



REVISTA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

VIII ASAMBLEA GENERAL DEL CEAAL
MAYO / 2012



EDUCACIÓN POPULAR Y DINÁMICAS DE CONSTRUCCIÓN DEL PODER EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE





consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Comité Ejecutivo y Directivo

Presidente: Oscar Jara

Secretaría General: Nélida Céspedes

Tesorero: Edgardo Álvarez

Fiscal: Yadira Rocha

Co Fiscal: Thais Bernardes

Región Andina: Iliana Malito

Región Brasil: Joao Werlang

Región Caribe: Aída Cruz

Región Centroamérica: Ana Mercedes Sánchez

Región Cono Sur: Cira Novara

Región México: Antonio Salgado

Red de Educación Popular y poder local: Diego
Herrera

Red Latino Americana de Educación para la Paz
y DDHH: Patricio Cabezas

Programa Latinoamericano de apoyo a la
sistematización del CEAAL: Oscar Jara

Presidentes Honorarios

Paulo Freire +

Carlos Núñez +

Orlando Fals Borda +

Raúl Leis +

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Pedro Pontual (Brasil)

Nydia Gonzales (Cuba)

La Piragua

Comité Editorial:

Oscar Jara Holiday

Nélida Céspedes Rossel

Edgardo Álvarez

Coordinación de este número

Nélida Céspedes Rossel

Corrección de estilo

Sonia Henríquez Gil

Diseño y Arte

Micaela Ameri

Diagramación e impresión

Tarea Asociación Gráfica

Pasaje María Auxiliadora 156 -164, Breña. Lima 5 Perú

Hecho el Depósito Legal en

Fotos de la portada y de interiores proporcionadas por:

Kamile Jerónimo (Puerto Rico), Nélida Céspedes (Perú)

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Telefax: (51-1)3327404

Teléfonos (51-1) 4240997

info@ceaal.org/www.ceaal.org

Auspiciado por:



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

4	PRÓLOGO	77	LA EP EN LA CONSTRUCCIÓN DE GOBIERNOS DEMOCRÁTICOS
4	La VIII Asamblea del CEAAL: un encuentro para caminar al futuro Oscar Jara Holliday (Costa Rica)	78	Incidir Pilar Ubilla (Uruguay)
12	Indígenas en Lima Rodrigo Montoya Rojas (Perú)	90	PÉ dentro, pé fora: A experiência brasileira Selvino Heck, Pedro Pontual (Brasil)
14	HOMENAJES	101	DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN
14	Aquí estamos Raúl, ¡Navegando en la búsqueda de los caminos emancipatorios! Yadira Rocha (Nicaragua)	102	La educación popular: un factor de producción de democracia y ciudadanía Alejandro Cussiánovich (Perú)
15	O pensamento de Paulo Freire e sua contribuição à educação pública latino-americana. Ana María Freire (Brasil)	110	Pedagogías en y desde la educación popular Un asunto central para la construcción de poder desde el sur Marco Raúl Mejía (Colombia)
18	Raúl Leis Noemí Castillo Jaén (Panamá)	132	DEBATIENDO EN EL CEAAL
20	Por la senda de Raúl Magaly J. Castillo (Panamá)	133	Pasión, indignación, razón y compromiso Nélida Céspedes Rossel (Perú)
24	Domitila Barrios Chungara ¡Presente! CEAAL	143	Sigamos construyendo nuestros sueños a 30 años del CEAAL Reflexiones e ideas para su crecimiento y fortalecimiento (Propuestas para el debate) Edgardo Álvarez (Chile)
25	LA VOZ DE LA MEMBRESÍA DEL CEAAL Somos Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe	155	DEBATES PROGRAMÁTICOS
26	Región Caribe. Su desafío más importante Aída Iris Cruz Alicea (Región Caribe)	156	Grupo Temático Movimientos Sociales y Educación Popular Apuntes para un debate de cara a la VIII Asamblea General María Rosa Goldar (Argentina)
27	¿Por qué un cambio de nombre? CEAAL Ana Mercedes Sánchez (Región Centroamérica)	163	Grupo de Economía solidaria David Venegas (Perú)
28	El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, y los retos que se nos plantean Iliana Malito (Venezuela)	166	Interculturalidad en el contexto actual Reflexiones Fernando Méndez Terrazas (Bolivia)
30	Desde el sur Construyendo redes y utopías en la educación popular Cira Novara (Paraguay)	169	Juventudes trabajando en el CEAAL Nicolás Vargas (Argentina)
32	Reflexiones Por qué el CEAAL, en su VIII Asamblea, aprobó pasar a denominarse Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe María Rosa Goldar (Argentina)	173	Hacia la igualdad y equidad de género en el CEAAL María I. Báez (Puerto Rico), Arnaldo Serna Purizaca (Perú)
33	¿Qué significa para el CEAAL que ahora se llame Consejo de Educación Popular de América latina y el Caribe? Félix Cadena Barquín (México)	179	La Incidencia en Política Pública como estrategia de construcción de poder y democratización de los espacios públicos Yadira Rocha Gutiérrez (Nicaragua)
34	Vigencia de la Educación Popular Sara San Martín (Argentina)	189	LA COOPERACIÓN: DILEMAS Y DESAFÍOS
35	Consejo de Educación Popular de América latina y el Caribe Rosa Elva Zúñiga López (México)	190	Un aporte a los nudos críticos y desafíos de la cooperación Cecilia Lazarte (Bolivia)
36	DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN EN LA CRISIS GLOBAL	192	12 ideas para reflexionar y construir otro modelo de cooperación basado en la solidaridad, la transformación social y el cuidado de la vida Oscar Jara H. (Costa Rica)
37	Desafíos de los movimientos sociales y la Educación Popular en nuestra América José Seoane (Argentina)	194	La cooperación internacional, ¿oportunidad para el fortalecimiento y capacidad de incidencia de las redes de la Sociedad Civil en América Latina? Benito Fernández (Bolivia)
51	Construcción de poder en un nuevo marco de relación entre lo social y lo político Diego Herrera Duque (Colombia)	197	Reflexiones en torno a la cooperación Ignasi de Juan (España)
58	PARADIGMAS Y EDUCACIÓN POPULAR	199	TRABAJANDO EN REDES
59	El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica Alfonso Torres Carrillo (Colombia)	200	Redes sociales: ¿una estrategia organizacional o una moda? Cecilia Fernández (ICAE) (Uruguay)

LA VIII ASAMBLEA DEL CEAAL: UN ENCUENTRO PARA CAMINAR AL FUTURO

Oscar Jara Holliday¹
Presidente del CEAAL

Nuestra VIII Asamblea Latinoamericana y Caribeña realizada en Lima los días 28 a 31 de mayo del 2012 y cuyos contenidos conforman este número especial de *La Piragua*, fue un encuentro humano, cálido, crítico, respetuoso y entusiasta, que sin duda se constituye en una nueva referencia para el futuro de los procesos de Educación Popular en nuestra región.

Adicionalmente a todo el esfuerzo y el cariño que puso el colectivo peruano en su preparación y ejecución, la Asamblea contó con una gran cantidad de aportes elaborados por las regiones, colectivos nacionales, grupos de trabajo y distintas personas de la membresía, que desde varios meses antes se hicieron circular o fueron expuestos durante el evento. Muchos de ellos están incluidos en este número.

La Asamblea, un espacio para repensar el camino

Un punto fundamental de referencia, es que la Asamblea se enmarcó en la conciencia co-

lectiva de que estamos viviendo un momento particular de nuestra historia, con desafíos importantísimos para nuestras prácticas y procesos, por lo que exigimos y nos exigimos a construir un CEAAL que esté a la altura de esas circunstancias. Esto implica reforzar líneas de acción que veníamos impulsando, como el trabajo en torno a la construcción de paradigmas emancipadores o el impulsar procesos organizativos de descentralización en la toma de decisiones. Asimismo, implica corregir limitaciones y deficiencias que venimos arrastrando como espacio de articulación mayoritariamente de las ONG o por la falta de una mayor vinculación efectiva a las dinámicas y procesos de los movimientos sociales. La situación actual nos exige realizar cambios importantes, tanto en nuestra forma de producir conocimientos colectivos, de articularnos y proyectarnos propositivamente en el contexto de cada uno de nuestros países, sin dejar en un segundo plano el ámbito regional e internacional.

¹ Oscar Jara Holliday. Peruano y Costarricense. Educador Popular. Bachiller en Filosofía y Letras. Licenciado en Sociología. Candidato a Doctor en Educación. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Presidente del CEAAL para el período 2012-2016.



Los debates iniciales en torno a los desafíos del contexto, los informes de trabajo y propuestas de regiones y grupos de trabajo, así como las discusiones organizativas y estatutarias colocaron el dedo en la llaga de problemas importantes respecto a nuestro trabajo en red, nuestra vinculación como movimiento y con otros movimientos, así como respecto a la estructura organizativa que heredamos de hace algunos años y la cual requiere reinventarse. Es decir: quedó claramente planteada la agenda a profundizar.

Un evento como nuestra VIII Asamblea, con amplia y diversa participación, realizado intensamente en pocos días, no puede agotar los temas que aborda, pero sí puede aspirar a convertirse en una importante referencia de encuentro, balance y proyección de cara a los desafíos futuros; es decir, convertirse en una bisagra que posibilite girar hacia nuevos temas y prioridades, hacia nuevas pistas y orientaciones por donde caminar. Estos “mandatos”, en definitiva, son los que le dan sentido al momento de encuentro, en la medida que –a partir de allí– seamos coherentes con sus planteamientos de búsqueda, con sus señalamientos críticos y con

sus principales anhelos y expectativas. De igual manera que quienes asumimos responsabilidades de coordinación, animación o conducción colectiva, sepamos escuchar atentamente las voces y los silencios; las propuestas, reclamos e indicaciones; y que tengamos la sensibilidad y la sabiduría para continuar alimentando los lazos de compromiso crítico generados o reforzados durante la Asamblea.

El momento histórico que nos desafía: crisis y alternativas

Retomando algunas de las ideas centrales planteadas en el panel inicial de nuestra asamblea², reconocemos que vivimos un momento de crisis civilizatoria y global del modelo capitalista vigente. Por ello nuestras apuestas no pueden perder de vista el horizonte emancipatorio que reclama transformaciones en muy diversos planos y que están basados en distintas claves: en otras perspectivas paradigmáticas, en la exigencia de cambios culturales, de cambios en las formas de acción política, de nuevos modelos de desarrollo y autodeterminación afirmados en la búsqueda y rescate de otros modos de vivir.

² Panel sobre “Educación popular y dinámicas de la construcción del poder en América Latina y el Caribe”: Pilar Ubilla (Uruguay), José Seoane (Argentina), Alejandro Cussiánovich (Perú) y Marco Raúl Mejía (Colombia).



Ante estos desafíos nos colocamos como una sola región: América Latina y el Caribe, pues tenemos muchos aspectos comunes que nos identifican y nos unen, sin embargo, es indispensable tomar en cuenta la diversidad de contextos y de proyectos políticos presentes al interior de nuestra región y no pensarla como un espacio homogéneo. Este análisis de las particularidades es crucial para que nuestra visión regional sea realista, evitando caer en simplificaciones o en generalizaciones que impiden que nos vinculemos a las dinámicas concretas de los procesos.

La crisis internacional actual no es reciente, se ha construido en el tiempo y a lo largo de un proceso. Igualmente, las alternativas populares deben construirse a lo largo de un proceso. Para ello es esencial, la construcción de los sujetos populares como sujetos protagonistas que son quienes crean y construyen esas alternativas y ahí se ubica el rol de la Educación Popular. Por eso es que no hablamos solo de una “dimensión política” de la educación, sino del *sentido político sustancial* que la caracteriza, de la construcción de otras relaciones de poder que no sean verticales, autoritarias, explotadoras o excluyentes. En definitiva, buscamos construir otro tipo de poder y otras formas de ejercer un poder democrático radical, como capacidad transformadora y solidaria que se exprese en otro tipo de relaciones entre las personas, entre las estructuras sociales, políticas, culturales y ambientales.

Construir otro tipo de poder

La construcción de otro tipo de poder implica también la construcción de pensamiento,

de una nueva manera de entender la complejidad de las circunstancias actuales y sus desafíos, para lo cual muchas veces las categorías y moldes de pensamiento actuales no son suficientes. Pero esa construcción de pensamiento debe estar fundada, sustantivamente, en una afirmación ética, en un sentido de la vida y de lo humano, y de la relación con la naturaleza, que orienta, da sentido y fundamenta esas ideas.

La construcción de poderes populares va más allá de la búsqueda por ocupar espacios de gobierno. Sin embargo estos espacios son importantes, pese a los límites que les caracteriza. En los espacios públicos y formales rige normalmente una lógica sistémica autoritaria, dogmática, individualista y tecno-burocrática que puede terminar cooptando nuestras aspiraciones de transformación. Pero no es un asunto solo de la lógica “exterior” del sistema; esa lógica también está interiorizada en nosotros y nosotras, o en las personas que desde el campo popular ocupan cargos públicos, por lo que es preciso contar con espacios de análisis crítico y de diálogo permanente con los movimientos, organizaciones y sectores sociales en función de cuyo poder se ejercen esas responsabilidades. Sin ese diálogo y confrontación, el riesgo de aislarse en las esferas administrativas del gobierno es muy grande. A la vez, los movimientos y organizaciones sociales populares necesitamos ubicarnos con claridad respecto a los dilemas y condicionamientos que enfrentan las personas de las administraciones públicas en el ejercicio de gobierno.

Por ello, es importante superar una mirada homogénea de América Latina y el Caribe, y analizar los distintos procesos democráticos que expresan nuevos tipos de relaciones entre los Gobiernos y la Sociedad Civil. Allí se dan múltiples aprendizajes que pueden contribuir a fortalecer los procesos de radicalización de las democracias y de avanzar en niveles de mayor inclusión y equidad, con la participación de las organizaciones de la sociedad civil y de gobiernos locales y nacionales. Eso constituye un reto de reflexión y de análisis.

El aporte desde los procesos de Educación Popular y el CEAAL

Por su parte, la Educación Popular (EP) tampoco es estática ni es reciente. Se ha ido construyendo paralela a los procesos y movimientos sociopolíticos de nuestra historia latinoamericana y caribeña e implica un posicionamiento desde el “Sur”, como simbólico lugar político desde donde se busca superar las relaciones y mentalidades colonizadas, al igual que construir lazos de hermanamiento con las personas excluidas del mundo del “Norte” político. En definitiva, se trata de generar lazos de articulación y compromiso entre las personas, organizaciones y movi-

mientos del “Sur” del “Norte”, con las del “Sur” del “Sur” de cara a los desafíos globales comunes que enfrentamos en esta era de crisis neoliberal y de agotamiento de las alternativas del capitalismo.

Por todo ello, no se trata solo de buscar otra teoría o de afirmar otra ideología. Se trata de encontrar los sentidos profundos de nuestro quehacer en otra cosmovisión, en otra cosmogonía, incluso en otra “cosmovivencia” (como señala Cussiánovich), para hacer efectivamente una EP y para ser educadores y educadoras populares desde el “Sur” global. Se trata de construir «otra» educación, desde los nuevos territorios y las relaciones entre lo local y lo global en una visión plurinacional y de multidentidades culturales, impulsando el potencial emancipatorio de los procesos de educación popular³.

Lo anterior nos exige no solo poder contar con un discurso o apuesta política, sino poder constituir una pedagogía crítica para los diversos ámbitos de construcción de las relaciones humanas: los procesos de individuación, los de socialización, lo público, los movimientos sociales, los espacios de gobierno, la masividad⁴. He ahí uno de los



3 Torres, A (2012) El potencial emancipatorio de la educación popular, incluido en este número de La Piragua.

4 Mejía, M. R. (2012) Pedagogías en y desde la Educación Popular, incluida en este número de La Piragua.

espacios fundamentales de nuestro aporte específico desde los procesos de Educación Popular.

La Educación Popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un *fenómeno sociocultural* y una *concepción de educación*: a) Como fenómeno socio-cultural, la educación popular hace referencia a multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, y –que tienen en común– el que encierran una intencionalidad transformadora. b) Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, reproductivista, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

Nosotros entendemos lo “popular”, en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo⁵: por un lado, basado en la noción de “pueblo social” (sectores sociales que sufren las asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación...) y, por otro, la noción de “pueblo político” (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías). Así, una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. Visto positivamente, es todo proceso educativo que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.

La Educación Popular ha sido con frecuencia considerada solamente como una modalidad de educación o una propuesta didáctica basada en la aplicación de métodos y técnicas activas y participativas. Sin embargo, por sus fundamentos ético-políticos, sus propuestas pedagógicas, por la diversidad y riqueza de experiencias que se autodenominan de esa manera, por la extensa bibliografía producida en torno a ella, entre otras características,

la conforman como una corriente educativa, un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir, en sí mismo, diversas modalidades posibles y abarcar múltiples niveles de prácticas educativas (comunitarias, grupales, formales, no formales, con personas adultas, con niños, niñas, y jóvenes, et- cétera).

Toda esta búsqueda activa y de construcción alternativa se realiza en muy diversos espacios y modalidades: formación de líderes, organización comunitaria, programas de participación ciudadana en ámbitos municipales, regionales o nacionales; escuelas primarias y secundarias, institutos técnicos y universidades; programas de incentivo al protagonismo de las mujeres; proyectos de economía social y solidaria, de alfabetización de jóvenes y personas adultas, de formación política, de incentivo a la creación de innovaciones pedagógicas; de formación magisterial; de fomento al protagonismo de las poblaciones indígenas originarias; de comunicación participativa utilizando medios de comunicación tradicionales y nuevas tecnologías; programas de formación a distancia; proyectos de formación de educadores y educadoras de redes nacionales o internacionales, entre muchas otras, siempre en la búsqueda por defender y conquistar mayores derechos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales de todos los actores sociales en sus distintas condiciones de edad, género, o etnia.

De allí que haya sido totalmente coherente con el proceso actual de reflexión y debate que venimos impulsando, incentivado por la diversidad y riqueza de nuestras múltiples prácticas, el que en la VIII Asamblea se haya decidido cambiar el nombre del CEAAL de *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, por el de CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, para reflejar con mayor claridad el sentido ético-político y pedagógico que nos anima.

Los procesos de educación popular en América Latina y el Caribe hoy se plan-

5w Gallardo, H. (2006) Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina, San José, Costa Rica, en: <http://heliogallardo-americalatina.info>

tean propuestas de un tipo de educación que posibilite que nos construyamos como protagonistas, como sujetos y actores sociales:

- a) capaces de hacer rupturas con el orden social imperante que se nos ha querido imponer como única posibilidad histórica: el modelo de globalización neoliberal y la lógica acumulativa del capitalismo;
- b) capaces de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas...);
- c) capaces de aprender y desaprender permanentemente (apropiarse de una capacidad de pensar y de una prope-déutica y metodología, más que de contenidos acabados);
- d) capaces de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos concretos con quienes convivimos en el hogar, comunidad, trabajo, país, región;
- e) capaces de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana;
- f) capaces de afirmarnos como personas autónomas pero no auto centradas, sino como seres dialógicos superadores del antagonismo yo-otro/a;
- g) capaces de desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres, superando la socialización de género patriarcal y machista y construyendo nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y en el sistema de relaciones sociales, políticas y culturales.

Un movimiento de educación popular y un movimiento de educadoras y educadores populares que trabaja en red

Siendo un espacio y una organización de educación popular latinoamericana y caribeña, la identidad del CEAAL no puede ser estática ni definirse principalmente por la formalidad de la letra de sus estatutos. De un tiempo a esta parte, se ha venido discutiendo mucho en torno a dos aspectos que nos han caracterizado históricamente: el CEAAL como Red y el CEAAL con una membresía mayoritariamente conformada por las ONG (organismos no gubernamentales).

Si bien en estos treinta años, estos aspectos de identidad jugaron un rol muy importante para diferenciarnos de otras instancias, asociaciones, sociedades y tipos de organización, en el marco de los procesos de democratización y de búsqueda de mayor protagonismo de la Sociedad Civil frente a las estructuras rígidas de Estados autoritarios, el contexto actual ha mostrado también sus límites frente a las nuevas exigencias que enfrentan los procesos de educación popular.

En primer lugar, nos ha ido quedando cada vez más claro que las *Redes* no deben ser tanto estructuras organizativas, cuando *una manera de trabajar*. No se trata tanto de *conformar o constituir redes*, cuanto de *trabajar en red*: ir “tejiendo” relaciones, aprendizajes, complicidades, avanzando “de nudo en nudo” hasta tener constituido espacios comunes, abiertos y diversificados, en los que se puedan ir sumando nuevas iniciativas, propuestas y empeños.

El factor dinamizador del trabajo en red está jalonado por objetivos o metas estratégicas. No tiene sentido la red hacia dentro, sino en función de lo que se haga “en red” hacia fuera: su eficiencia y su eficacia. La forma y la intensidad que tome el trabajo en red dependerá de cuánto podamos incidir en transformar la situación que nos sirve de punto de partida de cara al objetivo planteado. Tra-

bajar en red supone tener formas diversas de coordinación operativa en las que cada quien aporta lo que le es más propio, a través de acciones, proyectos y líneas de trabajo concretas. Sin acción, sin confianza mutua, sin transparencia, los “nudos” de la red “se aflojan”.

Trabajar en red supone, por lo anterior, respetar y aprovechar las diversidades. Ellas constituyen un factor de fortalecimiento, en la medida precisamente que se respeten y aprovechen y no se impongan unas particularidades sobre otras. Por eso, es importante la disposición a escuchar y aprender, así como el debate, la planificación y la fundamentación de los propósitos y acciones, al igual que la especialización de tareas, para posibilitar la complementariedad de esfuerzos y capacidades.

El trabajo en red no funciona por sí solo, sino como producto de iniciativas, propuestas, reacciones, acuerdos y discrepancias, que son capaces de ser estructuradas en planes de acción. Cuanto más distribuidas estén las tareas de animación y coordinación, con más reparto de responsabilidades, el trabajo en red será más dinámico y será más “propio” de todos quienes participan, construyendo relaciones horizontales, democráticas y mutuamente exigentes, donde cada quien contribuye en igualdad de condiciones, pero

donde también existen roles (y responsabilidades sobre las que hay que rendir cuentas) de conducción, animación, orientación, articulación y decisión.

En segundo lugar, el intenso proceso de surgimiento y expansión de Organismos No Gubernamentales en nuestra región, desde los años ochenta, permitió la constitución de muchísimos espacios de iniciativas diversas de acción social y política, comunitarias, nacionales e internacionales, en importantísimos campos como la defensa de los Derechos Humanos, la organización y participación de las mujeres, programas de salud, desarrollo rural, educación y capacitación y otros, que fortalecieron la presencia de la Sociedad Civil frente a los regímenes autoritarios y represivos, pero también significó la proliferación de organismos con variados y contradictorios intereses, que crecieron al amparo de fondos de cooperación internacional.

Este fenómeno significó que el término “ONG”, llegase a expresar una identidad diluida que serviría de cobijo a una variedad inconmensurable de instancias que no necesariamente impulsarían procesos de transformación social y empoderamiento de los sujetos populares. Así, marcadas por la dependencia financiera de fondos de ayuda internacional (no necesariamente de cooperación solidaria), confrontadas con instancias gubernamentales (y en otros casos cooptadas por ellos) y colocándose como un “sector” de la sociedad distinto al de organizaciones y movimientos sociales populares, las ONG han llegado a constituir un campo difuso en cuanto a la heterogeneidad de sus intereses y muchas veces aislado de los procesos y espacios populares de acción social, política y cultural.

Frente a esta situación, el CEAAL, cuya membresía mayoritaria está constituida por las ONG, ha ido asumiendo el reto de reafirmar los componentes de su propia identidad, pensándose no tanto como una “Red de las ONG”, sino como un *Movimiento de Educación Popular*, como un movimiento con capacidad de análisis y propuestas paradigmáticas, de acción e incidencia en el campo





de las políticas educativas y otras políticas públicas, con una visión regional, latinoamericana y caribeña, pero sustentada en trabajos, espacios y procesos locales y nacionales que también se vinculan transversalmente de acuerdo a ejes temáticos y programáticos.

Ahora nos enfrentamos al desafío de dar un paso más, de también ser un *Movimiento de Educadores y Educadoras Populares*, de personas comprometidas con procesos de educación transformadora para el cambio social, político y cultural, que podemos ser integrantes de las ONG, pero también que podemos pertenecer a organizaciones y movimientos sociales, a sindicatos, cooperativas, foros e incluso instancias gubernamentales o internacionales, desde donde llevamos a cabo nuestro quehacer de educadores y educadoras populares. Esto implicará revisar los mecanismos de afiliación y pertenencia de la membresía que hasta ahora es mayoritariamente institucional y de ONG, para creativamente encontrar otras modalidades de pertenencia activa marcadas fundamentalmente por nuestro compromiso en el quehacer de movimientos transformadores. Implicará también, reforzar la membresía de organizaciones sociales urbanas, campesinas, indígenas; de movimientos de mujeres y de lucha por el respeto a la diversidad; de movimientos juveniles y de afirmación cultural, etcétera, y de personas que en ellos actúan.

Así, el CEAAL, como *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, irá construyendo lazos y vínculos firmes con otros movimientos sociales, políticos, culturales y ambientales, en los ámbitos locales, nacionales e internacional, aportando desde nuestra especificidad a la construcción de

alternativas de equidad, justicia, solidaridad y humanización de todos los campos de la vida. Pasar de ser una “Red de ONG” a un Movimiento de Educación Popular y de Educadores y Educadoras populares que trabaja en Red, es la ruta trazada para el CEAAL por nuestra VIII Asamblea.

Todo ello implica revisar el modelo de gestión y reinventarlo, para que responda mejor a estos desafíos, con mayor flexibilidad, diversificación de responsabilidades, descentralización y transparencia. Implicará también revisar y redefinir los estatutos, como expresiones formales que se ajusten a las nuevas realidades.

Implicará también continuar por el camino iniciado ya desde antes de esta Asamblea, de impulsar profundas reflexiones críticas, sistematizaciones de experiencias, debates teóricos y encuentros sustantivos al interior de los colectivos nacionales, regionales y en el ámbito regional.

Este número especial de La Piragua, recoge los principales aportes generados en este último proceso y debemos dedicar tiempo a procesarlos y aprovecharlos para la construcción de esta nueva etapa del CEAAL.

Animados y animadas por la fuerza de nuestra propia historia, inspirados e inspiradas en la herencia de tantos educadores y educadoras populares que nos precedieron y, en particular de las personas reconocidas y homenajeadas en esta Asamblea: Paulo Freire, Domitila Chungara y Raúl Leis, emprendamos con ilusión, alegría, esperanza y firmeza, este camino de búsqueda de coherencia que se nos presenta por delante.

Indígenas

EN LIMA

Rodrigo Montoya Rojas¹

Cuenta la leyenda, inventada por los defensores de la conquista española que Lima fue fundada en 1535 en medio de un inhóspito, nublado y vacío valle de la costa. No es verdad. El valle de lo que ahora llamamos Lima estaba muy poblado, sus campos estaban irrigados por muchos canales de riego derivados de dos ríos grandes y producían muchas variedades de frejoles, calabazas, maíz, papas, ajíes, frutas, algodón y tenían centenares de Huacas o lugares sagrados, todos muy cercanos a Pachacámac, el Centro sagrado más importante del Pacífico, antes de 1492. Por donde los turistas vayan hoy se encontrarán con numerosas de estas Huacas, a pesar de que muchas otras han sido arrasadas. En un pequeño rincón –a pocos metros de la Plaza de Armas– se encuentra un monumento de piedra que recuerda a Taulichusco, uno de sus jefes indígenas, gracias al primer alcalde socialista de la ciudad (1983–1987). Algunos de los caciques locales recibieron solares en la nueva ciudad, que pronto pasaron a manos de los españoles. Para los indígenas locales se reservó un ghetto en los bordes, como expresión de la división del espacio en función a intereses de castas. Era el modo de volverlos invisibles social y políticamente aunque eran indispensables como servidores de los españoles, al lado de los esclavos negros que llegaron con el mismo Francisco Pizarro.

Con la intención explícita de defender la ciudad de ataques de corsarios y filibusteros y con el oculto propósito de evitar que los indígenas quechuas desciendan de los Andes y tomen la ciudad –como estuvo a punto de ocurrir durante la rebelión de Manco Inca en 1536– se construyeron las murallas de la ciudad. Hoy, las grandes murallas de protección



de la Plaza de Armas que cerraban el camino a quienes bajaban de los Andes, son una atracción turística junto con el monumento de Francisco Pizarro que luego de haber estado durante mucho tiempo en la Plaza de Armas de Lima, fue llevado a un lugar más discreto, cerca del río y de la muralla principal.

Luego del colapso demográfico que entre 1520 y 1620 redujo la población inca de 10 o 12 millones de habitantes a solo seiscientos mil, Lima quedó separada y muy distante de los indígenas quechuas y aymaras sobrevivientes. El acceso a Lima solo fue posible para algunos ricos regionales y locales, que podían pagarse viajes de un mes desde Cusco, por ejemplo. Por ese colapso demográfico, fueron indispensables los es-

¹ Antropólogo, escritor, profesor emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Hizo sus estudios universitarios y se graduó de Doctor en Antropología en 1970. Su doctorado en Sociología es de la Universidad de París III René Descartes, La Sorbona, 1977. En los últimos diez años trabaja sobre la relación entre las culturas y el poder, realizando investigaciones y publicaciones en este campo. Es profesor visitante en diversas Universidades de Estados Unidos, Europa (Francia, España), América Latina (Brasil, México, Ecuador, Bolivia).

clavos negros y luego, los coolies chinos y los inmigrantes japoneses. Solo a partir de 1960, cuando hubo una recuperación demográfica, los indígenas andinos empezaron a llegar masivamente a Lima en busca de cualquier trabajo para vivir. Hasta entonces Lima había sido para limeños y limeñas una especie de “ciudad jardín”, con muy pocos indígenas y más negros de servicio. Lima tenía en 1940 solo seiscientos mil habitantes; hoy, en el 2012 tiene nueve millones, y por lo menos una mitad deriva directamente de migrantes que vienen de las ciudades y del campo andino. Cuando las viejas murallas coloniales habían desaparecido, hubo necesidad –según el discurso formal– de enrejar la ciudad para protegerla de los hampones y ladrones, y, en los hechos, para protegerla de los indios migrantes que llegan a perturbar su orden y su paz. El viejo orden racista y colonial se mantiene y cohabita con un discurso que reclama la democratización del país, entendida sobre todo como un modo de elegir a los representantes del pueblo, no como un modo de gobernar, y menos aún como un proceso para acabar con el racismo y la discriminación de culturas, lenguas y personas.

La llegada de millones de migrantes andinos a Lima y a las grandes ciudades del país, significa la inocultable presencia de sus lenguas, su música, su canto, sus danzas, sus principios de reciprocidad, solidaridad y trabajo fiesta. Esta heterogeneidad cultural peruana aparece ahora como una riqueza del país, como la foto Benetton de rostros y vestidos preciosos, y de un monumento extraordinario como Machu Picchu, con excelentes ganancias para la inversión en turismo. Lo que aún está pendiente es el reconocimiento de los derechos políticos de los pueblos indígenas para decidir su propio destino, para no aculturarse; es decir, renunciar a sus propias culturas, lenguas e identidades para parecerse al modelo dominante de la cultura occidental.

Hubo en Bagua, provincia de la Amazonía peruana, hace tres años una gran rebelión que puso por primera vez en la agenda política del país, las 24 reivindicaciones indígenas para descolonizar el Perú y América latina:

“1, La tierra es nuestra madre, 2, el territorio como gran espacio entre ríos, lagunas y quebradas para la vida, pesca, agricultura, espiritualidad y universo mítico, dentro del Estado peruano y no en contra, 3, defensa de la cultura, 4, defensa de la lengua, 5, defensa de la identidad como ejercicio de sus derechos a la diferencia, 6, por una ciudadanía étnica para afirmar que son peruanos e indígenas de cada uno de los pueblos, 7, su derecho a la libre determinación, 8, su derecho al auto gobierno, 9, por el deber de mandar obedeciendo, 10, construir una sociedad sin la concepción occidental del poder, 11, defensa de los derechos colectivos de los pueblos, 12, participación plena de las mujeres, 13, por el respeto a los pueblos y personas, 14, por el respeto a la dignidad de los pueblos y personas, 15, contra la exclusión, 16, contra la indiferencia, 17, contra el abandono y el olvido, 18, por la defensa de la biodiversidad, 19, por la defensa de los recursos que existen en los territorios indígenas como bienes colectivos de todas y todos, 20, por la defensa de los saberes indígenas acumulados en miles de años de organización de los territorios indígenas, 21, por una educación intercultural bilingüe, 22, por la defensa de la espiritualidad propia de los pueblos, 23, por la creación de un Estado plurinacional, y 24, por el “Buen vivir” que podría ser una alternativa al llamado desarrollo que en occidente busca la riqueza a cualquier precio como condición para vivir mejor”.

(Tomado de, Rodrigo Montoya, Puentes para unir los fragmentos del Perú: Dos momentos: luchas por la tierra (1888–1980) y por la cultura (2009–¿?), Lima 2010, en diversas redes de internet, particularmente www.democraciaglobal.org Ver también mis artículos: “Con los rostros pintados: tercera rebelión amazónica en Perú (agosto 2008–junio 2009), Lima 2009, en redes de internet y “Cuando la cultura se convierte en política”, Conferencia inaugural del V Congreso de Investigaciones en Antropología “Retos y perspectivas de la Antropología ante el Perú actual”, Universidad San Antonio Abad del Cusco. Cusco, 17–29 de Noviembre, 2009.

Hoy, en Cajamarca, los pueblos indígenas del país y las organizaciones populares defienden el agua y la vida. Sin agua no hay vida, sin oro sí.

AQUÍ ESTAMOS RAÚL, ¡NAVEGANDO EN LA BÚSQUEDA DE LOS CAMINOS EMANCIPATORIOS!

Yadira Rocha¹

Raúl Leis, querido hermano... estamos seguras que hoy te tenemos aquí, presente en esta Asamblea, tu espíritu irredento de estar en toda situación que provocara a construir cambios, transformaciones, sueños, utopías, no se quedó hoy quieto debajo de aquel árbol de Panamá donde hoy reposa tu cuerpo; sabemos que sales a volar por tu querida Abya Yala y desde allá nos incitas a seguir, a continuar la obra iniciada hace ya muchos decenios por muchos educadores y educadoras populares en la búsqueda por una alternativa educativa propia de estas tierras bravías, de múltiples colores, de la que te pesaba su estado de ser la región de mayor desigualdad socioeconómica del mundo, empobrecida a pesar de poseer grandes recursos naturales y humanos, para estos últimos te sumaste a promover, construir, recrear la educación popular ubicando sus apuestas en la luminosidad de una Abya Yala cambiante y desafiante inmersa en un mundo, donde decías, luchan dialécticamente sombras y luces.

Hace nueve años recibiste con mucho entusiasmo el timón de conducción del CEAAL en un contexto complejo de inicio de un nuevo siglo que estremecía a nuestra América con



cambios y desafíos estimulantes, esperanzadores, con base en una historia rica y diversa de luchas y pensamientos, te posicionaste ante los desafíos y seguiste contribuyendo con tus ideas el compromiso de seguir construyendo, hilando esta red que cree fielmente en que los sectores populares, los grupos excluidos, pueden ser protagonistas de sus propios procesos de cambios; coherente con tu pensamiento de democratizar la democracia te planteaste una gestión de acciones colectivas donde confluyeran los espacios de diálogo, de debate, de reconocimiento de nuestra pluralidad, de democratización del poder a lo interno de nuestras estructuras, en la tarea de dinamizar los sentidos propuestos, como decías, “en la terca apuesta de construir otro mundo posible”.

Y aquí nos tienes hoy, compartiendo lo avanzado, reconociendo las dificultades,

¹ Nicaragüense, educadora popular, especialista en Pedagogía y andragogía, funcionaria del Instituto para el Desarrollo y la Democracia (IPADE). Participante de la fundación del Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, y miembro del equipo coordinador del año 2000 hasta el 2007. Con 18 años de trabajo en Organismos No Gubernamentales en el área de educación, 10 años al frente del Programa de Alfabetización en el Ministerio de Educación en la década del 80 siendo parte del equipo nacional del Padre Fernando Cardenal durante la Cruzada Nacional de Alfabetización. Participa de la elaboración de Cartillas de Alfabetización, textos, folletos y artículos de Educación de Adultos en el Ministerio de Educación, en el INIEP y en el IPADE. Enlace del CEAAL en el ámbito nacional 1998-2010, enlace región Centroamérica 2008-2011, actual fiscal del Comité Ejecutivo del CEAAL.

pero también imbuidos de nuevas ideas, de reflexiones, de propuestas para continuar el camino que nos dejaste, que nos han dejado muchos educadores y educadoras populares en la búsqueda de caminos emancipatorios.

Te sentimos hoy en esta VIII asamblea, no creas que nos has hecho creer el cuento de que te fuiste hace 14 meses, con una de esas tus manías de comunicar, de recrear la vida escribiendo cuentos, haciendo real con las palabras tus imaginaciones; tu humor, ternura y gran sensibilidad humana, tus grandes dotes de educador y comunicador popular siguen y seguirán latentes en nosotros, igual al pensamiento que con fuerza y fe relanzas-

te en los últimos años de que ¡la educación popular vive!

Y estamos alegres, querido Raúl, contentos y contentas, porque con tu espíritu, el de Paulo, de la maestra Domitila, con la presencia de Nita y Mariela, mujeres extraordinarias, que con su propias luces les acompañaron en su bregar, están hoy con nosotros y nosotras en esta asamblea persiguiendo el mandato histórico de continuar repensando el poder a través de planteamientos pedagógicos, políticos y éticos que abran opciones y le pongan pies a las utopías que nos hacen hoy estar nuevamente juntos.

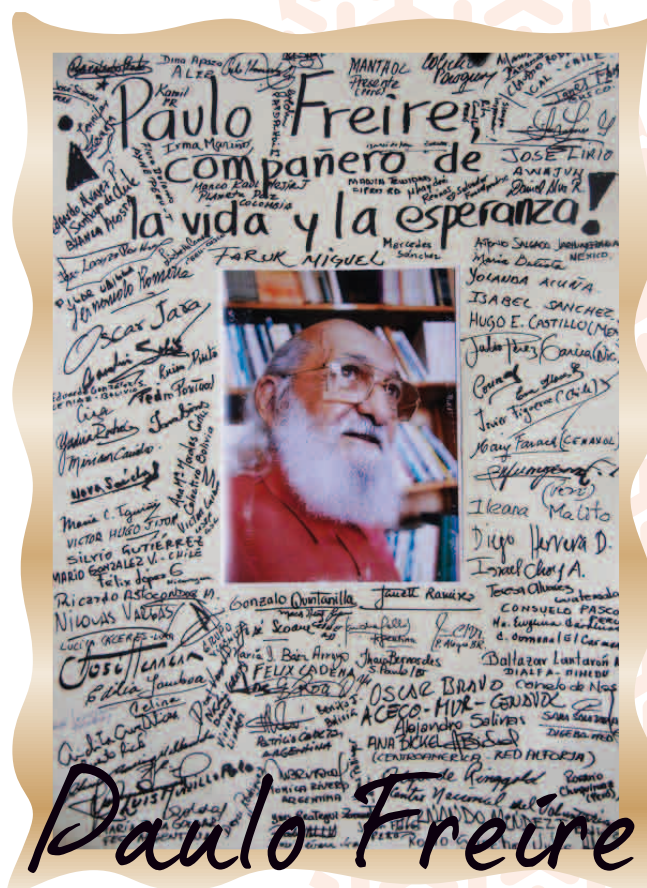
Lima-Perú, 2012

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA LATINO-AMERICANA.

Ana María Freire²

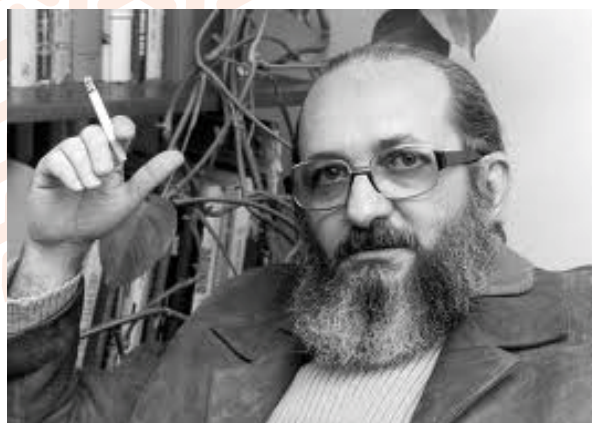
É impossível se falar de educação --- em qualquer de seus níveis, âmbitos, ramos, aspectos --- , sobretudo da educação na América Latina, sem falar, sem começar por PAULO FREIRE.

As ideias educacionais de Paulo têm como **princípio** a educação ao longo da vida, como **meio** o diálogo para a dignificação dos homens e das mulheres, independentemente de idade, gênero, raça, classe social, religião, opção sexual etc e como **fim último** a transformação das sociedades injustas e perversas . Compreensão de educação criada no século XX , a partir da observação acurada da realidade, das necessidades, desejos e aspirações dos homens e das mulheres brasileiros, de pessoas concretas, ela vem se perpetuando e re-criando-se com mais força ainda neste início do XXI.



Por este perfil revolucionário de sua teoria e de sua própria presença pedagógica definida por sua práxis, em 13 DE ABRIL DE 2012 a Presidenta do Brasil Dilma Rousse-

¹ Ana Maria Araújo Freire, Doutora em Educação pela PUC/SP, é viúva e sucessora legal da obra do educador Paulo Freire.



ff assinou o projeto da Dep. Federal Luiza Erundina, aprovado por unanimidade tanto na Comissão de Educação e Justiça da Câmara dos Deputados como no Senado Federal, tornando-o na Lei n. 12.612, que nomeia PAULO FREIRE como o PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Este não foi um mero ato desprovido de sentido. Este não foi um capricho desprovido de real motivo apenas para engrandecer mais ainda um aliado do Partido dos Trabalhadores. Foi um ato de Justiça, de reconhecimento meritório das coisas que Paulo pensou e fez intencional e humildemente, em sua iluminada passagem de vida entre nós

Não se pode prever a história, mas dificilmente as ideias de Paulo, a sua compreensão de educação, serão superadas em pequeno espaço de tempo mesmo com os avanços vertiginosamente rápidos das tecnologias de qualquer espécie promovidos pelos cientistas mesmo os da área de ciências humanas onde seu pensamento teórico se aloca.

Sua pedagogia crítica, denunciadora das misérias do mundo é, contraditoriamente, esperançosa e amorosa. É carregada de *sonhos utópicos*. Cabe a nós, militantes progressistas de toda sorte, concretizarmos os *inéditos-viáveis* possíveis desses sonhos utópicos. E desenharmos novos *inéditos-viáveis*. Ou redesenharmos os *inéditos-viáveis* que foram pisoteados e sufocados pela Ditadura Militar (1964 a 1985) na qual mergulhou não somente o Brasil, mas grande parte da América Latina, na segunda metade da século passado.

