda, selección y recopilación de fuentes de información de diversa naturaleza como bibliografías, monografías, artículos, trabajos especiales, memorias y relatorías. Y una segunda fase, que implicó un modesto esfuerzo de corte hermenéutico, en tanto se procedió a leer, analizar e interpretar información según su importancia relativa al tema, a partir de lo cual se seleccionaron los puntos fundamentales de la reflexión y la sistematización de la información recolectada que permitieran hilvanar las ideas fundamentales. La estrategia para la búsqueda del tema fue, como se indicó antes, establecer la red de relaciones entre EP, ciudadanía y poder local, en las fuentes que fueron exploradas, que si bien pueden resultar

insuficientes, permiten encontrar elementos significativos para la discusión y proyección del CEAAL en este campo.

Es preciso indicar que la búsqueda se orientó fundamentalmente a bibliotecas virtuales y centros de documentación on-line, textos publicados y documentos a los cuales se tuvo acceso, con lo que quiero señalar una restricción a tener en cuenta, y es la sensación que queda de no haber podido explorar todas las posibilidades de producción existentes en el amplio universo del tema aludido, pero que no impidió realizar el ejercicio con los recursos tenidos a la mano. Igualmente, es necesario precisar que en la información encontrada, muchas de los textos no hacen una alusión específica a esta red conceptual EP –Ciudadanía– Poder Local, salvo los trabajos que ha adelantado CEAAL en la última década,¹ por lo cual se hizo el esfuerzo de ir buscando los *encuentros posibles* para darle un orden coherente a la reflexión.

En principio, se precisa reconocer que al interior del CEAAL, el tema ha transitado de manera sistemática desde las mismas reflexiones emprendidas por Paulo Freire, quien denominó

* Director Ejecutivo de IPC, coordinador actual de la REPOOL del CEAAL, trabajador social y educador.

1 Algunos autores referidos en la producción de CEAAL son Jorge Osorio, Pedro Pontual, Alfonso Torres, Raul Leis, Rocio Lombera, entre otros, vía Revista La Piragua



una educación para la decisión y para la liberación, como los elementos principales de la ciudadanía; la cual luego fue abocada desde el mismo debate de la refundamentación en los años noventa en la discusión pedagogía y política, hasta ser definida en los ejes de reflexión y actuación estratégica en toda la década del 2000, como se constata en los documentos de debate para las sucesivas asambleas del CEAAL, donde se registra que en la Asamblea General del 2000 en Panamá, se proyectó en un plan global el eje *la formación de capacidades para el poder y la incidencia política de la sociedad civil*, luego en la VI Asamblea General realizada en Recife, Brasil en el año 2004, se ahonda dicho debate y reflexión en torno a *EP, Democracia participativa y nuevas relaciones gobierno – sociedad*, sobre la base de discusiones previas como la realizada en el seminario latinoamericano de 2003, dicho eje se mantiene como opción estratégica luego de la VII Asamblea General realizada en Cochabamba, Bolivia en 2008. Además, para la década cobra fuerza y desarrollo además el eje de EP e incidencia en Políticas Públicas, con énfasis en las políticas educativas y las agendas latinoamericanas y mundiales en el tema, y la relación de la práctica de la EP con la acción de los MS de América Latina. Tales ejes han sido colocados en el marco de la incidencia política de la sociedad civil, y en particular del CEAAL como una red que fortalece procesos de incidencia política de la sociedad civil tanto a nivel global como local. Cabe resaltar, que la Red de Educación Popular y Poder Local -REPPOL, desde el año 1994, ha mantenido una reflexión sistemática –con altibajos en distintos períodos– sobre lo local como espacio de intervención, el seguimiento al desarrollo de gobiernos democráticos alternativos locales y las nuevas formas de participación ciudadana, como procesos que irrumpen y se

consolidan en las dos últimas décadas en los procesos de democratización.

Por otro lado, existen un conjunto de materiales fruto de actividades y producciones específicas como encuentros, seminarios, entrevistas, artículos en revistas, ponencias, etc, de otras redes y actores que fueron consultados, bien sea del mundo académico, educativo y social, cuyas reflexiones permiten ir configurando la trama reflexiva con el alcance antes anotado. Algunos de estas redes y centros que han propuesto reflexión específica o próxima a nuestra búsqueda, además del CEAAL, y REPPOL, son la Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción al Desarrollo –ALOP, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO, la Universidad Tierra Ciudadana -plataforma de formación de líderes sociales, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal –REDALYC, la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo –PIDHDD y el Foro de Autoridades Locales –FAL.

Igualmente, se advierte que muchas Universidades de la región, vienen aportando al tema bien sea desde la óptica de la Educación o Formación ciudadana, o asumiendo la EP como perspectiva incorporada en el campo de las Pedagogías Críticas, en las reflexiones sobre la Praxis educativa y en el ámbito del pensamiento social latinoamericano. Existe un llamado desde algunos sectores de la academia a reconocer la presencia de gobiernos progresistas en América Latina, lo que les impone nuevos desafíos y les llama a repensar su posición en los procesos de formación de sujetos sociales y en la producción de conocimiento y propuestas



para cambios sociales, entendido como su rol y contribución específica.

Por último, la riqueza y pluralidad de expresiones del movimiento social y popular en AL han señalado caminos en la reflexión y propuestas de acción de la EP en su relación con las prácticas de participación democrática y experiencias de poder y desarrollo local.

Antecedentes

Desde su origen, la EP ha sido entendida como una práctica educativa liberadora y humanizadora, en tal sentido, la relación pedagogía y política siempre ha sido estructurante de las reflexiones, prácticas y experiencias de los educadores populares en América Latina, con un sentido teleológico destacando su intención educativa transformadora y de cambio. En distintos periodos, el discurso y la práctica educativa han estado estrechamente ligados a contextos y realidades que han influido en su devenir. En sus inicios, la EP tuvo un marco de referencia asociado a los valores, ideas y proyectos utópicos del socialismo, las corrientes críticas de pensamiento y las posibilidades y expectativas de los procesos revolucionarios en AL. En el contexto de crisis del socialismo y de procesos de transición democrática en América Latina se gesta en la Asamblea de Santiago de Chile (1990), como en la realizada en la Habana (1994), el debate en CEAAL de la refundamentación, del cual es destacable la mirada crítica en torno a que “la EP se había terminado entendiendo y practicando como un método de organización popular, sin considerar las dinámicas pedagógicas, es decir, las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos y

de formas de validación de los mismos” (Osorio, 2004: 9). Entrado en crisis las experiencias de socialismo y la emergencia de nuevos proyectos democráticos a finales de los 80 y principios de los 90, y dado el proceso de refundamentación en CEAAL, para nuestro objeto de reflexión, tiene una profunda significación frente a una nueva perspectiva emancipadora y democratizadora, y en este campo la cultura, la vida local, el mundo cotidiano, la participación democrática, los sujetos sociales, entre otros, dotan de sentido y contenido las nuevas prácticas de EP para los años venideros.