Sonhos que hoje se apresentam como sonhos impossíveis, mas que em nossa luta cotidiana podemos os fazer *inéditos-viáveis*

possíveis abrindo a possibilidade de uma sociedade plausivelmente forte, autenticamente humanista, humanizada. Eminentemente democrática. Este o sonho maior de Paulo: o de uma América Latina que possibilitasse-nos ir *conscientizando*-nos continuamente em direção à uma sociedade justa, equânime e feliz através de uma educação problematizadora e libertadora, capaz de promover a autonomia de todos e de todas. Dialógica. Eminentemente dialógica.

que se baseia na pergunta que quer desvelar a realidade, tática implícita à sua metodologia científico-crítica, caminho crítico-cognoscitivo, para

Enfim, os convido a refletir comigo pelo caminho que Paulo nos incentivou a seguirmos, nos incentivou a nos fazermos e fazermos uns *com* os outros e outras: o da *Dialogicidade*. Do diálogo da pergunta que quer desvelar a realidade, tática implícita à sua metodologia científico-crítica, caminho crítico-cognoscitivo, para irmos ao âmago da questão, à substantividade do fato, à razão de ser do fenômeno, à resposta verdadeira. Aqui fazendo as perguntas fundamentais que Paulo mesmo nos incentivou a fazermos-nos para entendermos a contribuição dele ao processo cognitivo, epistemológico, político, ético, estético e educativo crítico da educação (pública) da América Latina.

Porquê?

Por que a teoria de Paulo é política, ética, estética, e também ou por fim, educacional. “Sou um político educador, mais do que um educador político.” Porquê ele compreendeu que a transformação social, política e econômica poderia se dar através da educação crítica, não exclusivamente através das armas, que, aliás, em última instância também busca subsídios no *pensar*. Porquê sua teoria é a teoria de uma ação cultural dialógica que parte da cultura local e busca a universal, em diálogo amoroso, constante, permanente. Porquê sua teoria tem como Verdade uma educação como prática para a libertação.

Porquê sua criação teórica e a sua práxis dialética são libertadoras ao propiciar a autonomia dos sujeitos. Porquê possibilita os tirar da condição de meros *objetos* e os fazer também *sujeitos*.

Por que sua epistemologia crítica, conscientizadora e desveladora das Verdades tem como prática o *pensar certo*.

Como?

Paulo partiu do cotidiano, do concreto, do fato, do feito para explicar criticamente a realidade e possibilitar a superação das injustiças, das misérias de toda sorte, da opressão dos poderosos sobre a maioria da população do mundo.

Sua luta por mais de meio século foi para fazer realidade concreta uma educação problematizadora, conscientizadora, dialogante, dialógica, libertadora, transformadora da realidade injusta e malvada. Que partindo da realidade, do senso comum, da intuição e do bom senso levasse ao *pensar certo*. Isto é, partindo da prática se vá buscar a sua justificativa na teoria e a ela, prática, voltar para possibilitar os e as educadores a praticar melhor. Demonstrando que a aquisição do conhecimento necessariamente deve partir da apreensão da coisa ou do fenômeno e nunca da memorização mecânica dos conceitos.

A favor de quê?

De uma educação que tem como ponto central a Vida concreta das pessoas. Que tem como princípio a **ética da vida**, que se antagônica com a **ética do mercado neoliberal** porque aquela humaniza enquanto esta está a serviço da exploração e da opressão. Uma **ética de vida** que sai do reino da transcendentalidade da ética do discurso que ficando presa ao moralismo e ao tradicionalismo pensa na “humanidade” e não nas pessoas concretas, vivas, na sua cotidianeidade.

Paulo Freire é, segundo Enrique Dussel o “pedagogo da consciência ético-crítico” que superou todas teorias educativas ao proporcionar a humanização, a paz e a justiça social. Por que esteve a favor da VIDA e não da morte. Por que o objeto de sua teoria é a VIDA concreta dos seres humanos.

A compreensão de educação de Paulo está **a favor** da colaboração, da união, da organização e da síntese cultural, características da teoria da ação cultural, que dignificam os homens e as mulheres.

A favor de quem?

De todos e todas as pessoas oprimidas, excluídas e interditadas. Do respeito às diferenças. Da autonomia de todos os homens e mulheres, uma teoria capaz de tornar os oprimidos em *sujeitos da história*, assim, possibilitando-os/as a *terem voz*, capacidade de decidir, de agir e de transformar. De participarem da vida econômica, política e cultural de suas sociedades. Da dignificação de todos e de todas.

Contra quê?

Contra toda sorte de perversidade, de intolerância e de opressão.

Contra a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural, características da teoria da ação antidialógica.

Contra quem?

Contra todos e todas que impeçam a Paz, a justiça, a harmonia e a tolerância. Que façam políticas de manutenção da conquista, da divisão para manter a opressão, da manipulação e da invasão cultural.

Concluo, que Paulo criou uma educação profundamente amorosa, conscientizadora da realidade, problematizadora, dialógica e dialética, e libertadora que serve e interessa à formação moral, intelectual, profissional e ética dos latino-americanos/as e de toda a gente do mundo, que se alonga na possibilidade do fortalecimento consciente e ousado da latino-americanidade e da cidadania e da necessária educação para os Direitos Humanos que garante um mundo melhor, mais justo e mais democrático.

Muito obrigada.



RAÚL LEIS

Noemí Castillo Jaén¹

EL AMIGO

Mi amistad con Raúl Leis se hunde en el tiempo. Lo conocí desde sus participaciones en movimientos estudiantiles, sus escritos, los tiempos de la Sociología en la Universidad Santa María La Antigua, los movimientos estudiantiles en la Universidad de Panamá, su gran compromiso con la sociedad y con los más necesitados. Y formalmente lo conocí en una conferencia en la Universidad de Panamá sobre Democracia y Sociedad en la que nos correspondió compartir como panelistas en una mesa redonda. Me conmovió personalmente ver su compromiso y la sencillez con la que compartía sus conocimientos sobre la sociedad, la política y la democracia.

Era muy fácil ser amigo de Raúl. Hombre sencillo, con una hermosa sonrisa, siempre alegre y dispuesto a escuchar y que tú mismo pudieras escucharte y responder tus reflexiones. Creo que ahí estaba la magia de su persona. Antes que imponerte un criterio o un punto de vista dejaba que tú mismo a través de tu reflexión encontraras las respuestas. Esa fue una de las claves de su éxito personal y de su credibilidad. No aventuraba respuestas categóricas aun cuando las supiera por disciplina o por experiencia, estimulaba al interlocutor a encontrar la respuesta y eso le valió muchas y profundas amistades.

A lo largo de los años cultivamos una hermosa amistad que tuvo la oportunidad de fortalecerse por los intereses comunes en la educación. En el año 2008 compartimos junto con otros amigos y colegas el sueño de construir

un Movimiento Ciudadano por la Educación, incluyente, positivo, propositivo, orientador, que sirviera de base para el establecimiento de políticas educativas y que tomara como centro los estudiantes, principales beneficiarios del sistema educativo nacional.

EL PROFESIONAL

Raúl Leis fue un profesional muy distinguido y reconocido en la sociedad panameña. Fue profesor universitario por muchos años y estoy segura que impactó positivamente a muchas generaciones de estudiantes que pudieron desarrollar la sensibilidad social de este notable panameño. Su participación fue permanente y constante a través de los medios de comunicación social. Sus artículos, conferencias, participación en la televisión nacional e internacional le hicieron ampliamente conocido por la ciudadanía. No había foro o debate sobre diversos temas de importancia nacional sobre los cuales Raúl no fuera consultado. No era extraño para mí encontrarlo en diversidad de foros la mayor parte de ellos como, como ponente, expositor, moderador o invitado especial. Teníamos una gran coincidencia en nuestras apreciaciones por la educación y sobre todo una gran certeza de que la sociedad panameña en su conjunto se apropiaría del tema educativo para hacerlo una prioridad para el desarrollo nacional.

EL CIUDADANO

Raúl nunca olvidó sus raíces. Siempre quiso mantenerse con el pueblo, sentir sus necesidades y compartir con ellos para resolverlas.

¹ Noemí Castillo Jaén, Doctora, Psicóloga, Educadora y Rectora de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), Asesora Corporativa ULACIT. Fue Miembra del Consejo de Educación nombrado por el Ex-Presidente Martín Torrijos para evaluar y recomendar las mejoras al sistema de educación. Miembra del Comité coordinador del Movimiento por la Educación-Panamá, auspiciado por UNICEF. Fue Presidenta del Consejo de Rectores de Panamá (2004).

Trabajar con las comunidades, con los pueblos en el interior, en el campo y dondequiera que fuera solicitado nacional o internacionalmente.

Con Raúl Leis formamos parte del Grupo Motor del Movimiento Ciudadano por la Educación. Desde su constitución hasta su conformación Raúl fue un entusiasta creyente que, a través de la educación, se podrían hacer los cambios que la sociedad requiere. Participó en todos los foros en los que se convocaron grupos y ciudadanos interesados en propiciar cambios en el sistema educativo nacional. Su partida nos tomó por sorpresa, pero su trabajo, sus huellas siempre nos acompañarán y sus palabras y pensamientos nos guiarán y nos inspirarán para desarrollar otras iniciativas que nos lleven a la meta deseada: que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación pertinente y de calidad; que podamos profesionalizar la profesión docente y que tengan el respeto y

el apoyo social que se merecen; que la inversión en educación contemple a los más necesitados y mejore las condiciones en que se imparten las clases para todos los estudiantes en el país y que la gestión del Ministerio de Educación sea eficiente en el uso tanto de los recursos físicos, como técnicos y humanos.

Estas orientaciones de política ayudarán a las presentes y futuras generaciones a mejorar la calidad del sistema educativo y a alcanzar los objetivos de la educación y la mejora continua y sostenida de la sociedad panameña.

Estos eran sus ideales que estoy segura compartimos con todos los miembros asociados al movimiento ciudadano por la educación y a la sociedad en general.

Raúl, amigo, tus ideales siempre nos acompañarán.



Por la senda de Raúl

Magaly J. Castillo¹

EL SURGIMIENTO DE SU PENSAMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO

Desde muy joven, Raúl, mostró gran preocupación por los temas sociales y políticos. Esto lo llevó a participar activamente en grupos estudiantiles interesados en el devenir nacional. Durante sus años de juventud, Panamá estuvo envuelta en la etapa más fuerte de su lucha nacionalista por recuperar el territorio de la antigua Zona del Canal, pero al mismo tiempo, la sociedad panameña enfrentaba una realidad de injusticia, desigualdad y valores democráticos torcidos. Con unos pocos concentrando la riqueza, la información y el poder; y las mayorías desposeídas. Una realidad que no cambia a pesar del paso de los años.

Raúl comprendió que esta realidad social y política panameña era muy similar a la de otros pueblos de Latinoamérica, por eso creó los puentes para la solidaridad y el trabajo conjunto con otros pueblos. Además, concibió que el cambio de la sociedad no se podría dar sin un profundo proceso de educación política. Así, por más de 40 años se dedicó a la educación popular a lo largo de todo Panamá. Uno de los instrumentos que utilizó fueron los recordados talleres de educación popular conocidos como escuelas metodológicas. Con estos talleres y en colaboración con los padres Jesuitas de la Compañía de

Jesús, inicia un movimiento de capacitación social en Panamá dirigido a trabajadores, campesinos, indígenas, intelectuales y profesionales. En total logra capacitar alrededor de 5 mil personas en el análisis y reflexión sobre la realidad sociopolítica de Panamá.

Otro de los pilares de este trabajo de educación popular fue la Revista Diálogo Social, que Raúl dirigió por cerca de diez años con la colaboración de los padres jesuitas y de un equipo de intelectuales comprometidos con los sectores marginados de la sociedad. Esta revista desempeñó con independencia un rol fundamental en la reflexión y el análisis de trascendentes eventos sociales y políticos que han marcado a Panamá, incluyendo: la búsqueda de la verdad acerca de la desaparición del padre Héctor Gallego, la lucha contra la explotación de Cerro Colorado, las polémicas elecciones de 1984, las denuncias de Díaz Herrera, la crisis política de 1987 a 1990, las movilizaciones civilistas, la represión del General Noriega y la invasión militar norteamericana.

Si bien el don de gente de Raúl le permitía dejar un impacto duradero en aquellos que tuvieron la fortuna de conocerlo, la revista Diálogo Social permitió llevar sus ideas a muchas personas en distintos puntos del país quienes, aún sin conocerlo, se identificaban con sus luchas.

¹ Magaly J. Castillo, es una de las defensoras principales de Panamá en materia de lucha contra la corrupción y la transparencia gubernamental. Es una de los miembros fundadores y la Directora Ejecutiva de la Alianza Ciudadana Pro-Justicia, que promueve la independencia y reforma judicial, y también es miembro fundadora de la Alianza Ciudadana, la coalición más grande de la sociedad civil en el país.

Raúl Leis era un revolucionario que soñaba con la transformación de la sociedad, de esa realidad que oprime y explota a los más débiles. Raúl lo definía como: “un campo de batalla entre las ideas viejas y las nuevas ideas. Entre las ideas que quieren conservar lo establecido y las que lo quieren cambiar”. Pero esta era una batalla sin violencia, porque Raúl siempre fue un hombre de paz y su única arma era la educación popular. Esta era una batalla de argumentos y de inteligencia, un campo en el que Raúl nunca fue vencido.

En este proceso el pueblo debía ser el protagonista de su propio destino. En este desafío invitó a organizaciones, dirigentes, intelectuales y educadores populares a reinventar las formas de lucha; a crear conciencia y a buscar nuevos caminos de organización. Según Raúl: “Se trata de una nueva manera de hacer las cosas, de una nueva manera de hacer política transformadora”.

Raúl hizo énfasis en que las nuevas ideas debían unificar la práctica y la teoría, conjugar el hacer y el saber, en función de un proyecto histórico de transformación de la realidad.

EL PERÍODO PAPA EGORÓ

A partir del año 1968, Panamá sufrió una serie de eventos que lesionaron gravemente la autoestima nacional y que tuvieron su origen en el derrocamiento del presidente Arnulfo Arias, una dictadura militar de 21 años y una crisis política que finalizó con la invasión de los EEUU en 1989.

Al presidente Endara le tocó liderar la transición a la democracia, y aunque tuvo algunos avances, considerando el difícil período que se vivía, su gobierno no llenaba las expectativas de todos los panameños y panameñas. Estaban dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva alternativa política.

En aquel momento histórico Raúl decía: “El problema es que para la mayoría de los panameños, las situaciones que hemos vivido nos han hecho identificar política con politiquería, y no es lo mismo. La política es la actividad humana que procura obtener y ejercitar el poder con vistas a mantener, reformar o cambiar radicalmente un determinado orden de convivencia. La politiquería es un método, un estilo

deformado que manipula a las personas y a los pueblos en función de intereses creados”.

Según Raúl, Panamá nos demanda una nueva forma de hacer política, eso significa darle un nuevo contenido y limpiarla de politiquería. Significa fortalecer la democracia en las organizaciones, barrios, comunidades, y entender que la democracia a nivel nacional no es democracia política sin democracia económica, y sin autodeterminación soberana como nación panameña. Necesitamos la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace. La manipulación y el autoritarismo deben ser desterradas de la lucha política.

En junio de 1991 un joven que solo conocía a Raúl a través de sus escritos y de sus ideas, se acercó a las oficinas del Centro de Estudios y Acción Social Panameño –CEASPA– para conocer a Raúl Leis y hablarle sobre las intenciones de un pequeño grupo de personas de formar una nueva alternativa política liderada por Rubén Blades. Fue para Raúl un llamado que no se podía ignorar, era la hora de unificar la práctica con la teoría. A partir de allí se inició la participación de Raúl Leis en la construcción de esa nueva alternativa que fue el Movimiento Papa Egoró.

Raúl Leis le dio sentido al Papa Egoró: fue la buena semilla que hizo germinar el árbol de la esperanza. Sin su presencia, Papa Egoró hubiese sido un partido electorero más; con buenas intenciones pero sin coherencia, con idealismo pero sin credibilidad.

Raúl ocupó la Secretaría General del Movimiento Papa Egoró, desde donde contribuyó con su experiencia de trabajo con los sectores populares. Aportó su capacidad para representar al Papa Egoró con propuestas inteligentes en cualquier foro. Además, trajo la dimensión ética a esta propuesta política. En ese sentido, su participación fue vital en el proceso de elaboración del Pacto Ético Electoral de Santa María la Antigua en 1993.

Cada planteamiento de Papa Egoró estaba impregnado del ingenio de Raúl. Incluso en la propuesta organizativa y en el proceso colectivo de construcción de la plataforma de gobierno, estaba presente la huella de Raúl. Es por eso que este plan contenía aspiraciones como:

- Lograr un país independiente con capacidad de tomar sus propias decisiones;
- Un país democrático en donde exista la libertad, la transparencia y la participación de todos los panameños;
- Un país con identidad propia, que recupere y fortalezca sus valores;
- Un país multiétnico que reconozca el derecho a existir y participar de todos los grupos étnicos que lo habitan sin ánimo de exterminarlos culturalmente;
- Un país con participación e igualdad real de las mujeres, en todos los niveles de decisión política;
- Un país en que se ponga punto final a la contaminación, la deforestación y el caos ecológico.

La participación del Movimiento Papa Egoró en el proceso electoral de 1994 fue llamada “El triunfo de la decencia” tomando en cuenta que el partido tenía solo dos años de haberse formado y que carecía de suficientes recursos económicos. Lo que vino después fue la debacle de Papa Egoró impulsada por las ambiciones personales y los egos fuera de control. Una llamarada de esperanza que se extinguió, sin embargo, la llama de los sueños de Raúl nunca se apagó.

NUEVOS SUEÑOS

Raúl, con su característico buen humor, se contaba entre los damnificados de ese huracán político que fue Papa Egoró. Después de una experiencia agri dulce en la política cualquiera hubiese claudicado en su lucha, pero Raúl retomó con nuevos bríos otras tareas. Apoyó diversos procesos de convergencia nacional como los Encuentros Panamá 2000 sobre el futuro del Canal; la Visión Nacional 2020, un ejercicio que reunió a muchos sectores de la sociedad con el fin de construir una visión del Panamá que queremos. Además apoyó el Pacto por la Descentralización y el Desarrollo Local, entre otros.

Siempre en la búsqueda de nuevos caminos, apoyó desde sus inicios la creación de la Alianza Ciudadana Pro Justicia, las organizaciones de mujeres, la Asamblea Ciudadana y a los movimientos indígenas.

Sus artículos en el Panamá América y La Prensa orientaban a los ciudadanos sobre importantes temas del quehacer nacional. La opinión de Raúl se caracterizaba por un positivismo nato que buscaba siempre la concertación. Qué lindo es luchar por 40 años, mantener la sonrisa y, a pesar de todo, no perder la fe en la gente y en la sociedad.

En su obra “Panamá: Luces y sombras hacia el siglo XXI”, Raúl hace una radiografía de la crisis de valores y de identidad que enfrenta Panamá:

- La opinión generalizada de que la corrupción se ha extendido y es impune.
- La proliferación del “juegavivismo” y el oportunismo y su efecto en cascada en toda la sociedad.
- Se discrimina racialmente y culturalmente, se impone el machismo, impera la centralización marginando a la periferia.
- Pérdida creciente de la valorización social producto del mérito, de la honradez, del estudio y del trabajo.
- Enorme dificultad para definir el interés general y el beneficio común, y trabajar por ello.

La democracia es, de acuerdo a Raúl, una necesidad básica pero que necesita desarrollarse. Se necesita más que una democracia electoral, la democracia debe ser más que una invitación a votar cada cinco años. Tiene que ser una democracia de ciudadanía donde todos se puedan expresar, participar y ser tomados en cuenta, no solo en el momento de la votación.

La ética tiene para Raúl una importancia estratégica. Se trata de entender la autoridad como servicio. El poder absoluto corrompe en la medida que niega la dimensión ética. Otro punto importante es la participación. La participación es la antítesis del autoritarismo o del populismo. Sin la participación popular a todos los niveles sociales no se generan cambios necesarios en la democracia.

Muchos políticos creen que quienes piden justicia, transparencia y ética en la administración pública, le quieren hacer daño a los

políticos, o más ridículo aún, dicen que se quiere cogobernar. Por el contrario, personas como Raúl que luchan toda una vida por los valores, la ética y la integridad, son los principales amigos de los políticos, porque si no limpiamos la política de la politiquería, eventualmente la acumulación de una presión social lleva a estallidos populares como algunos que se han dado en los últimos años en Changuinola y San Félix, por ejemplo.

¿Por qué no se hacen las transformaciones que el país requiere? Según Raúl, porque no hay voluntad política para hacerlo, porque no nos ponemos de acuerdo, porque no desarrollamos las potencialidades que existen para lograrlo. Estas cosas se podrían hacer si quisiéramos hacerlo, pero no tenemos la capacidad de dejar a un lado los intereses particulares por el interés general.

Hoy, la democracia en Panamá tiene varias amenazas, entre ellas: autoritarismo, los poderes del estado no están debidamente separados, se tuerce la Constitución, no se respeta la libertad de expresión y se ataca a aquellos miembros de la sociedad civil que se atreven a cuestionar el poder.

¿Podemos conformarnos con aceptar que las cosas son como son y rendirnos?

¿O podemos luchar por la transformación de nuestra sociedad, aunque a veces parezca que no se logra nada? ¿Seguimos con la utopía?

¿Para qué sirve la **utopía**?

... Yo también me lo pregunto siempre.

Porque ella está en el horizonte.

Y si yo camino dos pasos,

Ella se aleja dos pasos.

Y si yo me acerco diez pasos,

Ella se coloca diez pasos más allá.

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso sirve, para caminar.

(Eduardo Galeano)

Tenemos que seguir caminando en la senda que nos marcó, seguir trabajando por una mejor sociedad, aunque lo que veamos alrededor nos desanime, tenemos que seguir con buen humor y una sonrisa en los labios, así como lo hacía Raúl.

Raúl tenía esa extraña mezcla tan difícil de encontrar: sensibilidad artística, preocupación social, inteligencia y solvencia ética. Raúl Leis fue un gigante que caminó entre enanos, un visionario en un mundo de ciegos. Pero su obra, su enseñanza y su ejemplo perduran y forman la senda para que otros la sigan, para que otros la caminemos.

DOMITILA BARRIOS CHUNGARA

¡PRESENTE!

Domitila, valerosa mujer y dirigente minera, madre de siete hijos, partió el 13 de marzo del 2012 a la edad de 75 años, reconocida como educadora popular y dirigente no solo en Bolivia sino en el movimiento popular latinoamericano. El Gobierno Boliviano, en la persona del presidente Evo Morales, la condecoró de manera póstuma con la Orden del Cóndor de los Andes.

Se le recuerda por dos libros testimoniales, “Si me permiten hablar” y “Aquí también Domitila” que tuvieron difusión universal, además de cuadernillos de capacitación sindical y política. Fundadora de la Escuela Móvil de Formación Sindical que lleva su nombre y que trabajó en Quillacollo y Cochabamba. Extraordinaria mujer que luchó incansablemente por una Bolivia más justa y un mejor futuro para los bolivianos; en especial para los estratos menos favorecidos.

En 1952, como esposa de un trabajador minero, fue parte del Comité de Amas de Casa del Distrito Minero Siglo XX. Ya entonces su liderazgo era evidente, lo que la llevó a ser designada Secretaria General de ese organismo. En junio de 1967, el dictador René Barrientos Ortuño envió un contingente militar contra las comunidades de Catavi y Llallagua, para reprimir las reivindicaciones de los mineros parapetados contra la explotación y los abusos de los grandes empresarios. Tras la matanza, Barrios Chungara fue apresada y torturada por los militares. A consecuencia de estos abusos, perdió el bebé (nonato) que

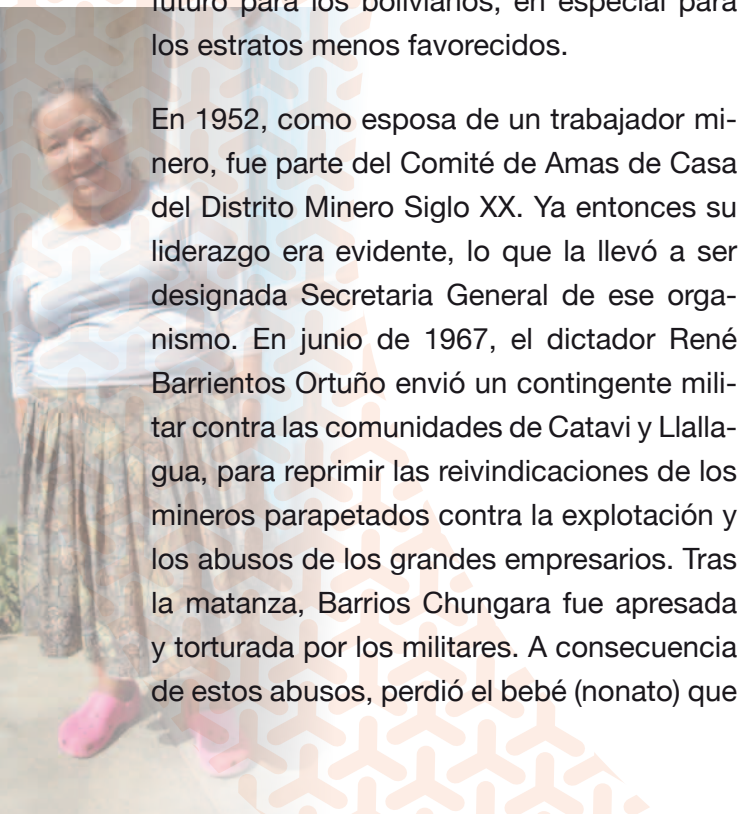
llevaba dentro de su vientre. Estos hechos se conocen como la Masacre de San Juan.

En la Navidad de 1977, Domitila inició una huelga de hambre junto con otras cuatro mujeres mineras contra la dictadura. Les siguieron los sacerdotes Luis Espinal y Xavier Albó; y en poco tiempo, más de 1.500 personas se sumaron a la huelga. Con el pasar de las horas, los huelguistas se multiplicaron por miles, y al régimen militar no le quedó otra opción salvo la de claudicar en favor de la democracia. Logró doblegar a la dictadura militar del Gral. Hugo Banzer Suárez obligándolo a iniciar una verdadera apertura democrática y no un simulacro, como era lo originalmente planeado.

Su consecuencia, fue objeto de persecución y sus experiencias de lucha, se volvieron a plasmar en una obra que tuvo alcance internacional titulada “Si me permiten hablar...”.

Domitila Barrios de Chungara en 1978 fue la primera mujer en encabezar, junto a otros dirigentes campesinos, el extinto Frente Revolucionario de Izquierda (FRI). Y que si bien electoralmente no tuvo los logros esperados, marcó un hito en el proceso democrático del que aún hoy somos testigos, pues en la figura de ella se sintetizaron causas que aún hoy mantienen plena vigencia como la participación de las mujeres, los campesinos y los obreros en la conducción de nuestro país.

¡PRESENTE, DOMITILA BARRIOS
CHUNGARA, IMPULSANDO LAS LUCHAS
Y SUEÑOS DEL CEAAL!



LA VOZ DE LA MEMBRESÍA DEL CEAAL



Somos Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Por Aída Cruz (Caribe), Ana Mercedes Sánchez (Centroamérica), Iliana Malito (Andina);
Cira Novara (Cono Sur); María Rosa Goldar (Argentina), Félix Cadena (México),
Sara San Martín (México); Rosa Elva Zúñiga (México)

REGIÓN CARIBE SU DESAFÍO MÁS IMPORTANTE

Aída Iris Cruz Alicea¹

Coordinadora Región CEAAL Caribe

Nuestra Región Caribe, definió claramente uno de los desafíos más importantes para las organizaciones afiliadas, el cual tiene que ver con nuestra posición en CEAAL y que abarca razones políticas, educativas e históricas: “Darle más visibilidad al Caribe para que se entienda que somos cuatro países con realidades socio-políticas diferentes y trasfondos histórico-culturales compartidos. Solicitamos un mayor interés y acercamiento, ya que somos parte de una misma historia. Se nos conoce poco. Entendemos que el hacernos más visibles es una co-responsabilidad y asumiremos nuestra parte como Región y como colectivos nacionales”.

Ha sido una lucha de muchos años para que los países Latinoamericanos visibilicen el Caribe como parte de una sola identidad como pueblos. Las diferencias geopolíticas del Caribe nos permiten tener una gama de idiomas, culturas, gobiernos que deberíamos mirar más de cerca. En el caso de CEAAL contamos con cuatro de los países del Caribe porque cuando se habla del Caribe tenemos que ampliar el mapa. Es una diversidad que no conocemos totalmente: con islas anglófonas, francesas, holandesas. Aunque son vecinos nuestros – en muchas instancias– no se mantiene una relación de cercanía por diferentes razones.

En nuestra Región se conoce mucho más información política, social y hasta cultural de Cuba por ser cuna de una de las revoluciones más duraderas de América. De Haití, con sus profundas grietas políticas, sociales, culturales, conocemos muy poco, aunque volvimos a mirarle para recordar –a

raíz del terremoto– que sigue siendo uno de los países más pobres del Hemisferio. Mientras República Dominicana, sigue batallando con sus políticas neoliberales, su escasez de presupuesto para la educación y unos niveles grandes de pobreza. Puerto Rico, un país que como colonia no se le permite dirigir sus destinos, pisado por la bota de los gobiernos norteamericanos y cuyo poder cada día se acrecienta. Como parte de nuestro análisis en la Región, proponemos que en el Comité Directivo: “Se siga profundizando los criterios de democracia, inclusión y participación en relación al Caribe, reconociendo que estas categorías están interrelacionadas”.

Creemos en el compromiso que tiene CEAAL con los países que comprenden nuestras regiones, por lo que debe quedar como propuesta que nuestras asambleas deben llevar un componente de presentación histórico-política, para conocer más de cerca nuestros países y, por ende, las regiones que componen el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.



¹ Portorriqueña. Bachillerato en Desarrollo Económico Comunitario, Maestría en Género y Desarrollo. Coordinadora Región CEAAL Caribe (6 años). Expertis en temas de Género, Intercosora legal, Violencia contra las mujeres (doméstica y agresión sexual). Fundadora de proyectos para las mujeres en Puerto Rico. Actualmente Fundadora y Presidenta Junta Consultiva del Proyecto Envejecer en Armonía, Inc.

¿POR QUÉ UN CAMBIO DE NOMBRE? CEAAL

Ana Mercedes Sánchez,

Enlace Región Centroamérica

Una de las grandes novedades de la VIII Asamblea General que realizó el CEAAL entre el 28 y 31 de mayo del presente año en Lima, Perú, fue sin lugar a dudas el cambio de nombre, reconociéndose ahora como el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

En realidad es un reto que veníamos discutiendo desde hace un tiempo, pues la realidad en que surgió nuestro querido CEAAL hace ya 30 años ha cambiado muchísimo. América Latina y el Caribe es un espacio geográfico en donde convergen una gran diversidad (étnica, lingüística, biológica, cultural, etcétera), pero también con muchas raíces y desafíos comunes.

Cuando surgió el CEAAL, el debate sobre aspectos de género, interculturalidad e inclusividad –entre otros– aún no había tomado la fuerza suficiente como para evitar caer en la “generalidad” de los términos. Es así como, aún cuando el Caribe ha ocupado un lugar entrañable en el sentimiento colectivo del CEAAL, por ejemplo, asumíamos su representatividad en el concepto Latinoamérica. Algo similar ha sucedido con el aspecto de género, al decir “Consejo de Educación de Adultos...” dábamos por hecho que se refería a hombres y mujeres. Tras muchos años y experiencias recorridas hemos ido ampliando nuestra concepción, de tal manera que ahora damos un gran paso –¿o reparación histórica?– al cambiar nuestro nombre a *Consejo de Educación Popular de América latina y el Caribe*, conservando nuestra “marca de origen”: CEAAL.

Ahora bien ¿por qué Educación Popular? Porque –como decía uno de los documentos de estudio que circularon previo a la Asam-

blea– dicha concepción “está viva”, es decir, mantiene su vigencia, es una apuesta política que busca construir procesos desde y con la gente, además una concepción en la que caben todas las formas de lucha contra un sistema excluyente, depredador, irrespetuoso y voraz. Porque, desde los procesos educativos podemos tender puentes entre los diferentes sectores y protagonistas, para realmente garantizar una educación de calidad para nuestros pueblos, una educación que además sea inclusiva.

Resumiendo, ¿por qué un cambio de nombre?

- Porque el mundo ha cambiado y también el CEAAL debe abrirse a esos cambios.
- Porque es necesario reivindicar la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Porque la Educación Popular ha sido y sigue siendo nuestro eje conductor, nuestro gran punto de encuentro en medio de la diversidad.

Desafíos

- o Mantener la mirada crítica al sistema capitalista, develando sus múltiples facetas y acciones, valga decir TLC, proyectos extractivos, socios para el crecimiento, megaproyectos, etcétera.
- o Exigir una educación de calidad para todas y todos.
- o Defender el respeto a la institucionalidad.
- o Construir pedagogías para la construcción de poder desde los movimientos sociales.
- o Potenciar la formación y debate sobre Educación Popular.
- o Mantener y enriquecer el vínculo entre Educación Popular y movimiento social.

Enlace del CEAAL – Centroamérica. Directora Ejecutiva de la Fundación de Educación Popular CIAZO. Lic. En Ciencias de la Educación. Experiencia de más de 20 años en la docencia, educación de personas jóvenes y adultas, coordinación de proyectos educativos, consultora en temas educativos, desarrollo local y género.

[Ir al Índice](#)

El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, y los retos que se nos plantean

Iliana Malito¹

En la Región Andina (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Venezuela), como en el resto del continente, se identifican y viven procesos de cambio en medio de una crisis global, donde resulta de vital importancia el análisis del contexto a todo nivel, que nos permita vincular las diversas situaciones y la magnitud de los hechos con la identidad de la Red, identificar las estrategias en torno a las cuales organizarnos y descubrir cómo debemos actuar para ser más efectivos. Nuestro reto es hacer lecturas adecuadas y oportunas de los hechos y situaciones de la Región, que permitan asumir posiciones públicas y llevar a cabo procesos efectivos de Incidencia. Igualmente, nos reta a estudiar, analizar e interpretar las formas en que incide el comportamiento dinámico global en cada contexto nacional y regional.

Una mirada integral, desde lo cultural, geográfico, ideológico, histórico, permite, a su vez, identificar las realidades locales de cada uno de los países, con todas sus complejidades y especificidades que nos permiten reconocer las historias y coyunturas locales, respetar las diversidades culturales y actuar en consecuencia de ello. Debemos poder distinguir lo común, aún en la diversidad, como sustento fundamental de la lucha global.

Para la Región Andina el centro de nuestro sujeto de acción “de adultos a popular”, implica revisar nuestros objetivos y propósitos, pero estamos seguros que este cambio da mayor visibilidad a la apuesta política y pedagógica por la Educación Popular (EP). En este marco las instituciones miembros del CEAAL apuestan a la recuperación de la centralidad de los sujetos sociales, como lo son los sectores populares por y con quienes trabajamos desde posiciones propositivas, dialogantes e inclusivas, movilizándonos por y para una EP para cambiar el mundo, para construir una sociedad equitativa y solidaria.

Nuestro proyecto político no se debe a ningún gobierno o tendencia en particular, por lo cual no vemos la necesidad de las distinciones o las alineaciones sobre algunos de ellos. En este orden de ideas, desde la Educación Popular hay que mantener una mirada y postura crítica permanentemente, donde se trascienda lo político-ideológico (evidentemente sin abandonarlo) y desarrollar ampliamente lo pedagógico para efectivamente impulsar los cambios, transformaciones significativas en los marginados, las víctimas, los excluidos ante todo tipo de gobierno.

¹ Venezolana. Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Central de Venezuela. Especialista en Desarrollo Organizacional de la Universidad Católica Andrés Bello. 15 años de experiencia profesional en Organizaciones de Desarrollo Social en: Procesos de Planificación, Diseño, Coordinación, Evaluación, Monitoreo y Seguimiento de Proyectos, Diseño, Coordinación y Facilitación en programas de Formación de líderes comunitarios, juveniles y gerentes, entre otras. Directora de la Institución CESAP.

Los retos permanentes que se plantean – desde la región– para CEAAL son:

- Derivar herramientas pedagógicas de los postulados del Buen Vivir y construir planes educativos para la transformación.
- Fortalecimiento de los colectivos nacionales favoreciendo su crecimiento y consolidación.
- Establecimiento de sinergias e interconexiones entre: regiones, grupos de trabajo, organizaciones participantes que no forman parte del colectivo nacional, movimientos sociales; con el propósito expreso de construir una Red más fluida y con aprovechamiento de los escasos recur-

sos, de las potencialidades, de los trabajos producidos, con el fin de verdaderas relaciones: ganar–ganar en la Red.

Este panorama presenta un gran reto para la educación popular. Las tareas solo serán efectivas y tendrán impacto en la medida en que: se construyan redes y alianzas que fortalezcan el tejido social y multipliquen los efectos positivos de las acciones; se desarrollen estrategias conjuntas y compartidas; se valoren y refuercen los acumulados de la Educación Popular en su empeño real de transformación social y política, como condiciones para la construcción de un mundo más justo, solidario y equitativo.



Desde el sur

Construyendo redes y utopías en la educación popular

Cira Novara¹

Hoy nuestra región se debate en múltiples conflictos y obstáculos en relación con las luchas campesinas e indígenas con el derecho a la tierra y la seguridad alimentaria; con la no reglamentación y limitación del uso de los agro tóxicos y transgénicos en los cultivos extensivos; con la ausencia o limitación de una salud pública de calidad, integral y gratuita; con la criminalización de la pobreza; con el deterioro o inexistencia del seguro social para todos los sectores sociales; con la limitada vigencia de los derechos de diversos sectores, como ser mujeres, homosexuales, recicladores/as, entre otros; con golpes de estado, como el ocurrido en Paraguay; con la ausencia del derecho a acceder a una educación pública de calidad, adecuada a los diversos sectores, armada y desarrollada con calidez.

Estos conflictos, señalados a modo de ejemplo, tienen relación con las políticas públicas que en algunos países están en proceso de definición, afianzamiento y promoción y, en otros, en un franco retroceso.

Pero ante esto, se visualiza en los países del cono sur, el surgimiento de una corriente movilizadora que si bien incipiente en unos y fortalecida en otros, son señales de no conformismo, de consciencia ciudadana, solidaridad y búsqueda de nuevas formas de articulación para la democracia participativa.

Ante esto; ¿qué rol cumple la educación popular para que los sectores sociales puedan profundizar su nivel de consciencia sobre estos hechos y fortalecer los procesos emergentes?

La educación popular constituye aquí y ahora una estrategia política de articulación y re articulación de experiencias y saberes, de reflexión sobre nuestros procesos históricos, de análisis y profundización de los hechos que se viven, explicitando sus causas y posibles transformaciones. Sin duda, hoy y siempre el método de la educación popular brinda elementos para que los sectores sociales, jóvenes, campesinos/as, mujeres, indígenas, niños y niñas, homosexuales, personas con capacidades diferentes entre otras, asuman un protagonismo político en la construcción de un modelo de desarrollo integral, donde se ponga en primer plano la solidaridad, la justicia social, la paz, la práctica de los derechos humanos, la felicidad.

Para ello, está claro que el trabajo educativo debe iniciarse desde los pequeños grupos comunitarios, en diversos espacios colectivos, ahí donde la gente sufre y sueña, ahí donde está la pena y la alegría. Ahí donde se vive la opresión de manera que debamos construir la liberación, ya que solo se rompen lazos cuando existen ansias de libertad.

En este proceso, las organizaciones integrantes del cono sur (Argentina, Paraguay, Chile y Uruguay) vienen trabajando en diversos procesos relacionados con la economía solidaria, medio ambiente, gestión escolar, reinserción educativa y social con niños/as, adolescentes y jóvenes, género, juventud, desarrollo socio productivo con recicladores/as, investigaciones, políticas públicas e incidencia, participación ciudadana, bancos comunales, derechos humanos, hábitat, entre otros.

¹ Paraguaya. Enlace Regional del Cono Sur. Psicóloga, educadora. Consultora en desarrollo, planificación y participación. Miembro de la institución "Organización de Investigación y Promoción Interdisciplinaria para el Desarrollo" – SAVIA.

Sin duda, los diversos colectivos de CEAAL del cono sur, vienen apostando y aportando en la lucha latinoamericana y caribeña de manera que no solo ir creando soles populares en este modelo neoliberal que se impone como sistema político, sino también y fundamentalmente, definir y aplicar estrategias para la definición y construcción de un nuevo modelo de desarrollo integral y sustentable.

Por lo tanto, en esta línea de trabajo, nos queda como gran desafío para la región una mayor articulación dentro de los países y regionalmente, un compartir la visión política y definición de las estrategias y una permanente crítica y revisión colectiva de nuestras prácticas.

En estos procesos, tiene sentido nuestra identidad como CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE.



REFLEXIONES

Por qué el CEAAL, en su VIII Asamblea General, aprobó pasar a denominarse Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

María Rosa Goldar¹
Argentina



El contexto social y político de América Latina ha cambiado sustantivamente desde que se conformó el CEAAL, así como también se han modificado los propósitos y los desafíos que la Educación Popular ha ido transitando en estos últimos 25 años.

Igualmente las condiciones y características de las organizaciones que hacemos parte del CEAAL, fuimos modificándonos a lo largo de estos años, por lo que podríamos decir que también la “membresía” del CEAAL se ha ido transformando.

No es de extrañar entonces que –al interior del CEAAL– todos esos procesos y cambios hayan repercutido en el sentido de preguntarnos por cuáles son aquellos comunes denominadores que nos dan mayor perfil identitario en tanto colectivo.

Es por ello que desde hace un tiempo en distintos espacios y momentos del CEAAL, fue cobrando cuerpo la reflexión en torno a que la idea de Educación de Adultos como correlato o sinónimo de Educación Popular comenzaba a ser una noción que limitaba la identidad de muchos de los procesos y acciones que las organizaciones y el propio CEAAL venían desarrollando. Los procesos educativos y las acciones políticas y pedagógicas que se perfilaban iban mucho más allá de la Educación de Adultos: se abría campo la educación con niños/as y jóvenes desde

la perspectiva de la Educación Popular, se ampliaron además los temas y las referencias teóricas desde la perspectiva crítica. Nuevos sujetos sociales y nuevos espacios de lucha se fueron configurando, a la vez que, nos fuimos enrolando y descubriendo diversos paradigmas emancipatorios para nuestra acción política y pedagógica como educadores populares.

Por otro lado, también fue cobrando notoria fuerza –en el seno del CEAAL– la membresía del colectivo caribeño, con sus peculiaridades, su idiosincrasia organizacional, sus particulares condiciones socio-históricas, etcétera. Y en esa fuerza e improntas que se fueron colocando desde El Caribe, surge la necesidad de ampliar la apelación espacial que designe al CEAAL, no limitándola a “América Latina”.

Algunas de estas razones y argumentos son los que fueron cobrando fuerza, cristalizándose en los debates y en las reflexiones, compartiendo los motivos y se halló que la denominación de Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, es la que mejor expresa nuestros deseos, aspiraciones, visiones y sentidos compartidos de todos quienes hoy nos sentimos comprometidos en la construcción de este ámbito que nos cobija en tanto educadores y educadoras populares en este Continente.

¹ **María Rosa Goldar**–Argentina, educadora popular de la Fundación Ecuménica de Cuyo y ex Fiscal del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) para el período 2008–2012. Actual Presidenta de la Fundación Ecuménica de Cuyo. Coordinadora Nacional de Argentina del Programa Mercosur Social y Solidario (Plataforma de las ONG y Organizaciones Sociales de la región del Mercosur) para el período 2007–2011. Profesora Titular Efectiva de la Cátedra Trabajo Social Comunitario y Grupal. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, 2010.



¿QUÉ SIGNIFICA PARA EL CEAAL QUE AHORA SE LLAME CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE?

Félix Cadena Barquín¹

Sin duda que uno de los principales acuerdos alcanzados durante la reciente Asamblea General de nuestro Consejo celebrado en Lima fue el de avanzar en precisar los conceptos que integran su denominación. Ello tiene varios significados, de los cuales paso a comentar los dos siguientes:

1.- Inicialmente, el hacer explícito que la “*educación popular*” constituye la práctica esencial en la que estamos comprometidos los asociados, es fundamental. Al respecto, cabe enfatizar que la educación popular, como lo sabemos no es educación, es decir, no es solo educación. Es fundamentalmente, un conjunto de procesos y prácticas emancipatorias, que tienen principalmente una dimensión educativa, pero que sus impactos se dan en muchos ámbitos de la realidad, destacando el político, en cuanto a que buscan ser factores clave para contar con la fuerza y dirección para contribuir a superar relaciones de dominación, explotación y dependencia, tanto en las comunidades con quienes trabajamos, como en el nivel global

Es por ello, que el concepto “popular” no hace referencia solo a la naturaleza de la población participante, sino que define el compromiso insoslayable que se tiene con los intereses populares, lo cual da razón de ser a nuestro quehacer. En tal sentido, la educación popular tiene siempre un componente no solo de desarrollar capacidades individuales que empoderen a las personas, sino también el desarrollar capacidades colectivas que son constitutivas de sujetos colectivos capaces de impulsar los procesos emancipatorios.

El concepto de “Educación de Adultos” anterior no contiene el alcance que asignamos a

la educación popular. Varias razones influyeron en quienes participamos en la fundación del consejo, para en ese momento optar por esa denominación. Por un lado el organismo que jugó un papel clave en impulsar la creación del CEAAL fue el Consejo Internacional de Educación de Adultos. También pesó la consideración de que en el conflictuado contexto de los años 80 podría parecer provocativo el usar educación popular, máxime que nos propusimos que su sede inicial fuera en Santiago de Chile, que estaba aún gobernado por el golpista Augusto Pinochet, ya que de esa manera podíamos facilitar el libre tránsito de compañeros educadores y líderes sociales desde y hacia Chile, así como el aportar aires frescos a las actividades que se realizaban en ese país.

En lo personal me hubiera gustado que se aprobara la propuesta que hice en esta última asamblea general, de incluir educación popular a “a lo largo de la vida”, para enfatizar que no solo trabajamos con “jóvenes y adultos” como lo plantea UNESCO, la mayoría de las veces. Ciertamente es que la educación popular trabaja con comunidades y en ellas están incluidas todas las edades; además de que cada vez más se abren proyectos para trabajar con menores o con personas de la tercera edad.

2.- En cuanto a la referencia de naciones y países con quienes se trabaja y lo constituyen, fue pertinente el énfasis en no limitarse a lo latinoamericano, sino ampliar a los (as) hermanos(as) del Caribe que no necesariamente están comprendidos en el concepto anterior. Esto abona a hacer explícita una dimensión de diversidad cultural y nacional que es parte de los valores que guían a nuestro Consejo.

¹ Mexicano, se graduó en Derecho y en Filosofía en la Universidad de Guanajuato. En Lovaina, Bélgica hizo posgrado en Derecho Social y en Ciencias Sociales del Trabajo. Miembro fundador de la Confederación Latinoamericana del Trabajo y del CEAAL. Impulsor de metodologías y proyectos en Investigación-Acción-Participativa, Sistematización y Economía Solidaria. Consultor de UNESCO, FAO, PNUD Y UNICEF. Miembro del Centro de Estudios Estratégicos Nacionales. Miembro del Flasep. A.C.

Vigencia de la Educación Popular

Sara San Martín¹

Desde el Centro de Estudios Ecuménicos (CEE) consideramos que el nuevo nombre del CEAAL, significa al mismo tiempo que un homenaje a los fundadores y pilares iniciales de esta red latinoamericana como Paulo Freire, Carlos Núñez, Raúl Leis, Joao Francisco de Souza... un relanzamiento de la educación popular como corriente que abrevando de las múltiples y diversas experiencias desarrolladas a lo largo de décadas, sigue apostando a la transformación social desde una opción por los sectores más vulnerables de Latinoamérica.

Es un reconocimiento de la vigencia de la educación popular en sus apuestas, análisis,

metodologías y pedagogía como dimensión educativa de la acción política y social en permanente enriquecimiento a la luz de los desafíos de la época, de la complejidad de nuestros contextos, la diversidad de sujetos y miradas... en diálogo permanente con las reflexiones y conocimientos de las ciencias sociales y con las prácticas sociales de una diversidad de sectores.

Creemos que este nuevo nombre es algo que refleja mucho más lo que han sido y son las prácticas sociales de quienes somos miembros de esta red, y aunque tardamos en cambiarlo enhorabuena que ya se hizo, porque ¡más vale tarde que nunca!



¹ Mexicana. Sara San Martín Romero: Educadora-Comunicadora Popular. Lic. en Ciencias de la Educación, Mtra. en Comunicación y Política. Experiencia: educación de adultos, estrategias y materiales educativos, fortalecimiento institucional, educación para la paz y los DDHH, fe y política. Colaborado en instituciones públicas: INEA, Oportunidades, Procuraduría Social, Consejera Electoral, MED y ENAP (Nicaragua), civiles: IMDEC, Asamblea Jalisciense por la Paz, MPJD, Iglesias por la Paz. Actualmente Directora del Centro de Estudios Ecuménicos.

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Rosa Elva Zúñiga López¹

*AMÉRICA, no invoco tu nombre en vano.
Cuando sujeto al corazón la espada,
cuando aguanto en el alma la gotera,
cuando por las ventanas
un nuevo día tuyo me penetra,
soy y estoy en la luz que me produce,
vivo en la sombra que me determina,
duermo y despierto en tu esencial aurora:
dulce como las uvas, y terrible,
conductor del azúcar y el castigo,
empapado en esperma de tu especie,
amamantado en sangre de tu herencia.*

Pablo Neruda

La VIII Asamblea del CEAAL llevada a cabo a finales del mes de mayo del 2012, en Lima, Perú, marca un antes y un después para el CEAAL y para las organizaciones que somos parte de él, ya que fue un momento en el que coincidimos en renombrarnos.

Dicho renombramiento tiene de fondo la reafirmación de ser más incluyentes, ya que en nuestro anterior nombre: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, daba pie a que se le relacionara con la alfabetización, mientras que la nueva acepción Consejo de Educación Popular, nos abre un panorama más amplio, en el que no es tan automática la vinculación con la alfabetización, sino con un proceso más amplio y sociopolítico de educación vinculada a la transformación. Aquí se nos plantea el desafío de significar y resignificar en los diferentes espacios en los que actuamos, participamos y somos parte, lo que implica para muchos de nosotros la Educación Popular (EP), como la afirmación de una identidad más política.

Además integramos al Caribe, que aunque no estaba excluido si estaba invisibilizado y esta es una acción afirmativa, a partir de la cual,

nos vemos más. Esta decisión nos obliga a no perderlos de vista y sentirnos parte de esta América Latina, diversa y pluricultural.

Decidimos entonces llamarnos *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, al hacerlo reafirmamos nuestra apuesta por la EP, educación que quiere ser incluyente de las diferentes causas que acompañamos y de las que somos parte: las mujeres, los jóvenes, las personas de la tercera edad, las niñas y los niños, la defensa del territorio y de la vida, los movimientos sociales, la interculturalidad.

Cómo dice Paulo Freire al renombrarnos, estamos haciendo de este instrumento que es el CEAAL un espacio más nuestro. Nos invita a compartir con otros y otras, lo que significa para nosotros esta renovada piel, a trascender y enriquecer las diferentes concepciones que se tienen de la Educación Popular, a recoger las experiencias que se viven en América Latina y en el Caribe, a seguir alimentando la esperanza, a seguir construyendo nuevas formas de hacer política, a fomentar el diálogo de saberes, a escuchar, dialogar y participar con los movimientos sociales que buscan transformaciones sociales, para una vida digna.

¹ Mexicana, norteña de nacimiento y ciudadana del mundo. Es socióloga, maestra en ciencias en desarrollo rural regional y educadora popular, trabaja en el IMDEC desde el año 2000. Actualmente coordina un programa de formación para la acción social, dirigido a organizaciones civiles del estado de Jalisco y coordina el taller de sistematización participativa de experiencias sociales. Ha facilitado diversos talleres de formación metodológica para la educación popular, la sistematización de experiencias y la investigación de impacto, en América Latina, el Caribe y España.

DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN EN LA CRISIS GLOBAL



Desafíos de los movimientos sociales y la Educación Popular en nuestra América

Por: [José Seoane](#) / Argentina

Construcción de poder en un nuevo marco de relación entre lo social y lo político

Por: [Diego Herrera](#) / Colombia

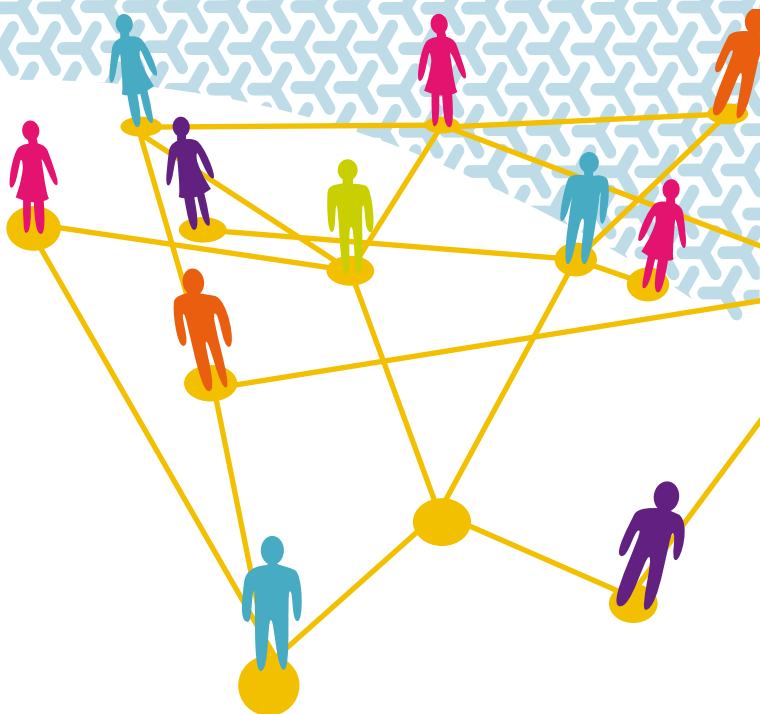
DESAFÍOS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR EN NUESTRA AMÉRICA

Lic. José Seoane¹



RESUMEN

La presente contribución propone un recorrido alrededor de la cuestión democrática y los proyectos de integración latinoamericana, partiendo de los aportes emergidos de las prácticas y programáticas de los movimientos sociales surgidas en el periodo de las resistencias y crisis del neoliberalismo. En este sentido, se propone una reflexión sobre las diferentes formas estatales de régimen de gobierno y de relaciones con el mercado mundial que caracterizan a los tres proyectos societales que emergen como respuesta a esta crisis de hegemonía del régimen neoliberal y que llamamos “neoliberalismo de guerra”, “neo desarrollismo” y “procesos constituyentes”. Finalmente, tras caracterizar el contexto actual de crisis global y la particular expresión que la misma adopta en la región bajo la forma de una “ofensiva extractivista”, se analizan las consecuencias de estos procesos en relación



con la democracia y la integración regional así como los desafíos que ello plantea para los movimientos sociales latinoamericanos y la educación popular.

DE LOS CUESTIONAMIENTOS AL NEOLIBERALISMO A LA CRISIS GLOBAL ACTUAL

La cuestión democrática y los proyectos de integración regional fueron dos de los terrenos privilegiados de la acción y programática de los movimientos sociales y las alternativas pos neoliberales enarboladas en Nuestra América en las últimas décadas. Así, dichas cuestiones ocuparon un lugar central en las propuestas de transformación forjadas tanto a lo largo del período de resistencias al neoliberalismo que comienza a nivel regional a

¹ Licenciado en Sociología, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctorando en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Seminario de Doctorado “Estado, Sujeto e Ideología. Marx. Althusser, Foucault”, Prof. Susana Murillo. Doctorado de Ciencias Sociales, UBA, entre otros. Profesor JTP regular, “Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Resolución CD N° 1988 – concursado. 2007 – actualidad; Profesor Seminario de posgrado “Extractivismo y resistencias sociales en Nuestra América: conflictos en torno a los bienes comunes y horizontes emancipatorios”, Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación. 2012. Profesor titular, Seminario “Movimientos sociales y medios de comunicación en América Latina”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. 2009 y 2012. Miembro del centro de investigación “Grupo de Estudios sobre América Latina y el Caribe” (GEAL), centro integrante del proyecto regional de estudios “Dialogo dos Povos”, Ibase, Brasil. 2010-actualidad.

mediados de la década de los '90 como en el ciclo de cuestionamientos políticos, procesos constituyentes y crisis de hegemonía de dicho régimen que se prolonga entre fines de los años '90 y mediados de los 2000.

Retomando las tradiciones y debates del pensamiento crítico latinoamericano, estas prácticas y programáticas significaron también una reelaboración y enriquecimiento de estas cuestiones de manera original, o “histórico concreta”, de cara a las particularidades que caracterizaban a la fase neoliberal del capitalismo y su impronta continental. Así, por un lado, la desnacionalización y desdemocratización del Estado-nación consolidada bajo las contrarreformas neoliberales de los '90 –bajo los golpes de mercado y el nuevo constitucionalismo global de las corporaciones transnacionales– despertaron un conjunto de prácticas y programáticas populares que revalorizaron y recrearon la idea de las soberanías populares, autonomías y los proyectos de cuestionamiento y transformación del Estado colonial liberal latinoamericano bajo las propuestas de una efectiva democracia participativa, directa y protagónica y del llamado Estado plurinacional (Quijano, 2000 y 2004; Boron; De Sousa Santos, 2006; Svampa, 2008).

Por otro lado, las resistencias y luchas frente a los procesos de recolonización, control militar y nueva dependencia promovidos a nivel general por la “globalización neoliberal” y en el terreno continental por la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) fructificaron en intensas experiencias de articulaciones regionales de movimientos sociales; en el crecimiento de una conciencia popular de destinos compartidos –más allá de las fronteras estatal-nacionales– revitalizando el sueño martiano de Nuestra América; así como también en proyectos alternativos de integración regional a nivel intergubernamental que tuvieron en el ALBA, el MERCOSUR y la UNASUR algunas de sus expresiones (Martínez, 2003; Lander, 2006; Seoane, Taddei y Algranati, 2010).

Estas cuestiones vuelven a estar en el centro de las preocupaciones de los proyectos emancipatorios ante el nuevo escenario actual de una crisis global que aparece de ma-

nifiesto en la inestabilidad y recesión económica con epicentro en Europa, pero que tiene también su particular expresión en nuestra región. Con el objetivo de aportar elementos para el debate sobre los desafíos que afrontan hoy los movimientos sociales y la educación popular en nuestra América, la presente contribución presenta una reflexión sobre los diferentes proyectos que sobre la cuestión democrática y la integración regional se propusieron y proponen a nivel regional desde las distintas salidas planteadas a la crisis de hegemonía del neoliberalismo hasta la actualidad signada por una ofensiva extractivista de porte regional.

LOS PROYECTOS DE SALIDA A LA CRISIS DEL NEOLIBERALISMO BAJO LA RECUPERACIÓN ECONÓMICA Y LA CONSOLIDACIÓN DEL EXTRACTIVISMO

Sí podemos afirmar que los primeros años de la década del 2000 estuvieron signados por el estallido y avance de una crisis de hegemonía del neoliberalismo –con sus diferentes intensidades y características nacionales–; en el período posterior se condensaron los procesos de cristalización sociopolítica de salida a dicha crisis en el contexto de un nuevo ciclo de crecimiento económico regional.

El fin de la hegemonía absoluta detentada por el neoliberalismo durante los '90, dio paso así a un panorama latinoamericano mucho más heterogéneo que, aparece de manifiesto en el mapa gubernamental que surge del largo circuito electoral que se extiende a nivel regional entre fines de 2005 y principios de 2009 y en el que se realizaron elecciones presidenciales en casi toda la región. Un período al que hemos llamado en otras ocasiones de “cristalización institucional y estabilización de las relaciones de fuerza” (Seoane, 2008; Seoane, Taddei y Algranati, 2010) y en el que habrá de consolidarse la geografía de los cambios y las continuidades respecto del modelo vigente en la década anterior. La valoración de estos cambios, de las fuerzas en pugna y de cómo enfrentar los desafíos planteados suscitó y suscita aún un intenso debate al interior del pensamiento crítico. En este caso, proponemos una interpretación de los mismos a partir de la identificación y confrontación entre tres grandes proyectos so-

cietales que surgen en nuestra región como respuesta a dicha crisis del régimen neoliberal y que retomando lo señalado por otros autores vamos a llamar como “neoliberalismo de guerra” (González Casanova, 2002), “neodesarrollismo” (Katz, 2006) y “procesos constituyentes” (Seoane, 2008).

Por otra parte, la comprensión de los procesos vividos en este período tiene un capítulo importante en el carácter que adopta el ciclo de crecimiento económico experimentado en América Latina en esos años. En este sentido, este ciclo de crecimiento sostenido en los seis años que median entre el 2003 y el 2008 ha sido considerado, por diferentes razones, como excepcional (CEPAL, 2008). Tanto por su magnitud y continuidad –que para algunos lo asemeja al experimentado “40 años atrás, cuando a fines de los años sesenta la región inició una expansión continuada a tasas similares a las actuales que duró siete años” (CEPAL, 2008)– como porque se asentó particularmente en el dinamismo de las exportaciones de “commodities”– basados en la explotación de los que llamamos los bienes comunes naturales– y que a partir del crecimiento de los volúmenes exportados y, especialmente, de sus precios contribuyeron a asegurar importantes saldos favorables en la balanza comercial y las cuentas públicas.

Puede presuponerse el impacto morigerado de las tensiones sociales que este crecimiento tuvo –incluso sin implicar en muchos casos modificación alguna del patrón de distribución del ingreso– tras los años de inestabilidad y recesión que signaron el período álgido de movilización popular y crisis de legitimidad del neoliberalismo. Sobre ello se suele resaltar, por ejemplo, la disminución de la desocupación “estimada para el año 2008 en un 7,5%, es decir, más de tres puntos por debajo de la tasa observada a comienzos de esta década” (CEPAL, 2008), así como el aumento de los ingresos no salariales (particularmente por el incremento de las remesas de los migrantes y –donde hubo– de las políticas sociales); procesos que implicaron una disminución de más de nueve puntos



porcentuales del porcentaje de la población debajo de la línea de la pobreza entre 2002 y 2007 aunque la expresión nacional de este proceso es absolutamente desigual y está lejos de representar una mínima solución con más del 35% de la población pobre al final de dicho periodo que abarcaba “a 190 millones de personas, cifra mayor a la registrada a comienzos de los años ochenta” (CEPAL, 2008).

En otro sentido, este ciclo de crecimiento se asentó y contribuyó a consolidar y profundizar un modelo basado en la extracción y exportación de bienes comunes naturales (hidrocarburos, minerales, cereales y soja, etcétera) cuyas bases habían sido ya forjadas en las décadas precedentes. Recordemos que, la adjudicación de derechos mineros en el Perú creció un 85% entre 2003 y 2008 (Trujillo, 2011); y la inversión extranjera en los sectores extractivos –particularmente la minería– en Colombia aumentó casi un 500% entre 2002 y 2009 (Valencia, 2011); y la exploración minera en Argentina –país con escasa tradición en esa actividad– se había incrementado casi un 300% entre 2003 y 2008 (Secretaría de Minería, 2009). En el mismo sentido, se afirma que “las exportaciones provenientes de mineras y canteras de los países del MERCOSUR ampliado (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay), pasó del orden de los 20.000 millones de dólares en 2004, a un pico de más de 58.000

2 Vale recordar que esta región que recorta la soberanía de cinco estados nacionales está unida y conectada al exterior a través del megaproyecto de la hidrovía Paraguay–Paraná, uno de los considerados en el IIRSA.

millones en 2008, y bajar a más de 42.000 millones en 2009” (Gudynas, 2011). Pero, ciertamente, no se trata solo de la expansión de la explotación minera en la región. La expansión del agro negocio y la soja transgénica en América del Sur en la última década y media dio vida a lo que la literatura corporativa y sus divulgadores han llamado la “república de la soja”² donde la producción de cinco países (Argentina, Paraguay, Brasil, Bolivia y Uruguay) concentra casi el 68 por ciento de las exportaciones mundiales contándose entre ellos algunos de los primeros cinco exportadores mundiales (López, 2008; Stanley, 2010). Una realidad consolidada e intensificada entre 2003 y 2008 cuando, por ejemplo, la exportación brasileña de porotos de soja en volumen creció casi un 29% y la de torta de soja en Argentina un 45% (Stanley, 2010). Considerada dicha evolución en términos monetarios aparece aún más significativa. Así, por ejemplo, si las exportaciones totales vinculadas al complejo agroexportador (soja, maíz, trigo y girasol) en Argentina medidas en dólares casi no se modificaron entre 1997 y 2002; las mismas experimentaron entre 2003 y 2008 un suculento incremento de casi un 140%³ (Teubal y Palmisano, 2010).

Como puede suponerse, ello profundizó radicalmente en muchos de nuestros países los procesos de despojo, saqueo y devastación ambiental de comunidades y territorios donde yacían estos bienes naturales y a nivel de la sociedad toda. Aunque, la expansión de las actividades extractivistas adoptara distinto signo y tuviera diferentes consecuencias según el proyecto societal que detentara la hegemonía en el proceso de cambios abierto tras la crisis de hegemonía neoliberal. Así donde prevaleció el “neoliberalismo de guerra” se profundizó el extractivismo más feroz de la mano del capital trasnacional; donde lo hizo el “neodesarrollismo” tuvo lugar una

mayor regulación y presencia estatal con mayores niveles de apropiación pública de parte de las rentas extraordinarias generadas por estas actividades; y, finalmente, donde los “procesos constituyentes” ganaron fuerza las reformas institucionales-legales y las nacionalizaciones de estos bienes abrieron avances contra el saqueo y la contaminación bajo las nuevas narrativas populares del “buen vivir” y los derechos de la Pacha Mama. Veamos estos procesos más de cerca.

DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN REGIONAL EN EL DEBATE DE LOS PROYECTOS SOCIALES EN PUGNA

En parte de nuestra América, debe recordarse, las fuerzas conservadoras derrotaron o neutralizaron las aspiraciones de cambio que cuestionaban y ponían en crisis al régimen neoliberal a principios de 2000. Se impuso así la continuidad de similar recetario bajo renovadas características. Bautizado como “neoliberalismo de guerra” este proyecto supuso la profundización de la matriz extractiva exportadora bajo control trasnacional y de los procesos de recolonización político-económicos –una de cuyas expresiones fueron los tratados de libre comercio⁴– así como buscó en la recreación del “estado de naturaleza” hobessiano nuevas legitimidades para promover un proceso de militarización de las relaciones sociales orientado a criminalizar y disciplinar la vida y acción de las clases y sectores subalternos, en particular de aquellos más castigados por la intensificación del patrón de acumulación en curso. Ejemplo de ello es el gobierno de Felipe Calderón en México y su “guerra contra el narcotráfico” que desencadenó un círculo de violencia y militarización creciente con un saldo de más de 50.000 muertos en casi cinco años y con la pública promoción

3 Entre 1997 y 2002 en realidad sufrieron una leve reducción, pasando de 26.430,9 millones de USA\$ a 25.650,6. En 2003 el valor de estas exportaciones ya alcanzó los 29.484,1 iniciando un camino alcista hasta alcanzar los 70.043,9 en 2008 (Teubal y Palmisano, 2010).

4 El más claro índice del alcance de dicho proceso de recolonización resulta la firma y puesta en vigencia de Tratados de Libre Comercio entre diferentes países y regiones de América Latina y los EE.UU: entre 2003 y 2009.

estadounidense de un “Plan Colombia” para este país; aunque claro su modelo más consagrado a nivel internacional siga siendo el régimen colombiano.

Se trata a todas luces de un regreso del “Centauro autoritario” que violenta las propias formas de la democracia representativa bajo la invocación de las “democracias de seguridad” como invoca el retorno de los “golpes de estado” victoriosos trágicamente presente en los hechos vividos en Honduras a partir de 2009.

Esta profundización de una política crecientemente represiva y estigmatizante de los sectores populares guarda ineludibles parecidos con la identificación de las llamadas “clases peligrosas” que orientó la acción del Estado oligárquico latinoamericano de principios de siglo XX. Desde esta perspectiva, el llamado “neoliberalismo de guerra” abarca un conjunto diferente de políticas que van desde aquellas que promueven reformas legales que otorgan mayor poder a las fuerzas policiales y la justicia penal en desmedro, muchas veces, de las libertades y derechos democráticos hasta las que habilitan la intervención de las Fuerzas Armadas en el conflicto social interno, incluyendo incluso en ocasiones el amparo o promoción de grupos parapoliciales. Las sucesivas reformas legislativas sancionadas en este período en muchos países de la región bajo la llamada “mano dura” frente al crimen dan cuenta de la magnitud que asume este diagrama represivo amparado en la lucha contra el terrorismo o en defensa de la seguridad ciudadana o de la seguridad jurídica (de las inversiones) y que intenta refundar ahora sobre la cuestión de la seguridad el “pacto social por apatía” que acompañó la aplicación de las políticas neoliberales durante la década de los ’90 (Murillo, 2008).

En el terreno de la integración regional, este proyecto se enlaza con la geografía de los

Tratados de Libre Comercio con los EE.UU. que, entre 2003 y 2009, sumaron a 10 países de la región a una lista⁵ que incluye también a México –a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte de 1994– delimitando una área que representaba en 2009 casi un 45 % del PBI regional (CEPAL, 2009). Y se prolonga también en la creciente presencia e intervención estadounidense en el control militar-policial de los territorios nacionales que se traduce, entre otros dispositivos, en el creciente despliegue de fuerzas y asesores militares y de seguridad en el continente y de los pactos militares y de seguridad que amparan dicho despliegue. Una política de “amplio espectro” que se orienta a garantizar el control estratégico de un territorio como América Latina extremadamente rico en bienes naturales: hidrocarburos, minerales, cultivos, tierras y flora y fauna, agua y biodiversidad⁶.

Por otra parte, el “proyecto neodesarrollista” se caracteriza por recuperar la retórica y los lineamientos de las programáticas del desarrollo de décadas pasadas aunque lo hace de nueva forma, no solo por su temporalidad sino porque el viraje no es plenamente desarrollista al pretender preservar los superávit fiscal y comercial, el control de la oferta monetaria y la inflación, y la prioridad exportadora basada fundamentalmente en la comercialización de las materias primas (Katz, 2006). En ese sentido, este proyecto supone una ruptura respecto del régimen neoliberal al plantear la necesidad de cierta regulación e intervención estatal en la economía, incluso respecto de la explotación de los bienes comunes de la naturaleza, incrementando a su vez la apropiación estatal de parte de la renta generada por estas actividades para redistribuir la misma, vía políticas públicas, hacia otras actividades económicas o fracciones empresariales (el sector industrial, los grupos locales) y viabilizar políticas sociales de cobertura amplia y extendida. De esta manera, en este proyecto, desarrollo

5 Estos países son: Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana.

6 Un territorio en el que crecen el 25% de los bosques y el 40% de la biodiversidad del globo. Casi un tercio de las reservas mundiales de cobre, bauxita y plata conocidas son parte de sus riquezas, y guarda en sus entrañas el 27% del carbón, el 25% del petróleo, el 8% del gas y el 5% del uranio descubiertos y en explotación. Su plataforma marítima anuncia nuevos yacimientos y sus cuencas acuíferas contienen el 35 % de la potencia hidroenergética mundial y unas de las principales reservas de agua dulce se esconde bajo su suelo (Seoane, 2005).

y extractivismo lejos de ser contradictorios aparecen –en gran medida y por lo menos en el corto plazo– como complementarios (Gudynas, 2011).

En el terreno de la democracia y la acción de los movimientos sociales, el referido proyecto se orientó a la recuperación de la legitimidad del Estado y de la democracia representativa de matriz liberal y el consecuente reestablecimiento del monopolio estatal del “hacer político” –con sus mediaciones legítimas en los partidos– que se traduce en un mayor control del espacio público, en el desplazamiento de la conflictividad hacia el terreno de las demandas socioeconómicas y en la integración socio-política de fracciones de las clases subalternas; procesos sostenidos además en las mejoras que el “neodesarrollismo” conllevó en el terreno de lo económico y lo social. Por otra parte, en el terreno de la integración regional, desde estas perspectivas se promovió un cuestionamiento a las lógicas más coloniales de subordinación al mercado mundial impulsando formas más negociadas y multilaterales; así como en el plano regional tomó forma la ampliación del MERCOSUR.

Finalmente, un tercer proyecto se delineó en la geografía continental de las disputas sociopolíticas; aquel que hemos llamado de “procesos constituyentes”⁷ y que bien puede visualizarse en ciertos trazos de las experiencias venezolana, boliviana y, hasta cierto punto, ecuatoriana aunque su cristalización es a la vez menos y más abarcativa que un gobierno, unas políticas públicas o un Estado en la medida que su fuerza reside en la praxis de los sectores subalternos y su horizonte en la transformación de la matriz societal. En su sentido más transformador, este proyecto aspira a la transformación de la matriz liberal-colonial del Estado en el marco de una democratización radical de la gestión de los asuntos comunes contracara de una redistribución del ingreso y la riqueza en base a los recursos aportados por la apropiación, propiedad y gestión pública y/o estatal de los sectores económicos más dinámicos y/o estratégicos.

A este proyecto han aportado sin duda la emergencia de importantes movimientos indígenas y su cuestionamiento a la matriz del Estado nación, expresión de una profunda crisis de este patrón colonial del poder (Quijano, 2010). En este sentido, la demanda de un Estado plurinacionalidad se proyecta como un modelo de organización política para la descolonización de las naciones y pueblos originarios, capaz de garantizar, recuperar y fortalecer la autonomía territorial de dichos pueblos, poniendo fin al latifundio y al monopolio de los recursos naturales en beneficio de intereses privados, consagrando el llamado “pluralismo jurídico” que legaliza las propias formas de gobierno, autoridad y justicia de los pueblos indios y consolidando la estructura del nuevo modelo de Estado con poderes públicos que cuenten con una representación directa de los pueblos indígenas (CSUTCB, CONAMAQ y otros; 2007). En estas experiencias y también en las de base más urbana que promovieron prácticas de democratización de la gestión política o, incluso, en ámbitos considerados “privados”, emergió toda una programática compleja de una democracia participativa, directa y protagónica.

En el terreno de la integración regional, la experiencia de las coordinaciones de movimientos sociales surgidas en contestación al ALCA y los tratados de libre comercio avanzaron ya desde 2002 en propuestas de una integración alternativa. Muchas de estos planteos fueron recogidos posteriormente en la conformación del proyecto del ALBA (ahora llamada Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América) cuyos orígenes se remontan a los acuerdos suscritos entre Venezuela y Cuba en 2004. Allí se plasmaron las ideas de una integración que no reposara en el beneficio particular de cada miembro sino que buscara la complementación, la solidaridad y la reciprocidad; que no se restringiera al comercio o los intercambios económicos sino que involucrara otras dimensiones sociales y políticas de cooperación y que no se limitara a relaciones entre Estados abriendo las puertas al protagonismo de otros sujetos

7 En referencia, aunque no solamente, a que en estos casos se llevaron adelante procesos de reformas constitucionales.

sociales y a un horizonte más allá de las fronteras nacionales.

Fue en definitiva la alianza entre los esquemas de integración del MERCOSUR ampliado y el ALBA –que expresaban en el plano de las relaciones internacionales a los proyectos del “neodesarrollismo” y de los “procesos constituyentes”– lo que dio vida a la Unión de Naciones Suramericanas en 2008. La UNASUR cristalizó y marcó una modificación importante del sistema interamericano tal como se había configurado a posteriori de la Segunda Guerra Mundial bajo la hegemonía de los EE.UU. con la OEA y el TIAR; y cumplió un papel valioso a nivel defensivo frente a los aspectos más provocativos de la ofensiva estadounidense.

EL NUEVO CONTEXTO DE LA CRISIS GLOBAL: LA OFENSIVA EXTRACTIVISTA EN NUESTRA AMÉRICA

A mediados de 2007 comenzaron a manifestarse los primeros síntomas del agotamiento del ciclo especulativo en el mercado de las hipotecas inmobiliarias en EE.UU. y ya durante el 2008 el estallido de la burbuja financiera hizo sentir sus efectos sobre el conjunto de la economía desde América del Norte a la Europa unida y, crecientemente, a nivel global. Se desplegó así un nuevo episodio del capítulo económico de una crisis que viene desenvolviéndose, con idas y vueltas, desde hace largos años y que expresa una serie de contradicciones estructurales propias de la fase capitalista actual (entre otros Katz, 2010; Arceo, 2011; Chesnais, 2012).

La comprensión de este proceso ha implicado para el pensamiento crítico y los proyectos emancipatorios una doble cuestión. Por un lado, se ha reconocido crecientemente que el carácter global de esta crisis no solo remite a su proyección mundial sino también que abarca un conjunto de dimensiones o terrenos más allá de su expresión económica. Así, junto a esta dimensión, se identifica también el desarrollo de una crisis alimentaria (bajo la forma del creciente agravamiento de la hambruna a nivel mundial como resultado de la expansión del agronegocio y el incremento de los precios de los alimentos),

y también energética (con el agotamiento de la matriz energética de la fase capitalista anterior y el aumento del precio de los combustibles que exaspera la disputa por las reservas mundiales conocidas o potenciales), así como ambiental y climática (con la modificación progresiva y generalizada del clima como resultado de la contaminación y devastación capitalista de la naturaleza que amenaza la vida entera del planeta). Esta magnitud y multidimensionalidad de lo que hemos llamado la crisis global ha motivado que la misma fuera considerada como una crisis de civilización, civilizatoria o de la civilización dominante (entre otros Lander, 2010; Vega Cantor, 2009; Toussaint, 2010).

Por otro lado, se ha señalado como el desarrollo del episodio económico de la crisis tendió a afirmar una “gestión neoliberal” de la misma; con sus ejemplos más evidentes en los salvatajes estatales a grandes bancos y empresas; las políticas de ajustes y recolonización ejercidas sobre la periferia de la Europa “unida”; y, en el plano internacional los intentos de reponer al FMI y al BM como agentes de su gestión mundial así como la revitalización del “Grupo de los 20” relegitimando el núcleo rector del G8. Organismos internacionales y Estados centrales que fueron confrontados y cuestionados duramente en el primer ciclo del llamado “movimiento altermundialista”.

Sin embargo, el hecho de que América Latina y el Caribe –con excepción del 2009– sostuvieran su crecimiento económico en el contexto de esta crisis global alimentó las ilusiones de inmunidad o blindaje regional. Un análisis un poco más agudo ofrece un panorama mucho menos tranquilizador. Me-



nos visible pero no menos real, la dimensión económica de la crisis se hizo sentir desde temprano en Nuestra América. No tanto bajo las formas más conocidas de inestabilidad o recesión, sino a partir de una serie de procesos, políticas y dinámicas de conflictividad social constituidas alrededor del destino de los bienes comunes de la naturaleza.

De esta manera, una de las primeras expresiones de dicha crisis global en nuestra región significó un nuevo ciclo global de mercantilización, apropiación y control por parte del gran capital de una serie de bienes, especialmente de aquellos que llamamos los bienes comunes de la naturaleza. En otras oportunidades, hemos bautizado a este proceso con el nombre de ofensiva extractivista (Seoane, 2012a y b). No hay todavía efectiva conciencia de la magnitud de esta ofensiva y de las fuerzas que la animan. Permítasenos presentar algunas reflexiones y evidencias sobre ello.

La primera de estas evidencias resulta de la evolución de la inversión extranjera directa (en adelante IED) en América Latina y el Caribe en estos años de crisis global. Así –con excepción de 2009 cuando cayó el PBI regional– el periodo 2008–2011 presenta volúmenes record de IED que representan según los años entre un 70 y un 130% más que el promedio ingresado entre 2000 y 2005 (CEPAL, 2012). Así, por ejemplo, en 2011 la IED fue un 31% más que el 2010 aumentando la participación regional sobre el total mundial hasta alcanzar el 10% y convirtiendo a América Latina y el Caribe en la región donde más crecieron estos flujos (CEPAL, 2012). Particularmente orientada a América del Sur, la misma se dirigió especialmente a las actividades vinculadas con la explotación de los bienes comunes de la naturaleza (CEPAL, 2012)⁸.

Por otra parte, en este proceso regional se destaca en los últimos años las inversiones en la explotación minera en la región. Según datos de las consultoras privadas del sector, las mismas representaron en 2011 un monto record de 140 mil millones de dólares, un 40% más que en 2010 que ya había involucrado un volumen considerable, y un 250% superior a la registrada en 2003 (Infobae, 2012).

Esta ofensiva del gran capital sobre los bienes comunes naturales no excluye ciertamente a las tierras y los territorios ni a otras regiones del llamado Tercer Mundo, particularmente al continente africano. Según el Banco Mundial –uno de los promotores del proceso global de mercantilización de la tierra– entre 2008 y 2009: 56 millones de hectáreas fueron arrendadas o vendidas en los países del Sur⁹, especialmente en África y América Latina (GRAIN, 2012; Texeira y Rodrigues, 2011) resultado de inversiones provenientes en gran parte de los fondos de inversión transnacionales (GRAIN, 2012). En el mismo sentido, la frontera agrícola, particularmente bajo el motor de la soja transgénica, no ha dejado de expandirse en los últimos años a nivel regional junto con la presencia del capital transnacional consolidando en América del Sur ese territorio de soberanía corporativa que ha recibido, como ya mencionamos, el nombre de “República de la Soja” (Borras, Franco, Kay y Spoor; 2011).

Finalmente, esta ofensiva tiene también su capítulo particular en relación con las medidas que se proponen frente a la crisis climática. Tras la iniciativa estadounidense de redefinir el llamado Protocolo de Kyoto hacia compromisos voluntarios y flexibles en las últimas conferencias mundiales sobre cambio climático¹⁰; la propuesta de los organismos internacionales, corporaciones y

8 En similar dirección, vale tomar nota que entre las diez principales operaciones de inversión extranjera en compra de empresas realizadas en 2011, siete corresponden a los sectores de petróleo, gas y minería; tres de las cuales resultan de adquisiciones de empresas chinas, aun si los EE.UU. siguen detentando el primer lugar como inversor regional (CEPAL, 2012).

9 Frente a ello, por ejemplo, una campaña internacional contra el acaparamiento de tierras viene creciendo a nivel global impulsada principalmente por los movimientos campesinos nucleados en la Vía Campesina. Desde el Llamamiento de Dakar proclamado en esa ciudad africana en el marco del Foro Social Mundial a inicios de 2011 hasta el lanzamiento de una “alianza global contra el acaparamiento de tierras” promovida por la Conferencia Internacional Campesina realizada en Mali a fines del mismo año, la lucha contra este proceso se ha convertido en el eje central de las acciones campesinas frente a los poderes internacionales (Boletín Nyeleni, 2012).

10 Nos referimos a la XV en Copenhague en 2009; la XVI en Cancún en 2010; y la XVII en Durban en 2011.

Estados centrales hacia la próxima Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sustentable –más conocida como “Río más 20”– enarbola lo que se presenta como la “economía verde”. La misma –o con más propiedad el “capitalismo verde”– no solo promueve la ampliación de los “mercados de carbono” y la producción y uso de agrocombustibles sino también la utilización de la agricultura “como biorreactores...[que]...no solo producen alimentos (proteínas, hidratos de carbono o fibras), sino variadas formas de energía, enzimas industriales, plásticos o medicinas...[y se convierten así] en pequeñas plantas industriales o una industria verde que utiliza energías limpias y renovables, como la solar, donde las hojas son una especie de eficientes paneles” (Grobocopatel, 2012). Una “solución” ante la crisis climática que profundiza justamente sus propias causas: la expansión del mercado capitalista ahora bajo la mercantilización y apropiación privada transnacional de la naturaleza.

En estos diferentes terrenos, los pueblos de Nuestra América han afrontado en los últimos años y de diferentes maneras los intentos de profundizar el saqueo, la contaminación y la dependencia.

LOS DESAFÍOS DE LA DEMOCRACIA Y LA INTEGRACIÓN

Una de las fuerzas que motoriza esta ofensiva es la del capital transnacional representado en unas pocas decenas de mega corporaciones que promueven este nuevo ciclo de mercantilización, privatización y control de los bienes comunes de la naturaleza y los territorios donde se asientan, a escala global. Pero también, junto a éste, de manera asociada o competitiva, aparece el capital local–nacional tanto bajo la forma de grandes grupos económicos que tienen una proyección regional e internacional¹¹ como de empresarios menores muchas veces encargados de la realización de las formas más violentas e ilegales de esta acumulación basada en el despojo de los pueblos. Pero esta profundización del

modelo extractivista se ha instalado también y de manera creciente en la agenda de los gobiernos de la región que, incluso más allá de sus diferencias político ideológicas, parecen converger e inclinarse por profundizar este modelo justificado como una respuesta lógica ante la incertidumbre económica global, la desaceleración del crecimiento y su impacto en las cuentas públicas y la balanza comercial, pilares del ciclo económico anterior.

La expansión de este modelo extractivo exportador guarda profundas consecuencias sobre la vida democrática de nuestros pueblos. La imposición de sus lógicas de saqueo y devastación ambiental de los territorios donde se realizan las operaciones extractivas implica las más de las veces el desconocimiento de la voluntad de las comunidades y poblaciones y el recurso de la violencia (legal o paralegal) que marca las nuevas fuentes del crecimiento del “neoliberalismo armado”. Por contrapartida, la centralidad de las luchas por los bienes comunes naturales y su lugar relevante en el modelo socioeconómico habilita también, con nuevas fuerzas, a retomar, desde diferentes lugares, los proyectos de nacionalización, desprivatización, desmercantilización y socialización.