Para periodos más recientes, la vigencia del tema de la EP y los Movimientos Sociales, la incidencia en políticas públicas – con énfasis en las educativas – como las nuevas relaciones gobierno sociedad, van orientando la discusión en este campo. Como fue planteado por Jorge Osorio en la sistematización de la refundamentación y posibilidades de proyección de la EP, esta debe estar acorde a los nuevos tiempos donde aparecen nuevos elementos como la autonomía de los Movimientos Sociales de los partidos políticos de izquierda, el fortalecimiento de movimientos ciudadanos y políticos, de nuevos sujetos sociales, la relevancia del espacio local para el desarrollo de alternativas políticas y los procesos de reconstrucción democrática, que son signos importantes en las nuevas realidades donde tiene presencia el pensamiento y el movimiento de la EP. Estas trayectorias, es posible inferir que han contribuido a resignificar la relación EP, Ciudadanía y Poder Local. Dicha reflexión está contextualizada en AL a partir de los periodos de transición democrática y consolidación de experiencias de diversos tipos de gobiernos progresistas y de izquierda en el orden regional y local, en coexistencia con proyectos políticos



nacionales y transnacionales que marcan su accionar en dos vértices: Políticas externas aperturistas y políticas nacionales de seguridad para garantizar la inversión y el movimiento del capital, y un correlato en el aumento de la inequidad y la desigualdad de la mayoría de la población. En dicho contexto, como bien lo anota Pedro Pontual, “una de las principales paradojas vividas hoy en Latinoamérica es que al mismo tiempo en que se ampliaron los procesos de democratización y de prácticas ciudadanas, creció la pobreza y la desigualdad, se amplió el desempleo y la precariedad del trabajo y se viene deteriorando la malla social” (Pontual: 12).

Como queda consignado en las memorias del seminario latinoamericano de la REPPOL realizado en el año 2006 “Empezamos el siglo XXI observando diferentes versiones y sentidos de la democracia, y planteamos la necesidad de democratizar la democracia misma; otros discursos hablaron de la necesidad de hacer un análisis crítico de la calidad de nuestras democracias. Se difundió bastante el sentido de la participación ciudadana en la construcción de democracias. Estos últimos años han tenido distintos discursos y prácticas en torno a la discusión de la democracia, de los aportes de los procesos de participación ciudadana y que expresan distintas visiones y orientaciones respecto al modelo de desarrollo”.²

Sin duda, dicha realidad, y sus paradojas, siguen siendo un terreno que mantiene la vigencia y reta cualquier propuesta emanada de este universo de relaciones entre EP, Ciudadanía y Poder Local.

De otro lado, en la EP es fundamental el planteamiento de Freire *de conocer la realidad para transformarla*. Fundamental en tanto conocerla no es solo un asunto intelectual – cognitivo, sino que el conocimiento se construye en la práctica educativa transformadora y progresista, que parte de una realidad inacabada susceptible siempre de transformar desde la voluntad y la intención de los sujetos, quienes a su vez también son inacabados y sujetos de cambio, o sea son sujetos que hacen y deciden sobre su destino, sobre su historia, y es precisamente donde se configura la idea de ciudadanía asociada a la educación como práctica humanizadora y liberadora. Ya lo advertía Freire en su Pedagogía del Oprimido que “la educación para la libertad se funda en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad”

Pero además, el tránsito a una perspectiva de emancipación y democratización fue colocando a la cultura, la vida local, los movimientos sociales y populares, la democracia participativa, los sistemas educativos y las estructuras políticas como referentes fundamentales para las opciones de cambio. En esta perspectiva las acciones de los educadores populares se vieron llevadas a nuevos ámbitos de reflexión y práctica como la incidencia política, la gestión pública gubernamental, el establecimiento de nuevos diálogos entre actores escolares y los EP, la realización de labores de control y vigilancia ciudadana, la participación e influencia en los debates puestos en agendas de reformas –especialmente educativas– nacionales e internacionales, la promoción de nuevas formas de participación ciudadana, la formación de sujetos sociales y políticos y el aporte en la constitución de subjetividades y movimientos emergentes de mujeres, jóvenes, afrodescendientes, indígenas,

2 Memorias. Seminario latinoamericano “Políticas Democráticas de Gobierno”. REPPOL – IPC. Medellín, Colombia. 5 y 6 de Octubre de 2006



DDHH, ambientalistas, campesinos, sectores populares urbanos y trabajadores flexibilizados e informalizados. Como se observa en los documentos encontrados, tales elementos resignifican la relación pedagogía y política en tanto “la EP transita de ser una educación de y para los sectores populares a una educación emancipatoria y democrática que se propone ser capaz de ofrecer una propuesta educativa a toda la sociedad” (Osorio, 2004: 14), contribuyente a profundizar la democracia en la región.

Pistas sobre los enfoques teóricos en la tríada EP, Ciudadanía y Poder Local

El punto de partida de la EP retoma una preocupación por una perspectiva pedagógica en que teoría y práctica están integradas en la reflexión y acción educativa, entendida esta como actividad creativa y transformadora.³ Partir de este punto de vista nos lleva al postulado de la EP planteado por Paulo Freire, de que la educación nunca es neutra, y allí coloca de presente la idea de la relación entre educación y política como inagotable fuente en el campo particular de las pedagogías críticas y en el universo general del pensamiento social latinoamericano, en el cual, como lo señala Claudia Castilla retomando a Marixa Montero, una de las ideas que caracterizan a la producción de esta nueva forma de conocimiento en América Latina es aquella que plantea “La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo”, idea de la cual la EP es una clara aportante desde su discurso fundacional orientado a la “politización

de la educación” y “pedagogización de la política” (Torres: 5), y reconociendo en Paulo Freire su contribución de que *la educación no lo puede todo, pero sin la educación no se puede nada*.