Por otra parte, esta ofensiva extractivista y la crisis global también inciden en el terreno de los proyectos de integración y la geopolítica regional. Es ya conocido que, a partir de 2009, tiene lugar un nuevo despliegue de la presencia militar estadounidense a nivel regional que tuvo en el golpe de estado en Honduras una de sus primeras manifestaciones en articulación con las fracciones más conservadoras de las clases dominantes locales (Seoane, Algranati y Taddei, 2011). Dicho despliegue se expresó también en la disposición de nuevas bases y destacamentos militares –por ejemplo en Colombia, Panamá, Costa Rica y Centroamérica en general, Perú, Haití aprovechando la catástrofe social provocada por el terremoto del 2010 y la reactivación de la IV Flota que había sido

11 Por ejemplo, los casos de la VALE –*Companhia Vale do Rio Doce*–, Petrobrás, Odebrecht, Aracruz y Votorantim –las cinco originalmente brasileñas– o del Grupo Los Grobo –originalmente argentino.



desactivada en 1950—; como en la profusión de ejercicios militares y acuerdos en seguridad (por ejemplo, la llamada Iniciativa Mérida puesta en marcha en 2008 para México y Centroamérica). Pero la ofensiva estadounidense no se redujo a ello; también supuso el relanzamiento de iniciativas diplomáticas, de ayuda y promoción del desarrollo y cooperación económica orientadas a complementar el aspecto militar con una estrategia de amplio espectro o del uso del poder inteligente (“smart power”, Nye, 2008).

En ese sentido, esta política implicó la promoción de una agenda que —con similar formato al “Consenso de Washington” de los años ’90— contempló: a) promover la cuestión de la seguridad como primera preocupación de la opinión pública; b) proponer un programa de políticas públicas específico para responder a la inseguridad que, entre otras cuestiones, habilita la participación de fuerzas militares en el orden civil e impulsa la militarización social; c) promover la “onegeización” de la sociedad civil con su instalación como únicos agentes legítimos para expresar las demandas sociales contraparte de la política de cuestionamiento y criminalización de la acción de los movimientos populares; y d) estimular y revitalizar los cuestionamientos a la política partidaria tradicional y la intervención estatal en ciertas áreas de la vida social bajo las acusaciones de corrupción, autoritarismo e ineficacia.

Por contrapartida, estas iniciativas reforzaron el papel de la UNASUR en contraposición a la iniciativa estadounidense y, en el contexto de la crisis, otorgaron más relevancia al significativo hecho de la conformación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) que conlleva un paso más en el cuestionamiento y reformulación del sistema interamericano construido bajo el dominio estadounidense en el siglo XX. Pero, en otro sentido, las respuestas frente a la crisis global adoptadas por la UNASUR resultaron limitadas y, donde avanzaron más, sirvieron a reforzar el modelo extractivo exportador. Así, durante 2011, dicho organismo adoptó una serie de acuerdos frente al impacto regional de la crisis. Entre los mismos es decidió la creación del Consejo de Economía y Finanzas de la Unión; se evaluaron propuestas para desdolarizar los intercambios comerciales, promover un fondo anticrisis e incluso reimpulsar el Banco del Sur¹², aunque estas iniciativas han prosperado muy poco. Menos conocida pero más efectiva fue la ratificación de la realización de 31 proyectos de infraestructura promovidos por el Consejo Suramericano de Infraestructura y Planeamiento (COSIPLAN). Dichos proyectos formaban parte de la cartera del IIRSA (Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana) que fuera integrado al COSIPLAN a partir de 2009¹³ (COSIPLAN, 2011). La prioridad otorgada a las obras de infraestructura para facilitar el comercio exterior de “commodities” es otra expresión, en el plano regional, de la hegemonía ganada por el modelo extractivo exportador; de similares consecuencias aunque ahora sea promovido por un proyecto de corte neodesarrollista, el creciente intercambio económico con el Asia Pacífico (particularmente China) y la defensa de un nuevo multilateralismo.

Estas diferentes cuestiones deben ser consideradas a la luz del debate sobre los proyectos de integración regional y global que cobra hoy una importancia mayor ante el

12 La trayectoria del proyecto del Banco del Sur es en gran medida una muestra de los intereses en juego y los diferentes proyectos de integración regional. Con su primer paso de fundación en 2007, y luego de la adopción de un marco constitutivo que restringe en parte su sentido original todavía resta la aprobación parlamentaria de algunos miembros para que se pueda poner en marcha.

13 Al COSIPLAN se incorporó el Comité Directivo de la IIRSA como foro técnico asesor, así como fueron reconocidos los resultados alcanzados por este proyecto en el terreno de la integración y se incluyó su cartera de proyectos y el ordenamiento territorial y prospectivo y la metodología de planificación territorial indicativa desarrollada en la IIRSA (COSIPLAN, 2011).

desafío de construir una integración solidaria de nuestros pueblos que promueva y favorezca una creciente desvinculación del mercado mundial y de las políticas de ajuste y desposesión promovidas por los poderes internacionales.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR ANTE LOS NUEVOS ESCENARIOS

Frente a esta ofensiva extractivista una ola de protestas y resistencias sociales emergió y está desarrollándose a nivel regional. Allí se cuentan un sinnúmero de las principales luchas y movilizaciones acontecidas en América Latina en los últimos años que ponen en cuestionamiento al modelo extractivo exportador y su cuota de violencia, saqueo, devastación ambiental y dependencia-recolonización. Allí está también la masacre de Bagua en Perú (5 de junio de 2009) frente al levantamiento de las comunidades de la Amazonía como símbolo trágico de la respuesta represiva que muchas veces se descarga sobre estos movimientos y pueblos. Una ola de resistencias donde intervienen organizaciones y movimientos ya presentes en el ciclo de cuestionamiento al neoliberalismo de décadas pasadas pero que también experimenta procesos complejos de reorganización del campo de los sujetos subalternos y sus lógicas de acción. A pesar de este escenario y de la fragmentación y aislamiento al que muchas veces quiere condenárselas; estas experiencias en múltiples casos han logrado detener los emprendimientos extractivistas o morigerar los efectos más regresivos de las políticas públicas. Y también se expresan en el plano regional; por ejemplo, en la movilización continental y global contra la mercantilización de la naturaleza y la ofensiva extractivista de junio próximo y la Cumbre de los Pueblos que tendrá lugar de manera paralela a la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sustentable, más conocida como Río + 20, también en junio en Brasil.

Ciertamente, la combinación de estos procesos con la desaceleración económica regional, los desequilibrios fiscales y el agravamiento de la crisis global; plantea un escenario de significativos desafíos para los movimientos sociales latinoamericanos y la educación popular comprometidos con un

proyecto emancipatorio. Desafíos, que lejos de circunscribirse a una cuestión meramente económica tiene en el terreno de la democracia y de la integración regional, dos de sus retos más importantes. En un escenario que parte de los cambios, de los logros pero también de los límites y frustraciones de lo acontecido en América Latina en la última década. Y que interroga y acicatea sobre las formas y caminos de la construcción de alternativas efectivamente populares a la crisis y la ofensiva extractivista. Alternativas que nos impulsan a abordar no solo la reflexión crítica sobre los modelos de desarrollo vigentes sino también sobre las elaboraciones, los debates, las prácticas y las programáticas que se construyen cotidiana y colectivamente en alternativa a éste.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. 2010 *Os anos Lula. Contribuciones para um balanço crítico 2003-2010* (Rio de Janeiro: Garamond).
- Acosta, Alberto 2011 "Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición" en <http://lalineadefuego.info/2011/12/23/extractivismo-y-neoextractivismo-dos-caras-de-la-misma-maldicion-por-alberto-acosta/>
- Arceo, Enrique 2011 *El largo camino a la crisis* (Buenos Aires: Cara o Ceca).
- Articulación Continental de los Movimientos Sociales hacia el ALBA (Capítulo Argentina) 2011 *América Latina: presente y perspectivas para las luchas de nuestros pueblos*, declaración.
- Banco Mundial 2011 *Crecimiento a largo plazo de América Latina. ¿hecho en China?* En http://issuu.com/unab/docs/informe_banco_mundial_sept_2011_unab
- Banco Mundial 2012 "Commodity Price Data (Pink Sheet)", en <http://datos.bancomundial.org/indicador>
- Boletín Nyeleni 2012 *Acaparamiento de tierras*, N° 9, abril. En www.nyeleni.org

- Boron, Atilio 2003 *Estado, capitalismo y democracia en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).
- Boron, Atilio 2007 "Crisis de las democracias y movimientos sociales en América latina: notas para una discusión", en *Revista OSAL* N° 20 (Buenos Aires: CLACSO).
- Boron, Atilio 2009 "De la guerra infinita a la crisis infinita", ponencia presentada en XI Encuentro Internacional de Economistas sobre Globalización y Problemas del Desarrollo, La Habana, Cuba, 2-6 Marzo.
- Borrás, Saturnino; Franco, Jennifer; Kay, Cristóbal y Spoor, Max 2011 *El acaparamiento de tierras en América Latina y el Caribe visto desde una perspectiva internacional más amplia*; en http://www.tni.org/sites/www.tni.org/files/download/borras_franco_kay_spoor_lac_land_grabs_spanish_nov_2011.pdf
- Bruckmann, Mónica 2011 *Recursos naturales y la geopolítica de la integración Sudamericana*, en <http://alainet.org/active/45772>
- Bruneto, Egidio y Stedile, Joao Pedro 2011 "Las causas del aumento de precios y de la crisis alimentaria en el mundo"; en ALAI <http://alainet.org/active/44502&lang=es>
- CEPAL 2008 *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2007-2008* (Santiago de Chile: CEPAL).
- CEPAL 2012 *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe • 2011* (Santiago de Chile: CEPAL).
- Chesnais, François 2012 "La lucha de clases en Europa y las raíces de la crisis económica mundial", en *Revista Herramientas* N° 49 (Buenos Aires: Herramientas).
- COSIPLAN 2011 *Agenda de proyectos prioritarios de integración*. En http://www.iirsa.org/BancoMedios/Documentos%20PDF/api_agenda_proyectos.pdf
- De Sousa Santos, Boaventura 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO).
- De Sousa Santos, Boaventura 2007 "La reinención del Estado y el Estado Plurinacional", en *Revista OSAL* N° 22, septiembre (Buenos Aires: CLACSO).
- FAO 2009 *El estado de los mercados de productos básicos agrícolas 2009* (Roma: FAO).
- Fukuyama, Francis 2004 *La construcción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI* (Barcelona: Ediciones B).
- González Casanova, Pablo 2002 "Democracia, liberación y socialismo: tres alternativas en una" en *OSAL* N° 8, septiembre (Buenos Aires: CLACSO).
- Gudynas, Eduardo 2011 "El nuevo extractivismo progresista en América del Sur. Tesis sobre un viejo problema bajo nuevas expresiones", en AA.VV. *Colonialismo del Siglo XXI. Negocios extractivos y defensa del territorio en América Latina* (Barcelona: Icaria).
- Harvey, David 2004 *El nuevo imperialismo* (AKAL: Madrid).
- IIRSA 2011 *IIRSA 10 años después: Sus logros y desafíos* (Buenos Aires: BID-INTAL).
- Infobae 2012 "Record en inversiones mineras", en <http://america.infobae.com/notas/4103-Record-en-inversiones-mineras>
- Katz, Claudio 2006 "Socialismo y neodesarrollismo" en *Rebelión*, diciembre. Disponible en: <www.rebelion.org>
- Katz, Claudio 2010 "Interpretaciones de la crisis"; en http://www.lahaine.org/b2-img10/katz_interpr.pdf
- Katz, Claudio 2010 *Elementos para una lectura crítica de América Latina* (Bogotá: Espacio crítico).
- Klein, Naomi 2007 *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre* (Buenos Aires: Paidós).
- Lander, Edgardo 2006 "¿Modelos alterna-

- tivos de integración? Proyectos neoliberales y resistencias populares", en Revista OSAL, N° 15, enero (Buenos Aires: CLACSO).
- Lander, Edgardo 2010 "Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria", en Transnacional Institute, <http://www.tni.org/es/article/estamos-viviendo-una-profunda-crisis-civilizatoria>.
 - Martínez, Osvaldo 2003 "ALCA: el convite de la Roma americana", en revista OSAL N° 11 (Buenos Aires: CLACSO).
 - Murillo, Susana 2007 *Colonizar el dolor* (Buenos Aires: CLACSO).
 - Murillo, Susana 2008 *La colonización del dolor* (Buenos Aires: CLACSO).
 - Murillo, Susana y Algranati, Clara 2012 "De la crisis mundial a la ofensiva extractivista. El BID en el presente de Nuestra América"; en Revista La cola del diablo N° 1 (en prensa).
 - Petras, James y Morley, Morris 2000 "Los ciclos políticos neoliberales"; en Petras, James *La izquierda contraataca* (Madrid: Akal).
 - Quijano, Aníbal 2000 "Colonialidad del poder, globalización y democracia", Conferencia en la Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos "Pedro Gual", Caracas, Venezuela, junio, mimeo.
 - Quijano, Aníbal 2004 "El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas?", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* Vol. 10, N° 1, mayo (Caracas: Universidad Central de Venezuela).
 - Quijano, Aníbal 2010 "Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder", en <http://encuentrodelbuenvivir.blogspot.com.ar/p/anibal-quijano.html>
 - Nye, Joseph 2008 "EE UU: cómo recuperar 'el poder inteligente'", en El País, 02-01-2008 (consultado en <http://www.iceta.org/jn020108.pdf>).
 - Seoane, José 2008 "Los desafíos de las alternativas en América Latina: movimientos populares y gobernabilidad neoliberal", en Revista La Piragua, revista latinoamericana de educación y política, N° 27 (Panamá: CEAAL).
 - Seoane, José 2012a "Nuevos horizontes emancipatorios en Nuestra América", en Revista La Minga N° 9, marzo (Buenos Aires: La Minga).
 - Seoane, José 2012b "El retorno de la crisis y la ofensiva extractivista en América Latina" [CLASE]. En: Curso virtual "Extractivismo y resistencias sociales en Nuestra América: conflictos en torno a los bienes comunes y horizontes emancipatorios" (Buenos Aires: PLED, CCC).
 - Seoane, José. y Nacci, María José 2007 "Movimientos sociales y democracia en América Latina frente al 'neoliberalismo de guerra'", en DE LA FUENTE, M. y HUFTY, M. (comps.) *Movimientos sociales y ciudadanía* (La Paz: Plural).
 - Seoane, José; Algranati, Clara y Taddei, Emilio 2011 "Tras una década de luchas. Realidades y desafíos de los proyectos de cambio en Nuestra América"; en *Revista Herramientas* N° 46, marzo (Buenos Aires: Herramientas).
 - Seoane, José; Taddei, Emilio y Algranati, Clara 2010 *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos* (Río de Janeiro: IBASE).
 - Stanley, Leonardo 2010 *La inserción de América Latina en las Cadenas Globales de Valor: impactos en el comercio, la inversión extranjera directa y el dualismo estructural. La cadena de valor alimenticia en los países de América del Sur* (Buenos Aires: CEDES).
 - Svampa, Maristella 2008 *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político* (Buenos Aires: Siglo XXI).
 - Svampa, Maristella 2012 "Consenso de los commodities y megaminería". En <http://www.cetri.be/spip.php?article2573&lang=es>

- Teubal, Miguel y Palmisano, Tomás 2010 “El conflicto agrario: características y proyecciones”, en Giarracca, Norma y Teubal, Miguel (comps.) *Del paro agrario a las elecciones de 2009. Tramas, reflexiones, debates*. (Buenos Aires: Ed. Antropofagia).
- Toussaint, Eric 2010 *La crisis global* (Barcelona: El viejo topo).
- Vega Cantor, Renán 2009 “Crisis civilizatoria”, en Revista Herramientas N° 42 (Buenos Aires: Herramientas).
- Texeira, Gerson y Rodrigues, Joao Paulo 2012 “Ofensiva del capital internacional sobre las tierras”, en Revista ALAI N° 474 (Quito: ALAI).
- Zuluaga Nieto, Jaime 2004 “Colombia: por la senda del autoritarismo”, en OSAL, N°14, octubre (Buenos Aires: CLACSO).

CONSTRUCCIÓN DE PODER EN UN NUEVO MARCO DE RELACIÓN ENTRE LO SOCIAL Y LO POLÍTICO

Diego Herrera Duque¹

***“derrotamos a esas personas
pero con el poder de la gente”***

(Esteban Bautista. Líder indígena de México
y autoridad local. Entrevista, Enero de 2009)

Esta reflexión se sitúa en el marco de un debate planteado por el CEAAL en la VIII Asamblea General realizada en Lima, Perú, entre el 28 y el 31 de Mayo de 2012, en torno a los retos y desafíos de la Educación Popular (EP) frente a las dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe, inspirada en parte por las definiciones y expectativas de los mandatos políticos de la VII Asamblea General realizada en Cochabamba en el año 2008.

Los puntos de vista aquí planteados, inacabados por supuesto, están sobre la base de contribuir a que tal discusión pueda avanzar a partir de la comprensión de diversas experiencias que en el contexto de América Latina y el Caribe tienen lugar en complejos ejercicios de gobierno, las distintas dinámicas de movilización social y la existencia de un abanico de combinaciones entre lo social y lo político en las perspectivas de construcción de poder que operan en la región. Igualmente, recoge y reconoce el valor testimonial de la experiencia de diversos actores que del mundo social y político se han visto enfrentados a los dilemas que la nueva realidad impone, a partir de diversos escenarios de discusión y diálogo en distintos espacios propuestos por la Red de Educación Popular y Poder Local-REPPOL, centros afiliados del CEAAL, redes como ALOP y Logolink, el Foro de Autoridades Locales-FAL, entre otros, donde dicho debate ha emergido.



Observamos que en el contexto de América Latina y el Caribe se viven hoy un sin número de experiencias de participación ciudadana y movilización social, y además, de ejercicios de gobiernos de signo democrático, que precisan dialogar e interactuar entre sí, tanto para extraer lecciones políticas y saldos pedagógicos de años anteriores, como para construir criterios y pautas de acción política, que ayuden a consolidar estos procesos y a orientar la praxis democrática de gobiernos, ciudadanos y movimientos sociales en los años venideros, desde un punto de vista crítico y propositivo.

En efecto, en América Latina y el Caribe se experimentan particulares procesos de consolidación democrática que llevan a un nuevo tipo de relación entre el Estado y la sociedad civil. Además, tales experiencias han posibilitado nuevos aprendizajes políticos y sociales en cuanto han constituido capacidades técnico políticas, espacios de diálogo y negociación, y posibilidades de coordinación y de trabajo conjunto, que pueden contribuir con

¹ Trabajador Social y aspirante a Magister en Educación y Desarrollo. Presidente Instituto Popular de Capacitación - IPC - Medellín, Colombia. Miembro del Consejo Directivo del CEAAL como coordinador de la Red de Educación Popular y Poder Local - REPPOL.



las tareas de democratización y de mayor inclusión en la región, con la participación de las organizaciones de la sociedad civil y de gobiernos locales y nacionales, en una relación que se precisa fortalecer y articular.

La posibilidad de democratización, también nos indica un camino en la constitución de lo público, visto desde la construcción de relaciones democráticas entre gobierno y sociedad civil en una perspectiva de gestión democrática de los asuntos públicos y una noción del Estado como bien de toda la sociedad. La recuperación del sentido de lo público, es una pregunta vital en el sentido de hacer del Estado un instrumento de cambio para restaurar el carácter de lo público desde la institucionalidad misma del Estado, en el que éste puede servir como instrumento de cambio y contribuir a una nueva relación no polarizada entre el Estado y la ciudadanía, vistas no como polaridades absolutas sino asumiendo que tienen unas formas de interdependencia en las cuales se relaciona la autonomía en cada uno de sus ámbitos. El Estado se vuelve objeto de disputa desde el cual se trata de vislumbrar y construir un proyecto de sociedad.

Pero, la situación de inequidad, violencia y conflictividad exacerbada, así como la presencia en las ideas y prácticas sociales y políticas de una lógica de pensamiento binario, dual y segregacionista, aún perviven como fuertes amenazas a estos esfuerzos colectivos de democratización política y de búsqueda del Buen Vivir. De otro lado, existen algunos riesgos que es necesario no desconocer. En el contexto de democratización en América Latina y el Caribe que se viene de-

sarrollando con la ampliación de la participación de la sociedad civil, estos riesgos están al día en el orden político, social y económico inherentes a su consolidación. La experiencia nos muestra que los mayores adversarios de los logros democráticos son las prácticas clientelares y corruptas y las mafias criminales que se toman el Estado en sus distintas instituciones, y una visión tecnocrática de disminución del Estado y la consolidación de políticas económicas de apertura y privatización indiscriminada. Así mismo, se observa en esta fase de democratización la emergencia y aprendizaje de dinámicas de movilización social por parte de sectores conservadores que tratan de obstaculizar tales desarrollos.

Igualmente, nos encontramos con la persistencia del problema de la pobreza, la violencia y la inequidad frente a las altas expectativas y niveles de frustración de la población frente a los cambios emprendidos por gobiernos emergentes en la región. De otro lado, sigue presentándose la contradicción existente entre la integración político-cultural-económica regional y las dinámicas de integración económica e intercambio comercial mundial. Por último, aún se vive la dificultad de construcción de agenda compartida, en temáticas y políticas entre movimientos y organizaciones sociales, no hay un proyecto político de los movimientos sociales o de la izquierda que sea consensuado, tenemos un abanico de temas que todavía no logran la articulación de unos proyectos compartidos, de un proyecto común. Tales riesgos contribuyen a la crisis civilizatoria y global profunda que vivimos del modelo de acumulación capitalista y de la existencia de éste como única opción o paradigma posible; pero la crisis también puede ser la oportunidad de construir proyecto político compartido con perspectiva de poder a distintos niveles, apoyados en los años de experiencia de democratización y en un contexto de globalización de las luchas sociales que se oponen a una racionalidad de acumulación capitalista y financiera inhumana y depredadora de nuestro planeta.

Estos años de experiencia, en los cuales la llegada al gobierno de líderes provenientes

de movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, han dejado expuestos varios problemas pre-existentes, han hecho que aparezcan otros, pero también la experiencia ha generado aprendizajes, ha renovado nuevos marcos de discusión y nuevas estrategias de constitución de poder.

Un primer campo de problemas y aprendizajes ha estado asociado a la importancia de la formación en estrategias, métodos y técnicas democráticas para la construcción y toma de decisiones políticas por parte de los nuevos actores del gobierno, la oposición de sectores conservadores a las políticas de transparencia, democracia y monopolio de la fuerza por parte del Estado, y la colisión en algunos países de las agendas y políticas nacionales con las políticas y gobiernos locales.

En segundo lugar, se observan un conjunto de problemas nuevos. Uno fundamental, y que ha sido motivo de balances sociales y políticos significativos, ha sido el vacío de liderazgo que al interior de los movimientos y organizaciones sociales deja el movimiento de muchos de sus dirigentes hacia el gobierno, lo cual por un lado hace opaca la autonomía de los movimientos y organizaciones, y por otro lado dificulta su auto-representación política. Otro, ha sido la configuración y movilización de grupos económicos que se oponen a medidas económicas redistributivas. Por último, la confusión generada con nuevos conceptos y nociones como los de “corresponsabilidad” en la gestión de los asuntos públicos, en la medida que se desdibujan las tradicionales y estrictas responsabilidades políticas del gobierno, y las organizaciones y movimientos sociales asumen mayores y nuevas responsabilidades públicas.

En dicho contexto de democratización, donde se viven tensiones, contradicciones, riesgos y la emergencia de nuevos y viejos problemas, es necesario preguntarse por ¿Cuál es el aporte de la EP a dicha perspectiva de reflexión y acción? Y ¿Qué vigencia y desafíos tiene hoy la EP en este campo?

El actual debate reconoce como telón de fondo un escenario diverso de experiencias de gobierno de signo progresista y nuevos relatos frente a las formas de combinación de lo social y lo político en las posibilidades y limitaciones de constitución del poder, y en esta dirección, los sentidos de cambio y transformación a los cuales se ve abocada la EP en este campo, en un contexto de pugna y consolidación por la democratización de las sociedades. Son los tiempos que vivimos como una oportunidad para tener proyecto político con perspectiva de poder, donde aparece la inquietud de si no es ahora cuándo, por qué corremos el riesgo de que otros actores con intereses más mezquinos y corporativos vengán a refundar los sistemas de regulación del Estado y las dinámicas del poder, como histórica y tradicionalmente lo han hecho.

La cuestión fue asumida en la pasada VIII Asamblea General de CEAAL, en la cual, parte de sus conclusiones así lo significan, poniendo el desafío en que la EP “Se replantea la participación real de los actores en los movimientos sociales como parte de la construcción del poder y de un nuevo contrato social entre Estado y sociedad. Esto implica abrir y/o fortalecer espacios institucionalizados de diálogo que permitan una participación real, y cambios efectivos en los sistemas de gobierno y normativas que institucionalicen gobiernos democráticos”².

Comprender dicha afirmación en el proceso de discusión frente a los nuevos marcos de relación-contradicción entre los Movimientos



2 Memorias VIII Asamblea General del CEAAL, Lima, Perú. Mayo 28 al 31 de 2012.



Sociales y las posibilidades de construcción de gobiernos democráticos y de alternativas de poder tanto local como nacionalmente, es un debate político pedagógico necesario. Debate en el cual, *la experiencia* se constituye en un elemento central en tanto ya se han tenido y desarrollado sentimientos y emociones, ideas y formas de articulación del pensamiento y la acción, prácticas sociales y políticas, ejercicios de gobierno y repertorios y modos de participación ciudadana y acción colectiva. En últimas, implica dirigir parte de la mirada al recurso de las experiencias existentes de combinar lo social con lo político.

Esto implica un proceso de reflexividad que va mas allá de generar un debate polarizante, en el cual las experiencias de gobierno, donde participan líderes venidos del movimiento social y de la Educación Popular no deban ser señalados o vistos como una traición a los principios y propósitos políticos de éstos o como una mera práctica de cooptación de partidos y de gobiernos. Cruzar un punto de frontera en el debate que permita ir más en la perspectiva del encuentro y del diálogo fraterno, que nos coloca en un horizonte de reconocimiento de aquellos que han participado de dichas experiencias, con una motivación, un interés y una historia política que los ha llevado a tales rumbos.

Los dilemas de relacionar y combinar lo social con lo político en América Latina, ha tenido ya un largo recorrido. En distintos países se puede observar que los movimientos indígenas, de trabajadores, de educadores, de ciudadanos, etcétera, más fuertes y más desarrollados, tienen movimientos sociales como tal y tienen movimientos políticos. Hay

naturalmente diferencias de intereses inmediatos entre las organizaciones sociales y las organizaciones políticas y que mal mezcladas pueden producir problemas, pueden ocasionar derrotas políticas que se vuelven derrotas sociales, pero al mismo tiempo distintos movimientos sociales han encontrado distintas vías para llegar al poder político, por ello eligen parlamentarios, eligen gobiernos, participan como autoridades locales y nacionales, porque eso les ayuda desde el poder institucional a mejorar sus aspiraciones y reivindicaciones sociales. Por estas distintas experiencias ya vividas y otras por construir, no se puede hacer una discusión general, hay que aplicar la vieja idea de que se debe hacer el análisis concreto de la situación en diferentes y múltiples contextos situados.

Podríamos caer en un riesgo mayor, y es creer que el debate se hace sobre unas coordenadas fijas de pensamiento y opción política entre «Los socio centristas y los Estado centristas» o la opción del «poder popular o poder gubernamental» vistos de manera antagónica. En esta dirección, sería fundamental comprender el sentido de poder que es otorgado a la lucha social y la acción colectiva en nuestros días. Visto así, este asunto nos pondría en un camino de buscar las relaciones que el poder, en los sentidos otorgados, asume con lo popular, o el Poder Popular, o con la ciudadanía, o el Poder ciudadano.

Es necesario reconocer que asistimos a un nuevo marco de relaciones y disputas en algunos países, y la opción de apoyar o contribuir al desarrollo de un proyecto político democrático pasa por revisar en torno a qué agendas sociales y políticas se debe perfilar dicha relación entre Movimientos Sociales y Gobiernos, pero también el grado de autonomía y convergencia que implica avanzar en un proyecto democrático de sociedad en nuestros países y la región. En distintos contextos situados observamos que los movimientos sociales indígenas, originarios, mineros, agrarios, de trabajadores, van formulando una experiencia de 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 acce-

der al poder; en dicho giro, surgen todas las complejidades que tienen estos procesos de cambio en la orientación de la lucha social y política, no son procesos incontaminados, están llenos de complejidad, llenos de problemas, son avances y retrocesos, con éxitos y con acumulación de experiencias como movimiento social y con prácticas de gobierno. En esa dinámica se constituye un campo de reflexividad para reconstruir una nueva visión, una nueva postura, producto del tipo de política que se genera, sobre todo a partir de las experiencias. Esta disyuntiva o camino de construcción, en tanto se defina en un diálogo fructífero, también contribuye en marcar un horizonte de reflexión y acción del CEAAL como movimiento de educadores populares y su aporte en la construcción de poder en América Latina y el Caribe.

La pregunta por los procesos de democratización de la sociedad latinoamericana y caribeña tiene ya un largo recorrido, no solo como expectativa sino como realización de experiencias que, de manera compleja y abigarrada, se han abierto un camino desde distintas opciones en las cuales los actores sociales se han movilizad con tal propósito político. La cuestión sobre un marco de comprensión para entender la acción de la sociedad civil que contribuye a construir poder en América Latina y el Caribe, nos plantea varios elementos relativos a la discusión sobre nuevas formas y repertorios de la lucha social, y nuevos marcos de relación y actuación en la vida política. Los movimientos sociales, los partidos y las colectividades políticas, las organizaciones sociales y populares, se han entremezclado de diversas maneras para construir una perspectiva de poder que en el espacio de lo público y lo público estatal se disputa un proyecto de sociedad.

Una vertiente de discusión que aplica a esta cuestión, es la relativa al sentido de lo público que se construye y se disputa en tanto significa lo político. La cuestión de que haya múltiples y diversas expresiones sociales, de manera organizada o de manera espontánea, que puedan ser vistas y oídas en un escenario de confrontación y cooperación, que aspiren a construir un mundo compartido, un

Nosotros, capaz de oírse y escucharse en el horizonte de un proyecto político plural, aglutinador de diferentes puntos de vista desde los cuales se observa la crisis y se construye un lugar junto con Otros para avizorar salidas a ésta, son un campo de confluencia fundamental a las aspiraciones de un proyecto de sociedad justo y democrático de un diverso mundo de actores de la sociedad.

Sin embargo, esta confluencia solo estaría parcialmente construida en el mundo de lo social, pero cabría también preguntarse por las posibilidades o limitaciones que ésta tendría en la construcción y disputa del Estado, y que requiere de la implicación de los actores de la sociedad civil para su desarrollo. Esto podría abrir una perspectiva relacional mucho más amplia y convergente, pero también producir un nuevo tipo de relaciones con el mundo de lo público estatal, en el entendido que es de todos, y de colectividades políticas que logran aglutinar diversos sujetos que vienen del mundo social y que se enfrentan como sujetos políticos a la dirección del Estado. Es un reto y una realidad que en América Latina y el Caribe, se viene discutiendo a partir de las experiencias de gobierno en la cual participan diversos sujetos venidos del mundo social, y que no están allí por razones de corrupción o cooptación, sino por opción



de construir Estado y ser parte del gobierno que lo dirige hacia propósitos mas humanos y dignificantes en un horizonte amplio de Democracia en tal perspectiva.

Una tarea compleja, es profundizar en la relación entre lo social y la política, esa forma de entender la política en América Latina y la participación en ella de los movimientos sociales, comprender cómo se construyen ambientes y entornos reflexivos en donde los movimientos sociales se hacen la pregunta de acceder al poder, de movilizarse, de llegar a participar de dinámicas de control, de vigilancia, de cuestionamiento de las políticas públicas, es una propuesta de nuevos marcos de comprensión a la interacción compleja entre actores sociales y ejercicios de gobierno. Justamente encaminar la pregunta de cómo es este *pacto complejo* entre movimientos sociales y la política o *la relación* entre los movimientos y la política, los movimientos y partidos políticos, cómo es *la conjunción* de agenda política en puntos que le sean comunes a los movimientos sociales, las comunidades y los partidos políticos.

Es una relación que es posible, además de entender, impulsar y potenciar, porque al final los intereses y las propuestas que surgen de los movimientos sociales se pueden llevar a la práctica en las ciudades y en los municipios, por lo tanto es fundamental las dinámicas de convergencia y alianza entre movimientos sociales, partidos políticos y gobiernos locales, siendo relevante una forma de confluencia en que las comunidades y los pueblos controlen y tengan la capacidad de decisión de sus políticas.

En esta discusión es posible constatar que los Partidos Políticos han visto que ha sido inevitable el tenerse que abrir a la sociedad. Antes un partido político no se abría a la sociedad civil, y ahora han tenido que renovar sus plataformas, sus ideas, porque un partido que está alejado de la sociedad, simplemente está condenado al fracaso, muchos partidos han estado a punto de fracasar precisamente por no abrirse a escuchar lo que quiere su pueblo, la ciudadanía, las organizaciones y los movimientos sociales. En este juego político, es preciso que los movimien-

tos sociales sean conscientes del rol que están jugando, de la importancia que tienen porque muchas conquistas han sido a través de ellos, y realmente aquellas sociedades que se desarrollan más es realmente donde hay movimientos sociales fuertes, claros y conscientes de su rol, entonces los partidos políticos, en ese sentido, tienen que abrirse y renovar sus bases, sus ideas, modernizarse y también buscar una amplia base social.

Estamos hablando de una explosión de la ciudadanía y sus organizaciones sociales, civiles, organizaciones populares por todo el continente, que impusieron una nueva realidad que llevó a aperturas en el Estado en las últimas décadas; dicha dinámica llevó a que en estos años, en muchos países de la región, se rompiera la hegemonía del partido del Estado, del partido único de gobierno. Hubo de esta manera, múltiples expresiones políticas que se constituyeron al calor de la lucha social y se disputaron, en las reglas de juego de la democracia, la dirección del Estado, aprovechando los procesos de apertura democrática que posibilitó la emergencia y presencia de diversos partidos y convergencias políticas que incluían múltiples agendas y demandas sociales en los espacios de gobierno.

En dicho proceso, se abrió paso a un reto mayor, y es la confusión de roles entre lo que es la identidad del movimiento social y sus maneras de lucha con lo que es la dinámica de partido político y también sus propias maneras de lucha política, de modo que una gran parte de la dirigencia social pasó a formar parte de los partidos y también rápidamente de los espacios de gobierno, esto trajo consigo que las organizaciones sociales se debilitaran, que perdieran en muchos casos identidad y que tuvieran una mezcla entre ser movimiento social autónomo y, por otro lado, estar inmiscuidos en las contiendas electorales que hizo que muchos de los líderes sociales fueran rápidamente dedicados a trabajar en dirigencia partidaria y otro sector metido a tareas de gobierno, lo que terminó ocasionando una debilidad estructural y muy significativa en las organizaciones y movimientos sociales, abriendo la necesidad de un relevo generacional en la dirigencia del mundo social.

Sin embargo, es posible reconocer que la necesidad de que los Movimientos Sociales tomen el poder vía la forma de partido, ha obedecido, en lo fundamental, a la necesidad de la gente de tener dirigentes sociales que además asuman la lucha política en las realidades locales y nacionales a través de una organización política orientada a este objetivo y compuesta de diversas experiencias de lucha social y política. Esas personas que vienen del mundo social, que hacen el tránsito para asumir poder político, requieren del fortalecimiento de las capacidades técnicas y políticas, y en esa perspectiva se constituye un reto en la orientación y la práctica de la Educación Popular para favorecer y fortalecer ese tipo de procesos.

Entre las conclusiones y preguntas que nos ha ido dejando este fructífero proceso de debate e intercambio de ideas y prácticas, podemos señalar, en primer lugar, que el impulso y apoyo a gobiernos locales comprometidos con procesos de transparencia pública, equidad social y participación ciudadana sigue siendo una tarea de primer orden en nuestros países. Pero esto es insuficiente, e incluso hasta riesgoso, si todo el peso de la agenda de democratización y del Buen Vivir se traslada al Estado, representado en los gobiernos locales y nacionales, y se olvida el papel y rol fundamental que allí tienen los movimientos sociales y una sociedad civil organizada, especialmente la de aquellos sectores populares tradicionalmente excluidos o subordinados. Sin embargo, señalar la importancia de la sociedad civil y los movimientos sociales, no significa ver en ellos procesos puros y armónicos de democracia, sino reconocer también que el desarrollo desde nuevas visiones y la democracia pasa porque estos mismos ámbitos y procesos realmente asuman los cuestionamientos y desafíos políticos, tecnológicos y administrativos que la agenda del desarrollo y la democracia plantea a la sociedad misma y no solo al gobierno. Que es en esta nueva interacción y dialéctica entre gobierno y sociedad que se plantean algunos de los nuevos escenarios y contenidos de la educación popular, mucho más cuando en muchas partes son líderes de

las propias organizaciones sociales los o las que hoy asumen la dirección de gobiernos locales e incluso nacionales.

En esta dirección, es vital en relación al contexto de la Educación Popular y su reflexión teórico-práctica, los nuevos sentidos que tiene la democracia, la ciudadanía, lo público y la sociedad civil como elementos estructurantes del discurso y la praxis de la ciudadanía, los movimientos sociales y las experiencias de gobierno democrático. El apoyo de acciones locales y supranacionales aportan a una mayor cohesión, articulación y pertinencia de la reflexión y la acción de gobiernos democráticos, de los movimientos sociales y de las organizaciones sociales en torno a la defensa y consolidación de experiencias de democratización y al fortalecimiento de nuevas relaciones gobierno-sociedad civil en las distintas prácticas sociales y políticas que se desarrollan en la región a través de la constitución de propósitos, objetivos y agendas comunes y la consolidación de un espacio permanente de intercambio y estrategias de acción compartida desde la diversidad de sus experiencias sociales y políticas.

Fuentes bibliográficas

- *Dinamización de la Red de Educación Popular y Poder Local –REPPOL– para contribuir a consolidar social y políticamente los aprendizajes de las experiencias democráticas locales en América Latina*. IPC. 2008. Mimeo.
- *Memorias. VIII Asamblea General del CEAAL, Educación popular, y dinámicas de construcción del poder en América latina y el Caribe*. Lima, Perú. 28 al 31 de Mayo 2012.
- *Memorias. Jornada Nuevas relaciones Gobiernos, Partidos Políticos y Movimientos Sociales: Balances y Desafíos*. REPPOL, CEAAL, ALOP y Red FAL. Belém do Pará, Brasil. Enero 29 de 2009.

PARADIGMAS Y EDUCACIÓN POPULAR



El potencial emancipatorio de la Educación Popular, cómo práctica política y pedagógica

Por: **Alfonso Torres** / Colombia

EL POTENCIAL EMANCIPATORIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA POLÍTICA Y PEDAGÓGICA

Alfonso Torres Carrillo¹

INTRODUCCIÓN

Obedeciendo al mandato de sus dos últimas asambleas generales, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (en adelante, CEAAL), ha posicionado el debate en torno a la contribución de la educación popular (EP) en la construcción de paradigmas emancipadores, bajo el supuesto del carácter crítico, alternativo y transformador de esta corriente pedagógica y de la necesidad de revisar y actualizar sus fundamentos y perspectivas, frente a los cambios recientes del contexto mundial y continental.

En ese sentido, la revista *La Piragua* ha sido la plataforma en la cual se han expresado diferentes planteamientos y desarrollos al respecto, ya sea a través de artículos que abordan directamente esta problemática o de otros que refiriéndose a temas específicos, aportan ideas a la discusión. De una manera u otra, es evidente que hay una preocupación de los colectivos del CEAAL de reflexionar acerca de los sentidos profundos y los horizontes que orientan sus prácticas educativas, así como las posibilidades de abordarlos.

Luego de una revisión de esta publicación periódica en los últimos 3 años (2009–2011), me atrevo a afirmar que hay un primer consenso acerca de que los mentados paradigmas emancipadores no hay que irlos a buscar por fuera del campo político pedagógico en el que viene actuando la educación popular en las últimas décadas. Por un lado, lo emancipatorio no es patrimonio exclusivo de la educación popular (Torres, 2009), sino que ésta se sitúa en el campo más amplio de prácticas y teorías críticas y de transformación como la filosofía, la teología, la ética y la sicología de la liberación, la comunicación



popular, el derecho alternativo y la investigación acción participación; por otro, la educación popular posee un acumulado propio de pensamiento, que se remonta a Simón Rodríguez, pasando por José Martí y Paulo Freire (Mejía, 2009) hasta llegar a los educadores actuales.

Por otra parte, la educación popular como perspectiva crítica y emancipadora, se ha enriquecido de otras perspectivas alternativas como el género y el feminismo (Cruz, 2009); (*La Piragua* N° 35, 2011), la ciudadanía crítica (Leis, 2009; Herrera, 2010), la interculturalidad (Álvarez, 2009; Choy y Cristales, 2010), el buen vivir (*sumak kawsay*, en *quichua* y *Suma Qamaña* en aymara, Méndez, 2010 y Mamani, 2010), el ambientalismo (González y Sepúlveda, 2010), el desarrollo alternativo y la economía solidaria (Quaranta, 2009; Cadena, 2010; Cadena y Collin, 2011), y, más recientemente, la teoría decolonial.

Finalmente, estamos de acuerdo en que actualizar lo emancipatorio implica dialogar con autores latinoamericanos y de otras latitudes con posiciones y planteamientos críticos; pero a su vez, la transformación de paradig-

¹ Educador popular colombiano. Historiador y Doctor en Estudios Latinoamericanos. Docente e investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. E mail: alfonsitorres@gmail.com

mas no está en citar tales autores, sino en la capacidad de fortalecer sujetos y prácticas que los realicen (Cadena y Collin, 2011). También, en que la educación popular, como práctica social y política, la renovación de paradigmas no se agota en el plano del pensamiento teórico, sino que involucra el amplio universo subjetivo de sus actores, de sus modos de pensar, sentir, saber y desear; por tanto, se trata también de actualizar y fortalecer subjetividades rebeldes (Berlanga, 2009) e imaginarios radicales instituyentes (Castoriadis, 1975).

Situados en este contexto consensual acerca de la necesidad de re posicionarnos en estas perspectivas críticas y transformadoras, vale la pena reconocer los desarrollos, limitaciones y desafíos, presentes y ausentes, en los textos publicados en La Piragua en los últimos años, con miras a fortalecer la búsqueda iniciada. Este es el propósito del artículo y para ello, organizo la exposición en torno a algunas preguntas recurrentes en nuestra trayectoria y que el balance hecho nos ofrecen pistas para asumirlas: ¿Cómo entender hoy la educación popular? ¿Dónde está hoy la educación popular? ¿Cuál es el contexto y los campos de acción de la Educación Popular? ¿Quiénes son los sujetos de la educación popular? ¿Qué es lo político de la educación popular? ¿Cómo es la producción de conocimiento desde la educación popular? ¿Qué es lo pedagógico de la educación popular?

¿Qué es hoy y dónde está la educación popular?

He insistido en otros momentos (Torres, 2004 y 2008) en la necesidad de hacer explícito qué entendemos por educación popular; ello, no por un afán de establecer una definición canónica y doctrinal de la misma, sino porque si reconocemos su carácter histórico, contextual y político, sabemos que cuando han aparecido estas dos palabras juntas en la historia de las ideas y experiencias educativas o en las políticas y acciones de diferentes organizaciones e instituciones, adquieren significados, e incluso sentidos diferentes.