Así, la EP desde una concepción humanista y liberadora se constituye en pensamiento y movimiento que se funda en la intencionalidad de transformación desde la reflexión y acción pedagógico – política, por tanto, como lo señala Alfonso Torres, “Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Por ello, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas” (Torres, 2004: 2). Por lo que el mismo autor propone “reconocer la EP, a la vez como una práctica histórica que es, a la vez, movimiento educativo y corriente pedagógica”. Esta práctica educativa trae tras de sí la pregunta por el sujeto, que “supone la reflexión sobre el sujeto histórico en capacidad de ejercer la práctica liberadora que sea capaz de conocer y reconocer la capacidad de luchar por ella, sujeto hacia el cual se dirige la acción pedagógica crítica” (de Lourdes, 2008: 96).

Además de reconocer su aporte al pensamiento social latinoamericano, la EP también es entendida como “*un método* de educación para la emancipación, la humanización, la tolerancia, para la transformación social; elementos necesarios para la ciudadanía y sin los cuales no se puede lograr una sociedad democrática, sociedad donde el acto

3 Ver: Revista Praxis educativa de Brasil. REDALYC.



educativo debe ser, ante todo, un acto político que se fundamente en la concientización y la liberación como factores claves para una verdadera humanización” (Jaramillo, 2008). De tal manera que, vista la EP desde sus postulados como corriente de pensamiento y movimiento pedagógico, como una práctica histórica hacedora de historia, como método de constitución de subjetividades políticas individuales y colectivas capaces de decidir sobre su propio destino, allana el camino para entender su contribución a la construcción de ciudadanía y de democratización de la sociedad. Cabe preguntarnos entonces, cómo ha sido entendido su aporte en este campo, a que tipo de ciudadanía se orienta, y qué ámbitos de poder transforma en su aspiración democratizante.

En principio, es preciso retomar que los diversos autores destacan una idea de democracia más allá de los límites que imponen las teorías liberales, que conciben un ciudadano portador de unos derechos y deberes conferidos por el Estado, es una igualdad formal y abstracta, muchas de las veces selectiva y reducida a las posibilidades del voto y la elección, o una ciudadanía estatizante. Igualmente, lo que se suponía como una clara diferenciación entre el Estado y la Sociedad Civil empieza a complejizarse con la dinámica de la movilización ciudadana y nuevas formas de participación y de ejercicios de gobierno democrático en la región, que implicaron una redefinición de la relación en un marco de interdependencia y corresponsabilidad en la gestión de los asuntos públicos y de la existencia de proyectos políticos.

Además, como lo señala Boaventura de Sousa, en la tensión existente entre la *diferencia de la subjetividad y la igualdad de la ciudadanía* es necesario destacar que “Al consistir en derechos

y deberes, la ciudadanía enriquece la subjetividad y le abre nuevos horizontes de autorrealización, pero por otro lado, lo hace por la vía de derechos y deberes generales y abstractos que reducen la individualidad a lo que hay de universal en ella” (Santos, 1998:p.291). Esta tensión señalada entre subjetividad y ciudadanía, como afirma el mismo autor, solo puede ser superada si ésta relación se da en el marco de la emancipación que contribuya al fortalecimiento de procesos democráticos en distintas esferas de la interacción social. En este orden de ideas, la perspectiva de la EP y de su práctica como proceso de emancipación, requiere profundizar dicho debate, visto desde el potencial emancipatorio de la subjetividad y la ciudadanía, a lo cual apuntalan muchas de las elaboraciones encontradas.

En este orden de ideas, la discusión sobre la relación EP y ciudadanía ha sido así abocada desde distintas perspectivas que amplían el canon de la democracia sobre la base de nuevos discursos, prácticas y experiencias de los sujetos sociales y de la institucionalidad en América Latina, por algunos llamada la nueva teoría de la democracia, “La nueva teoría de la democracia – que también podemos denominar como teoría democrática postmoderna, para significar su ruptura con la teoría democrática liberal –tiene pues, como objetivo ampliar y profundizar el campo político en todos los espacios estructurales de la interacción social. En este proceso, el propio espacio político– liberal, el espacio de la ciudadanía, sufre una transformación profunda” (Santos, 1998. 338). En los textos consultados subyace una idea de democracia más sustantiva “en tanto no se reduce a una noción de Democracia formal, sino que está asociada a la constitución de lo público desde prácticas ciudadanas participativas y mecanismos



para ello, lo que supone construcción de relaciones democráticas entre gobierno y sociedad civil en una perspectiva de gestión democrática de los asuntos públicos (*Pontual, 2004, 124*) y una noción del Estado como bien de toda la sociedad, *reivindicado como instrumento de cambio*. En este marco el sujeto social se caracteriza por participar de manera libre, crítica, autónoma, solidaria y constructivamente en un horizonte de proyecto colectivo, y con capacidad de conocer e incidir en la construcción de poder en un territorio específico” (Herrera y Clavijo, 2009).

Es una idea que quiere superar la denominada estatización de la sociedad civil, o la polaridad existente entre Gobierno – Sociedad, y que tiene como telón de fondo los debates en torno a los tránsitos en la coordinada Resistencia –Reforma– Revolución a los cuales se ven abocados los educadores populares. Es sobre todo una reflexión puesta en el marco de los debates y las experiencias democráticas y sus vicisitudes en la región, y que constituyen un campo de actuación al cual la EP puede contribuir como práctica educativa y como movimiento pedagógico, de manera más decidida.

Estas reflexiones sobre la democracia ha llevado a distintos planteamientos sobre el rol de la EP y su contribución a la formación de ciudadanía en el contexto de la última década, caracterizado por experiencias de Gobiernos de signo progresista, de llegada de diferentes expresiones de izquierda a gobiernos, de emergencia y consolidación de distintos Movimientos Sociales, de nuevas formas de organización de sectores urbanos populares y la existencia de remozadas formas de participación de la población. Pero además, es un reto en torno a la dimensión ética y la generación de valores democráticos, y en torno a las representaciones

simbólicas, imaginarias, nuevas discursividades y propuestas de acción en un universo cultural.

En un esfuerzo de síntesis, podrían considerarse algunos de los elementos más relevantes encontrados en este campo, ellos son:

- ♦ La referencia a Freire y su contribución a lo que denominó una educación para la decisión y para la liberación, siendo estos dos elementos los principales componentes de la ciudadanía. “Para Freire la ciudadanía es una invención, es una producción política en permanente construcción; el ciudadano no nace, el ciudadano se hace y este hacer es permanente, dinámico, que exige compromiso, decisión y postura política. Por ello, la ciudadanía tiene que ser un derecho, una conquista y es precisamente esa permanente conquista la que posibilita el crecimiento de una sociedad democrática” (Jaramillo, 2008: 8).
- ♦ La democracia como ámbito político para la expansión de la ciudadanía, en las nuevas interpretaciones de la teoría democrática y sus juegos en los distintos ámbitos de la interacción social.
- ♦ La idea de *Democratizar la democracia*, como parte de las discusiones del FSM y retomada por Pedro Pontual desde la idea que se funda sobre la existencia de prácticas participativas y democratización de los espacios públicos como ámbito de procesos educativos y de aprendizajes para la sociedad civil y los gobiernos locales (Pontual: 7). En esta dirección, el mismo autor plantea que “Se trata, al contrario, de iniciar un proceso que cree dos enfoques de poder democrático: uno con origen en el voto; otro originario de instituciones directas de participación. En fin



se propone la combinación de la democracia representativa con la democracia directa en la constitución de una democracia participativa” (Pontual, p.1). En dicha perspectiva, la participación ciudadana se vincula a la posibilidad de profundizar la democratización social y política y de resolver el problema de la exclusión. Los debates encontrados⁴ nos plantean que se debe poner en consideración el trabajo en pro de la visibilización, incidencia y defensa de los derechos que se encuentran en riesgo y que no encuentran decisiones políticas favorables para su realización. Se requiere que los Derechos Fundamentales Todos se expresen en políticas públicas claras por parte de los gobiernos locales, pero también requieren del concurso de las comunidades dispuestas a evidenciar y defender su derecho a participar e incidir en torno a temas que resultan críticos para su desarrollo. Una de las principales preocupaciones en este aspecto, es no perder la discusión de lo público común.

- ♦ La contribución a una cultura política democrática y formación de un nuevo campo de valores y actitudes que supere las lógicas clientelares, asistenciales y visiones delegativas del poder ciudadano al Estado. En este aspecto, es preciso destacar la contribución de Norbert Lechner cuando plantea que “la democracia realmente existente ya no puede ser interpretada y evaluada acorde con las representaciones simbólicas existentes. Los mitos y símbolos, las imágenes y liturgias que movilizaban y cohesionaban las creencias de gobernantes y gobernados en torno a ciertos principios básicos como soberanía popular, representación

política, deliberación ciudadana, opinión pública, pierden eficacia y dejan al desnudo el *juego democrático*” (Lechner, 1997: p.20). La cultura política entendida como la subjetividad, la vida cotidiana y lo simbólico donde la EP debe trabajar, en miras a un proyecto democrático, que implica la recuperación de la dimensión política, cultural y ética de dicho proyecto. Se plantea que la EP debe aportar a comprender, problematizar y transformar esas estructuras de dominación de orden social, político, económico y cultural que están en la base de los sistemas de representación desde una perspectiva antropológica. Identificar los discursos que condicionan la vida cotidiana que pasan por el lenguaje, en torno a la condición de que somos minoría, pobre, india, negra, campesina, tercermundista, y por tanto carentes y necesitados de otros, hace pertinente asumir que como seres humanos somos ser social, histórico y cultural “condicionado, pero capaz de reconocerse como tal, de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento” (Freire, 2001, 76).

- ♦ La contribución a una *ciudadanía emancipada* (Bustelo, 1998) que reconoce la lucha por los DDHH integrales en una perspectiva de inclusión e igualdad, como un camino de construcción de ciudadanía. En esta dirección, se advierte la necesidad de superar un tipo de *ciudadanía asistida*, promovida por la acción institucional que se basa en una política social inspirada en la asistencia y en la relación clientelar. Es una EP que se compromete en la construcción de una ciudadanía *con derecho a tener derechos* (Osorio, 2004: p. 47). En este campo, el tema de las agendas sociales y políticas ha sido planteada como un ámbito de lucha y conquista por los derechos

4 Ver: Memorias seminario internacional “Políticas democráticas de gobierno”, realizado en Medellín el 5 y 6 de Octubre de 2006 por la REPPOL y el IPC.



que configura una praxis liberadora, pero además se plantea que “desde los procesos de Educación Popular se ha apostado por el fortalecimiento de los sujetos y su incidencia en el ejercicio de la gestión pública local y en la participación en los procesos de definición de políticas públicas como herramientas de desarrollo y reivindicación de derechos de las comunidades, revalorando el concepto de decisión política y de sujeto político. De esta manera, se ha vindicado el carácter democrático de las decisiones políticas, que cuenten con el concurso abierto de los actores involucrados”.⁵ No deja de aparecer como discusión el hecho de que en muchos países de la región no hay correspondencia entre legislaciones progresistas pero que no logran incidir en lo político o en lo económico sustantivamente, o de otro lado, donde la participación ciudadana y sus alcances está muy mediada por la acción institucional.

- ♦ La construcción de una noción de futuro, que supere los tiempos contingentes y restituya y actualice una coordenada temporal para la producción de alternativas que marquen un horizonte deseado de cambio y haga ruptura con la lógica de los *atajos* y del sentido de la *falta de tiempo*. Esta idea es fundamental en restablecer los sentidos de vida presentes y futuros de las personas y de sus luchas democratizadoras.
- ♦ La superación de la tensión en la relación subjetividad, ciudadanía y emancipación, a partir de lo cual se propone que “desde el punto de vista de la emancipación, es posible pensar en nuevas formas de ciudadanía (colectivas y no individuales; menos basadas

en los derechos y deberes que en formas y criterios de participación), no liberales y no estatizantes, en las que sea posible una relación más equilibrada con la subjetividad” (Santos, 1998: p. 301).

- ♦ El ámbito local y la globalización como espacios de constitución de ciudadanía. En este sentido, la EP esta retada a articular las diferencias y diversidades emergentes, y su capacidad de actuación en la dimensión local – global, marcada en contextos de profundización de lógicas de descentralización y autonomía vs la lógica supranacional y transnacional y la emergencia de nuevos actores de poder, basados en procesos tecno – científicos. En dicho contexto se da la emergencia y reconocimiento de nuevos discursos y tipos de ciudadanía como la población migrante, el ser bio político y la multitud como expresión de singularidad y pluralidad.
- ♦ La reflexión sobre el carácter promocional en las experiencias de participación ciudadana, el empoderamiento de las organizaciones populares y el poder local como ejes que redimensionan la relación EP, Democracia participativa y nueva relación gobierno – sociedad, visto desde los desarrollos al debate propuesta a CEAAL por la REPPOL en la última década.
- ♦ La relación existente entre la EP y la formación pedagógico – política del sujeto es vista desde un enfoque de integralidad para la democratización, la incidencia en política pública y la constitución de sujetos de derecho, lo cual implica pensar las dinámicas de actuación local en diálogo o contradicción con los ámbitos nacionales y globales; esto plantea un sentido de realidad por cuanto la práctica educativa es contextualizada y parte de las