Al igual que otras palabras como comunidad, democracia, participación y calidad educativa, que circulan actualmente en amplias esferas de la vida social, educación popular es un referente frecuente en el discurso de diferentes grupos populares, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, instituciones estatales y organismos internacionales. Ya, desde mediados de la década de los ochenta, Carlos Rodrigues Brandão (2006) ha señalado tres grandes sentidos de la expresión educación popular:

1) Como proceso de reproducción del saber de las comunidades populares; definición antropológica que reconoce la distribución social del conocimiento y del capital cultural, equivalente al de sabiduría o cultural popular. En este sentido, el conjunto de saberes y prácticas sobre la crianza de niñas y niños, formaría parte de la educación popular

2) Como democratización del saber escolar. Articulado a la catequesis, al movimiento ilustrado y al proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, la expresión se asoció a la extensión o universalización del acceso de los sectores más pobres a la educación escolarizada. Dentro de este sentido estarían las múltiples iniciativas que desde la iglesia reformada y católica se dieron para “llevar las primeras letras” a los niños de la plebe en Europa y a los indígenas y mestizos en las Colonias de ultramar; también este sentido de educación popular es el que intelectuales y gobernantes liberales desde el siglo XVIII emplearon en sus escritos y políticas educativas destinadas al “pueblo”; a lo



largo del siglo XX, múltiples iniciativas de alfabetización de adultos, se identificaron con esta representación de educación popular como democratización educativa.

3) Como “trabajo de liberación a través de la educación” (Brandão, 2006). En el seno de algunas iniciativas de alfabetización y educación de adultos en Brasil, fueron surgiendo movimientos que interpretaron el problema de la exclusión educativa de los sectores populares como una expresión de injusticia social derivada del modelo de desarrollo y tipo de sociedad dominante, el capitalismo. En consecuencia, entendieron su labor educativa, no como integración, desmarginalización o “desarrollo de la comunidad”, sino como proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantiene en su condición de oprimidos y excluidos: “la *educación popular* emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación” (Brandão, 2006: 75).

En este último sentido, la educación popular no es una variante o extensión de la democratización de la escuela, sino una concepción emancipadora que busca transformar el orden social y el sistema educativo mismo. Es este el sentido que inauguran a comienzos de la década del sesenta las propuestas de educación liberadora del Movimiento de Cultura Popular de Recife impulsado por Paulo Freire y un equipo de educadores de la Universidad Federal de Pernambuco, el de la producción intelectual posterior de Freire, el de múltiples prácticas educativas que surgen a lo largo y ancho de América Latina desde la década de los setenta, el de la Cruzada Nacional de Alfabetización en los ochenta y el que inspiró la formación del CEAAL.

En una perspectiva histórica, estos sentidos de la educación popular no se encuentran en estado puro y dentro de cada uno se dan matices y tendencias, como lo evidencia la trayectoria misma de la educación popular liberadora y el devenir histórico del CEAAL

(Torres, 2008): en su medio siglo de existencia como movimiento², han coexistido –entre otras– posiciones revolucionarias, insurreccionales, ciudadanistas y movimientistas. Cabe la pregunta: ¿Hemos vuelto objeto de reflexión colectiva la manera como dentro de cada centro afiliado se está entendiendo y asumiendo la educación popular en sus programas y proyectos y prácticas?

Para complejizar el asunto, no solo hay diferentes sentidos (y tendencias) de la educación popular, sino también maneras distintas de entender su naturaleza, su especificidad como realidad social y pedagógica. Ello es importante, porque tiene consecuencias prácticas evidentes. Así, en algunos de los artículos de La Piragua y memorias de eventos regionales y nacionales, ciertos investigadores o educadores ven a la educación popular como “herramienta”, instrumento o técnica, que es aplicada en proyectos o acciones educativas escolares o dentro de movimientos eclesiales, juveniles o de mujeres. En otros casos (Alvarez, 2011; Cadena y Collin, 2011), la educación popular es asumida como una valiosa metodología, que al igual que la Investigación Acción Participativa, puede ser utilizada dentro de otras propuestas y prácticas sociales emancipadoras como el movimiento de mujeres y la economía solidaria.

Por otra parte, Marco Raúl Mejía, en sus recientes colaboraciones en La Piragua (2009 y 2010), ha afirmado su planteamiento (Mejía y Awad, 2006) acerca de la educación popular como una concepción educativa, con sus propias prácticas, sus conceptualizaciones, sus pedagogías, sus metodologías y una opción ética de transformación (Mejía, 2009: 42 y 2010: 26). En esta perspectiva, la educación popular forma parte de la tradición del pensamiento crítico occidental y latinoamericano, con la singularidad de poseer su propio campo de acción (múltiples espacios educativos en resistencia, escolares y no escolares) desde una opción política alternativa que dialoga con otros paradigmas críticos y

2 No desconocemos que esta concepción emancipadora de la educación popular ha tenido precursores en otras coyunturas de la historia de América Latina, como lo ha insistido el compañero Marco Raúl Mejía (2012).

que entiende lo pedagógico como un campo de dispositivos de saber y poder.

Desde una perspectiva más histórica y social –dada mi formación– en otros escritos (Torres, 1993 y 2008), he insistido a reconocer la educación popular como una corriente pedagógica y un movimiento educativo, de profundo arraigo latinoamericano, que surge en torno a las ideas de Paulo Freire. Corriente pedagógica en la medida en que ha construido y sigue haciéndolo, un conjunto de principios, criterios, ideas y saberes que le dan identidad con respecto a otras concepciones pedagógicas; movimiento, porque desde hace varias décadas inspira y anima una multiplicidad de prácticas, grupos, organizaciones y redes de educadores de base, maestros, animadores culturales, activistas y militantes sociales, organizaciones civiles y redes sociales, que se identifican con sus planteamientos pedagógicos y políticos.

Sin desconocer la heterogeneidad de actores, ámbitos, prácticas y modos de entenderla, podemos identificar un conjunto de ideas fuerza que le dan coherencia a la educación popular como concepción y práctica educativas: a partir de una crítica indignada al orden social dominante y de identificarse con visiones de futuro alternativas, busca contribuir a la constitución de diversos sectores subalternos como sujetos de transformación, incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad, mediante estrategias pedagógicas, dialógicas, problematizadoras, creativas y participativas (Torres, 1993 y 2008).

Como pensamiento pedagógico y práctica educativa emancipadores, guarda estrecha relación con otras corrientes y movimientos afines como la teología de la liberación y la iglesia popular, la comunicación alternativa, la perspectiva de género, el feminismo popular y el movimiento de mujeres, la Investigación Acción Participativa, el ambientalismo popular, el desarrollo alternativo y en los países andinos, el pensamiento del “buen vivir”. Esta rica con-fusión trae consigo una hibridación

de sentidos y metodologías en las prácticas educativas populares concretas, que no siempre se vuelven objeto de discernimiento y reflexión crítica por parte de sus protagonistas.

Por otro lado, reconocer la educación popular no solo como concepción o enfoque pedagógico sino también como movimiento y como práctica educativa situada, nos lleva a reconocer que las experiencias concretas no están orientadas exclusivamente por concepciones, pensamientos y teorías pedagógicas, sino también por ideologías, imaginarios culturales, representaciones y creencias que comparten y van reelaborando los educadores populares. Así, el horizonte emancipatorio y la radicalidad de la educación popular no es exclusivamente una cuestión de paradigmas, sino de imaginarios culturales y subjetividades sociales (Berlangua, 2010). Las sistematizaciones de experiencias educativas populares siempre develan esta riqueza de sentidos críticos, rebeldes y emancipadores que las animan.

Con lo dicho, podemos afirmar que la educación popular, como práctica educativa y corriente pedagógica, está presente en diversos lugares sociales: colectivos y organizaciones de base, movimientos sociales, organizaciones civiles, experiencias escolares y culturales, universidades (Pisso y Rincón, 2010), etcétera. Por tanto, cualquier balance o comprensión global del campo de la educación popular en América Latina, exigiría una identificación y caracterización de la multiplicidad de espacios, actores y prácticas que se asumen como tales³.

Esta amplitud y riqueza del campo de la educación popular antecede y excede el espacio del CEAAL; sin embargo, éste, como red, foro y plataforma de más de un centenar de centros en América Latina inspirados en la educación popular, sigue siendo un escenario estratégico para reconocer los contextos, los ámbitos de acción, las finalidades, los actores, las tensiones y potencialidades presentes en el campo educativo popular.

3 Este reconocimiento ameritaría, por parte del CEAAL, de una investigación exploratoria o un diagnóstico de las prácticas educativas populares en América Latina.

¿Cuál es el contexto y los campos de acción de la Educación Popular?

Uno de los rasgos constitutivos de la educación popular, como concepción pedagógica y como práctica social es su alta sensibilidad a los contextos políticos, sociales y culturales donde actúa. Dado que su razón se define por su cuestionamiento y resistencia a las realidades injustas y su articulación con las luchas y movimientos populares, la educación popular incorpora como práctica permanente la realización de lecturas críticas de los entornos locales, nacionales y continentales en los que se desenvuelve. Este “contextualismo radical” de la educación popular, común a otras corrientes críticas como los estudios culturales, ha estado presente a lo largo de su devenir histórico, desde el texto “Educación y actualidad

brasileña” de Paulo Freire (1959), pasando por los talleres y cursos de análisis de coyuntura de la etapa fundacional y hasta caracterización de los “cambios de época” que abundaron durante la década de los noventa en el contexto de la llamada re fundamentación.

Sin embargo, esta exigencia de historicidad de la educación popular no ha tenido una presencia muy destacada en los artículos de La Piragua de los últimos tres años. Salvo algunas notables excepciones (Berlangua, 2009; Mejía, 2009; Goldar, 2009; Cadena; Collin, 2011), la presentación de algunos números de La Piragua y el análisis de las prácticas de incidencia presentadas en el N° 33 son mínimas las referencias a las lecturas del contexto estructural o coyuntural, mundial, continental o nacional de las problemáticas sobre las que se reflexiona o sobre las experiencias que se narran.

¿Cuáles son las lecturas de contexto que se hicieron en las colaboraciones señaladas? Por un lado, hay referencias a la caracterización del capitalismo actual y a algunos de los

males estructurales que entraña; por el otro, a los cambios y novedades de los movimientos sociales actuales.

En el primer bloque, predominan análisis generales del capitalismo actual. Para Mejía (2009: 49), haciendo eco de ciertos autores contemporáneos, estamos viviendo un nuevo capitalismo en el que cobran auge la



tecnología, el conocimiento y la información, convirtiéndose la producción de bienes inmateriales en la base del nuevo mundo productivo, social y cultural. Esta nueva forma de organización del capitalismo, incorpora nuevos debates acerca del trabajo, de la ciencia, de la industria y de la clase obrera, que desafían los paradigmas críticos y en particular a los educadores populares.

Por su parte, Berlangua (2009: 33) cita a Armando Bartra (2008) para recordarnos que el capitalismo se ha expandido a todos los rincones del planeta y ha penetrado todas las esferas de la vida social, subsumiéndolo todo a la lógica del mercado. Este modo de producción, que se había caracterizado por la explotación del trabajo ajeno, ahora excluye a cientos de millones de personas de la posibilidad de trabajar. El saldo es: explotación intensificada y exterminio de los sobrantes.

Cadena y Collin (2011), se refieren a la actual crisis capitalista como una crisis sistémica, expresada como crisis económica, energética, alimentaria, ambiental y cultural. Después

de tres décadas de hegemonía del modelo neoliberal, el sector financiero convirtió al planeta en un casino global, se precarizaron las condiciones laborales de los pocos que aún poseen trabajo, dejó a millones de trabajadores sin empleo, aumentando el desempleo y la informalidad, el estado abandonó su responsabilidad con los más débiles, limitándola a una política social focalizada. Las consecuencias de la crisis también son subjetivas: pérdida generalizada de sentido de la existencia, hedonismo y narcisismo consumista, violencia y alienación masiva.

En contraste con estas caracterizaciones sistémicas del capitalismo mundial, son más débiles las referencias al contexto latinoamericano, en cuanto a caracterización de las singularidades de la aplicación del modelo neoliberal y sus consecuencias económicas, sociales y culturales, o a la especificidad de sus regímenes políticos y realidades socio-culturales. El único aporte al respecto son las apreciaciones que Nélide Céspedes hace en las presentaciones de algunos números de *La Piragua*. He aquí algunas de ellas:

En el mundo y en América latina, “la vida de las personas está brutalmente empobrecida, privándola de sus más elementales derechos, ahondándose la brecha entre ricos y pobres... como consecuencia del modelo neoliberal que afecta a diversos niveles a las grandes mayorías nacionales” (Céspedes, 2009: 3). Paradójicamente, mientras algunos países de la región muestran una mejora de sus indicadores económicos, continúa acentuándose la brecha entre ricos y pobres (Céspedes, 2010-1); “el empleo, la salud, la educación pública de millones de personas están ausentes en las políticas públicas y atentas contra los derechos fundamentales de las personas” (Céspedes, 2010-2).

“... la democracia se ha reducido en la mayoría de los casos al ejercicio del voto, recortando la legítima participación de los ciudadanos en los asuntos públicos. Esta crisis se agudiza por el descrédito de los partidos políticos y la corrupción en el manejo de la función pública” (Céspedes, 2009: 4).

Con respecto al campo educativo de la región, Pilar Ubilla (2009), se refiere a las reformas educativas que impulsaron los gobiernos en las últimas décadas orientadas a adecuar el sistema escolar a las demandas del neoliberalismo. Destaca que éstas han sido más visibles en la educación universitaria, donde se ha configurado un mega mercado a escala mundial y que, por tanto se le promueve como un lucrativo negocio.

Mención aparte merecen las referencias al tema de los movimientos sociales, dado que además de ser uno de los ejes temáticos del CEAAL, representa un ámbito central de acción de la educación popular. Los principales aportes acerca de la realidad reciente de dichas formas de acción colectiva provienen de los artículos de Rosa María Goldar (2009 y 2010), aunque también el artículo al respecto escrito por Mario Garcés (2010). ¿Qué nos permiten comprender dichos textos acerca de los actuales movimientos sociales en América Latina?

En primer lugar, que la reactivación de las luchas y movimientos populares desde la década de los noventa está asociada a la crisis de la hegemonía neoliberal (Goldar, 2009) y a los cambios de gobierno en algunos países. En unos casos, han sido protagonistas de la resistencia al modelo hegemónico, por el otro a respaldar el ascenso de movimientos progresistas al gobierno de países como Bolivia.

En segundo lugar, a mostrar las potencialidades de dichos movimientos para transformar los escenarios políticos y culturales, como el evidenciar la desigualdad social y los límites del sistema democrático representativo para transformarla (Goldar, 2010). Los nuevos movimientos sociales de la región también han puesto en circulación otros sentidos acerca de lo político, lo social, la vida digna y la resistencia, así como su contribución a fortalecer el tejido social y emerger nuevas formas de solidaridad y participación social (Goldar, 2010).

Al referirse los nuevos movimientos sociales de la región, Garcés (2010) caracteriza los Movimiento de los Sin Tierra del Brasil, de los

piqueteros de Argentina. Los movimientos campesinos e indígenas en Bolivia, así como el lugar que ha ocupado lo educativo para ellos. Por su parte, Goldar (2009) hace una breve panorámica de los diferentes movimientos activos en América Latina: el obrero, el ambiental y ecologista, el feminista y el de mujeres, los movimientos campesino e indígena, los movimientos ciudadanos y los movimientos LGBT. En ninguno de los dos casos hay referencia a las movilizaciones y luchas más visibles en los últimos años, como es el caso del movimiento estudiantil chileno o las movilizaciones contra la extracción minera o la construcción de grandes megaproyectos en territorios indígenas o campesinos.

Presentado este balance, queda clara la necesidad de ahondar en la caracterización de las dinámicas y tensiones actuales de la economía, la política, las estructuras sociales y las dinámicas culturales de América Latina, así como las particularidades de las subregiones y de los países donde hacen presencia los centros afiliados al CEAAL. No podemos acoger ingenuamente como clave principal de lectura de nuestra realidad, categorías como sociedad del conocimiento o capitalismo cognitivo, cuando se está dando en América Latina es una re primarización de la economía, donde las industrias extractivas (minería, monocultivos extensivos, explotación maderera) y los megaproyectos hidroeléctricos o viales son la fuente de buena parte de los conflictos ambientales y sociales, así como de buena parte de las movilizaciones que sacuden el continente.

Mientras se acentúan los conflictos agrarios, crecen las barriadas populares y aumenta la pobreza, la concentración de la propiedad, el desempleo, la informalización y la migración forzada alcanza dimensiones inusitadas, es inconcebible afirmar que la lógica principal de acumulación capitalista y los conflictos sociales en la región ya no está asociada a la explotación laboral o a la expropiación de territorios⁴.

Así mismo, es importante reconocer la especificidad de las estructuras sociales, los regímenes y coyunturas políticas y sociales de cada país, pues si bien es cierto que hay rasgos generales comunes, también es cierto que cada sociedad carga sus propias historias, tensiones y procesos emergentes. Por ejemplo, en algunos países la presencia de pueblos y naciones indígenas ha evidenciado casos, pervivencia de relaciones sociales, políticas y culturales de carácter colonial; así mismo, en otros países continúa teniendo presencia el conflicto armado por razones políticas, en otros está asociado al narcotráfico y a bandas criminales de otra índole, y en otros se combinan diferentes actores y problemáticas.

En consecuencia, sugiero que el CEAAL asuma un liderazgo en la necesaria caracterización del contexto latinoamericano y sus sub regiones, para identificar las principales transformaciones estructurales y tendencias coyunturales, así como los principales ejes de conflicto y de lucha social. Se podría incorporar en cada número de CEAAL un análisis de la coyuntura o de una problemática relevante por parte de un especialista. Así mismo, promover talleres nacionales y regionales de los centros afiliados en torno a problemáticas relevantes y pertinentes para sus campos de acción.



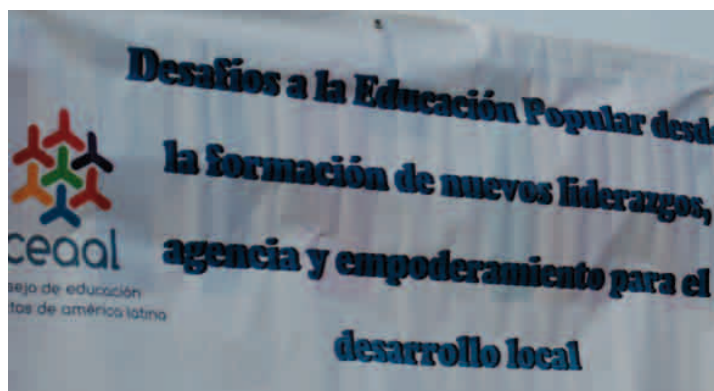
4 Solo a manera de ilustración, en Colombia para 2011, más del 45% de la población era pobre y 16% en pobreza extrema, el desempleo era del 12%; el 10 por ciento más rico de la población se queda con la mitad del PIB mientras al 10 por ciento más pobre apenas recibe el 0,6 por ciento del PIB; el 77% de la tierra está en manos del 13% de los propietarios y solo el 3,6% es el dueño de un tercio de las tierras del país (Datos de El Tiempo y revista Semana).

A propósito de esto último, basta con afirmar que desde los artículos de La Piragua, puede inferirse que los centros del CEAAL continúan teniendo una presencia relevante en campos como la educación de jóvenes y adultos, el acompañamiento a organizaciones populares, la formación de líderes, la economía solidaria, la formación ciudadana, el trabajo con mujeres, la democracia y la participación local, la incidencia en políticas educativas públicas (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas, 2010) y el desarrollo alternativo; también empieza a incursionar en temas como la juventud y la niñez (La Piragua N° 31, 2009) y la interculturalidad (Álvarez, 2009) y la soberanía alimentaria (Quintana, 2010).

¿Quiénes son hoy los sujetos de la educación popular?

Otra pregunta recurrente en las reflexiones y prácticas educativas es quiénes son los sujetos de la educación popular y cuáles procesos e instancias los constituyen como tales. Un repaso frente a los campos nos permite ratificar que los sujetos representados en los discursos y en las acciones continúan siendo categorías sociales y actores emergentes subalternos: campesinos, dirigentes e integrantes de grupos de base, mujeres, indígenas, maestros, adultos, jóvenes y niños de sectores populares; también, en aquellas experiencias ligadas a la incidencia en política pública o en proyectos de participación local, se trabaja con actores institucionales como decisores políticos y funcionarios públicos.

En cuanto a su ámbito de actuación, me suscribo a lo planteado por Herrera y Clavijo (2009: 59): “La práctica educativa y política desde la EP está dirigida fundamentalmente a sujetos sociales que tienen una base local de actuación y algunos se articulan a redes sociales de mayor alcance territorial del ámbito nacional y regional; además se incorporan nuevos actores políticos que se encuentran en el ejercicio de gobierno, en perspectiva de democracia participativa en escenarios de poder local”. Algunas experiencias del co-



lectivo de incidencia en políticas educativas han logrado involucrar instancias gubernamentales y movimientos sociales de escala nacional (Grupo de incidencia en políticas educativas, 2010).

Otra cuestión no menos importante es cómo se conciben estos actores sociales como sujetos pedagógicos. Es decir, sobre quiénes y cuáles de sus dimensiones subjetivas se pretende incidir desde las prácticas educativas. Al respecto, la reflexión es menor. ¿Es a los individuos en su calidad de integrantes de organizaciones y movimientos o son también éstas y éstos sujetos de la acción pedagógica? Al respecto, Mejía (2009: 46) plantea que la educación popular debe tener en cuenta “el nivel de desarrollo subjetivo en el que se encuentra el grupo con el que se va a trabajar”, para poder incidir en seis ámbitos de actuación de “los participantes de las actividades de educación popular” (Mejía, 2009: 47):

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

Con lo citado, son los grupos y los integrantes de dichos colectivos, los sujetos de las acciones educativas populares y que la intencionalidad formativa estuviera volcada a ensanchar las potencialidades de actuación

de estos sujetos en diferentes niveles de la vida social y política, en el horizonte de que se conviertan en actores sociales, es decir en protagonistas de su historia y de la historia de las sociedades en las que actúan. Obviamente, suponemos que Marco Raúl no asumirá esos ámbitos en una sucesión lineal y progresiva, pues las dinámicas reales no siguen esas directrices, sino que las rutas pueden ser muchas y en direcciones diferentes.

En todo caso, considero que es un buen punto de partida para la discusión, pues en la práctica, en algunos discursos educativos populares, continúa presente la representación de que las prácticas pedagógicas están orientadas a individuos, con los cuales se busca facilitar el aprendizaje o del desarrollo de unas capacidades personales en unos ámbitos de saber específico, sea derechos humanos, economía solidaria, valores democráticos, trabajo popular, etcétera. Más aún, cuando algunas agencias de cooperación e instituciones gubernamentales, apoyan o contratan actividades educativas considerando básicamente “el número de participantes y certificaciones entregadas”.

Dos artículos (Conde, 2009 y Posada, 2011) se refieren a los educadores populares. La preocupación común es la de su formación; en el primer caso, referida a los educadores de los centros de educación popular; en el segundo la de los educadores de personas jóvenes y adultas. Según Conde (2009: 101), dado que las personas que asumen roles como educadores, generalmente provienen de otros campos profesionales y los centros



de educación popular han descuidado los procesos de inducción y formación de sus nuevos integrantes, es urgente retomar la discusión sobre su formación.

Por su parte, Posada (2011), a partir de su conocimiento del caso colombiano, cuestiona la ausencia de formación pedagógica de los educadores de la EPJA. Luego de presentar diferentes enfoques de formación de educadores, reivindica la formación a través de la elaboración y desarrollo de proyectos creados por los propios educadores y desde la reflexión y diálogo sobre su propia experiencia. Finalmente reivindica la dignificación de la profesión de los educadores y por mejores condiciones de trabajo.

Queda, entonces, también planteada para el CEAAL, la necesidad de retomar el desafío de la formación de educadores populares, problemática que ha venido perdiendo importancia en sus centros afiliados, que se caracterizaron en su etapa fundacional por un ímpetu formativo a través de la realización de eventos periódicos de autoformación, de la creación de grupos de estudio, de la conversación sobre sus propias prácticas y la participación en eventos orientados a tal fin. Vale la pena destacar la iniciativa del CEAAL con respecto al Diplomado Latinoamericano en Educación Popular que se desarrolla en cooperación con la Universidad peruana Antonio Ruiz de Montoya, así como el Diplomado de Educación Popular que está preparando el colectivo de CEAAL Bolivia en convenio con la Universidad de Aquino de ese país.

Estas iniciativas deben fortalecerse, incorporando los aprendizajes generados por su evaluación y seguimiento; así mismo, pueden fortalecerse y desarrollarse otros cursos a escala iberoamericana, sobre problemáticas relevantes como la sistematización de experiencias, la construcción colectiva de conocimiento y la educación intercultural. También vale la pena apoyar la sistematización de las múltiples experiencias de formación de líderes de base y poblaciones específicas, que adelantan desde hace décadas muchos de los centros afiliados.



¿Cómo comprender hoy a los sujetos de la educación popular?

Como un aporte a la reflexión sobre los sujetos pedagógicos de la educación popular, comparto tres cuestiones. La primera es que la relevancia que viene cobrando la dimensión subjetiva en nuestras reflexiones y prácticas pedagógicas, no significa que ahora se desconozca el carácter social de los actores educativos, ni que ahora se privilegie trabajar con individuos o poblaciones no organizados. La perspectiva de constitución de sujetos sociales (Zemelman, 1987 y 1992) nos permite confirmar una idea presente en algunas prácticas de educación popular y es que entre lo individual y lo colectivo, más que una dualidad, hay una línea de continuidad que pasa por lo personal, lo colectivo comunitario, las organizaciones y los movimientos. Es decir, que las buenas experiencias de educación popular trabajan simultáneamente en los ámbitos personal (algunas veces familiar), grupal, comunitario, organizativo y de los movimientos sociales (cuando los hay).

A la educación popular le interesa trabajar con personas en la medida en que forman parte de procesos más colectivos, en el mejor de los casos de organizaciones de base o redes, o que están en busca de hacerlo. A diferencia de otras épocas, la preocupación por lo colectivo y lo político no descuida lo personal; más bien, se está abriendo espacio cierta tendencia en que al valorar lo personal y lo subjetivo, descuida las articulaciones con ámbitos más sociales y públicos. Actuar

desde esta multidimensionalidad de instancias de nucleamiento de lo social, requiere de estrategias y mediaciones pedagógicas y políticas creativas.

En segundo lugar, los colectivos, las organizaciones y los movimientos no deben ser vistos exclusivamente como actores e instancias de actuación de la educación popular, sino también como sujetos educadores. No solo porque, como la plantea Rivero (2009), incorporen la educación como una de sus reivindicaciones y asuman la formación de sus integrantes y sus hijos, sino porque las dinámicas y procesos que generan son también formativos; es lo que el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil han llamado “pedagogía del movimiento” y diversos estudios confirman: las movilizaciones, las reuniones de preparación, seguimiento y evaluación, las celebraciones y la vida cotidiana de las organizaciones y movimientos, trans-forman a sus dirigentes y bases (Salete, 2004; Barragán, Mendoza y Torres, 2006, Elisalde y Ampudia, 2008).

Por último, quiero referirme a otro sujeto pedagógico que generalmente se invisibiliza en las reflexiones de educación popular: los propios centros que la promueven y desarrollan. Estas instituciones sociales, no solo educan a través de los programas, proyectos y actividades formativas que desarrollan, sino que como organizaciones sociales son portadoras de imaginarios, valores, símbolos, ritualidades, prácticas y estilos de trabajo que van moldeando a sus integrantes.

Esta cultura institucional es decisiva en la formación de los formadores que realizan su labor educativa con otros educadores populares de base y con los actores sociales con los que trabajan.

Además, como muchos de los centros de educación popular asumen una actuación institucional en la construcción de agendas públicas, en la conformación de redes y en la movilización social, también inciden en la formación de los otros actores colectivos e individuales que participan de dichos procesos; sus posicionamientos, planteamientos y estilos de trabajo “dejan huella” (enseñan) en la población de base y en la opinión pública en general. En una evaluación externa que recientemente realicé a una prestigiosa organización no gubernamental (ONG), lo que más destacaban las personas de las organizaciones de base y dirigentes sociales eran que habían aprendido de la ética, del lenguaje y del estilo de trabajo de la mencionada organización

Este planteamiento podemos conectarlo con la preocupación común acerca de los paradigmas emancipadores. Más allá de los debates, las reflexiones y la circulación de ideas que se puedan promover y en los que se pueda participar, es urgente reconocer y aprehender los propios “epistemes institucionales” (Zemelman); es decir, aquel conjunto de creencias, modos de hacer y de relacionarse que se han naturalizado en la institución y atreverse a reconocer aquellas lógicas subyacentes que impiden el cambio, la apertura a los desafíos del contexto y la apropiación práctica de los sentidos emancipadores emergentes. Así como los educandos (individuales y colectivos) y los educadores aprenden, también las organizaciones pueden aprender (Schverstein, 2008). He aquí otro desafío para el CEAAL.

¿Qué es hoy lo político de la educación popular?

Dentro de la tradición histórica de la educación popular, coexisten dos ámbitos de lo político. Uno, que relaciona su razón de ser y su actuación, con relación a la institucionalidad

política a escala macro: así como la educación institucionalizada reproduce las relaciones de dominación política en una sociedad, la educación popular las cuestiona y pretende transformarlas (González, 2010). Otra manera de asumir lo político es en lo micro: toda práctica educativa específica (escolar o no escolar) es política porque establece relaciones de poder y de contrapoder. Mucho antes que se generalizaran los planteamientos de Foucault sobre la microfísica del poder, Freire había planteado que todo acto educativo es político y puesto en evidencia las relaciones intrínsecas entre conocimiento y poder.

En la producción intelectual expresada en los artículos de La Piragua entre 2009 y 2011, una y otra dimensiones de la política tienen expresión. En la escala macro social, algunos artículos cuestionan las políticas gubernamentales en la EPJA (Messina, 2009; Rivera, 2009) pero escasean los análisis críticos de las políticas educativas en general (Ubilla, 2009), en una coyuntura donde las movilizaciones sociales por el derecho a la educación y contra las políticas educativas fue muy grande (Gentile, 2011).

Un artículo (Céspedes, 2009) y una de las separatas del CEAAL (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas, 2010) destacan el papel de la educación popular en la incidencia en las políticas educativas en América Latina. Esta es asumida como “estrategia de poder”, en la medida que se reconoce que las prácticas ciudadanas han contribuido “en la constitución de las nuevas esferas públicas democráticas y en la promoción de un proceso progresivo de recuperación del carácter público del Estado y de desestatización de la sociedad. Tales prácticas desarrolladas sobre todo en el ámbito de los espacios de poder local, buscan la superación de una visión de la relación Estado y sociedad civil como polaridades absolutas a favor de una comprensión más dinámica de relaciones de interdependencia combinadas con el reconocimiento de la especificidad y autonomía de cada actor” (Pontual, 2004, 122).

En este contexto, “la educación popular actúa como referencia teórica y metodológica,

opera en la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales y políticos que desde la sociedad civil buscan un nuevo tipo de relación con el Estado y las formas de gobierno existentes, con especial énfasis en lo local, considerando que desde allí se constituye lo alternativo y la perspectiva de cambio” (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas, 2010, pág. 3).

La escasa producción sobre la dimensión pedagógica de la educación popular evidencia la escasez de referencias y análisis sobre la micropolítica de la educación popular. Conde (2009) y Mejía (2010) retoman el planteamiento que lo pedagógico de la educación popular se da en el terreno del saber y el poder. A pesar de que a diferencia de la pedagogía crítica anglosajona, la educación popular latinoamericana no solo cuestiona el poder dominante dentro de la escuela sino que ha generado alternativas y estrategias metodológicas y didácticas para transformar las relaciones de poder en sus prácticas (Ver La Piragua N° 33, 2010), son escasas las reflexiones específicas sobre la política que se construye desde estas prácticas.

A modo de aporte a la discusión, considero que es importante que desde la educación popular se retome con más fuerza la discusión misma de lo político y lo que ello significa en una perspectiva emancipadora. En la actualidad hay cierto consenso en el agotamiento de las concepciones maximalistas de la política que la identifican con acción revolucionaria hacia la “la toma del poder del Estado para establecer el socialismo”, que marcó la etapa fundacional. Pero también es necesario reconocer el agotamiento del discurso que la reemplazó, especialmente durante la década de los noventa: la celebración de la democracia liberal como correlato de la crisis del socialismo en Europa del Este.

En efecto, luego del colapso del socialismo histórico, el desmonte de las dictaduras militares en el continente y el restablecimiento de gobiernos electos, se fue expandiendo la idea del triunfo definitivo de la democracia, “más allá de la disputa entre capitalismo y socialismo”, y a ésta se la identificó con un modo

específico de régimen político: el liberalismo. También se impuso un nuevo discurso intelectual sobre la política: se había llegado al fin de las ideologías, de la lucha de clases, de los conflictos sociales, de lo popular, en fin, de todo aquello que evocara o convocara alternativas a la democracia capitalista.

Esta proclamada política democrática empezó a evidenciar sus fisuras, tanto en los países centrales como en los periféricos. En el Norte y en el Sur, la afirmación democrática iba de la mano de la imposición de las políticas neoliberales y el ataque a las instituciones del llamado estado de Bienestar, con las consecuencias ya bien conocidas (y sufridas) por todos: hegemonía del capital financiero, desindustrialización, desempleo, informalidad, aumento de la pobreza y de la inequidad social, declive de la seguridad social, privatización de la salud y la educación, desacreditación y desmantelamiento del sindicalismo y de los derechos laborales y sociales, exclusión económica y social de millones de personas, éxodo masivo de los más pobres, etcétera.

“El fracaso económico del sistema soviético permitió identificar además *a contrario* las virtudes de la democracia con las de la economía capitalista de mercado” (Rancière, 2006, pág. 8). Como consecuencia, tanto allá como acá se consolidaron sistemas oligárquicos y todos los países se sometieron al despotismo del gran capital; más aún competían por ocupar un lugar privilegiado en la globalización capitalista. Las políticas gubernamentales de la mayor parte de los países del planeta al servicio de las exigencias del mercado; la democracia triunfante se limitó a garantizar el orden centro de las comunidades nacionales. Aquellos países que tomaron otras vías, fueron invadidos y sus poblaciones masacradas, a nombre de dicha democracia.

Paradójicamente, mientras las consecuencias sociales y culturales de la expansión del neoliberalismo en todos los rincones del planeta y ámbitos de la vida social, reactivaban resistencias y producían conflictos tanto en Europa, Norteamérica y América Latina y que en los países del Norte se exacerbaba

la xenofobia y el racismo, la nueva política llamaba al “consenso” y a la inclusión de los marginados al nuevo orden, ya no como pueblo o clases trabajadoras sino como ciudadanos. Entonces, se impulsaron políticas de ciudadanización de la población para reemplazar la conflictividad por la paz social.

El triunfo de esta democracia del consenso lleva consigo una contradicción inherente; es una democracia sin demos, sin pueblo, fundamento del discurso democrático. El pueblo es reducido a los procesos electorales o a una participación consultiva sobre asuntos mínimos, o identificado con el conjunto de la población en abstracto; la palabra pueblo o popular se les expulsa del discurso políticamente correcto; su alusión es inmediatamente considerada como “populismo”. Incluso, algunas agencias de financiación y organizaciones no gubernamentales de promoción social, las anularon de su lenguaje.

Queda pues, para la educación popular el desafío de retomar y potenciar el contenido de “lo popular”, no solo como categoría socioeconómica que nombra el conjunto de sectores sociales que ocupan un lugar subordinado en la estructura económica y social, sino como categoría política que da cuenta del conjunto de sujetos y prácticas que evidencian y buscan subvertir las múltiples opresiones y exclusiones del orden imperante.

En este sentido, resulta sugerente la reivindicación de la idea de “pueblo político” propuesta de Jacques Rancière (1996 y 2006), para quien esta categoría no remite a una condición o población predeterminada, sino a la acción de los sujetos que constantemente cuestionan el sistema de dominación democrática, reconfiguran el espacio común, los contenidos de la discusión pública y la expansión de lo posible. Así el pueblo no es algo ya dado por su lugar en el orden social y que se “levanta” de vez en cuando contra la dominación, sino que es un proceso de constitución de sujetos (“proceso de subjetivación” dice el autor), quienes desde sus singulares condiciones de opresión, exclusión o explotación, agencian proyectos emancipadores. Las mujeres, los indígenas,



los jóvenes universitarios se vuelven pueblo cuando desde sus resistencias, luchas y movimientos actúan como sujetos portadores de sus propias lecturas de la realidad, de sus propios argumentos y proyectos, poniendo en evidencia la ausencia de pueblo en las actuales democracias.

¿Cómo es la producción de conocimiento desde la Educación Popular?

Si bien es cierto que la identidad y el campo de acción de la Educación Popular es lo educativo, la preocupación por la producción de conocimiento ha estado presente a lo largo de su trayectoria histórica. Ya sea para comprender los contextos y los sujetos de sus prácticas, ya sea para reconstruir sus historias o para sistematizarlas, uno de los ámbitos de acción de la EP ha sido la investigación, incorporando enfoques y metodologías coherentes con sus fines emancipadores y sus criterios pedagógicos; así, propuestas como la Investigación participativa, la investigación acción, la IAP, la recuperación colectiva de la historia, los diagnósticos participativos y la sistematización de experiencias han estado presentes en las prácticas de la EP en su casi medio siglo de existencia.

Durante el último lustro, la modalidad investigativa de mayor actividad dentro de la educación popular ha sido la sistematización de experiencias, tanto por la proliferación de estudios hechos desde este enfoque, como por su consolidación como campo de debate y construcción conjunta. De lo primero, dan fe, los artículos publicados en La Piragua N° 33 “Compartiendo reflexiones y práctica de los

centros afiliados”, las sistematizaciones promovidas y apoyadas por el CEAAL, como la “Sistematización de experiencias en Educación Popular con Personas Jóvenes y Adultas en países del área andina” y el creciente número de consultas y documentos incorporados a la Biblioteca Virtual.

De lo segundo, el dinamismo alcanzado por el colectivo del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias. En efecto, a partir de la organización y realización por parte del CEAAL y la Universidad Bolivariana de Venezuela del I (2008) y II (2009) Simposio Latinoamericano “La Sistematización de experiencias frente a los desafíos político-pedagógicos en la construcción de Nuevos Paradigmas” se ha logrado consolidar un colectivo de especialistas en esta modalidad de producción de conocimientos⁵; este ha venido trabajando a través de encuentros presenciales: San José de Costa Rica (junio de 2010) y Lima (agosto de 2011) y virtuales (desde julio de 2010 hasta el presente a través de las “cirandas cibernéticas”).

En dichas jornadas colectivas se han discutido problemas claves tales como las diferencias y confluencias con la evaluación, el objeto de la sistematización y el lugar de la interpretación y de la teoría dentro de la sistematización, así como la construcción de una propuesta de diplomado virtual sobre sistematización de experiencias y la prestación de apoyos puntuales a solicitudes provenientes, por ejemplo del Foro Social Mundial.

En la medida en que se consolide y amplíe este colectivo, el campo de producción de conocimiento articulado y referido a prácticas educativas y de transformación social, también se fortalecerá y podrá aportar más efectivamente a las demandas de sistematización provenientes de otras de las redes temáticas del CEAAL y del conjunto de organizaciones y centros de educación popular del continente. A su vez, la sistematización

de dichas prácticas podrá contribuir a elevar el nivel analítico y conceptual de los educadores populares.

¿Qué es lo pedagógico de la educación popular?

Un reclamo recurrente en la historia reciente del CEAAL, pero no siempre asumido, es el de la escasa reflexión y producción intelectual sobre lo pedagógico (Torres, 2008). Particularmente en la década del noventa, en el contexto del debate por la re fundamentación, algunas veces reclamaban que pese al carácter educativo de la educación popular, la preocupación política había desplazado la pedagógica. En el periodo analizado, varios artículos retoman explícitamente lo pedagógico (Jara, 2009; Conde, 2009; Mejía, 2010; Torres, 2009 y 2010; González, 2010) en el Diplomado virtual hay un módulo al respecto, lo que indica un reposicionamiento de este interés frente a lo pedagógico.

A manera de aporte final, comparto algunas reflexiones sobre lo educativo y lo pedagógico dentro de la educación popular. Siguiendo a Ricardo Lucio (1994), partimos de diferenciar los conceptos de educación y pedagogía. El primero es el más amplio y se refiere a las prácticas sociales intencionalmente encaminadas a formar sujetos a través de la transmisión de unos valores, conocimientos y habilidades coherentes con la concepción del mundo de quienes las agencian. De este modo, la educación, como hecho histórico está atravesada por tensiones, intereses y proyectos en juego en una sociedad. Así, la educación popular es una, entre muchas prácticas educativas presentes en nuestros países y que se diferencia por su intencionalidad emancipadora y su opción por el campo popular.

En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad

5 En el colectivo, liderado por Óscar Jara han participado permanentemente Mariluz Morgan (Perú), Iara Duarte Lins y Elza Fonseca Falkembach (Brasil), Alfonso Torres y Rosa María Cifuentes (Colombia), Belén Arteaga, Rebeca Gregson, Indira Granda y Marianny Alves (Venezuela), Benito Fernández (Bolivia); también han hecho contribuciones significativas: Alfredo Guiso, Lola Cendales (Colombia), Carmen Zabalaga (Bolivia), María Rosa Goldar (Argentina), Rosy Zúñiga (México), Sergio Martinic (Chile), Ma. Mercedes Barnechea (Perú).

y referida al “saber educar; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quiénes y cómo se educa. La construcción contemporánea de pedagogía como disciplina, ha estado asociada a la sistematización de prácticas educativas y saberes pedagógicos producidos especialmente en contextos escolares. Esto no significa que pueda hablarse de una pedagogía de otras prácticas educativas como la educación popular, en la medida en que también poseen una intencionalidad, unos ámbitos, unos contenidos, unas metodologías y unos sujetos que han sido sabidos y reflexionados por sus practicantes, en nuestro caso, los educadores populares.

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la educación popular. Por un lado, implica que una reflexión pedagógica no debe preguntarse solo por el cómo (metodología), sino también por el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), por el dónde (ámbitos), por el con quiénes (sujetos educativos) y por el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la educación popular exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias.

Asumir la pedagogía como saber, también nos pone de presente la ya referida relación



ente saber y poder. En efecto, en todo campo social coexisten saberes socialmente legitimados junto con otros subyugados, locales que no logran ser formalizados pero que al igual que los otros saberes, también circulan por múltiples ámbitos y de diversas formas; esto se expresa en una tensión permanente acerca de quiénes pueden hablar ‘verdaderamente’ sobre un determinado asunto como la salud o la política, por ejemplo, y sobre cuál asunto es más o menos importante, por ejemplo, lo político o lo pedagógico. De este modo, a la pedagogía dentro del campo de la EP, parece pasarle lo que le pasa a la pedagogía en general: *“existe como un saber disperso, fragmentario, y en muchos casos, marginal”* (Martínez Boom, 1990: 10).

De este modo, reivindicar la discusión pedagógica en la EP dentro del CEAAL es un asunto simultáneamente cognoscitivo y político. Cognoscitivo, porque permitirá reconocer, sistematizar y potenciar el saber pedagógico presente en las prácticas educativas populares y a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos del debate, no como una concesión de los intelectuales de la EP o las ONG, sino una necesidad ineludible en la construcción de las coordenadas conceptuales de la EP.