5 Ibid



vivencias y los contextos de vida, arraigada en las necesidades, intereses y expectativas de los sujetos y tiene como propósito la transformación social, ligada a las pedagogías de la acción, y en ello, la cultura aparece como escenario fundamental en la vida local. Una de las finalidades de la EP es desarrollar y expandir las capacidades humanas de las personas y grupos para que se constituyan en sujetos sociales y políticos.⁶ Uno de los debates que se observan, y que se presentan como una crítica, es que la opción por la ciudadanía ha dejado de lado la construcción de lo popular, del pueblo; pero además hoy se actualiza la pregunta por *los sujetos* en la perspectiva de la EP y la construcción de ciudadanía; muchas de las referencias de las prácticas educativas y políticas nos llevan a los trabajadores informales y flexibilizados, los movimientos afros e indígenas, los campesinos desplazados de sus tierras, los sectores populares urbanos, los Movimientos Sociales de jóvenes, mujeres, ambientalistas y altermundistas, los gobiernos democráticos locales, entre otros, igualmente, se plantea el reto de la reflexión en torno a las subjetividades “políticas” democráticas y solidarias necesarias de constituir en proyectos colectivos, y nuevos marcos de interpretación como el biopoder.

En dicho horizonte, bien vale retomar la reflexión de Alfonso Torres sobre las coordenadas conceptuales en la producción de CEAAL que sirven de soporte a la relación EP – en sus dimensiones ética, política y pedagógica– y la constitución de ciudadanía, en

las discusiones y enfoques planteados: ”A modo de síntesis, nos atrevemos a afirmar que la EP puede hoy entenderse como un conjunto de actores, prácticas y discursos que se identifican en torno a unas ideas centrales: su posicionamiento crítico frente al sistema social imperante, su orientación ética y política emancipadora, su opción con los sectores y movimientos populares, su intención de contribuir a que estos se constituyan en sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad y por la utilización de métodos, participativos, dialógicos y críticos” (Torres, 2004: 25).

Por último, se hace preciso abordar la reflexión sobre el Poder Local y las distintas vertientes que confluyen en su comprensión como elemento sustancial donde se viene articulando la reflexión sobre las propuestas de EP y construcción de ciudadanía. En los hallazgos se observa que el espacio local es entendido como espacio de constitución de ciudadanía, donde lo local se concibe como espacio de poder (Jordan, 2009: 4) en el cual se configura el relacionamiento y la disputa del territorio local por diversos agentes sociales y económicos de poder.

Pero también el espacio local es definido como el espacio propicio de *las alternativas* donde se expresa la práctica educativa de la EP. Al respecto, cobra centralidad el planteamiento de Arturo Escobar que propone que “La naturaleza de las alternativas, como problema de investigación y práctica social, puede vislumbrarse mejor desde sus manifestaciones específicas en lugares concretos. En cierto sentido, la alternativa siempre está allí” (Escobar, 1996: 417). El potencial que tienen las experiencias alternativas en la vida local como ámbito de reflexión y actuación de la EP, permite acercarse a realidades y propuestas diferenciadas en las

6 Memorias Taller Andino “Formación Pedagógico – Política desde la Educación Popular de los actores sociales y sujetos políticos de la región andina”. Colectivo CEAAL Región Andina. Colombia, Octubre 2 y 3 de 2006



cuales es posible la construcción y de-construcción de sujetos sociales, de una ciudadanía con fuerza creadora y transformadora de su existencia humana. Como bien lo ha definido Adriana Puiggrós, “por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participen de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones” (Puiggrós, 2005: 41).

Así, lo local se constituye en espacio socio político y cultural de *lo alternativo*, de las luchas territorializadas y de las construcciones simbólicas, de la interacción próxima del sujeto con las aspiraciones colectivas, para la constitución de lo público y de las luchas por el poder. La dimensión local “se constituye así, en el espacio de la experiencia para construir alternativas para la democracia y el desarrollo local, donde cobra presencia activa el *sujeto negado* por los discursos dominantes y homogeneizantes” (Herrera, 2008:89). Pero también el territorio adquiere significado como categoría social y cultural, como espacio de poder y el ámbito donde transcurre el mundo cotidiano. Lo local y el territorio, se constituyen en categorías diferentes pero imbricadas para la acción pedagógica política de la EP.

El Poder Local ha sido visto, como una experiencia alternativa de democratización, donde se conjuga, al

decir de Pedro Pontual, una pedagogía democrática capaz de contribuir para la construcción de nuevas prácticas de ejercicio del poder. Dichas prácticas son vistas tanto desde el terreno de la sociedad civil como también en el ejercicio de las acciones de gobiernos, “en el sentido de que éstas estén constantemente alimentadas y retroalimentadas por la práctica viva de los procesos y sujetos sociales (Pontual: 8). Las reflexiones sobre ejercicios de Gobernabilidad democrática participativa y prácticas de gestión pública democrática, redimensionan la función pedagógica de los gobiernos en activar la participación de la sociedad, “es una pedagogía de la gestión democrática con actores de sociedad civil y gobiernos” que contribuye a fomentar el carácter deliberativo, las relaciones intersubjetivas y acciones comunicativas de los ciudadanos, estimula las prácticas de cogestión pública, favorece experiencias alternativas de participación ciudadana, genera condiciones para la vigilancia y el control ciudadano y recupera lo público como ámbito de discurso y acción de la ciudadanía.

En el debate sobre EP, Ciudadanía y Poder Local, dicha reflexión pone en el centro de las elaboraciones la discusión de la relación existente entre la Democracia Participativa y la Democracia Representativa, las dinámicas de institucionalización de la democracia y de las formas de participación ciudadana. Este campo no ha estado ausente de tensiones, ya que se advierte en muchas de las veces los riesgos mismos que los procesos de institucionalización de la participación, o la participación en gobiernos de sujetos que vienen de las luchas sociales, han terminado por debilitar la organización y el movimiento social y han desviado los objetivos de cambio. En esta discusión, se hace más porosa la relación Gobierno – Sociedad.



Otro elemento a destacar, es que los procesos de descentralización y autonomía desarrollados en los últimos 20 años en los países de AL han favorecido los procesos de Poder Local y la participación ciudadana en esta dirección, y el desarrollo local se ha constituido en un discurso emergente y relevante como ámbito de lucha y realización de los derechos humanos de la población. Ha sido visto, muchas de las veces, como una posibilidad en la que se expresa el ciudadano sujeto de derechos y deberes, con capacidad de toma de decisiones, en la cual se constituyen ciudadanías para el desarrollo local (de Lourdes, 2008).