Ya se ha dicho que no partimos de cero; además de la prolífica, vital y vigente obra de Paulo Freire, está la producción pedagógica de la primera y segunda generación de pedagogos populares que han generado valiosos aportes en la construcción de una pedagogía de la educación popular. Finalmente, tenemos una vasta cantidad de valiosas experiencias educativas que reclaman ser sistematizadas.

Bibliografía

- Álvarez, José Luis (2009). “Un diálogo: educación popular e interculturalidad. Experiencias, desafíos y prospectiva”, en: *La Piragua* N° 28. Panamá 2009.
- Barragán, Disney; Mendoza, Constanza y Alfonso Torres (2006). “Saberes y prácticas pedagógicas de las orga-

- nizaciones populares”, en *Folios*, N° 23, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bartra, Armando (2008). *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital*, México, UACM/Itaca/UAM.
- Bengoa, José (1987). “Educación para los movimientos sociales”, en *Proposiciones*, N° 15. Santiago de Chile: SUR.
- Berlanga, Benjamín (2009). “Una propuesta de abordaje para pensar la educación popular”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá.
- Bosco Pinto, Joao (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Río de Janeiro: GRAAL.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1989). *La educación popular en América Latina*. Quito: CEDEP.
- _____ (2006). *¿O qué é la educação popular?* Sao Pablo, Editora brasileira Brandão, Carlos Rodrigues.
- Cadena, Félix (2010). “Educación popular y economía solidaria”, *La Piragua* N° 32. Panamá.
- Cadena, Félix y Collin, Laura (2011). “Distritos de economía solidaria: la búsqueda de modelos recreables dentro del paradigma de relación hombre-hombre, hombre-naturaleza, orientado al buen vivir”, *La Piragua* N° 36. Lima.
- Céspedes, Nélica (2009). “Programa de formación en incidencia en políticas educativas”, en: *La Piragua* N° 28. Panamá 2009.
- Conde, Alfonso (2009). “Educación popular y formación de educadores populares”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá 2009.
- Cruz, Aída (2009). “Construcción de paradigmas emancipadores desde la equidad de género”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá 2009.
- Choy Israel y Cristales, Víctor (2010). “Educación popular e interculturalidad en Guatemala”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2008). Buenos Aires, Buenoslibros.
- Freire, Paulo (1959). *Educación y actualidad brasileña*. Recife, mimeógrafo.
- _____ (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Paz e Tierra.
- — — — (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva.
- — — — (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- — — — (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Garces, Mario (2010). “Movimientos sociales y educación popular”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- Ghiso, Alfredo (1992). “Reflexiones sobre la pedagogía”, en *Papeles del CEAAL*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Goldar, Rosa María (2009). “Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la educación popular”, en: *La Piragua* N° 28. Panamá.
- _____ (2009). “La construcción de paradigmas emancipadores desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá.
- González, Nydia (2010). “Educación popular y pedagogía”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- González Mario y Sepúlveda Pablo (2010). “Una aproximación al estado del arte de la educación popular y el medio ambiente”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.

- Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (2010). *Educación popular. Prácticas de incidencia como estrategias de poder*. Lima, Separata CEAAL.
- Herrera Diego y Clavijo Juan Pablo (2009). “Aportes al debate sobre la democracia participativa y nuevas relaciones gobierno sociedad”, en: *La Piragua* N° 28. Panamá 2009.
- _____ (2010). “Tras las huellas de la reflexión sobre educación popular, ciudadanía y poder local en América Latina”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- Jara, Óscar (1981), *Educación popular. La dimensión educativa de la acción política*. San José de Costa Rica: CEAS-PA-Alforja.
- _____ (2009). “Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia”, en: *La Piragua* N° 28. Panamá.
- La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL, Números: 28, 29, 30, 31 (2009), 32, 33 (2010), 34, 35 y 36 (2011).
- Leis, Raúl (2009). “La EPJA en la construcción de ciudadanía transformadora”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá.
- López, Diamantina (2010), “Educación popular y derechos humanos”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- Lucio, Ricardo (1994). “La construcción del saber y del saber hacer”, en *Aportes*, N° 41. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Mariño, Germán (compilador) (1991). “Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes”, en *Aportes*, N° 33. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Martínez Boom, Alberto (1990). “Teoría y práctica. Una mirada arqueológica a la pedagogía”, en *Pedagogía y saberes*, N° 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martinic, Sergio (1995). “Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social”, en *La Piragua*, N° 11. Santiago de Chile: CEAAL.
- Mejía, Marco Raúl (1992). “La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular”, en *Papeles del CEAAL*, N° 2. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (2009). “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá.
- _____ (2010). “Las teorías críticas: fundamento de la educación popular. Hacia una agenda de futuro”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- _____ (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Bogotá, Magisterio editorial.
- Mejía, Marco Raúl y Myriam Inés Awad (2004). *La educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Messina Graciela (2009). “La educación de personas jóvenes y adultas. Los olvidos de la política”, en *La Piragua* N° 29. Panamá.
- Núñez, Carlos (1997). *La revolución ética*. México: CEAAL.
- Pisso, Fredy y Rincón Luis Hernando (2010). “La educación popular en universidades colombianas”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.
- Posada, Jorge (2011). “Formación de educadores para la EPJA”, en: *La Piragua* N° 34. Panamá.
- Quaranta, Viviana (2009). “Soberanía alimentaria versus economía del dinero”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá.

Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.

_____ (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago, LOM Ediciones.

Rivero, José (2009). “Educación, actores sociales y pobreza en América Latina”, en: *La Piragua* N° 28. Panamá.

Salete, Roseli (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Pablo, Expressão popular.

Sime, Luis (1991). *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.

Torres, Alfonso (1993). “La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas”, en *La Piragua* N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.

_____ (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Búho.

_____ (2009). “Educación popular y paradigmas emancipadores”, en: *La Piragua* N° 30. Panamá.

_____ (2010). “Educación popular y producción de conocimiento”, en: *La Piragua* N° 32. Panamá.

Ubilla, Pilar (2009). “La EPJA: Una mirada desde el Sur”. En: *La Piragua* N° 29. Panamá 2009.

Varios autores (2010). *La Educación Popular en la lucha por el Buen Vivir*. Panamá, Separata CEAAL.

Walsh, Catherine (2002). *Educación e interculturalidad*. Ministerio de Educación de Perú, Lima.

Zemelman, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México.

— — — — (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI–Universidad de las Naciones Unidas.

— — — — (1992). “La educación en la construcción de sujetos sociales”, en *La Piragua* N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.

Zibechi, Raúl (2011). “Sudamérica. Una década que cambió el continente”, en: (www.cipamericas.org/es)

LA EP EN LA CONSTRUCCIÓN DE GOBIERNOS DEMOCRÁTICOS



INCIDIR

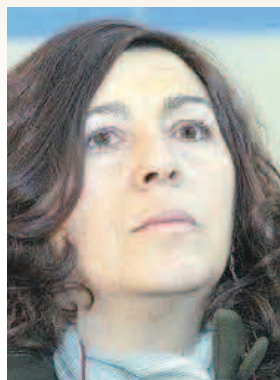
Por: **Pilar Ubilla** / Uruguay

**PÉ DENTRO, PÉ FORA:
A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA**

Selvino Heck, Pedro Pontual

INCIDIR

Pilar Ubilla¹



“Me gusta ser persona porque la historia en que me hago con otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo”

Paulo Freire

(Pedagogía de la autonomía)

La educación popular se enfrenta a nuevos desafíos en la realidad actual: gobiernos más afines a una propuesta de transformación, democracias estables, más espacios de participación y una situación económica favorable a nuestros pueblos. Somos un movimiento enraizado en las luchas, avances y retrocesos de nuestros pueblos, nos movemos en este tiempo histórico, en su contexto político, económico y cultural. Es así que varios educadores y educadoras populares hemos asumido espacios de gobierno con la intención de incidir en las grandes transformaciones de nuestros países. Hemos iniciado este camino con muchas expectativas y en mi opinión un poco ingenuamente. Es el camino posible y adecuado, pero hay todavía mucho camino por recorrer.

Hasta el momento hay educadoras y educadores ocupando cargos pero todavía no hemos logrado que la educación popular se consolide como una alternativa político pedagógica. Voy a centrarme en las políticas educativas por ser el espacio desde donde me he desempeñado en los últimos años. Hay avances significativos: se consolida la necesidad de una educación pública, gratuita, para todas y todos y a lo largo de toda la vida, un derecho humano que los Estados

deben asegurar. Los pueblos y gobiernos asumen la importancia de la educación y le otorgan aumentos significativos en sus presupuestos, mejoran las condiciones de accesibilidad, de infraestructura, se renueva el cuerpo docente se hace mayoritario el clamor por mejorar la calidad educativa intentando quebrar la brecha existente entre los más ricos y los más desvalidos.

En la medida que avanzamos aparecen también lógicamente las múltiples resistencias a los cambios. Ya no son solo los poderosos quienes se niegan a las transformaciones, nos encontramos con los residuos de los regímenes autoritarios, son el triunfo de una ética neoliberal en sectores muy grandes de nuestras sociedades. El consumismo, el individualismo, el miedo, la violencia y la apatía son solo algunos de los retos a los que nos enfrentamos para desarrollar las transformaciones deseadas. En los hechos la educación no ha cambiado su matriz desde el siglo XIX, los docentes son culturalmente del siglo XX y los estudiantes del XXI.

La intención que nos anima es colaborar en la búsqueda de lineamientos de políticas educativas para una propuesta de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en coheren-

¹ Profesora de Educación Física. Licenciada en Juegos y Recreación. Mag. en Ciencias–Opción Educación. Coordinadora de la Maestría de Educación Popular de la Multiversidad Franciscana de América Latina. Inspectora Nacional de Educación Física del Consejo de Educación Secundaria. Directora General del Consejo de Educación Secundaria. Asesorías nacionales e internacionales. Numerosas publicaciones e investigaciones sobre educación y políticas públicas.

cia con una lógica dialéctica y no meramente instrumental, articulada desde una pedagogía liberadora y comprometida con los pueblos latinoamericanos y del Caribe.

Es nuestra convicción que la educación pública debe fortalecerse y transformarse. Pensar en cambios reales implica ubicarnos desde un lugar diferente al tradicional, cuestionar las metanarrativas únicas, pero reconociendo la existencia de procesos globales, asumir que los caminos de transformación no son lineales, ver la secuencia, la dialéctica, la dispersión, la discontinuidad. Implica cuestionar el mito del progreso infinito y el de la irreversibilidad de los procesos y fundamentalmente, considerar a todos los seres humanos como sujetos capaces, responsables y protagonistas de las construcciones sociales.

Se trata de compartir, sin pretensiones de agotar, algunas trayectorias en la construcción de alternativas, poniendo énfasis en las dimensiones ético-educativo-culturales. Aportar a la formulación de políticas educativas en el marco de la construcción de la autonomía en los saberes y poderes, como sustento epistemológico y ético de una propuesta educativa.

No creemos que la reflexión pueda desarrollarse como si fuéramos sujetos ajenos a lo que históricamente está sucediendo. El acontecimiento es un analizar histórico y ético de primera importancia. Nos encontramos en un escenario de crisis del sistema formal de educación. Pero las crisis, también pueden ser momentos importantes para la decisión



y abren nuevos espacios para la transformación. Ahora bien, decidir, optar, apostar, son verbos que están estrechamente vinculados con una postura y un proyecto ético. Por otra parte, tampoco la práctica educativa puede sacarse de contexto, sometiéndola a análisis como si estuviéramos en una burbuja

Estamos viviendo un momento histórico de una gran mutación, es más que una transformación cibernética. No se trata simplemente de una modernidad pautada por las nuevas tecnologías y la sociedad virtual, sino de una verdadera mutación civilizatoria que abarca todos los ámbitos, incluyendo el tipo de vínculos que se producen en las redes sociales; se producen transformaciones intrapsíquicas en la medida que cambia la construcción y la reconstrucción de nuestras subjetividades. Podemos hablar de una mutación civilizatoria tanto cultural como simbólica, pautada por la tercera revolución tecnológica, pero que la trasciende. Nos encontramos en medio del bombardeo informativo, frágiles frente al cúmulo de estímulos que recibimos e inmersos en la incertidumbre de cambios vertiginosos que sacuden nuestras antiguas seguridades careciendo de tiempo y capacidad para elaborarlos y procesarlos debidamente.

Se generan nuevos códigos, emergentes de esta mutación. Ahora bien, no se trata de santanizar esta transformación porque existen elementos profundamente positivos, como la comunicación instantánea a través del ciberespacio, la posibilidad de una mayor apertura a la información y, en nuestro país, por medio del plan Ceibal (un/a niña/o, una computadora) la oportunidad de contar con un instrumento educativo de enormes proyecciones.

Este cambio re significa dos categorías fundamentales: tiempo y espacio. Se refleja fuertemente además, en la crisis de los pilares institucionales de la modernidad: la familia, el estado, la iglesia y la escuela. Cuatro instituciones productoras de sentido. Una dimensión central de la crisis actual es la destrucción de sentidos, la fragmentación de la visión de la vida, de la realidad y de la propia existencia. Es una crisis que acompa-



ña al fortalecimiento de la ética del mercado² como sustento ideológico del sistema.

El valor de la vida, de su reproducción y de la naturaleza que la viabiliza, es postergado indefectiblemente en pro de la consolidación de un modelo basado en el sacrificio de la vida y la destrucción de la naturaleza. Lo que genera una actitud fatalista ante la vida, reforzada por la crisis de las alternativas. Solo queda la posibilidad de aceptar la realidad tal cual es, aunque suponga muerte y destrucción.

Los procesos de globalización nos enfrentan a una crisis civilizatoria. El modelo de desarrollo dominante supone destrucción y exclusión de vidas humanas, así como destrucción de la naturaleza. La sociedad se mueve a dos velocidades, hay concentración de crecimiento en un sector y empobrecimiento en sectores sustantivos de la sociedad.

La sociedad de la exclusión genera una verdadera expansión de las violencias, un nuevo mundo de lucha de todos contra todos, una sociedad violenta, competitiva y autoritaria donde se abandona la alteridad dialogante para asumir al otro como enemigo.

En el Uruguay, así como en la mayoría de los países, ya hemos consagrado por ley que la educación es un derecho humano fundamental. Nuestro compromiso es bregar por una educación de calidad para que este manda-

to sea una realidad para toda la población. Por otro lado, Uruguay presenta excelentes indicadores económicos y vemos con alegría que ha comenzado a disminuir, aunque levemente, la brecha entre los quintiles más altos y más bajos, lo que augura mejores condiciones para dar respuestas al tema que nos ocupa. Es decir, enfrentar la transformación de la educación, atendiendo a la tensión entre calidad e inequidad.

Para ello es prioritario abordar las múltiples dificultades existentes. Queremos enfrentar esta situación reconociendo su gravedad y complejidad, conociendo las carencias, pero con la convicción de que esta tarea es posible en la medida que la asumamos colectivamente. Las dificultades son multicausales y la mayoría de ellas, se arrastran desde hace décadas. Por tanto, solo con el aporte amplio y profundo de la comunidad educativa y el compromiso de todos los sectores de la sociedad podremos encararlas. Sin embargo, somos conscientes de la responsabilidad que nos cabe en el factor fundamental que hace a la propuesta educativa. Estamos en una encrucijada que nos impone fortalecer las tradiciones positivas y simultáneamente, abrirnos con creatividad a nuevas experiencias.

Entendemos imprescindible, profundizar en todos los niveles una gestión participativa, implementando a lo interno del sistema educativo, los ámbitos y mecanismos que hagan viable dicha participación, priorizando la efectiva inserción de los centros educativos en la comunidad, convocando a la participación. Asimismo, es necesario desarrollar una descentralización que implique una real articulación con todos los niveles educativos

Esperamos un rol activo en el aporte, la iniciativa y la colaboración de todos los actores de la educación, así como en la crítica y el cuestionamiento cuando sea necesario como corresponde al ejercicio pleno de su indiscutible soberanía para decidir sobre los rumbos y destino de la educación del pueblo.

² Para este tema, referirse a la excelente producción teórica de José Luis Rebellato, particularmente "Encrucijada de la Ética", 1995.

Participación y relaciones democráticas

En este sentido, nos parece pertinente rescatar los esfuerzos realizados y los logros obtenidos en cuanto a la participación, fundamentalmente estudiantil. En Uruguay esta tarea se inició en el año 2006 a partir de la conformación del “Grupo Promotor de la Participación Juvenil en las Comunidades Educativas”, luego ampliamente profundizado entre julio del 2010 y diciembre del 2011. Me consta que en varios países se realiza también este esfuerzo por escuchar a nuestros jóvenes y hacerlos protagonistas. Ya lo son, basta recordar a las y los estudiantes chilenos reclamando por sus derechos. En el marco del MERCOSUR Educativo se definieron los objetivos:

- Contribuir al desarrollo de una cultura de la “Participación”.
- Elaborar un marco referencial para la Participación Juvenil acorde a las responsabilidades que esta conlleva.
- Fomentar el valor de la participación como aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Ayudar a la construcción de espacios institucionales que hagan posible una real participación juvenil.
- Impulsar la creación de una nueva Dimensión Institucional (integrada a las existentes) en la gestión de los Centros Educativos.
- Estimular la formación y/o capacitación de actores responsables en la gestión y coordinación de esta nueva dimensión en las Comunidades Educativas (Promotor–Mediador–Animador, etcétera).
- Apoyar el desarrollo de las actividades respetando el principio de gradualidad y los intereses de los jóvenes.

Los niños y los adolescentes son ciudadanos menores de edad, jóvenes, con menos experiencia y con urgencias más acuciantes tal vez que los adultos, pero eso no

significa que sean patrimonio de los mayores. Se consideran sujetos de *derecho*, es decir capaces de ejercerlos y exigirlos, sujetos con plena ciudadanía. Son seres humanos y los destinatarios de sus propios derechos. Destacamos que este aspecto es posteriormente reivindicado en la nueva ley de educación.

Se reconocen todos los Derechos (civiles, políticos–económicos, sociales, culturales) de los menores de 18 años. La aplicación de uno de los Derechos no excluye a los demás, de acuerdo con el principio de integridad.

La satisfacción y protección de estos derechos no es tarea pura del gobierno sino de la comunidad, las organizaciones, las instituciones educativas, etcétera. Las transformaciones políticas, sociales institucionales, educativas y culturales que requieren el ejercicio de la niñez y la adolescencia demandan la participación y el esfuerzo de todos nosotros.

El ejercicio del derecho a la participación de los más jóvenes involucra también a los adultos, exigiendo una nueva relación entre unos y otros en la cual la comunicación, el diálogo y la voluntad de los adultos para aprender a escuchar, son claves.

Trabajamos desde el convencimiento de la necesidad de trabajar en el desarrollo de contenidos, formas y espacios de involucramiento y participación de los estudiantes; en la necesidad de generar en el seno del sistema educativo, espacios de construcción de democracia a través de una auténtica participación de los estudiantes, tomando como definición la que propone Roger Hart: “la participación se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive, es el medio para construir la democracia y es una norma que permite medir sus fortalezas”. Adherimos a esta definición porque destaca la interacción permanente entre los derechos humanos y el concepto de democracia así como la necesidad de reafirmarla para contribuir a generar y fortalecer una cultura de derechos. Desde esta perspectiva se visualiza al estudiante como sujeto activo, protagonista de su vida, ciudadano.



La formación como ciudadano crítico y transformador es una meta definida, sin embargo, nada se construye por decisiones de unos pocos, las verdaderas necesidades e inquietudes de los jóvenes deben surgir de ellos mismos, el protagonismo no es aquí demagogia inconsciente, es base ineludible para una verdadera participación. El proyecto debe ser conjunto, integral y consensuado para tener un avance cuantitativo y cualitativo en cuanto a participación.

No se puede pensar la educación por fuera de las necesidades y sensibilidades de los niños, niñas y jóvenes, de su cultura y sus proyectos, que están vinculados a espacios e intereses que las instituciones educativas no consideran adecuadamente. En momentos de crisis como los que hoy se comparten, en un terreno donde la relatividad de los valores es notable y la confusión la nota dominante, hay que evitar la regresión propia del moralismo y el dogmatismo. El gran reto de este tiempo es acercar a todos aquellos que están dispuestos a comprometerse en el proyecto de una educación crítica, de calidad y que contribuya con el desarrollo equitativo de nuestras naciones. Así se enfrentará el abismo entre la cultura desde la que piensan y hablan los maestros y aquella otra desde la que perciben y sienten los más jóvenes. De este modo se estará en mejores condiciones para promover los cambios necesarios y plantear el tema de la comunicación como un aspecto fundamental que vincula la educación, la cultura y el desarrollo, así como las nuevas condiciones del saber, las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la sociedad. Es necesario plantear propuestas que procuren el acercamiento y la comunica-

ción entre profesores y estudiantes, así como el desarrollo del lenguaje y competencias que faciliten una actitud crítica para promover el desarrollo de educandos-ciudadanos autónomos y participativos. Estas aspiraciones implican cambios en el paradigma adulto, significa estar dispuesto a una utopía que demandará mayores esfuerzos y exigencias.

Promover la participación es un esfuerzo dirigido hacia un cambio en la cultura, es decir en la manera de hacer y relacionarnos, por eso, es indispensable que pensemos en un enfoque integral que incluya, además del trabajo directo con los estudiantes, la formación de nosotras/os, los adultos que los rodeamos, así como la transformación de las formas de interacción que se dan en las instituciones: la familia, la escuela, la organización social o las instancias de gobierno. No se trata solo de organizar adultas/os o solo jóvenes, sino de poner en relación a todas/os, sin sustituirse ni condicionarse, respetando las dinámicas propias de cada actor.

Es necesario desarrollar líneas de trabajo paralelas y específicas. La primera la constituyen los cambios que tenemos que hacer nosotras/os las/os docentes, para propiciar un ambiente de participación, y la otra, consiste en una serie de habilidades que debemos fomentar para que realmente estemos creando participación. Abrir el espacio no garantiza la participación, el solo hecho de querer favorecerla no nos hace aptos para promoverla. La participación comienza al opinar. La opinión de todos es importante, no solo la del que es inteligente o la del que sabe o ha leído. Lo importante es contar con herramientas que nos permitan desarrollar procesos diferenciados pero integrales, de formación integral a partir de las divergencias que provocan el origen, la educación, la personalidad y el contexto.

La participación significa una contribución permanente e integral de cada ser humano al trabajo colectivo, el derecho de compartir las decisiones y el usufructo también permanente y proporcional en los productos alcanzados. Participar es tomar parte, formar parte y tener parte. Para que la participación sea plena, las personas deben completar todo

el ciclo: información y conocimiento participado que significa una conciencia colectiva del tema, a través del autodiagnóstico. Decisiones participadas que quiere decir un compromiso de todas/os con la resolución de las cuestiones, la consideración de las alternativas y la selección de estrategias a través de un consenso o negociación. Acciones participadas que implican un compromiso de todas/os con la implementación y la ejecución compartida de las tareas y las actividades necesarias para la consecución de los logros deseados. Implica organización y disciplina, cooperación y co-responsabilidad.

La participación depende de factores estructurales, culturales, políticos, institucionales y personales. La estructura de poder, la correlación, el tipo de relación que se establece entre los diferentes actores, crean obstáculos u operan como facilitadores de participación.

Los obstáculos más comunes en los centros educativos se manifiestan en el paternalismo, autoritarismo y tecnicismo, que se expresan a nivel personal, institucional y estructural. Todos los obstáculos se interpenetran y se refuerzan mutuamente, desde las estructuras sociales hasta las personalidades individuales. Las culturas autoritarias penetran el imaginario cultural, adulto y juvenil, que incorpora estos valores dándoles legitimidad y reproduciendo la dominación: las jerarquías dirigen, los demás obedecen; el patrón ordena, el trabajador produce; el profesor enseña, el alumno aprende; el padre manda, el hijo obedece; el hombre decide, la mujer ejecuta.

A pesar del potencial participativo inherente a toda persona, en la mayoría de los casos, la participación no se produce espontáneamente. La educación tiene el desafío de realizar un proceso pedagógico de construcción de ciudadanía interviniendo en los procesos de participación, generando formas nuevas en el ejercicio del poder por parte de los ciudadanos, realizando un manejo pedagógico de los conflictos, aportando a la construcción de una democracia real.

Una práctica liberadora tiene necesariamente una orientación productiva, en tanto tiende a la realización de las capacidades de cada uno de los sujetos. La productividad de los sujetos se asienta en sus poderes. El objetivo es desarrollar el poder entendido como poder de, o sea, como capacidad y como producción. La anulación de sí o de las/os otras/os, la resignación, así como cualquier forma de violación de la integridad personal y colectiva, constituyen actitudes reñidas con los valores éticos. El sentido de la vida está dado por esta orientación productiva, por el desarrollo de nuestros poderes y por la capacidad de despertar poderes en los demás.

Adquiere enorme importancia la construcción de identidades y sujetos autónomos capaces de pensar y actuar por sí y en función de la construcción de alternativas porque la forma en que se construye una organización y cómo se relacionan sus miembros es en sí la construcción de alternativas. Tomamos el concepto de Cornelius Castoriadis:

“La autonomía es el actuar reflexivo que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social”.

Una pedagogía para la transformación

Nos encontramos en una situación de riesgo educativo que presenta una doble dimensión: cualitativa y cuantitativa. Desde una perspectiva cualitativa, el concepto de nivel de riesgo educativo se asocia con la noción de alfabetismo, que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano o ciudadana necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional. Ser alfabeto en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y la escritura; así se reconoce, por ejemplo, en la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo, 1997).

Desde la perspectiva cuantitativa, el nivel de riesgo educativo se mide según el nivel de educación formal alcanzado por la población

de 15 años y más que asistió a la escuela pero ya no asiste más, cuyo máximo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de nivel de riesgo educativo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia social de la sociedad. No se trata de una cuestión de déficit individual sino de un problema de exclusión social y de imposibilidad de ejercer los derechos ciudadanos. Con este concepto, aludimos al riesgo que significa para estos jóvenes y adultos hallarse en situación de pobreza educativa; no son “riesgosos” para la sociedad sino que son jóvenes y adultos vulnerables que están en situación de riesgo.

No se trata solo de aprender la mecánica de la lectoescritura, sino de aprender a leer el mundo, a expresarse como parte de los derechos de las personas, aprendizajes contextualizados y actualizados que mejoren las condiciones reales de vida, que viabilicen la posibilidad de seguir aprendiendo, que desarrollen protagonistas capaces de transformar el mundo.

El nivel de educación formal alcanzado en nuestros países, define una situación de riesgo porque cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor el riesgo de exclusión y de reproducción de la pobreza. Este factor de riesgo actúa entrecruzado con otros factores de riesgo emergentes de un contexto de “múltiples pobreza”.

Se reconoce el principio del avance acumulativo: quien más educación tiene, más y mejor educación demanda y utiliza las oportunidades de más y mejor forma.

Tenemos que mirar el sistema educativo a la luz de la dinámica entre lo instituyente y lo instituido; se necesitan mutuamente. Lo instituyente es lo que irrumpe, lo nuevo, tiene que ver con la creatividad y la imaginación, pero solo se concreta en productos, creaciones, teorías, arte, conocimientos y también en instituciones. La institución es el espacio instituido, cerrado, definido y legitimizado desde el orden. Es en el campo cultural y educativo donde el

orden produce su mayor fascinación. El orden es seguridad y produce seguridad. La seguridad nos protege del miedo. Es expresión de la compulsión a la repetición y en tal sentido, excluye a lo nuevo, sobre todo si significa su propio cuestionamiento. El desorden en cambio (y la construcción de alternativas supone necesariamente un componente de desorden) es arbitrario, sin normas, sin nada previsible. El orden afirma, clasifica, regula, disciplina, controla, da solidez, produce tranquilidad, ahorra búsquedas. Lo instituido es fascinante, atrae, conquista y castiga al que se aleja de él. Lo instituyente es amenazante, doloroso, incierto y arriesga el desplazamiento hacia la marginalidad y el caos.

La educación supone procesos, aprendizajes y des-aprendizajes (es decir, procesos de des-estructuración y re-estructuración); relaciones (el ámbito educativo no es el de sujetos, sino el de sujetos relacionados; es el ámbito por excelencia de lo relacional); instituciones, currículo, un marco ético y una educación en valores. Al hablar del currículo diferenciamos: el currículo visible o manifiesto (es decir, aquél que las instituciones educativas transmiten expresamente cuando hablan de sus programas) y el currículo oculto, es decir, el que no se expresa, pero que está actuando efectivamente, tanto a nivel de contenido como a nivel de la forma, se trata de un espacio de penetración de valores y normas que responden a lógicas que funcionan en la sociedad y que en muchas ocasiones es contradictorio con el explícito

El sistema educativo desarrolla una cultura estrechamente ligada al mundo de la vida. Los valores de la competencia, de la superación individual, de la lucha por la sobrevivencia a costa de todas/os, de la exclusión, de la destrucción, dan aquí su batalla más importante contra los valores de la solidaridad, del trabajo colectivo, de la cooperación, de las luchas y búsquedas de las y los iguales. Es el terreno de la construcción de identidades subjetivas donde pueden gestarse las utopías; pero es allí, sobre todo, donde pierden. Es en este mundo de la cultura cotidiana donde aprendemos y desaprendemos sobre la base de nuestros errores y ensayos. Pero

también es allí donde la cultura neoliberal impone sus pretendidos aprendizajes, destruyendo la búsqueda de la justicia, instaurando la lucha de todas/os contra todas/os. El triunfo se logra compitiendo y esto supone destruir al otro, despojarlo de su dignidad.

La formación de las/os educadores y profesionales, en general pone énfasis en la transmisión de los conocimientos. Por cierto, está fuera de discusión que todo proceso de aprendizaje supone transmitir conocimientos. El problema radica en la matriz a partir de la cual se genera la producción del conocimiento. El modelo predominante se basa en una matriz de transmisión unidireccional, donde el receptor es negado en sus potencialidades comunicativas. Hablante y oyente, emisor y receptor interaccionan sobre la base de un modelo de transmisión y no de comunicación. Oyente y receptor son categorías que expresan que el modelo desde el cual se las elabora excluye las potencialidades de interlocución. A veces, este modelo puede disimularse con técnicas participativas que, en el fondo, mantienen inalterada la matriz, colaborando en su legitimación.

Entendemos que es la interacción lo que nos permite aprender. Enseñar no es, no debería ser, solo transferir conocimientos, sino crear las condiciones para la producción y construcción de conocimiento, para desarrollar las potencialidades existentes, para desbloquear la creatividad, para favorecer la problematización, la duda, la pregunta, la curiosidad, para despertar la motivación por el conocimiento y el interés por aprender. Crear un clima de alegría y creación, propicio a la comprensión de la diversidad, al desarrollo de la autoestima, al disfrute de la belleza, al reconocimiento de las emociones y las intuiciones, al trabajo en equipo y a la solidaridad.

El proceso de aprendizaje no es por tanto, el mero resultado de una buena enseñanza y un estudio disciplinado, porque eso supondría considerar al educando como un objeto de aprendizaje separado de su contexto y de los propios contenidos educativos. Un nuevo paradigma emancipador que entiende que lo instituido no es definitivo sino que es

el punto de partida para nuevas formas institucionales, lo que existe no es una llegada sino una posibilidad de un nuevo camino; un paradigma que sabe que la ciencia implica ideología pero no doctrina y que necesita del conflicto de ideas y de la incertidumbre para avanzar. Un paradigma que considera insuficiente la jerarquización y la simplificación para conocer y actuar en la realidad, proponiendo integrar las categorías de redes, de diversidad y de complejidad en las búsquedas educativas porque la intuición, la subjetividad y la irrupción de lo imprevisto y el azar, son parte de la elaboración de conocimiento y de alternativas a la realidad.

Escuchar ya no es sinónimo de oír lo que quiero oír, sino de abrirme a lo novedoso y a lo cuestionador. La pregunta deja de ser un ejercicio retórico y pasa a convertirse en una postura frente al mundo y a la realidad que permite avanzar en el conocimiento.

Pero el problema central de los sistemas educativos no está solo en el desfase entre lo que ofrecen los centros educativos y las demandas sociales del sistema laboral, o en la falta de adaptación a las nuevas tecnologías, sino que pasa por una inadecuación cada vez mayor y más grave, entre los saberes que se ofrecen desde las instituciones educativas, su organización vertical y rígida y las realidades, los problemas actuales y los intereses y necesidades de la población, especialmente de jóvenes y adolescentes.

Por otro lado, las diferentes reformas educativas impulsadas desde los 80, no lograron resolver la inadecuación señalada, al no considerar las muy diversas necesidades del mundo actual y centrarse en la posibilidad de adecuarse a las necesidades de la globalización. Estas reformas se reformularían y profundizarían fundamentalmente en la década del 90, desplazando el centro de gravedad de la educación, desde las motivaciones académicas y la transmisión de los conocimientos producidos, hacia las motivaciones económicas que proponen impulsar la competitividad de las naciones, el valor de mercado y la imposición de modelos de desarrollo, como han denunciado con claridad José Luis Co-

raggio y Rosa María Torres. Esto es particularmente visible en la educación universitaria, donde se ha conformado un “megamercado” educativo a escala mundial, gestado por el incremento poblacional, el aumento de la cobertura de la educación básica y media, el valor del conocimiento para la economía actual, así como por la mercantilización de los servicios educativos. Hoy vivimos la tensión entre la educación como bien social y derecho público o la educación como bien global, comercializable en el mercado.

Las reformas de estas décadas propusieron una enseñanza encorsetada en módulos o paquetes cuyos efectos y admiradores aún campean en el mundo. Se justifica su validez, por ejemplo enunciando que al aplicar módulos, el profesor o profesora sabe lo que tiene que hacer; el alumno no pierde el tiempo; los padres quedan contentos porque en la escuela se imparte una educación de “calidad”; el Estado queda satisfecho porque los recursos no son dilapidados. En segundo lugar, se produce un proceso de desadiestramiento y readiestramiento del profesorado que pasa a ser gerente de los módulos y de los equipos de dirección, que pasan a ser gerentes de una institución. En tercer lugar, si esto se logra con eficacia, la lógica del trabajo imperante en el modelo neoliberal ha penetrado el campo educativo, no tanto en sus contenidos, sino en sus prácticas, valores, normas y asignación de roles, en el currículo oculto. Ha ganado la batalla ética.

En la matriz del discurso hegemónico, confluyen varios imaginarios sociales que, si bien pueden presentarse como aparentemente contradictorios, terminan siendo funcionales al sistema. El imaginario de la tecnología transformada en racionalidad única, impone el modelo de la razón instrumental, ahogando los potenciales de una razón práctica emancipatoria. El imaginario social de la posmodernidad, cuando se fundamenta en la prédica de una ética débil, puede terminar socavando los potenciales para la construcción de alternativas globales; las utopías son disueltas y la subjetividad es sepultada. La pluralidad de micro-relatos se pierde en la fragmentación. El imaginario posmoder-

no, más allá de los aportes sugerentes en el campo de la diversidad y del sentido de la incertidumbre, corre el riesgo de terminar en un planteo nihilista o cínico ante la imposibilidad de un mundo alternativo. El imaginario social de la despolitización identifica actividad política pedagógica con decisiones de expertos, rechazando la participación ciudadana. El imaginario social se articula de esta forma, sobre la convicción de que es preciso aceptar el sistema en el que vivimos, pues carecemos de la posibilidad de construir alternativas.

Así, los espacios que buscan ser alternativos muchas veces reproducen las relaciones de asimetría, la dominación, la concentración de poder y de saber y, especialmente la concentración de la producción del conocimiento.

Proponemos la actitud crítica como soporte de la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la alegría en contraposición al orden, a la transmisión y la sumisión. Muchas veces pensamos que transformar la realidad es un acto que comienza por el desarrollo de la conciencia y dejamos de lado otras categorías: el cuerpo como protagonista, las subjetividades, identidades, memorias que alimentan resistencias, imaginaciones y mitos que multiplican la creatividad, enfrentando la dominación. Consideramos al ser humano como una integralidad, sin disociar cuerpo y mente, sentimientos y contenidos, integrando la subjetividad como factor fundamental del proceso educativo.

Educar y educarnos como sujetos implica poder elegir. Nuestra subjetividad es ética, no puede separarse de valores, de opciones, de apuestas. Ser sujeto es formar parte de una comunidad y sus tradiciones y poder comunicarnos para formar nuestra identidad en la interacción con los otros significantes. Ser sujeto es poder ser autónomo. Ser sujeto es ser productor en todos los ámbitos. Ser sujeto es vivir la experiencia de la contradicción y por lo tanto la del compromiso y la opción.

Educar es potenciar sujetos protagónicos, autónomos, críticos y creativos. Ser sujeto es poder elegir, nuestra subjetividad es profun-

damente ética, implica opciones que no son producto de un mero ejercicio racional y no permiten la neutralidad. Las opciones le dan sentido a la vida, a la existencia, representan nuestra capacidad de tomar iniciativas y cambiar las situaciones. Autonomía supone audacia para crear productos, significados y valores nuevos, desafiando significados estériles y cristalizados.

Las alternativas no se construyen en abstracto. Los contenidos del aprendizaje deben “pasar por la vida” y ser para la vida. De ahí que en el proceso educativo importan los contenidos, pero importa también mucho, el cómo y el para qué, la producción y el sentido de dichos contenidos. Esto supone destacar el proceso educativo como espacio de construcción de identidades y de aprendizajes significativos, articulando la racionalidad y la emoción, la memoria y la creatividad, el pensamiento abstracto, el hacer concreto y la imaginación, considerando todas las dimensiones o manifestaciones de inteligencias múltiples y desestructurando el principio de nuestra cultura que privilegia lo racional sobre la emoción³.

Las educadoras y los educadores tienen el papel de reflejar y de desafiar, cuestionar y enfrentar el imaginario social, papel fundamental en el proceso del aprendizaje entendido como construcción de saberes, deben también transmitir conocimientos, pero no hay educador que pueda educar, si él o ella no es también educado en el proceso de aprender. La educación es el proceso de creación y re-creación del conocimiento de, con y para los sujetos.

Desde esta perspectiva, la educación implica un proceso de auto conocimiento y de elaboración que permita el uso combinado de categorías de conocimientos, de sistematización y de interpretación, que permita ordenar el caudal de información que circula en la vida cotidiana para desarrollar un proyec-

to de vida. Es también un proceso de construcción de categorías de interpretación de la realidad que puedan contraponerse a las visiones deterministas, fatalistas y mágicas que naturalizan la realidad. No es sinónimo de “estar informado” o de “tener cultura”. Tener información no significa tener conocimiento. Conocer implica elaborar esquemas clasificatorios de los hechos de nuestro entorno cotidiano, articular saberes con capacidad reflexiva, crítica y creativa. Este concepto tiene que ver con un currículo articulado con la vida cotidiana, con el trabajo y con un estilo de participación real del ciudadano en las decisiones que afectan su vida; tiene que ver con un concepto de cultura como “cultura vivida”, vista como un campo de lucha de aceptación o resistencia, como formas de conductas que posibilitan enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.

Queremos instituciones educativas de nuevo tipo, donde lo instituido no tenga carácter absoluto porque los espacios educativos deben estar preparados para cambiar, espacios que promueven la pregunta, la duda, la creatividad y la posibilidad de alternativa; que no reprimen las voces discrepantes y escuchan las diferentes tonalidades.

Queremos una propuesta educativa que se fundamenta en los valores de sustentabilidad, sostenibilidad, de cooperación, de solidaridad, de calidad y de asociación y en la coherencia de su práctica con la búsqueda de la transformación de las relaciones entre las personas, entre las comunidades y con la naturaleza, tanto en el mundo material como en el simbólico-cultural. Una propuesta educativa liberadora se fundamenta en la alegría y el placer de aprender y enseñar.

Centros educativos comunitarios

Esta propuesta pedagógica la desarrollamos desde el 2010 en varios liceos del país en acuerdo con las comunidades y creemos que

3 “Al declararnos seres racionales, vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional.” (Maturana, “Emociones y Lenguaje en Educación y Política”, 1992).

rescata los principios fundamentales de la educación popular. Lo que tienen en común estas experiencias diversas son las nociones de comunidad y de aprendizaje, junto con premisas de identidad, pertenencia, inclusión, diálogo, interacción, comunicación, colaboración, flexibilidad, diversidad y trabajo en equipo.

Entendemos por Centros Educativos Comunitarios una comunidad humana, territorialmente delimitada (barrio, pueblo, ciudad, alcaldía, municipio, etcétera), que asume un proyecto educativo y cultural propio, orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, en donde todos se comprometen con el aprendizaje —niños/as, jóvenes y adultos— inspirados en un esfuerzo intergeneracional, endógeno, cooperativo y solidario, que parte de un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas y posibilidades.

La propuesta se inspira en el pensamiento más avanzado y la mejor práctica de la educación comunitaria y de los movimientos de educación popular en América Latina y toma asimismo elementos de la visión ampliada de la educación básica propuesta en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (Tailandia, marzo 1990). No es un modelo cerrado, limitado al ámbito local, deslindado del Estado y del currículum oficial, sino una propuesta de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo del país. En tal sentido forma parte y debe articularse con un proyecto de desarrollo local y nacional, integral e integrador, lo cual implica romper con la sectorialidad estrecha y concertar alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro como macro.

La propuesta asume una visión integral y sistémica de lo educativo. Supone revisar la distinción convencional entre escuela y comunidad, entre el hacer y el pensar, entender al centro educativo como parte de la comunidad. No es la suma de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación o yuxtaposición, sino que implica la construcción

de una propuesta educativa territorializada, elaborada y consensuada en la comunidad.

El impacto a nivel barrial y comunitario es un común denominador de las experiencias de educación desarrolladas con anclaje territorial, donde la inclusión y el fortalecimiento de redes permiten una incidencia en los temas que interesan a la comunidad. Se logra trabajar articulando en el territorio los distintos programas e instituciones, potenciando sinérgicamente los distintos fragmentos que aborda cada proyecto.

Las propuestas se fundamentan en los elementos positivos que existen para impulsarlos y desarrollarlos y no desde el déficit y la carencia. Se parte de las habilidades, capacidades, aprendizajes y vínculos de las personas. Con el objetivo de revalorizar los distintos saberes, apuntar a la incorporación de los tránsitos ciudadanos, el aprendizaje y desarrollo de capacidades desde lo vivencial. En este sentido, también se debe definir la articulación entre educación y trabajo, destacando la importancia de la integralidad en la formación para el trabajo entendida no solo como un adiestramiento en instrucción técnica.

El centro educativo comunitario se fundamenta en encontrar el conocimiento en su medio para impulsar desde allí las transformaciones. La idea fuerza es que la comunidad, impulsando el diálogo, conciba a la educación como expresión de los problemas de la vida cotidiana, considerando a los seres humanos como seres inconclusos en permanente formación. Allí está la raíz de la educación misma y la conformación de valores que orientan el proceso.

La educación entendida como una vía para la formación de ciudadanía autónoma, con proyecto propio. El colectivo se posesiona de sus espacios de vida para aprender la realidad y para pensar en transformarla. Es por esto que pensar en la relación del docente con la comunidad significa estrechar lazos directos con la realidad que contextualiza al liceo.

Es central revalorizar al estudiante posicio-

nándolo como sujeto único y original, perteneciente a un colectivo de referencia, a una comunidad. Quiénes son, qué hacen, y en qué contexto local y nacional se encuentran. Por ello, un tema central es la identidad y la pertenencia, así como el fortalecimiento de vínculos.