Sobre las prácticas más relevantes

Existe un universo de prácticas que relacionan tanto discursos como experiencias en la trama de la EP, la ciudadanía y el Poder Local. Por su riqueza y pluralidad, se precisa agrupar dichas prácticas y experiencias alternativas en unos campos significativos. Sin embargo, no sobra aclarar que muchas de las veces, si bien se plantean experiencias de democratización o propuestas de emancipación, estas no son estrictamente resultado de la acción pedagógica y política de los educadores populares, sino que aparecen como retos vistos bajo el prisma de nuevas realidades a las cuales se vería abocada la reflexión y la acción de la EP. En otros documentos explorados, se plantea que si bien se enuncian algunas prácticas como portadoras de la EP, estas no van más allá de un discurso que tiene un distanciamiento con las prácticas específicas de los sujetos sociales y políticos. Además, ha sido reiterado en el último periodo, que se observa una ausencia de reflexión pedagógica en este campo, y que la dimensión política ha terminado por sustituir o darle un lugar *instrumental* a la EP. De esta

discusión, no esta ausente la necesidad de actualizar la pregunta por los sujetos pedagógicos de la EP y las experiencias alternativas hoy existentes en este campo de reflexión.

Con las consideraciones anunciadas, es posible, sin embargo, describir de manera sucinta algunas prácticas que pueden interpretarse en el universo de la EP, ciudadanía y poder local.

En primer lugar, existen y se documentan un conjunto de *prácticas orientadas a la democratización social y política de la vida local*. Uno de los aspectos relevantes son las experiencias de dialogo, interdependencia y corresponsabilidad en la gestión de los asuntos públicos entre Gobiernos democráticos locales y sujetos sociales. Estas experiencias dieron oportunidad de materializar las luchas por los derechos humanos sociales en perspectiva de inclusión, en el cual la lucha por los derechos fue vista como condición de una ciudadanía activa en el orden local; además, se reconocen dinámicas de cogestión pública entre Estado local y población para debatir los asuntos públicos que atañen a la vida local, lo cual ha posibilitado el desarrollo de procesos deliberativos, formas participativas y mecanismos de control ciudadano a la gestión pública. En este sentido, se plantea que las relaciones con decisores de políticas y autoridades del ámbito local han sido importantes para afectar la definición y la puesta en práctica de políticas públicas en espacios locales.

En este ámbito se destacan una variada y rica gama de formas de movilización ciudadana y estrategias de participación democrática como Presupuestos participativos, Consejos comunales deliberativos, jornadas de rendición pública de cuentas, asambleas constituyentes, mesas de trabajo,



comités, foros y otras instancias participativas que “se constituyeron en herramientas de negociación y dirección política rescatadas de mano de los grupos de poder oligárquicos” (de Lourdes; 2008: 95).

Esta dinamización y resignificación de la democracia participativa en la región se observa en estrecha relación con los cambios constitucionales e institucionales en AL que profundizaron los procesos de descentralización, como el caso de Guatemala, Colombia, Ecuador, México, Brasil, Bolivia, entre otros, constituyéndose en un contexto de oportunidad política para la participación de la ciudadanía en la deliberación y decisión sobre los asuntos públicos, pero también en un reto particular para la EP en abrir y consolidar un nuevo campo de intervención en la perspectiva del Poder Local.

Si bien, esta perspectiva ha sido vista como una oportunidad política, también algunos textos plantean los riesgos de la institucionalización de la participación, y la cooptación de diversos actores en los propósitos de gobiernos, que han terminado por debilitar las expresiones del movimiento social.

En segundo lugar, *la incidencia política* se ha convertido en un vértice de la práctica de la EP en la relación con los desarrollos de una ciudadanía activa y construcción del poder local. Este tipo de iniciativas vienen tratando de articular diferentes problemas locales y nacionales para colocarlos en el plano de la incidencia política, y a partir de allí mirar la contribución específica de los educadores populares, pero además de los movimientos sociales y ciudadanos. El asunto de la incidencia política se volvió agenda relevante de estos actores como mecanismo de construcción de poder desde la sociedad. En este horizonte, se ha entendido

que “un asunto o problema se transforma en tema de incidencia política cuando se reconoce que para solucionarlo se requiere modificar políticas públicas y relaciones de poder” (Cáceres, 2005: 32); pero igualmente se ha puesto de relevancia como mecanismo de participación ciudadana en la función pública donde un grupo humano tiene por objeto influir sobre las decisiones que deberían ser tomadas en los ámbitos gubernamentales, ya sean locales o nacionales, donde lo fundamental es la modificación de las políticas, tal como lo plantea Nélida Céspedes en la Revista La Piragua No. 22, donde se recogen un conjunto de aportes sobre la incidencia en políticas públicas. Además, el tema de incidencia en política ha dado lugar desde la multiplicidad de acciones y procesos a la construcción de concepciones y propuestas metodológicas sobre incidencia desde la EP.

Sobre esta base, se ha ido desarrollando un debate más específico, el de la incidencia en políticas públicas, donde la opción discursiva y política ha estado centrada en el debate de la EP, la ciudadanía y el poder local por la construcción participativa en la gestión de las políticas públicas o las políticas democráticas de gobierno.⁷

En tercer lugar, se ha venido desarrollando un eje de la reflexión, referido a la *incursión del movimiento social en procesos de participación política*. Para el caso de México, Ecuador, Bolivia y Brasil como los situaciones más referidas, se observa que este tránsito fue más claro pero no estuvo ausente de

7 Dichas perspectivas de incidencia en políticas públicas son ampliamente desarrolladas por: Leis, Raúl. Incidencia política y ciudadanía activa. Revista La Piragua No. 22 de CEAAL, y en las memorias del seminario internacional “Políticas Democráticas de Gobierno” realizado por la REPPOL en Medellín, Colombia en el año 2006.



riesgos y contradicciones. Si bien se apunta que dicho tránsito aportó claramente a la definición de ejercicios democráticos de gobiernos locales o a la consolidación de proyectos políticos nacionales, como experiencias de democratización sobre el control del poder institucional y articulados en torno a agendas sociales y políticas; esto tuvo como correlato “un debilitamiento del liderazgo al interior de los movimientos sociales. Igualmente, los mecanismos de participación ciudadana promovidos desde el gobierno nacional vía democratización también debilitaron las dinámicas del movimiento social”.⁸ Sin embargo, estos riesgos no obstan para reconocer un proceso de reconfiguración del ámbito político y las luchas por el poder desde las nuevas relaciones entre gobierno, movimiento social y partidos políticos, como es el caso del Partido de los Trabajadores y el Movimiento Sin Tierra de Brasil, o el movimiento indígena y cocalero con el MAS en Bolivia, o el movimiento indígena y el proyecto político encarnado por López Obrador en México. Allí, como en otros países de AL se dan experiencias “donde movimientos sociales, movimientos indígenas, originarios, movimientos de mineros, van formulando una experiencia de lucha y van construyendo una lucha social que se transforma en una voluntad que va más allá de la defensa de los territorios productivos, de las formas de vida y buscan acceder al poder”.⁹

En cuarto lugar, se viene ampliando el campo de discusión, que ha sido histórico, sobre el *aporte*

de la EP a la acción política de los Movimientos Sociales o formas de acción colectiva, muchas de las veces más allá de las dinámicas de participación ciudadana pero contribuyentes a procesos de democratización vía resistencia - confrontación con las lógicas dominantes, como expresión de conflicto. En muchas ocasiones, tales experiencias de acción colectiva devienen en formas organizativas o transitan a luchas por el poder político como se indicó en el punto anterior. En este debate se reconoce que “es preciso relacionar la EP, las condiciones de su presencia y vitalidad específica con la perspectiva de cambio que quieren impulsar los MS, porque efectivamente el MS, en tanto factor de cambio social, ya es también una acción política y el lugar de la EP va más allá del ámbito de la acción educativa meramente dicha y se articula a la orientación pedagógico política de los objetivos y sentidos que dan contenido a la acción del MS” (Herrera, 2008:6).

En quinto lugar, la *formación Pedagógico – Política desde la Educación Popular de los actores sociales y sujetos políticos*, ha sido un planteamiento fundamental en el último periodo. Las Escuelas de Líderes, los procesos de formación en gobierno democrático, la educación ciudadana y el intercambio de experiencias y desarrollo de iniciativas sobre la formación pedagógico política desde la EP han logrado contribuir a la praxis social y política. En este campo se reivindica “que la Educación Popular en un tiempo que estaba marcado por la muerte y la represión, aún se plantea un propósito educativo, y es la propuesta para la vida, la dignidad, la humanidad; por tanto, la propuesta educativa no es neutra, es una opción política que se juega desde la vida y para la vida misma”,¹⁰

8 Caso Ecuador. Memorias Taller Región Andina CEAAL. “Formación Pedagógico – Política desde la Educación Popular de los actores sociales y sujetos políticos de la Región Andina. Colombia, octubre 2 y 3 de 2006.

9 Memorias evento autogestionado “Nuevas relaciones gobiernos, partidos políticos y movimientos sociales en AL: Balances y desafíos” realizado por la REPPOL en el marco del 9º FSM en Brasil en enero de 2009.

10 Intervención de Alfredo Ghiso. En: Memorias Taller colectivo Región Andina CEAAL “Formación Pedagógico – Política desde



recuperando esos principios fundantes de la EP, desde las invariantes pedagógicas en su discurso sobre el sujeto, su condición humana, su relación con el contexto, con esos contextos que se anuncian y pronuncian como dominantes. Estos procesos de formación han tenido también experiencias de sistematización de dichas experiencias, en la cual la REPPOL ha sido un actor fundamental.

Por último, *la Construcción de agendas* en el orden local, nacional y latinoamericano, ha sido fuente de la discusión y propuestas alternativas en los últimos años, allí se configura un campo de reflexión y actuación de la EP, enfatizando en el aporte de la ciudadanía en una perspectiva de inclusión, donde existen experiencias diferentes de los actores involucrados en procesos de EP. Existen un conjunto de temas en la agenda social que han sido impulsados desde las luchas sociales y propuestas democratizadoras por los derechos. Problemáticas comunes como el Derecho a la Tierra, Derecho al Agua y preservación de recursos naturales y protección del Medio Ambiente, la participación ciudadana y planeación local del Desarrollo, la Soberanía y Seguridad Alimentaria, la distribución de la riqueza y la generación de ingresos, el Derecho a la Educación y a la Salud, la integración alternativa, entre otras, son de los temas que han permitido crear sinergias para avanzar en una agenda de desarrollo local y nacional en las experiencias movilizadoras.

La agenda pendiente

Algunos de los tópicos que retan la construcción en el universo de la EP, la ciudadanía y el poder local pueden ser:

la Educación Popular de los Actores Sociales y Sujetos Políticos de la Región Andina. Colombia, octubre 2 y 3 de 2006.

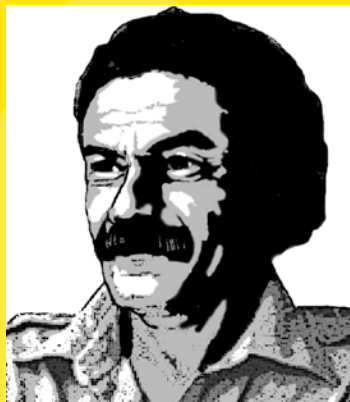
- ♦ EP y revolución tecno – científica, nuevas formas de dominación y apropiación del conocimiento y del capital.
- ♦ La EP y nuevas corrientes del pensamiento sobre el sujeto y la ciudadanía local: el ser biopolítico, la ciudadanía migrante, los irrelevantes en las nuevas formas de exclusión.
- ♦ EP e integración latinoamericana.
- ♦ EP, Formación política y ejercicio del poder. Afectar las estructuras de poder.
- ♦ Incorporar en la EP enfoques transversales con énfasis distintos como derechos humanos, género, lo intergeneracional, ambiente, interculturalidad, identidad.
- ♦ Las búsquedas frente al proyecto pedagógico - político, de los Educadores Populares ante incertidumbre en procesos de realidad, en procesos de cambio. ¿Cuál es el proyecto político de la Educación Popular hoy?.
- ♦ Reconocimiento en la EP por la disputa de sentidos y las posturas ideológicas. Implica recuperar la política, la diversidad y la ética.
- ♦ El reconocimiento de los sujetos, desde el derecho a la palabra, lo cotidiano, lo simbólico y lo político.