La educación comunitaria está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto. La vida se constituye en el escenario para aprender y el problema a resolver, diariamente, en la diversidad de dificultades. La experiencia de lo colectivo es vínculo intersubjetivo que se transforma en fuerza para transformar la realidad. El sujeto no es autónomo si no es en la práctica consciente en el mundo.

Se propone una pedagogía del pensamiento crítico que implica la búsqueda de un ser epistémico que es más que saber de lo otro y algo más que saber de uno mismo. La propuesta pedagógica debe tomar en cuenta el espacio histórico y la práctica social que en éste se desarrolla. La praxis pedagógica al hacerse posibilidad transformadora, pone al hombre y a la mujer en contacto con el mundo, así la relación con lo real se convierte en fundamento para conocer investigando y al develarse lo aparente, el conocimiento recobra su base epistemológica.

El proceso educativo no puede desligarse del sujeto estudiante que será el principal protagonista de la praxis educativa, ya no puede estar limitado a la transmisión del saber acumulado que se hace de una generación a otra y, el aprender no puede circunscribirse a la pura recepción del objeto del conocimiento transferido; no se circunscribe al espacio escolar, es también discurso que emerge del espacio comunitario donde la lucha por

la educación es referencia de democracia y participación colectiva. La dimensión axiológica se fundamenta en la solidaridad y en el compartir proyectos. Es a través del diálogo, como alcanza su verdadero carácter humanista y se transforma en creación cultural al rescate de lo comunitario como forma de expresar el compromiso con lo real. El eje es la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, del sentido colectivo.

La metodología gira alrededor del arte de problematizar desde el diálogo, reconoce la premisa freiriana: “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo”, se basa en las necesidades cognoscitivas de la comunidad y supone para ello, configurar una respuesta a los problemas de la gente. Se fundamenta en lo que ocurre en la vida, y por eso prepara para actuar en la vida, es por definición, vinculante con la realidad. Propicia una forma de encuentro con el conocimiento que tiene que ver con el rescate de la memoria histórica, de las expresiones culturales de nuestras comunidades, de la identidad, de las manifestaciones folclóricas y de los conocimientos ancestrales.

La transformación educativa es un proceso complejo que genera e incorpora información, conocimiento, originalidad, creatividad, iniciativa, motivación, compromiso y responsabilidades. Una propuesta educativa liberadora se fundamenta en la alegría y el placer de aprender y enseñar.

Esta tarea teórico-práctica debe ser hoy, profundamente innovadora; Requiere elaborar nuevos temas, nuevos desafíos y caminos alternativos, con resultados eficaces, pero en horizontes utópicos.

Montevideo 21/5/2012

PÉ DENTRO, PÉ FORA: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

SELVINO HECK*
PEDRO PONTUAL**

Três questões ou perguntas principais surgem ou são centrais quando se discute a experiência brasileira de participação social e popular envolvendo governos democráticos e populares e sua relação com a sociedade, movimentos sociais e populares, instituições da sociedade civil.

1. “Seria, acaso, legítimo afirmar que os movimentos sociais atingem sua realização nos espaços de governo conquistados e conduzidos pelas lideranças oriundas desses movimentos? Ou, ao contrário, as Administrações Populares devem constituir-se apenas em instrumentos dos movimentos sociais na realização efetivação de suas exigências originárias que determinaram o seu surgimento e impulsionaram inicialmente a sua ação? O que, no fundo, estão a demandar estes movimentos e o que, historicamente, justifica o seu aparecimento? E, enfim, de que maneira seria possível determinarmos nitidamente o papel que compete especificamente aos movimentos sociais frente às instituições que compõem as esferas de governo, que comportam-se segundo as ‘regras do jogo’, inerentes à outra forma típica do Estado liberal de Direito, e às quais estão subordinadas, além de obrigadas a zelar pela sua manutenção?”¹
2. “Pé fora–na sociedade; pé dentro–no governo”: Como essa equação se resolve? É possível pensar em educação popular como política pública? Como seria a questão da institucionalidade? Que forma assumiria esta política pública? Que instrumentos garantiriam a sua efetivi-



dade? Democratizando as políticas públicas, ainda seria necessário garantir os princípios da educação popular?”²

3. “Para onde vai o país? Para onde vai o Projeto democrático-popular? Qual o destino dessa sociedade do ponto dos seus valores, do ponto de vista da sua relação com o outro, da sua relação social, da sua relação com a natureza e com o próprio conceito de desenvolvimento?”³

1. SER GOVERNO E ESTAR NO GOVERNO

A experiência recente brasileira de governos democráticos e populares ampliou-se a partir dos anos 80 do século passado. Diversas políticas e práticas participativas foram inovadoras, sendo a mais emblemática a do Orçamento Participativo, que vem sendo implementada em diversas partes do mundo.

* Diretor do Departamento de Participação Social de Educação Popular e Mobilização Cidadã.

** Diretor do Departamento de Participação Social. Secretaria Geral da Presidência da República

1. (Movimentos os Sociais e Governo Popular: os desafios dos movimentos sociais frente à ocupação de espaços político-institucionais, Luiz Vieira, In: Movimentos Sociais e Estado: Limites e Possibilidades, Centro de Assessoria Multiprofissional – CAMP, 2001).
2. (Texto para Debate: Educação popular como Política pública, Rede de Educação Cidadã, Equipe TALHER Nacional, 2009).
3. (Ministro Gilberto Carvalho, XI Encontro Nacional da Rede de Educação Cidadã, 15/03/2012).

Estar no governo, porém, não significa estar no poder, muito menos um poder popular.

A questão do Estado é, com certeza, a principal a ser decifrada pelo campo popular na construção de um projeto de alternativa hegemônica para o Brasil. “Na verdade, trata-se da construção de um novo projeto de desenvolvimento. Um dos elementos-chave, senão o principal, é a reforma democrática do Estado, que tenha como objetivo a reconstrução, de baixo para cima, de um poder popular, que resulte em um Estado controlado diretamente pela cidadania organizada. Põe-se um desafio imenso na relação ‘Estado-sociedade’. Partindo da construção de um espaço público democrático, é, portanto, o termômetro para averiguar um processo efetivo de democratização do Estado, de radicalidade democrática. E trata-se de uma ‘revolução cultural do cotidiano’, de gerar uma cultura democrática. O que está em jogo é uma nova maneira de viver: novas relações sociais, formas de trabalhar, pensar, sentir...”⁴

1. (Movimentos os Sociais e Governo Popular: os desafios dos movimentos sociais frente à ocupação de espaços político-institucionais, Luiz Vieira, In: Movimentos Sociais e Estado: Limites e Possibilidades, Centro de Assessoria Multiprofissional – CAMP, 2001).
2. (Texto para Debate: Educação popular como Política pública, Rede de Educação Cidadã, Equipe TALHER Nacional, 2009).
3. (Ministro Gilberto Carvalho, XI Encontro Nacional da Rede de Educação Cidadã, 15/03/2012).
4. (Sistematização de Experiências: a Construção do ‘Espaço público democrático’, Cláudio Nascimento, in: Vamos lá fazer o que será–Mobilização Social e Educação Cidadã, Rede de Educação Cidadã – TALHER Nacional, Fome Zero, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2006, pp. 174-176).

Justifica-se assim plenamente a ocupação de espaços institucionais e a conquista de governos populares. “A ocupação dos es-

paços no governo tem que se colocar na perspectiva da construção do poder popular. (...) O governo popular, certamente, oferece oportunidades para o atendimento de diversas demandas populares, porém essas respostas da administração a tais demandas. A luta pela transformação da natureza do atual Estado é uma luta central do movimento popular, o que significa empunhar a bandeira da transformação de sua forma de estruturação do espaço do político, bem como das regras do jogo a ele inerentes, expressas no modelo político da democracia representativa parlamentar, onde o representado se encontra excluído do processo decisório, assim como dos benefícios do processo coletivo de produção. Isso se constitui, seguramente, num passo decisivo para a construção de uma sociedade alicerçada sobre outros princípios que não os da sociedade liberal, cujo preço pago por uma ilusória liberdade, para grande parte de seus membros, é o crescente temor da exclusão social. (...) A reconquista desse sentido original do espaço político constituía plena realização dos ideários que geraram e que alimentam a existência e a prática dos movimentos populares”.⁵

Da concepção freireana decorrem aprendizados. Ela nunca estabeleceu dicotomia entre os espaços “Estado” e “Sociedade civil”. Paulo Freire afirmava não ser possível, na sua ótica, conceber o Estado e a sociedade civil como polaridades absolutas. Para ele são entes diferentes, com naturezas autônomas, mas podem e devem se interpenetrar. Paulo Freire foi partidário da visão gramsciana de Estado, para a qual é inconcebível não entender o Estado burguês e suas políticas como um espaço sociocultural contestado, portanto em constante disputa entre sujeitos e classes que defendem interesses individualistas e privatizados e outros que buscam concebê-lo como espaço público em formação, capaz de promover a justiça social e econômica.

Segundo Antônio Fernando Gouvêa da Silva, “tais disputas não se dão apenas no campo

4. (Sistematização de Experiências: a Construção do ‘Espaço público democrático’, Cláudio Nascimento, in: Vamos lá fazer o que será - Mobilização Social e Educação Cidadã, Rede de Educação Cidadã – TALHER Nacional, Fome Zero, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2006, pp. 174-176).

5. (Luiz Vieira, Movimentos sociais e Governo popular, In: Práxis filosófica – Movimentos sociais em Questão, de Luiz Vicente Vieira e Rosalvo Schütz, Coleção Fepraxis, pp. 55-56, 2012).

explícito das propostas e práticas políticas, mas também no plano da cultura, ou seja, na construção e no confronto entre significados que dão sentido ao papel social do Estado, buscando legitimar as políticas institucionais desenvolvidas.”⁶

“A ideia de Estado (educador/educando) é importante. Essa ideia não nega o papel da sociedade, mas assume que há tarefas de educação que são próprias do Estado. Desde o Estado e pensando um processo de transformação do próprio Estado”.⁷

A experiência brasileira das últimas décadas, ainda que também com contradições e eventuais retrocessos, caminha no sentido de democratização do Estado e da sociedade bem como na participação social, formulação e controle social das políticas públicas, com crescente presença dos princípios, pedagogia e instrumentos da educação popular, como veremos a seguir.

2. PÉ DENTRO, PÉ FORA

Paulo Freire dizia: “A educação não transforma a sociedade. Ela transforma os indivíduos que são os sujeitos que transformam a sociedade”. Nesta perspectiva, a educação popular é um dos instrumentos estratégicos na construção de uma ‘revolução moral e intelectual’ para a transformação social. E, assim, ela é parte integrante e essencial de qualquer projeto de sociedade que caminhe no sentido da emancipação, que busca agir na mudança de posturas, sentimentos e valores e estruturas e aponta para novas relações sociais.

É cultura como práxis (ação/reflexão/ação) e, enquanto processo, de construção de novos homens, novas mulheres e nova sociedade. Nesta perspectiva, o papel da educação popular na transformação social e na criação de uma nova sociedade, qualitativamente superior à ‘civilização do capital’, é a marca de um aspecto fundamental: sua dimensão ética e cultural.



A educação popular torna-se, deste modo, um dos instrumentos da disputa de hegemonia, através de experiências portadoras do novo na sociedade civil e no Estado, em processos de políticas públicas que sinalizem o processo de democratização destas relações e estruturas em todos os seus níveis, do local ao nacional e também ao mundial.

Todavia, a educação popular, antes de se tornar lei é uma prática social presente nos diversos movimentos da sociedade. Antes de se tornar direito adquirido, a educação popular é uma prática social e cultural.

O papel da educação popular na transformação significa a criação de uma nova ordem, qualitativamente superior à civilização burguesa. Ela não é, portanto, um assunto exclusivamente político e econômico. Implica também uma dimensão ética e cultural.

Nesta concepção, nem as transformações econômicas, nem sequer as modificações sociopolíticas são suficientes para definir o projeto de transformação social numa linha de emancipação. Para esta ser radical e integral, deve questionar, criticar e transformar o núcleo primário dos valores e significados que habita no mais profundo dos costumes, dos hábitos e modos de viver e pensar na sociedade capitalista.

“As lutas pela emancipação devem apontar a socialização não apenas do ter e do poder, mas, igualmente, a socialização do criar, no sentido de criar condições objetivas que tor-

6. (Vamos lá fazer o que será, Rede de Educação Cidadã – TALHER Nacional, Fome Zero, Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, p. 177, 2006).

7. (Texto para Debate: Educação popular como política pública, Rede de Educação Cidadã – Equipe TALHER Nacional, 2009).

nem possível a realização integral e múltipla de todas as potencialidades criadoras do ser humano. Criar a possibilidade de uma vida feliz que só pode ser alcançada mediante uma liberdade criadora e lúdica, num reen-cantamento da vida”.⁸

2.1. A REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ (RECID)

A Rede de Educação Cidadã (RECID) é uma articulação de diversos atores sociais, entidades, movimentos populares e governo federal que assumem solidariamente a missão de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e educação popular, através do diálogo e da participação ativa na promoção dos direitos humanos e superação da miséria, afirmando e propondo um projeto popular, democrático e soberano de nação.

No início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), Frei Betto, chamado para coordenar a mobilização social do Programa Fome Zero, anunciou: “É preciso matar a fome de pão e saciar a sede de beleza”. “A ideia central era a de construir o controle social pelas bases, a partir da conscientização e organização de base da população do programa em questão, como uma forma de ‘socialização de base do poder político’, a partir das necessidades da população oprimida. Sem dúvida, uma concepção freireana da política”.⁹ Com uma equipe de sete (7) educadores populares viajando pelo país, conversando com os movimentos sociais, pastorais populares, ONGS, criou-se a Rede de Educação Cidadã (RECID), com o papel de, por meio da educação popular, desenvolver processos formativos com as famílias para promover a sua autonomia e protagonismo na efetivação e conquista de direitos.

A RECID compreende que:

1 - A educação popular tende a colocar a organização popular de base no centro

mesmo da construção do projeto político alternativo;

2 - A educação popular destaca a importância da democracia na construção do novo projeto hegemônico;

3 - A educação popular valoriza a cultura popular como fonte de identidade e força de um projeto popular nacional;

4 - A educação popular reconhece a vida cotidiana e a experiência, como espaços de construção da nova hegemonia;

5 - Como consequência da valorização da cultura popular e da vida cotidiana do povo, a educação popular coloca em relevo a importância do papel do indivíduo e da subjetividade;

6 - A educação popular assume uma perspectiva coletiva de construção de conhecimento sobre as práticas por meio da sistematização de experiências;

7 - A educação popular tem uma perspectiva de transformação, fazendo uma opção por trabalhar com os/as trabalhadores/as e grupos sociais que vivem em condição de opressão para construir com e a partir deles/as um processo de superação das desigualdades, no qual estes/as serão sujeitos/as;

8 - A educação popular assume que o “projeto nacional” é construído a partir das experiências concretas e particulares.

A RECID é uma experiência nova na história da educação popular brasileira, na medida em que o governo federal constitui uma equipe de assessores/as, conhecida como TALHER nacional (expressão cunhada por Frei Betto no início do Programa Fome Zero) que, democrática e colegiadamente, coordena e acompanha, com a sociedade civil, a

8. (Texto para Debate: A Educação popular como Política pública, Rede de Educação Cidadã - Equipe TALHER Nacional, 2009).

9. (Cláudio Nascimento e Conceição Paludo, A Forma Comunidade: a Experiência da RECID, In: Pé dentro, Pé fora na Ciranda do Poder Popular, Rede de Educação Cidadã, Instituto Paulo Freire, Secretaria de Direitos Humanos, p. 322, 2012).

realização das ações educativas desenvolvidas para a promoção e vivência dos direitos humanos e do exercício da cidadania. Dentro dos princípios de horizontalidade, diálogo e respeito às experiências e conhecimentos populares que caracterizam a educação popular freireana, a RECID está organizada e desenvolve seus processos pedagógicos a partir de uma dinâmica que flui da base dos movimentos, organizações populares e municípios onde ocorrem suas ações educativas. Estes processos são sistematizados nos coletivos estaduais e macrorregionais e encaminhados nos Encontros nacionais.

A RECID está presente nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Tem 186 educadores/as contratados e cerca de 600 voluntários/as. Juntos, planejam, executam e avaliam os processos educativos em articulação com os movimentos e organizações populares e sociais que compõem a RECID em todo Brasil. Tem como parceiras cerca de 700 organizações, movimentos sociais, pastorais populares, ONGS, etc..

A RECID organiza-se na dimensão do 'pé dentro' – equipe de governo, a equipe do TALHER nacional -, no Departamento de Mobilização Social e Educação Popular da Secretaria Nacional de Articulação Nacional da Secretaria Geral da Presidência da República, composta por 5 educadores/as com trajetória e experiência em educação popular. Na dimensão do 'pé fora' – sociedade -, é coordenada pela Comissão Nacional, composta por 12 educadoras/es, da sociedade civil, representando as 5 macrorregiões brasileiras e pela entidade-âncora, hoje o Centro de Assessoria Multiprofissional - CAMP (antes era o Instituto Paulo Freire – IPF). TALHER Nacional e Comissão Nacional formam o Coletivo Nacional, que é o coordenador da Rede de Educação Cidadã. A entidade âncora nacional administra colegiadamente os recursos do orçamento público federal destinados às atividades, em acordo com as deliberações nacionais e resoluções normativas para aplicação de recursos públicos, e, através de uma coordenação pedagógica, sistematiza as ações, faz reflexões sobre as ações desenvolvidas na base popular e apoia pedagogicamente a RECID.

A RECID organiza suas ações pedagógicas fundamentando-as num Projeto Político-Pedagógico (PPP), com 12 princípios e respectivas diretrizes, orientadores de suas ações políticas e de formação, aprovado no 8º Encontro nacional da RECID, em agosto de 2007. O PPP fundamenta-se nos princípios do diálogo, participação coletiva e valorização dos saberes populares e sintetiza seu horizonte político: a construção de um Projeto Popular para o Brasil e a sua opção metodológica, a educação popular. Os 12 princípios são: 1º - Compromisso com o projeto popular de nação. 2º - Fortalecimento das lutas e dos movimentos sociais populares. 3º - Humanização das relações sociais e com o mundo, em sua dimensão integral (afetiva, cognitiva, transcendental, cultural, socioambiental, política e ética). 4 - Defesa da biodiversidade e da natureza na perspectiva política e socioambiental sustentável. 5º - Partir da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade. 6º - Compromisso com o processo formativo para todos/as os/as envolvidos/as, garantindo a intencionalidade política deste, o exercício de papéis diferentes entre educadores/as e educandos/as, momentos de planejamento, estudo aprofundado, registros, sistematização e avaliação. 7º - Dialogicidade. 8º - Processo de educação popular como prática para a liberdade. 9º - Compromisso com a emancipação popular. 10º - Constituição do poder popular, no exercício da transformação das relações de poder. 11º - Identidade, horizontalidade e organicidade da Rede. 12º - Vivência de uma mística da militância e da mudança.

Em 2011, a RECID organizou 88 encontros microrregionais, com participação de 3447 lideranças comunitárias e sociais, 5 encontros macrorregionais, com participação de 349 pessoas e 2248 oficinas de base com participação de 52.414 lideranças sociais e comunitárias, em 601 municípios brasileiros. Participam dessas atividades: famílias em condição de vulnerabilidade social, beneficiários do Programa Bolsa Família do governo federal e do Programa Um Milhão de Cisternas, coordenado pela Articulação do Semi-árido (ASA), quilombolas, afrodescendentes, indígenas, coletores de material reciclável, membros de assentamentos e acampa-



mentos de sem terras, grupos de mulheres, crianças e jovens, populações ribeirinhas, pequenos produtores agrícolas, pescadores, seringueiros, migrantes, desempregados, moradores das periferias urbanas e sem teto, parteiras, ciganos, etc.

Os temas e eixos temáticos principais das oficinas têm a ver com as demandas históricas do povo brasileiro: economia solidária, geração de renda e sustentabilidade; direitos humanos; educação popular; soberania alimentar; políticas organizativas da RECID; organização política; comunicação e cultura; políticas públicas. “E os espaços onde os educadores/as da Rede realizam suas oficinas: as casas residenciais, prédios de alvenaria, galpões, barracos de barro com palha, beiras de praia, praças, parques, quadras esportivas, barracos de lona, salas de escritório, salões paroquiais, salas de aula, hotel, sítios, ente outros. Esses lugares são escolhidos por diferentes razões, mas, na maioria das vezes, são espaços populares por definição, ou seja, já abrigam de alguma maneira pessoas ou coletivos que se comprometem em alguma medida, com a causa popular. Esta é a premissa do trabalho popular: ‘ir onde o povo está’. Caso contrário, a oficina corre o risco de não corresponder à realidade daquele grupo e se esvaziar de sentido”.¹⁰

Outra prática da RECID são as cartas pedagógicas, como escreve Isabela Camini:

“A RECID, em nível nacional dá um passo à frente inovando, ou até mesmo, radicalizando a intencionalidade de uma carta pedagógica, porque buscou apreender essa herança, assumindo para si o desafio de dar essa continuidade, recriando e reinventando novas formas de comunicação. Porque o próprio Paulo Freire não queria ser repetido, copiado e, sim, recriado. Por isso, inaugura, com esta experiência, outra forma de comunicar pedagogia em rede, quando incentiva, dá condições e exercita a composição de cartas coletivas, com a intenção de anunciar nosso trabalho de educação popular.”¹¹

“A originalidade e a contradição da RECID estão em ‘ter um pé dentro e um pé fora do governo’. Isso significa a criação de um Espaço público entre Governo e sociedade. Como Instituição, enquanto memória curta, em seus 10 anos, é uma instituição governamental, mas como memória longa, recuperando e atualizando questões da Educação Popular e do projeto político, é movimento social-político-pedagógico, que retoma e ressignifica ‘velhas questões’ da construção do Projeto Popular, do período de longa duração que vai de 1955 (Governo JK – Juscelino Kubitschek) até 1964 (ano do Golpe Militar) e, num segundo ciclo, que vai de 1974 até 1989 (primeiras eleições diretas, Lula contra Collor). Nesse sentido, sua concepção de ‘Projeto de Sociedade’ abarca o conjunto de questões estratégicas, tanto de governos, quanto de movimentos sociais, bem como das experiências em curso na América Latina e Central. Desse modo, constrói a sua contribuição ao novo internacionalismo que se forja na atualidade na América Latina. Como diz Documento da Equipe Nacional da RECID, as experiências históricas, guardando a especificidade de cada país, demonstram que a construção do novo poder e de uma contra-hegemonia nas sociedades da América Latina, só se dá na medida em que conseguem construir um sujeito político plural, múltiplo, a partir de sua diversidade étnica e cultural”.¹²

10. (Sem Cercas nem Muros: a educação popular no meio do povo – Análise do processo pedagógico das oficinas da RECID, Rede de Educação Cidadã, CAMP, Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, pp. 35 e 65, 2012).

11. (Cartas Pedagógicas – Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam, Isabela Camini, 2012 – publicação em breve).

12. (Cláudio Nascimento e Conceição Paludo, A Forma Comunidade: a Experiência da RECID, In: Pé dentro, Pé Fora na Ciranda do Poder Popular, Rede de Educação Cidadã, Instituto Paulo Freire, Secretaria de Direitos Humanos, pp. 322-325).

2.2. OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Há outras experiências significativas, que também se expressam no ‘pé dentro, pé fora’, governo e sociedade articulados. São as de Educação popular e Saúde e de Economia Solidária, apresentadas e debatidas no II Seminário sobre processos formativo-educativos do governo federal (maio/2012).

2.2.1. EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE

Segundo Reinaldo Alves das Chagas, Coordenador de Apoio à Educação popular e Mobilização Social do Ministério da Saúde, o Brasil apresenta experiência ímpar no que toca à educação popular, representada principalmente pelo pensamento e práticas pedagógicas de Paulo Freire que se estende ao campo da saúde, pela inserção de profissionais de saúde e comunidades em práticas orientadas por esses princípios desde os anos 1970, contribuindo para a constituição da área de educação popular e saúde. A educação popular se constitui como um movimento libertário, trazendo uma perspectiva teórico-prática ancorada em princípios éticos potencializadores das relações humanas forjadas no ato de educar, mediada pela solidariedade e pelo comprometimento com as classes populares. No Ministério da Saúde, este processo se institucionaliza em 2003, no governo Lula.

A Educação Popular em Saúde pressupõe o conhecimento como produção histórico-cultural dos sujeitos construído a partir do diálogo. O diálogo pressupõe o amor ao mundo e às pessoas, a crença na natureza de ser mais do ser humano, a esperança e o reconhecimento das diferenças sem negá-las. Os saberes populares se configuram como um processo de criação e aprimoramento de caminhos para um fazer em saúde capaz de reconhecer o ser humano em sua totalidade, comprometida com a transformação da sociedade, o enfrentamento das iniquidades e com a emancipação dos sujeitos.

Os princípios teóricos, metodológicos da Política Nacional de Educação em Saúde são: diálogo, amorosidade, problematização, construção partilhada de conhecimento,

emancipação, compromisso com a construção do projeto democrático-popular.

O Ministério da Saúde criou a Coordenação Geral de Educação Popular e Mobilização Social, orientado pela pergunta: como mobilizar as pessoas para se envolver com o Sistema Único de Saúde (SUS). Daí surgiu a ideia do ‘Pacto pelo SUS’, com o objetivo de provocar o debate sobre como defender o SUS e realizar cursos e promover práticas. Desde os anos 90, existe a Rede de Educação Popular junto ao Movimento Popular de Saúde e, a partir de 2005, a Articulação Nacional de Práticas de Educação Popular em Saúde. A partir destas experiências, o Ministério da Saúde instituiu o Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde, com o papel de criar a Política Nacional de Educação Popular e Saúde, aprovada em julho de 2012 pelo Conselho Nacional de Saúde.

2.2.2. EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Segundo Regilane Fernandes Silva, Coordenadora Geral do Departamento de Estudo e Divulgação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), Ministério do Trabalho e Emprego, a economia solidária surge



como movimento e alternativa de resistência dos trabalhadores num período de crise e diante das políticas neoliberais. Tem dupla tarefa: possibilitar o processo de organização autogestionário; e procurar formar para a organização e transformação da sociedade, entendendo o trabalho como um processo educativo. Um desafio é como desenvolver processos de educação popular para além da educação formal. Um bom exemplo é o da Cooperativa Catende, em Pernambuco, com a formação de formadores e materiais pedagógicos de referência, reflexão da Economia Solidária (ECOSOL) em sintonia com a educação popular. No Plano Nacional de Qualificação (PNQ) do governo federal, é fomentada a relação da educação popular com a Economia Solidária.

A Política de Formação e Assessoramento Técnico em Economia Solidária, elaborada pela SENAES em articulação com o Fórum Brasileiro de Economia Solidária afirma que ‘educação em economia solidária é construção social que envolve diferentes sujeitos e atores, diferentes processos de formação – formação de formadores, formação política e técnica dos educadores de economia solidária, diferentes estratégias e instrumentos. Seu fazer pedagógico articula-se fundamentalmente com a educação popular, através da leitura crítica do mundo (exercício da práxis), reconhecimento, valorização e inter-relação dos diversos saberes. Na sua concepção metodológica, articula-se com a concepção política e pedagógica da educação popular e prática autogestionária, com metodologias orientadas para o desenvolvimento e disseminação da pedagogia da autogestão e autogestão da pedagogia, aprendizagem contextualizada, engajada e construída coletivamente, intercâmbio e valorização das diversas experiências dos educadores/as, internalizar recortes de gênero, raça/etnia, geração, acesso a novas tecnologias, etc.

3. EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O debate e as experiências de educação popular como política pública são processos recentes no Brasil, ainda que houvesse nos

anos 50 e 60, já com presença de Paulo Freire, vanguardas de estudantes, intelectuais e movimentos sociais e experiências de governo buscando construir a contra-hegemonia. E no período da ditadura, houve os Centros de Educação Popular, com a cultura sendo mola mestra na busca de uma hegemonia cultural e depois as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), numa política construída a partir das questões da vida cotidiana e com intervenção direta dos interessados.

No plano local, com a vitória do campo popular e a conquista de governos locais em 1988, Paulo Freire tornou-se Secretário Municipal de Educação em São Paulo capital, no governo Luiza Erundina. Lançou a Plataforma com o nome “Política pedagógica: construindo a educação pública popular e democrática”. A partir daí, houve a democratização da política de jovens e adultos e criou-se um movimento de reorientação curricular. E foi criado o Programa Integrado de Educação Popular (PIEP), para que a educação popular permeasse todas as políticas do governo. Em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, surge o Orçamento Participativo (OP), no governo Olívio Dutra, e Celso Daniel, prefeito de Santo André, São Paulo, tonou-se um dos grandes formuladores da concepção de gestão pública orientada por princípios da educação popular.

No plano nacional, corresponde aos oito anos dos governos Lula – 2003/2010 –, com a experiência da Rede de Educação Cidadã, entre outras experiências no governo federal.

No plano internacional, o Conselho de Educação de Adultos para a América Latina (CEAAL), cujo primeiro presidente foi Paulo Freire, vem construindo referenciais de educação popular no continente latino-americano.

As experiências ensinam que um processo de educação popular requer um movimento bastante descentralizado e próximo à vida das pessoas. Um projeto de Educação Popular como política pública não pode ser centralizado. Precisa estar em profundo diálogo com a diversidade da sociedade civil.

Uma política pública caracteriza-se por:



- Diversidade e universalidade (dar conta da diversidade territorial, gênero, raça e etnia, geração);
- Democratização de seu processo. Não só da sua construção, mas da implementação, sistematização e avaliação;
- Capacidade redistributiva e equidade.

As políticas públicas, no contexto dos direitos humanos, devem ser entendidas como direitos adquiridos que devem ser assegurados plenamente, na linha de dar condições para que as pessoas, em todas as fases da sua vida, possam estar resguardadas e desenvolver as suas potencialidades humanas e sociais. Isso rompe com a ideia ainda em vigor em muitas políticas públicas, tidas como favor, aplicadas de forma paternalista, autoritária, como moeda de troca, etc. As pessoas, no processo de construção de toda a política pública, gestores e destinatários, precisam ser sujeitos deste processo de construção, avaliando, tendo acesso às informações e podendo interferir na sua concepção, implementação, avaliação e controle.

À luz deste acúmulo, dos erros e acertos das experiências descritas acima, é possível entender que Educação Popular pode ser referencial teórico/metodológico para a construção de Políticas Públicas, na linha de aprofundamento das práticas, apontando suas contradições e democratizando-as.

É possível que a educação popular como política pública possa se dar, num campo de síntese, de iniciativas da sociedade civil e do próprio Estado. Para isso, é necessário um certo grau de institucionalização e uma perspectiva intersetorial.

É necessária uma explicitação conceitual do que se entende pelos temas (político, pedagógico, epistemológico) e também garantir e assegurar um olhar territorial para as práticas e a diversidade. Seria muito pouco ou insuficiente criar agências e destinar recurso público para apenas financiar programas da sociedade civil. Transformar a educação popular como política pública é mais amplo e requer o papel do governo com mediações e passos necessários, identificando as oportunidades e limites a partir dos lugares que ocupa.

Isso exige:

- A construção dialética e descentralizada (sociedade/Estado) na formulação, execução e avaliação da política;
- Pessoas como sujeitos e não como objetos dos processos;
- Ruptura com todas as práticas autoritárias (sociedade/Estado);
- Disputa hegemônica política e cultural na sociedade/Estado para efetivação da proposta.

Em termos práticos e concretos, dois caminhos não contraditórios estão sendo trilhados. A Secretaria Geral da Presidência da República assumiu 'aprofundar os avanços da democracia no Brasil', incorporando instrumentos da democracia participativa, fortalecendo o protagonismo da sociedade civil na sua relação com o Estado, consolidando o diálogo e a participação como método de governo, potencializando as iniciativas existentes e incentivando novas formas de participação nas políticas públicas, programas e ações e a construção de um Programa Integrado de Promoção, Articulação e Fomento aos Processos de Formação para a Participação social e Educação Popular e Cidadã. A Secretaria Geral da Presidência vem assumindo o desafio de avançar na consolidação da Política Nacional de Participação, com a instituição de um Sistema Nacional de Participação Social.

A 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília em 2010, reconheceu a importância da educação popular como política pública no documento final, conforme o Eixo I – o Papel do Estado na Garantia do

Direito a uma Educação de Qualidade: “Considerando os processos de mobilização social nas últimas décadas, que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas”. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020 – está em discussão e deliberação no Congresso Nacional. A partir de sua aprovação, será possível avançar na construção da educação popular como política pública.

4. PARA ONDE VAMOS: A UTOPIA

As mudanças em curso no Brasil e na América Latina, com governos populares, democráticos e progressistas, embora com muitas contradições e um futuro em aberto, como não poderia deixar de ser num continente historicamente subalterno, indicam, como também indicaram a Cúpula dos Povos e a Rio+20, recentemente acontecidas no Rio de Janeiro, a necessidade a urgência de um projeto de desenvolvimento alternativo e sustentável e, dada a crise mundial, um novo modelo de sociedade.

No Brasil, a consolidação da democracia e a mobilidade social dos últimos anos, com melhoria de vida da população mais pobre, colocam novas questões e desafios, como diz Márcio Pochmann, ex-presidente do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas): “As pessoas desse grupo (os que melhoraram de renda e emprego) são orientadas pelo mercado, favoráveis ao crescimento, mas extremamente conservadoras em valores, favoráveis à pena de morte, por exemplo. É uma transformação social desacompanhada da política com ‘P’ maiúsculo, o que é problemático para um país que não tem cultura democrática. São esses os seg-

mentos que vão liderar o Brasil nas próximas décadas”.¹³

Por outro lado e ao mesmo tempo, escreve Pedro Pontual: “Todo esse processo de redefinição das relações entre Estado e Sociedade Civil vem provocando a emergência de uma nova compreensão de espaços públicos, da constituição da cidadania, da prática da democracia, dos padrões de gestão pública e da construção de uma nova cultura política. Para tanto, a mediação da educação, em especial a partir do referencial da educação popular, é elemento indispensável à construção de tais novos significados”.¹⁴

Neste contexto e numa perspectiva de futuro, a educação popular tem contribuição essencial a dar na formulação de estratégias de incidência dos atores da sociedade civil e do governo nas políticas públicas, ao possibilitar um desenho metodológico de tal processo que fortaleça o diálogo entre os atores e o desenvolvimento de capacidades que assegurem eficiência e eficácia da ação na promoção de políticas públicas fundadas nos princípios da justiça, da equidade, da redistribuição da renda e da riqueza e da sustentabilidade.

A educação é, sobretudo, importante na construção de novas formas de exercício de poder, ou de uma nova utopia, “fundamentalmente a partir do terreno da sociedade civil, mas também no exercício das ações de governo, no sentido de que estas estejam constantemente alimentadas e retroalimentadas pela prática viva dos processos e sujeitos sociais”.¹⁵ Sem temer, inclusive os conflitos, porque “todos os processos participativos desencadeados na construção do poder, seja ele local ou nacional, provocam sempre novos conflitos ou a agudização dos já existentes entre os atores que deles participam. Trata-se de desenvolver uma Pedagogia de Participação Popular capaz de contribuir para a construção de novas formas de exercício do poder no terreno da Sociedade civil e nas formas de atuar do Estado.”¹⁶

13. (Márcio Pochmann, In: Emergentes do país são guiados só por consumo e emprego, Folha de São Paulo, 26.05.12, B2, Mercado).

14. (Pedro Pontual, In: Estratégias e Metodologias de Formação na Construção de uma Pedagogia da Gestão democrática, fevereiro/2012).

15. (Pedro Pontual, A participação social e a redefinição das relações entre Estado e Sociedade civil: a contribuição das práticas de Orçamento Participativo).

16. (Pedro Pontual, idem).

As palavras e a reflexão do ministro Gilberto Carvalho, da Secretaria Geral da Presidência da República, são instigadoras: “Democracia dá muito trabalho. Daí vem a importância da educação para a participação. Os sujeitos não estão naturalmente prontos para a democracia. Formar para o processo democrático supõe educar para outros valores. Por isso, foram e são muito importantes os processos de formação pela base, como o Orçamento Participativo. São processos feitos com reflexão sobre as práticas. Por isso, o método da educação popular não é neutro. Ele é fundamental no sentido de formar novos cidadãos revolucionários, no sentido de sair do isolamento, criar novos valores, a compreensão do todo, de seu país. A nossa vida não pode ser apenas um trabalho duro, mas a contemplação do simbólico. Não se separa forma de conteúdo. O Programa Brasil Sem Miséria não pode cair de cima para baixo. Não dá para construir as cisternas do Nordeste de cima para baixo, sem envolvimento da população e da comunidade. A demanda é a construção da autonomia dos cidadãos e cidadãs. Temos um projeto de construir uma outra nação que se constrói a partir da cidadania que se organiza e pressiona por seus direitos. Isso exige do governo saber ouvir. O povo não precisa se contentar com os limites que temos da burocracia”.¹⁷

A fala do ministro Gilberto Carvalho no XI Encontro da Rede de Educação Cidadã (maio/2012) dá sentido à expressão Pé dentro, Pé fora: “É fundamental o cuidar no sentido humano, o cuidar das pessoas, o cuidado do afeto do crescimento da integralidade do ser humano e o cuidar da natureza. Essa relação em que você pode, sim, fazer infraestrutura, pode fazer estrada, pode fazer energia elétrica, mas pode fazê-lo preservando, respeitando a natureza, salvando o futuro das próximas gerações. (...) Os movimentos sociais, e vocês sabem melhor que eu, têm um projeto que vai muito além de um governo. O nosso projeto de construção de uma nova sociedade não pode ficar limitado ao projeto de um governo. Ele tem que ir além. Tem que exi-

gir a utopia. É exatamente a perseguição de um ideal, de um sonho. Se eu pudesse definir o trabalho de vocês, educadores e educadoras da Rede de Educação Cidadã, eu acho que esse trabalho, me permitam retomar uma figura do Evangelho, é o fermento na massa, do fermento silencioso, sem aparecer nada, quase se confundindo com a massa. Torna-se massa, como bate um pão. O fermento desaparece no pão. Mas no silêncio daquela massa vai levedando, fazendo com que a massa cresça. Assim que eu enxergo o trabalho de vocês. E insisto. Vocês têm, como lideranças sociais, nós temos como lideranças que estão no governo, uma enorme responsabilidade, que é manter viva essa chama, manter viva essa teimosia da afirmação de que, de fato, não na retórica, não na poesia, mas na prática é possível construir uma nova sociedade, uma nova relação, um novo homem, uma nova mulher, um novo jovem e assim por diante. Dentro daquilo que a gente chama de um projeto de fato sustentável para o Brasil e para a América Latina”.¹⁸

São ‘os rostos humanos a caminho, os rostos humanos de sujeitos sociais, os rostos humanos de pessoas aguerridas, refeitas, entusiasmadas, os rostos humanos sem medo, decididos a acordar cedo, a passar madrugadas sem dormir, a fazer de tudo para que cada passo e cada ação sejam ressignificados. Pessoas dispostas a marchar, organizar uma reunião, cuidar de um doente, fazer um parto, tratar de um hanseniano, um portador do vírus da Aids, visitar um prisioneiro, levantar um cáido. Pessoas capazes de dar tudo de si, sem exigir nada em troca. Pessoas revolucionárias como estar precisam assumir o comando, ainda hoje. Se possível, antes do anoitecer!’¹⁹

Pé no governo – pé dentro -, pé na sociedade – pé fora: a experiência brasileira e latino-americana contemporânea reflete um momento de síntese: soberania popular finalmente, construída de baixo para cima, a educação popular como seu cimento. E a utopia histórica de um continente com unidade, e um rosto e identidade próprias: nações e povos donos de seu nariz e destino.

17. (Fala no I Seminário sobre Processos formativo-educativos do governo federal, outubro/2011).

18. (Gilberto Carvalho, XI Encontro Nacional da RECID, Chácara do CIMI, maio/2012).

19. (Cem cercas nem muros: a educação popular no meio do povo – Análise do processo pedagógico das oficinas da RECID, Rede de Educação Cidadã, CAMP, Secretaria Geral da Presidência da República, de Direitos Humanos, pp. 9 e 10, 2012.)

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN



LA EDUCACIÓN POPULAR: UN FACTOR DE PRODUCCIÓN DE DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Por: **Alejandro Cussiánovich** / Perú

PEDAGOGÍAS EN Y DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Por: **Marco Raúl Mejía** / Colombia

LA EDUCACIÓN POPULAR: UN FACTOR DE PRODUCCIÓN DE DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Alejandro Cussiánovich¹

Perú

INTRODUCCIÓN

Este evento del CEAAL se reviste, en esta oportunidad, de una particular alegría y del firme compromiso que la memoria de compañeros como RAÚL LEIS renueva en cada uno de nosotros que tuvimos el privilegio de compartir con él reflexiones y apuestas en circunstancias siempre ligadas al quehacer educativo desde los horizontes de la educación popular. Raúl viene ahora a conformar con el compañero FALS BORDA una corona de las sienes de PAULO FREIRE y de tantos otros y otras que en nuestra Abya-Yala han dejado abierto un camino fecundo para la emancipación de nuestros pueblos. Y es que para Raúl, Paulo y Fals, la práctica de educación popular encarnó una vocación política, un imperativo ético y una profunda convicción de humanización, amén de una exigencia académica consistente.

Hacer memoria es infinitamente más que simplemente recordar. La memoria es presencia que renueva energía, que recrea esperanza, que aviva la pasión. Raúl está retratado en aquello de “El Señor de las Avispas”, en la metáfora a la que se recurre con sentido didáctico. La *organización* como necesaria para ser productivos a partir de lo que se logra obtener de cada flor, y la *dulzura* como componente de toda práctica política y educativa, de todo dialogar con quienes tienen otro origen étnico y cultural. Pero además, en Raúl como en los panales, el hacer con otros, se reviste de una dimensión estética vital. La memoria de compañeros de la talla de Raúl animan estas jornadas de reflexión sobre lo



que hoy entendemos por educación popular y por los retos ineludibles que está llamada a enfrentar en situaciones en las que democracia y ciudadanía tienden a banalizarse y a perder la densidad de su sentido ético y político toda vez que se escuchan voces formalmente calificadas que pretenden establecer ciudadanías de primer nivel, de segundo y tercer nivel o ciudadanías postergadas, asistidas, vigiladas.²

Al CEAAL le toca, una vez más, hacer que la educación popular como paradigma de la educación *tout court*, mantenga, renueve y desarrolle la fuerza que contiene, y tan necesaria en tiempos como los que viven nuestros pueblos, sus organizaciones, sus proyectos de vida digna. Como decían algunos, “la educación popular podrá estar herida, pero no vencida” para indicar que las crisis también la afectan, pero ha mostrado en las innumerables experiencias en el continente, que no solo sobrevive, sino que suele encontrar nuevas vetas y surcos fecundos de acción y

- 1 Maestro de Educación Primaria, docente en las Maestrías de Políticas Sociales y Promoción de la Infancia y de Psicología Educativa en la UNMSM. Es **Doctor Honoris Causa** por la UNFV. Es miembro del Instituto de Pedagogía Popular (1984), del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (1985), del Instituto de Formación de Adolescentes y Niños/as Trabajadores “Nagayama Norio” (1996) y del IFEJANT (1992). Publicó: “Desde los pobres de la Tierra” (1975); “El protagonismo como interés superior del niño” (2000); “Historia del pensamiento social sobre la infancia” (2003); “Ensayos sobre Infancia-Sujetos de derechos y protagonista” t.I, t.II y “Aprender la Condición humana-Ensayo sobre Pedagogía de la Ternura”.
- 2 Ver Nila Vigil, Roberto Zariquiey, edit., “Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas”, 2003, PUCP, passim.



emancipación que proclaman no solo su pertinencia, sino su capacidad *poiética*. La corriente de educación popular a lo largo de su historia en nuestra América, ha dado pruebas de creatividad y de imaginación en medio de contextos desconcertantes y negadores de la dignidad de los pueblos. Hoy en las coordenadas del cinismo neoliberal, la educación popular está nuevamente dando señales de un proyecto de vida y de esperanza necesarios para afirmar, como diría J.C. Mariátegui.