Bibliografía consultada

- Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción al Desarrollo – ALOP. Informe: *Las Relaciones entre Movimientos Sociales, ONG's y Partidos Políticos en América Latina*. Mayo de 2008.
- Bustelo, Eduardo y Minujin, Albert. Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En: *Todos entran: Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá, Ed Santillana, 1998. pp 237 - 277.
- Cáceres Valdivia, Eduardo. *Movimientos sociales, políticas públicas, incidencia: ¿Algo nuevo bajo el sol?*, Publicado en la Revista, “Incidencia en las Políticas Educativas”, Panamá, No. 22, 2005.
- Castilla García, Claudia. Educación popular-juventud-par-



- ticipación: una alianza posible. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/07Castilla.pdf>
- Cielo Zaidenwerg, «Pilar García Jordán (Ed.), *Dinámicas de poder local en América Latina, siglo XIX-XX*, Barcelona, Publicaciones y ediciones Universitat de Barcelona, 2009, 277 p.», *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, Reseñas de libros y CDs, 2009. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index57043.html>
- de Lourdes Larrea, María. *Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local*. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/11Larrea.pdf>
- Escobar, Arturo, *La invención del tercer mundo, De - construcción y re - construcción del Desarrollo*, Santa fe de Bogotá, Norma, 1996.
- Escuela Interamericana de Bibliotecología: http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad4/estado_arte.html
- Freire, Paulo, *Política y Educación*, México, Siglo XXI editores, 2001.
- , *Pedagogía del Oprimido*. 16ª ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores (trabajo original publicado en 1970).
- Herrera, Diego. *Aportes de la Educación Popular en la Acción Política de los Movimientos Sociales*. Ponencia presentada en el Encuentro región Cono Sur del CEAAL. Mendoza, Argentina. Mayo 2008. Memorias.
- y Clavijo, Juan. *Democracia Participativa: Aportes al debate sobre la Democracia Participativa y nuevas relaciones Gobierno – Sociedad*. Revista La Piragua No. 28, CEAAL, Panamá, 2009.
- , *Educación Popular y Movimientos Sociales en Colombia*. Publicado en la Revista Novedades Educativas, “De Freire a nosotros y de nosotros a Freire, Experiencias de la praxis y pedagogías críticas, Argentina, No. 209, 2008.
- Jaramillo, Orlanda. *La formación ciudadana en la obra de Freire*. UNI – PLURI/VERSIDAD. Vol.8 No.3, 2008 – SUPLEMENTO. Facultad de Educación – Universidad de Antioquia.
- Lechner, Norbert. *El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos*. Winocur, R (Comp.) (1997). Culturas políticas a fin de siglo. México: Juan Pablo Editor, S.A. pp 15 – 35.
- Memorias Taller Región Andina CEAAL. “Formación Pedagógico – Política desde la Educación Popular de los actores sociales y sujetos políticos de la región andina”. Colombia, octubre 2 y 3 de 2006.
- Memorias Seminario Internacional “Políticas democráticas de Gobierno”, REPPOL, Medellín, Colombia, octubre 5 y 6 de 2006.
- Memorias Evento Autogestionado “Nuevas relaciones gobiernos, Partidos Políticos y Movimientos Sociales: Balances y Desafíos” realizado en el marco del 9º FSM, realizado en Belem do Pará, Brasil, enero de 2009.
- Memorias Encuentro “Universidad, Educación Popular y Formación de Líderes Sociales”, en el campus Reñaca de la Universidad del Mar, Chile. 8 y 12 de diciembre de 2008.
- Osorio, Jorge. *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del periodo 1993 – 1996*. Revista La Piragua No. 20 CEAAL. Panamá, 2004.
- Pep Aparicio Guadas. El camino de re/inversión de la ciudadanía y la educación popular.
- Pontual, Pedro y Pereira da Silva, Marcos José. *¿Dónde estamos?. Balance general de la consulta sobre Educación Popular y Acción del CEAAL*. Documento presentado a CEAAL.
- Pontual, Pedro. *Educación Popular y Democracia Participativa*. Revista La Piragua No. 22, CEAAL. Panamá, 2005.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*, Venezuela, Ministerio de Educación y Deportes – Convenio Andrés Bello, 2005.
- Resumen Ejecutivo Evaluación CEAAL 2008.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Subjetividad, ciudadanía y emancipación*. En: De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la Postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre editores – Universidad de los Andes, 1998. pp 285 – 343.
- Torres, Alfonso. *Coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde la producción de CEAAL (2000 a 2003)*. Publicado en Revista La Piragua No. 20, CEAAL. Panamá, 2004.
- , *La palabra verdadera es la que transforma el mundo: Paulo Freire y las pedagogías críticas*. En: www.centroconviven.org.ar



EDGARD SILVA SOLÓRZANO

“Desarrollar una pedagogía que desde la concepción de la educación popular nicaragüense, permita el impulso a la transformación educativa”

Importantes aportes teóricos del Dr. Silva están planteados en el documento, Elementos Fundamentales de la Concepción de la Educación Popular Nicaragüense, el cual señala que en el caso de Nicaragua: “...la Educación Popular es una concepción integral en correspondencia con una concepción y un proyecto político social...” Según esto, todo el proceso educativo no debe considerarse un fin en sí mismo ni buscar su optimización o perfección en cuanto mero proceso educativo, sino siempre en función del proyecto político social y cultural en el cual se origina y para el cual existe. Porque toda relación política es una relación educativa y toda relación educativa, es una relación política... Toda concepción educativa está íntimamente ligada y forma parte de una concepción de sociedad, del hombre y de su formación”(págs.3 y 4).

Uno de los elementos fundamentales mencionados es el de participación... no una participación formal sino como eje fundamental concreto del trabajo educativo y pedagógico. Es a partir de nuestra realidad concreta que la educación debe ir construyendo la parte que le corresponde dentro del proyecto estratégico de sociedad. Esto es coherente con el principio de la concepción dialéctica del conocimiento, la cual considera que el conocimiento se... “forma a partir de la solución de problemas en la práctica, pero llama a no ser dogmáticos, cuando dice lo que no significa que en el proceso docente educativo siempre y en todo se tiene que partir de una experiencia empírica para desarrollar un concepto científico, teórico o abstracto. Hay casos en que la incorporación de nuevos conocimientos científicos más profundos y abstractos se puede hacer directamente, integrándolos a lo ya aprendido y a las otras áreas del conocimiento y de la realidad”. *

Filósofo y pedagogo nicaragüense, autor de la propuesta de la “Educación Popular Nicaragüense, Asesor del Ministro de Educación, Padre Fernando Cardenal. Consultor de la UNESCO en África. Como Secretario de la Comisión Nacional de la UNESCO, fue encargado de iniciar experiencias de educación en el Ministerio de Educación en Nicaragua, que permeara al sistema formal con el enfoque pedagógico de la Educación Popular.

* Tomado de la Revista Anual **Alternativas de Educación Popular** No. 5.