En cuatro puntos queremos compartir algunas reflexiones en torno al tema central de la relación entre educación popular como factor de construcción y producción de democracia y ciudadanía. En un primer punto tratamos lo que se ha dado en llamar el malestar en la cultura en cuyo contexto toca seguir educando a la liberación; luego colocamos algunas premisas para entender de qué estamos hablando cuando relacionamos la educación con lo popular y esto con la democracia y la ciudadanía; en un tercer momento nos parece necesario esbozar una reflexión en torno a la relación del enfoque del Buen Vivir –surcido desde nuestras tierras latinoamericanas e indígenas– y lo que vamos entendiendo por las finalidades sociales y políticas de la educación popular; en cuarto lugar precisa que se abra una reflexión sobre qué se entiende por ciudadanizar, desde la educación popular, en contextos de desafiliación³; para final-

mente, señalar algunos ejes sobre los que habrá que seguir reflexionando.

I. ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS PARA ENTENDER NOS

a. La complejidad práctica y conceptual de la educación popular

La educación popular como toda práctica educativa la entendemos como un hecho político, como una relación de poder, como una cuestión de espíritu, es decir, como un factor que crea sentido y que establece vínculos. Por ello la consideramos en su complejidad práctica y en su abordaje conceptual. Su complejidad no solo nos remite al mundo heterogéneo de los sujetos concretos, en particular al espectro de las culturas de quienes consideramos llegados a la adultez, sino a las relaciones intergeneracionales e intra generacionales que en el contexto actual evidencian retos no fáciles de comprender y de abordar. A ello hay que añadir, que al entender la educación popular como una categoría radial, como una perspectiva o enfoque transversal a todo acto humano considerado como una oportunidad de humanización, aquella deja de ser vista como reductiva a actividades formalmente nombradas como experiencias pedagógicas dirigidas a grupos específicos y con metodologías y recursos didácticos tradicionalmente llamados de la educación popular.

b. La educación popular: un modo de producción de poder

La educación popular no solo es un modo de ejercer poder, sino que es un modo de producción de poder. Como toda acción que merezca llamarse educativa, la educación popular está centrada en los sujetos, en la centralidad de todo sujeto y del sujeto todo. Es lo que A. Touraine nos recuerda con fuerza al hacer del sujeto el eje articulante de su fecunda producción sociológica.⁴

3 Esta categoría empleada por Robert Castel, tiene, para el autor, matices que la emparentan más bien con dimensiones que refieren a la subjetividad o al impacto en el interior de las personas y grupos sociales que son excluidos, marginados o simplemente no tomados en cuenta por el entorno. Ver el debate sobre dicha categoría en Saúl Kartz, coord., “La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices”, Gedisa, 2004, *passim*.

4 Ver por ejemplo “¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”, 1996, FCE, pág. 279–290; 302.

Desde una entrada mas bien desde los procesos de subjetivación, tendríamos que reconocer que la educación popular busca lo que algunos psicólogos han llamado la construcción del *poder subjetivo*⁵. Quizá se emparenta con esto lo que en los años 60 y 70 se conoció, gracias a Freire, como la toma de conciencia, la concienciación. Y es que no se trata solo de nuevos conocimientos, o de ideas nuevas. Se trata de una forma de construir sentido desde otro ángulo, desde lo negado y desde lo que permite entender lo que se niega desde los poderes hegemónicos, como la afirmación por negación de lo que toca directamente la dignidad, la *fine pointe* del espíritu humano. Es este mundo de la subjetividad, de la emergencia de nuevas subjetividades preñadas de rebeldía, de indignación, pero sobre todo de afirmación de la vida ante toda forma de muerte, el sentido de la solidaridad sobre toda forma de exclusión y discriminación, que referirse a la subjetividad en educación popular equivale a una lucha contra hegemónica del poder de sometimiento que habita las nuevas estrategias de los poderosos por ocupar las conciencias, como diría Quijano⁶.

Pero lo que viene caracterizando a la educación popular en nuestros países, es que referirse a la subjetividad es asegurar el desarrollo y la imbricación de la dimensión erótica y de amorosidad, del *eros* y del *ágape*, como insoslayables componentes de la *philia* entendida como el amor entre los pueblos⁷. La corriente de educación popular no deja de apostar por una vigilancia frente a nuevas subjetividades resultado de la ética y de la cultura de corte neoliberal que pretende globalizar su dominación, sino propositivamente, busca acompañar y contribuir al fortalecimiento de las subjetividades emergentes del proyecto de humanización que preconiza la educación popular.

Cabe reconocer que hubo tiempos en que hablar de subjetividades podría ser consi-

derado como poner el énfasis en subjetivismos y dejar de lado la firmeza de los análisis presumidamente científicos de la realidad y de las prácticas sociales encaminadas al cambio radical. Los educadores populares no siempre escaparon a esta comprensión de su labor como tales. El riesgo del reduccionismo o a la psicologización de la acción educativa inhibió considerar desde otras matrices conceptuales lo que en realidad era el camino obligado para entrar en contacto con las poblaciones a las que se dirigía la acción educativa. Por ello se hizo difícil ver las subjetividades instituidas o estructuradas desde una epistemología que pusiera el énfasis en el tipo de relacionalidad⁸ que han producido. Pero además, reconocer las subjetividades estructurándose gracias también a la propia acción educativa, y aquellas que devienen estructurantes de nuevas formas de comportamiento social. Por ello, la educación popular tiene que perfilar su rol en la construcción de una nueva economía de la subjetividad, en una nueva economía de la afectividad.

c. La educación popular como histéresis

La historia de la educación popular en nuestra Región, muestra su permanente ubicación crítica frente a las propuestas dominantes en materia no solo de sistemas escolares, sino de todos aquellos medios de los que se vale la ideología hegemónica para mantener su poder. Es esta función que hace que la edu-



5 C. Franco, K. Langton, M. Schurrah, "Personalidad, Poder y Participación", 1984, Cedep, pág.194–207.

6 A. Quijano, ALAI.

7 Ver J.C. Restrepo, "El Derecho a la ternura" 1994, Bogotá, passim; A. Cussianovich, "Aprender la condición humana. La Pedagogía de la ternura", 2010, Ifejant, passim; W. Jaeger, "La PAIDEIA, los ideales de la cultura griega", 1957, FCE, passim.

8 Ver J. Estermann, "Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo", 2006, ISEAT, pág.107 y ss.

cación popular juegue un papel de *histéresis*, vale decir, disfuncional al sistema imperante, capaz de evidenciar sus inconsistencias históricas. Pero no se trata solo de denunciar lo que ya no va más, sino que la *histéresis* anuncia el tránsito hacia otro horizonte de sentido.

Es a esta dimensión “histórica”, si se permite este calificativo, que la educación popular, en su función crítica, alerta sobre la complejidad de todo proceso educativo, nos invita a una valoración del paradigma de la incertidumbre⁹ –también sobre el andamiaje teórico, conceptual que pretende fundamentar las prácticas de educación popular– y a cultivar un pensamiento hipotético que evite dogmatismos y determinismos. Nada de esto puede ser considerado como inestabilidad, como indefinición o dubitación paralizadora de la acción. Mas bien, es una condición para mantenerse abiertos y exigidos de creatividad e imaginación política, pero también, pedagógica.

d. La educación popular como hermenéutica

Hablar de “la educación popular” podría inducir a una cosificación de la educación popular, como si ésta pudiera existir al margen de los contextos en los que va teniendo vida, marcando acentos y prioridades específicas. Desde la experiencia cotidiana, partimos en educación popular de lo que la gente vive, siente, piensa sobre lo que vive, moldea sus hábitos de convivencia, entiende la función de su trabajo, etcétera. La labor educativa se entiende como una permanente relectura, como un ir explicitando lo que subyace a todo aquello que teje la vida cotidiana. Un elemento que podría ayudar a entender este proceso pedagógico, es asumir la *doxa* a la que recurre Bourdieu¹⁰ para enfatizar que se trata de opiniones, de percepciones, de acercamientos, de maneras de entender. Todo ello nos acerca a considerar la función de la educación popular como un enfoque y como

una labor permanente de hermenéutica¹¹. Pero no estamos ante opiniones antojadizas, sino ante opiniones que brotan de un análisis y de reflexiones que permanecen abiertas, quizá aproximativas, o que son reflejo de sentidos comunes instalados. Más que mirarlo como conocimiento falso, infundamentado, poco o nada científico, podríamos decir que estamos frente a lo que se llamó el *aléthes doxa*, es decir, *la opinión verdadera* camino a un conocimiento epistémico. Este es un proceso permanente y que nos obliga a repensar nuestro propio modo de producción de conocimiento a partir de cómo piensan quienes tienen contextos culturales y experiencias de vida no occidentales.

En este sentido la educación popular está llamada a operar como un factor denaturalizador, denormalizador de la dominación, de la aceptación del statu quo. La función hermenéutica de la educación popular, entonces, conforma un modo de producción de pensamiento crítico relacional, vital y capaz de descifrar los fundamentos de la producción y reproducción de lo social, de lo político, económico, de lo moral.

Esta tarea hermenéutica es además el tiempo y el campo para la gestación de formas de poder simbólico, del poder que brota de un redimensionar la fuerza de la relacionalidad como criterio de racionalidad.

e. Educación popular frente a la insignificancia y sufrimiento globalizados

Los pueblos, comunidades o grupos históricamente discriminados forman parte de lo que Castoriadis describía como los insignificantes, o que otros nombran como los inútiles para el mundo¹², o las clases peligrosas¹³. Expresiones todas ellas de una inocultable *aporofobia*¹⁴. Pero estamos refiriendo a seres humanos dotados de sensibilidad. En realidad, la educación popular se desarrolla

9 Ver Edgard Morin, “Los siete saberes de la educación para el siglo XXI”, 2001, Paidós, pág. 40–42, 95–111.

10 Pierre Bourdieu, “O poder simbólico”, 2002, BB, Brasil, pág. 13–15.

11 Paul Ricoeur, “Antologie”, 2007, Points, pág. 71–95.

12 P. Zaoui, “Le prolétariat hors la lutte?”, 2008, Rev. Cités, N° 35, pág. 59.

13 R. Castel, “La discrimination négative. Citoyens ou indigènes?”, 2007, Seuil, pág. 66–71.

14 Ver Adela Cortina, artículo en El País, España, s/f.

prioritariamente con poblaciones que al margen del status étnico-cultural, o social, son poblaciones que sufren, en las que los silencios contenidos son expresión de su dolor. Hablamos de un sufrimiento social. Y es que el contrato social dominante, pone al margen a las inmensas mayorías, necesita hacerlo para mantener su contrato económico. La educación popular requiere poner de relieve que la miseria social y la exclusión arrastran sufrimiento social y que requerimos hacer de esta dimensión componente de la privación material un eje explícito de la producción teórica y práctica¹⁵. Estos pueblos que aspiran a dejar desbordar su alma festiva, no pierden ni la esperanza ni el humor. Pero dejan de ser silenciosos y pronto sus voces se transforman en grito por la dignidad.

Entender a los excluidos¹⁶ y desafiados –a los que sus vidas transcurren desde generaciones en la precariedad institucionalizada– desde la dimensión del sufrimiento, no es apenas una estrategia demagógica para conmover o suscitar sentimientos de compasión. Constituye un camino obligado para no pasar al lado cuando se hace política, cuando se habla de emancipación, cuando se pretende hacer democracia y reivindicar ciudadanía, de lo que está en juego: lo humano está en el corazón de la transcendencia.

f. Promover ciudadanía y cultura democrática: tarea de la educación popular

Esta es hoy la matriz para la formación política, para la refundación de la política entendida desde los sujetos con los que la educación popular desarrolla su acción. Es evidente que estamos ante un discurso que no es, como verbalización o como forma de discurso que corresponda a la manera como, en general, se expresan nuestros pueblos originarios. Hay entonces un yatus en aquello de *ciudadanía* para quienes viven en zonas no urbanizadas, no conocen conglomerados de ciudad; incluso que más que

democracia formal, refieren a sus pueblos en los que todos están llamados a ser parte o en que la vida comunitaria refleja una *cultura democrática* más cotidiana que en otros contextos culturales, aunque no la llamen así. Ciertamente no es un problema semántico, sino de experiencia de vida.

Y es que la ciudadanía antes que un derecho positivizado, es una experiencia de *relacionalidad*, vale decir, de reconocimiento, de identidad e identificación respetuosa con el entorno todo. Pero todo ello más que una relativización de nuestras categorías y prácticas sociales, es una invitación a abrir el horizonte de lo que venimos considerando ser ciudadanos y vivir en un sistema democrático no solo representativo, sino deliberativo¹⁷.

II. MALESTAR EN LA CULTURA

a. La batalla por nuevos horizontes de sentido

Quizá una de las cuestiones centrales a encarar desde la educación popular sea el que refiere al problema de horizonte de sentido como conjunto y como individuos. En contextos de globalización de modos de ocupación de las conciencias que generan aceptación pasiva de horizontes de sentido funcionales a los intereses del gran capital, estamos ante el reto de renovar contenidos y estrategias de acción crítica y anti hegemónica en este campo. Pareciera la lucha entre David y Goliat. Y es que no se trata de un solo campo de acción contracultural. Los territorios mentales tienden a ser ocupados y los niveles de resistencia suelen ser o insuficientes o fragmentados y por ello débiles. El sistema requiere de subjetividades flexibles, amoldables. La educación popular apunta a minorías y mayorías activas y significativas frente a la complejidad y conflictualidad del contexto.

15 Guillaume le Blanc, *"Le gueux, le prolétaire et le précaire"*, 2008, Cité, N° 35, Puf, pág. 85–88.

16 Ver R. Castel, *"La montée des incertitudes"*, 2009, Seuil, *L'exclusion, une notion-écran*, pág. 280–283; y *Les marginaux dans l'histoire*, pág. 323–359

17 Ver A. Cussiánovich, *"Infancia, democracia y ciudadanía: conceptos, relaciones y controversias"*, 2010, Ifejant, pág. 26– 37.

b. Cuando la explotación, hoy, nos alcanza a todos

Una de las categorías históricamente importante para entender la razón profunda de las luchas proletarias fue la de explotación. Y es en la relación capital y fuerza de trabajo que se originaba lo que se conoce como la explotación del hombre por el hombre y la obtención de la plusvalía. Hoy este abordaje está en profunda transformación debido a las nuevas formas de acumulación, producción y reproducción del capital gracias, entre otras cosas, a las nuevas tecnologías, a la mundialización y desterritorialización de la fuerza de trabajo, la descolectivización de la misma, la flexibilización del trabajo, el dismantelamiento progresivo de la legislación social y laboral que protegía a los trabajadores; pero además por el término del estado de bienestar, el desempleo como componente de las nuevas formas de dominación que producen un inmenso ejército de fuerza de trabajo excluida del sistema pero paradójicamente funcional al sistema de producción de plusvalía. Todos, trabajadores y no trabajadores, con o sin contrato laboral, formales o informales, con empleo temporal y precario o no, todos de una u otra manera somos explotados o si se quiere somos productores de plusvalía.

Ello levanta un desafío importante a la educación popular toda vez que sus sujetos están bajo un sistema que obliga a repensar



más allá de los esquemas clásicos de intereses de clase antagonicos o de mesianismos proletarios, en nuevas formas de articulación del conjunto de explotados. La respuesta a la explotación no está en mejorar las relaciones y el trato con los trabajadores. No es una cuestión de *galateo*, de normas de urbanidad y cortesía empresarial. Estamos ante los desafíos que Negri y otros han señalado y calificado como *bioexplotación* que incluye no solo la producción de mercancías materiales, tangibles, medibles, sino mercancías inmateriales, tanto cognitivas como afectivo espirituales.

c. Democracias constitucionales sin cultura democrática

América Latina desde hace tres décadas ha “retornado” a sistemas constitucionales de factura formal democrática. El Estado de derecho se asienta en constituciones políticas que así lo califican como de regímenes democráticos. Pero la experiencia en muchos de nuestros países nos muestra que el autoritarismo en la conducción de los gobiernos de turno constituye una permanente amenaza y un hecho frecuente. Nada de ello contribuye a que regímenes formalmente democráticos estén contribuyendo a una cultura extensa y real democrática. Los conflictos crecientes en la región frente a las mineras por parte de las poblaciones afectadas, han sido ocasión, una vez más, de mostrar la conciencia militarizada que subyace a la práctica de políticos y de autoridades. Los graves impases con poblaciones indígenas por territorios, por problemas de explotación de bosques, de contaminación de aguas, etcétera, son otros signos del malestar. Hoy empieza a notarse con viva fuerza un hartazgo, generalizándose una insatisfacción profunda y una decepción rebelde. Las encuestas suelen mostrar que predomina en importantes sectores populares la desconfianza, la incredulidad por promesas incumplidas, la reacción ante lo que Santos llama el fascismo social¹⁸.

18 Ver Boaventura de Sousa Santos, “Una epistemología del SUR: La reivindicación del conocimiento y la emancipación social”, *passim*.

d.- El cuerpo como prosopon de la neocolonialidad

Para los griegos el *prosopon* es la epifanía del ser, es la imagen del ser profundo. Podríamos decir que es algo así como una fotoentomología de lo que somos. Para Quijano, la colonialidad del poder y la neocolonización de las conciencias, se concentra en algunos aspectos centrales. El primero es el de ese constructo ideológico útil para la discriminación y sus secuelas que es la raza. Lo fue y lo sigue siendo el *trabajo*. Ambas categorías dicen relación directa al *cuerpo*. Es aquí que el poder colonializante descargó la fuerza de su dominio y de su pretendida superioridad natural.

El cuerpo es el territorio de nuestra condición humana, individual y social. La conquista del cuerpo es la posibilidad de dominación, sea vía la seducción, sea vía la tortura. La educación popular entendida como una permanente acción decolonizadora, emancipadora está llamada entonces a cultivar un pensamiento postcolonial, a contribuir a desarrollar un pensamiento y una práctica social postbismal como la llama Santos.¹⁹

III. EDUCACIÓN POPULAR, ¿COMPONENTE DEL BUEN VIVIR?

En realidad la educación popular estuvo respondiendo a lo largo de estos últimos cuarenta años a las dinámicas planteadas en materia de desarrollo por los organismos internacionales y por las implicancias de estas políticas en el mundo de las poblaciones populares. Baste señalar lo que el Consenso de Washington hace casi 25 años impuso a nuestros gobiernos como condición para ser beneficiarios de la financiación de organismos financieros y abrirse paso al supuesto desarrollo.

Otro de los debates en los que la educación popular se inscribiera, en realidad desde sus orígenes en nuestra América, fue el de populismo–progresismo, reformismo–revolución, Y más recientemente por mandato del Banco



Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en lo que se conoce como concertación para la lucha contra la pobreza. En el campo socio–político y económico, hoy son los Objetivos del Milenio los que concentran las metas deseables de alcanzar para contar con el beneplácito de organismos internacionales y financieros y para ser admitidos en el club de países desarrollados. La crisis financiera y económica ha venido a poner ritmos distintos a los esperados y permanecemos expectantes frente a qué significará todo esto a países que, como Perú, se creen blindados frente a esta crisis.

Desde un tiempo acá, en países como Bolivia, Ecuador y ahora Perú, se viene levantando otra concepción de lo que se considera una alternativa a los discursos sobre desarrollo, desarrollo humano, desarrollo sostenible. Se trata del Buen Vivir, categoría en amplia elaboración para su extensión a poblaciones de origen no indígena, pues el Buen Vivir en sus diversas variedades lingüísticas, tiene su origen en las cosmovivencias de pueblos ori-

¹⁹ Ibídem, pág.160 y ss.

ginarios de nuestra América. Hoy, en algunas regiones de nuestros países no se puede hablar de educación popular sin enmarcarla en el horizonte del Buen Vivir que en el fondo constituye un nuevo proyecto histórico, un nuevo contrato social, intertranscultural.

Es desde esta nueva matriz conceptual global que se requiere contar con el aporte teórico y práctico de la educación popular y la invitación a replantearse los fundamentos teóricos conceptuales, de lenguaje y metodológicos que en estas décadas ha ido produciendo la corriente de educación popular.

IV. ASPECTOS PARA SEGUIR PENSANDO

Señalamos de forma rápida algunos aspectos que merecen ser reflexionados con mayor pausa y densidad teórica.

1. La Educación Popular y su rol en la construcción de democracias e inclusividad democrática. Este es uno de los recurrentes discursos en labios de políticos, en promesas presidenciales, en proclamas programáticas en educación y en desarrollo. Se requiere de la educación popular un aporte crítico ante las ambigüedades conceptuales y prácticas de la categoría inclusión social.

2. La Educación Popular cómo entiende la cultura democrática o mejor, la democracia como una cultura en diálogo con otras formas culturales de entender eso que en el mundo occidental llamamos democracia. Consideramos que hay insuficiente sistematización de las experiencias que se han encaminado en este sentido preciso de la acción educativo-pedagógica de la educación popular.

3. La ciudadanía ha sido uno de los pivot de la apuesta de la educación popular, más allá del nombre que se le haya dado. En efecto se habló de autonomía, de participación, de ser actores sociales, políticos, de ser protagonistas de la propia historia, etcétera. El desafío que se nos plantea refiere a la apuesta por una ciudadanía intercultural e inter gene-

racional como factor para superar aquello de ciudadanías inconclusas, postergadas, precidadanías atribuidas a los niños, adolescentes, etcétera.

4. Ciertamente que la educación popular en cuanto educación nos centra en los sujetos y sus contextos específicos. Ello implica que la educación popular encare la lucha por el reconocimiento social, político, público de todos los miembros de la colectividad. Sin este reconocimiento, se hace dificultoso hablar de horizontes de sentido para la vida de las generaciones y para los propios individuos. El no reconocimiento, no solo legal, sino político de los miembros todos de una nación como válidos interlocutores, tiende a replegar a proyectos de vida individualizantes y de espaldas al bien común, a la urgencia de una solidaridad real.

5. La Educación Popular está convocada a ser un factor de promoción de lo que se ha dado en llamar las políticas públicas de subjetividad²⁰. Es decir, a una revaloración de esta dimensión de toda labor educativa, a considerar las subjetividades instaladas, las subjetividades en estructuración y las subjetividades estructurantes como un campo que permite explicar las potencialidades de los sujetos, sus eventuales resistencias y la capacidad de incidencia que pueden lograr.

6. La cuestión hoy en nuestros países es cómo refundar sistemas democráticos que hagan real la participación democrático-deliberativa. No solo es un reto técnico, lo es en primer lugar un desafío cultural. Supone una transformación cultural profunda. Pero necesaria. Exige una revisión de las actuales relaciones inter generacionales e intra generacionales. La democracia llamada teledemocracia puede ser un factor que la educación popular debe considerar como recurso técnico, pero como posible desencadenante de otras formas de entender la propia condición ciudadana personal y colectiva.

PEDAGOGÍAS EN Y DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR¹

Un asunto central para la construcción de poder desde el sur

Marco Raúl Mejía J.

PlanetaPaz

Expedición Pedagógica

Programa Ondas

“La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político-pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.”²

Esta cita del maestro contemporáneo de educación popular, me sirve para dar entrada y plantear algunos elementos con el nombre que se ha colocado a este panel, en donde se busca hacer específico el asunto de la construcción de poder en nuestros contextos en las prácticas de los educadores populares y en forma particular me han solicitado desarrollarlo en la manera como ello se da en las pedagogías con las cuales trabajamos los educadores populares.

En ese sentido, permitan dar un marco a esta presentación, en lo cual en un primer momento plantearé que la educación popular es hoy una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad.

En un segundo momento del planteamiento busco darle identidad y contenido a la educación popular como una práctica desde el Sur, la cual recupera social, política y pedagógicamente un planteamiento que toma identi-

dad en las particularidades de nuestro medio y pretende establecer un saber de frontera para dialogar con propuestas que se realizan en otras latitudes del sur y de ese norte-sur crítico para construir apuestas, identidades y sentidos de futuro desde nuestro que hacer y darle forma a un movimiento emancipatorio con múltiples particularidades y especificidades.³

En tercer momento mostraré cuáles son esos nuevos escenarios que van a dar forma a una pedagogía que se trabaja con presupuestos propios desde acá y en las particulares manifestaciones del poder en nuestros contextos, que no son una asimilación mecánica a las formas de la pedagogía desarrollada en la modernidad (paradigmas francés, alemán y anglosajón) dando forma a un paradigma latinoamericano con especificidades que le dan nuestra identidad, nuestra historia, nuestro contexto y nuestras luchas, dando forma al diálogo, confrontación de saberes y la negociación cultural como eje de su propuesta metodológica.

En un cuarto momento daré cuenta de cómo se producen unos ámbitos de relaboración de las pedagogías de la educación popular a partir de su acumulado mostrándonos unos procesos en los cuales el diálogo, la confrontación y la negociación de saberes da forma a los procesos de interculturalidad, intra-

1 Ponencia presentada al panel inaugural de la VIII Asamblea General del CEAAL, realizada en Lima, Perú. 28 al 31 de mayo de 2012.

2 FREIRE, P. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP. 2000. Página 42.

3 En este sentido, este texto es una ampliación del libro de reciente publicación MEJÍA, M. R. Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular. CEAAL. Lima. 2001.

culturalidad, y transculturalidad en los cuales la identidad de la educación popular se hace específica en su quehacer pedagógico, construyendo en ellos, procesos que a la vez que rompen la separación entre educación formal, no formal e informal, construyen la educación popular como una apuesta para toda la sociedad en los diferentes espacios (micro, meso y macro) con las consiguientes consecuencias para construir lo político-pedagógico de la educación popular, en su carácter emancipatorio-transformador, la cual en y desde su quehacer se hace movimiento social aquí y ahora.⁴

I. Educación popular, un acumulado hecho movimiento y propuesta político-pedagógica

Desde las luchas de independencia en nuestra patria grande latinoamericana, la educación popular se ha venido llenando de contenido. Es así como en los primeros desarrollos de ella se tomó el nombre que se le dio en Europa para dotar a las nacientes repúblicas de un sistema público de educación que garantizara la existencia de la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, con la cual la Asamblea francesa buscó acabar la sociedad estamentaria y construir a partir de ella la democratización de la sociedad.

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América⁵, desapareciendo del panorama por períodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares para dar respuesta en momentos donde las crisis con diferentes causas se profundizan para luego invisibilizarse y volver a emerger en las particularidades de las coyunturas y procesos sociales, en los cuales sus planteamientos adquirirán forma y buscarán respuesta. En ese primer tronco estarían: Simón Rodríguez, José Martí. En ese sentido, luchadores independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello hablaron de este

tema en una perspectiva europea, de dotar de escuela pública a las nacientes repúblicas. Sin embargo, Simón Rodríguez imagina una lectura que reelabora esa propuesta y la llena de un contenido que la diferencia a partir de su contenido dotándola de un sentido americano. En este sentido, ese tronco tiene un desarrollo cuyos principales hitos serían:

- En los pensadores de las luchas de independencia, el más explícito en hablar de educación popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar. Habla de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características⁶:
 - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
 - Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
 - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
- En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:
 - Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de concretar el proceso educativo.
 - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
 - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.

4 Una buena síntesis histórica la encontramos en: TORRES, A. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

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

6 RODRÍGUEZ, Simón. Inventamos o erramos. Caracas. Monte Ávila Editores. 1979.

➤ En las experiencias latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez⁷. Algunos de sus fundamentos serían:

- Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
- Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
- La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Por ello, afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”.

➤ Construir proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. En este sentido, el P. Vélaz, sj, y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956 construía esta idea así:

- “Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada.”
- “La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo.”
- “Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento

más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral.”

- “Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral.”⁸

Estos cuatro troncos históricos, en los cuales la búsqueda de una educación propia y en algunos casos llamada de “educación popular” fue llenado de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década de los 60 del siglo pasado, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del Movimiento de Cultura Popular en Recife, sería su exponente más preclaro.

También la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, en la cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad⁹. En ese sentido, a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades.

En ese sentido, la educación popular en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la ex-

7 PÉREZ, E. Warisata, la escuela Ayllu. Bolivia. Empresa industrial gráfica E. Buriko. 1962.

8 FE Y ALEGRÍA OFICINA CENTRAL. Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz. Caracas. 1981.

9 Allí estarían: la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación-acción-participante, la sicología social latinoamericana, y muchas otras.

clusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior, reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico.

1. Una propuesta para la sociedad con un acumulado

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. En ese sentido, dota a los educadores críticos de una propuesta a ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas.

Hoy ese acumulado, que nos permite ser educadores populares en este tiempo, lo podríamos sintetizar en el siguiente decálogo:

- a. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores

Desde los albores de ella en Simón Rodríguez, quien planteó que debíamos construir una educación que nos hiciera americanos y no europeos, pasando por Elizardo Pérez, quien plantea que la arquitectura debe ser organizada con el proyecto que se tiene, y por Paulo Freire –quien nos enseñó que el ejer-

cicio básico de su propuesta metodológica era aprender a leer la realidad– la educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Por ello, en medio del planteamiento de una única globalización en singular, plantea la existencia de múltiples formas de ella, en cuanto el capital toma presencia en las particularidades contextuales para realizar un trabajo de lectura de lo glocal, en donde se reconocen las formas de dominación que se dan, y de qué manera. Para hacer de esta lectura una propuesta de aprendizajes situados, desarrolla la pregunta de: ¿educación en dónde?

- b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad

En ese sentido, se inscribe en la tradición que reconoce que si las desigualdades son producidas socialmente, de la misma manera pueden ser enfrentadas y solucionadas. En esta perspectiva, la tarea de la transformación de esas condiciones de injusticia, es una tarea de quienes sufren estas situaciones, pero también de quienes teniendo condiciones económicas, sociales y culturales distintas consideran que aquélla es una condición que debe ser enfrentada no solo por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, sino por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad. Propone un trabajo pedagógico que reconociendo los intereses de los grupos sociales empobrecidos política, económica y socialmente, los coloque en la sociedad para hacer real el aprendizaje situado en una perspectiva crítica y de reconocimiento de construir las condiciones para transformar esa condición.

- c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra

Por ello, la tarea no es solo de unas nuevas condiciones que lucha un grupo específico, sino es un asunto ético que vela y cuida la manera de la existencia de lo humano y la

vida en los mundos que habitamos. Es una corresponsabilidad con los pobres, desheredados y excluidos, pero también con el planeta, que al estar organizado sobre un modelo antropocéntrico ha ido degradando las formas de vida, que han sido vistas como menores y sometidas al control de lo humano. Así, el asunto ético político se refiere a las condiciones en las cuales se construyen las formas de la solidaridad, la responsabilidad y la indignación frente a la injusticia y atropello que se produzcan sobre la condición humana y las formas vivas del planeta, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos constituidos en la pregunta: ¿educación para qué?

- d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias

En el sentido de buscar las transformaciones de las condiciones injustas, la educación popular reconoce que su escenario de acción está constituido por las relaciones de poder propias de esta sociedad, y en educación va más allá de verlo operando en la economía y el Estado o ser un simple proceso de reproducción. Por ello, identifica el poder existente en el saber, el conocimiento, el deseo, la sexualidad, el género, las formas organizativas y jerarquizadas de la sociedad, y desde luego, en todas las relaciones que se establecen en los procesos educativos y pedagógicos. En esta perspectiva, se busca construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma del poder es posible; de allí que se proponga consolidar formas organizadas de los grupos sociales populares, para que disputen sus intereses y sus satisfactores en la sociedad y originen los múltiples movimientos sociales y políticos que unen a quienes propugnan por la transformación social y la construcción de comunidades empoderadas, haciendo real, de esta manera, la pregunta de: ¿educación para quién?

- e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes

El reconocimiento de que los procesos educativos en la sociedad estaban fundamentados sobre lo que Freire llamó “educación bancaria”, la cual fundamenta un modelo transmisionista, frontal y basado en la instrucción, en donde el que sabe transmite al que no sabe. Esta idea se rompe en la Educación Popular, en cuanto se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas; en el reconocimiento de que en todo humano están las capacidades de lo intelectual y lo manual, y que su separación es parte de la constitución de los dualismos sobre los cuales Occidente y en especial su modernidad capitalista, ha construido su poder. Ese reconocimiento del saber entendido como otra dimensión del conocimiento, pero complementaria, deja en evidencia que toda relación educativa es una mediación, en la cual esos diferentes saberes dialogan, se comparten, y se negocian como parte de su cultura, lo cual va a demandar tener la claridad de que quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña.

- f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos

No puede existir ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes si quien dialoga no se inscribe en una cultura que reconoce como propia a la vez que lo dota de identidad (intraculturalidad) y desde la cual constituye los procedimientos de relacionamiento con los otros mundos, a través de lo cual se le manifiestan los diferentes de la sociedad actual (interculturalidad). De igual manera, interpela un discurso de la multiculturalidad globalizante y liberal, en la cual se respeta lo diferente, pero no lo valora. En ese sentido, se construye una diversidad que, escondida en el pluralismo, prolonga y produce desigualdad. Por ello, negociación y diálogo se fundamentan en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación. Se trata de entender que siempre es una relación intercultural y esta, por tanto, requiere negociaciones para fijar

agendas, aprendizajes y organizaciones. En este sentido se va construyendo el reconocimiento no solo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores, que hacen de la educación popular una experiencia en donde se tramita educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta a la pregunta, ¿educación desde dónde?

- g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas

En diferentes estudios sobre los aportes de la Educación Popular aparece con reiteración la idea de que les permitió a los participantes ganar confianza para reconocer la manera como en sus vidas se manifestaba el control y el dominio, lo cual les exigió realizar procesos de construcción de identidad y de toma de conciencia de una lectura crítica de la realidad que les dio los elementos para proponer en su medio prácticas y procesos alternativos a los que proponía el poder. En esta perspectiva se fue moldeando una subjetividad rebelde, no solo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos, lo cual les permitió incidir en sus territorios y localidades, modificando y transformando prácticas, procesos, organizaciones, en cuanto su quehacer se convirtió en asunto central, en el cual mostrar y anticipar las búsquedas de sociedad alternativa, en donde la individuación es un ámbito central a ser trabajado. Esta perspectiva ha permitido ampliar su trabajo en grupos de las variadas culturas juveniles, tanto en la comprensión de sus cambios socio-metabólicos, como en responder a la pregunta ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas?

- h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades

La Educación Popular, con su acumulado consolidado, es un proceso en construcción colectiva permanente. No tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando

y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. Con ello va constituyendo no solo nuevos escenarios de acción, sino también conceptuales, mostrando esas formas alternativas en las cuales se funda en el mundo actual, no solo las resistencias, sino el horizonte de que otro mundo es posible, lo cual le ha permitido recrear desde sus fundamentos y trabajar con filigrana una crítica a las teorías de la intervención para mostrar en forma práctica procesos de mediación educativa y pedagógica, lo cual rehace los escenarios que le permiten relaborar enfoques y modelos pedagógicos desde su apuesta crítica.

- i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.

Uno de los aspectos más significativos de la educación popular es la manera cómo al reconocer el saber de los grupos subalternos propicia como parte de la lucha la emergencia de esos saberes sometidos por el pensamiento eurocéntrico, y para ello se han desarrollado propuestas pedagógicas y metodológicas para visibilizar ese saber y ese conocimiento presentes en sus prácticas. Es allí donde se concretan, a través de la sistematización, como una propuesta para investigar las prácticas, esa otra forma de producir saber y conocimiento que ha brotado del desarrollo de su apuesta en nuestros contextos y que va mostrando en la riqueza de su producción toda su potencialidad, a la vez que va enriqueciendo no solo el acumulado propio, sino el de los diferentes aspectos, prácticas, teorías, métodos, construyendo una dinámica de nuevas teorías y conocimientos en diversos ámbitos de la acción humana y social.

- j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.

Uno de los aspectos que se ha hecho visible al reconocer el acumulado de la Educación Popular, es cómo al ser una propuesta educativa para toda la sociedad necesita ir realizando elaboraciones conceptuales y propuestas metodológicas para la mediación con esos diferentes actores, ámbitos, dimensiones, niveles, institucionalidades, organizaciones, temas. Esto exige un reconocimiento de cómo hacer la educación popular en sus múltiples dimensiones, de tal manera que guardando la fidelidad a sus principios, toma particularidades en cada lugar donde se realiza, saliendo de homogeneizaciones y abriéndose a impactar a la sociedad con su propuesta, reconociendo desarrollos desiguales, en cuanto algunos de esos tópicos no existían en sus agendas y comienzan a ser recuperados para ser colocados en el horizonte de una propuesta que tiene fines, intereses y prácticas diferentes a como son realizadas por la sociedad hegemónica en sus múltiples perspectivas. Esta va a ser una de las fuentes más importantes de actualización de su acumulado y del enriquecimiento de otros ámbitos que se relacionan con ello.

2. Con unos ámbitos de actuación y despliegue de sus metodologías

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la Educación Popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su propuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad, ha llevado a que éstas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas o en vía de constituir las, como lugar de actuación:

- a. Ámbitos de individuación. Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.
- b. Ámbitos de socialización. Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.
- c. Ámbitos de vinculación a lo público. La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
- d. Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas. Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos, desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida a comunidades políticas de actuación, como ese lugar en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.

- e. Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad. Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permiten la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.
- f. El ámbito de la masividad. Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales, es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinitud de actores. También el educador popular reconoce éste como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí desde sus desarrollos y acumulados un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

II. El sur, una apuesta contextual, epistémica y política

El pertenecer a una tradición latinoamericana que recoge y reconoce un mundo hecho conflictivo e identitariamente, desde la colonización de nuestros grupos aborígenes y la persistencia por construir un proyecto europeo y norteamericano como el modelo universal al cual nos acogemos para hacernos del mundo ha gestado a lo largo de nuestra

historia, un marco de rebeldía y resistencia, que toma forma en procesos prácticos, movimientos en las esferas del saber y el conocimiento para dar cuenta de una identidad con otras características y posibilidades¹⁰.

Pero la identidad nos une en la búsqueda de lo propio con gentes de otras latitudes que también han vivido situaciones de colonialidad (África, Asia) y luchas de resistencia en el mundo del norte, como es el caso de los diferentes grupos migratorios en el mundo del norte (hispanos, afrodescendientes, Europa del este y otros).

En este marco es que la educación popular comienza a reconocer que muchas de sus intuiciones por darle forma a los saberes populares, las tecnologías propias, andinas, la educación propia, la economía y la comunicación popular. En otras tradiciones la teología andina y muchas de sus búsquedas iban construyendo un tronco común de identidad, que en un ejercicio de pensarse desde aquí, en nuestras prácticas, nos permite reconocer ese aspecto intracultural, que ha dado forma al diálogo de saberes “freirianos”, en donde este proceso fundamento de la educación popular, se convierte en base de un reconocimiento de lo propio que nos da el ser de acá, el cual al dialogar con los diferentes me da la posibilidad de autoafirmarme en mis saberes, mis epistemes y cosmogonías, desde y en las cuales realizo el ejercicio de ser educador popular en estos tiempos.

Es en la mirada de esa especificidad que se vuelve a abrir ese fundamento en y desde la educación popular, en cuanto su tronco de identidad cultural contextual, lugares donde la dominación, el control y el poder convierten a lo humano en mercancías y en medio para sus fines, y allí la resistencia nos hermana y nos dota de bases para esas luchas, lo cual le da sentido e identidad a estas búsquedas desde el Sur, las cuales deben ser tenidas en cuenta al realizar nuestras prácticas

10 QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf> Consultado 6 de julio de 2012.

de educación popular, ya que las dotan de un horizonte y que tendría entre sus principales características:

A. Más allá del sur geográfico

Si bien a lo largo del siglo XX el Sur fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias, que se leían en clave de un mundo que había sido construido desde las apuestas de la expansión europea bajo forma de colonias de ultramar en sus diferentes vertientes, inglesa, española, holandesa, francesa, italiana, alemana, entre otras, aparece en esta perspectiva una característica que el P. Fernando Cardenal, sj¹¹, denominó a finales del siglo anterior como “el Sur que existe en el Norte” y fue dando contenido político y social a un hecho geográfico y cultural como determinante para su enunciación, dándoles lugar a un sur signado por las características del control y el dominio, como forma de organizar la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas.

Es ahí donde el sur comienza a ser un lugar de enunciación y actuación, otro lugar múltiple, variado y atravesado por la diferencia a los lugares desde los cuales enuncia el proyecto de control y poder, y también nuestros compañeros de proyecto, los cuales han constituido una acción y pensamiento crítico en el mundo del norte.

Esa primera trama nos muestra cómo compartiendo ese tronco común generado por la colonialidad y las formas de control del capitalismo actual, aun en la crisis del socialismo real se sigue compartiendo un horizonte de transformación social, la cual toma en nuestros contextos diferencias del proceso que da una identidad propia, lo cual hace que nuestra modernidad, nuestra subjetividad y las características de transformación-emanipación tome características específicas. Ellas hacen que los proyectos de resistencia y cambio se reorganicen en función de las

particularidades que enmarcan territorios y localidades específicas, donde toma vida el construir esos otros mundos posibles.

B. El Sur, una forma de visibilizar otras múltiples y diferentes cosmogonías

El camino que tomó la afirmación categórica de la educación popular de la existencia de saberes y conocimientos en estos sectores también obligó a una reflexión y búsqueda por mostrar su emergencia en la sociedad y en muchos casos sacarlos de las resistencias invisibles en las cuales se mueven, para evitar ser controlados, cooptados, subsumidos en las formas generales de la dominación y el control.

Las transformaciones en la concepción de la sistematización son un buen ejercicio de ello, un análisis histórico a profundidad, nos mostraría cómo se fue de formas de evaluar proyectos, dar cuenta de sus desarrollos y la manera como aportan a la modificación de la realidad, hasta procesos que buscan hacer visibles esas concepciones propias de lo popular existentes en ellos, hasta la búsqueda de esos saberes propios, fundados en troncos epistémicos particulares por el origen de los participantes, sus pertenencias a grupos sociales y claves, lo cual hace visible en sus prácticas unos troncos epistémicos no solo diferentes, sino que toman cuerpo en formas de organizar el mundo en forma no coincidente y semejante a ese “conocimiento” en el cual nos hemos educado.

También la especificidad de los actores por ejemplo indígenas, afrodescendientes, nos han mostrado un rastro que han construido desde su particular historia, los cuales los ha llevado al planteamiento de Educación Propia¹², en la cual se reivindica la existencia de cosmogonías particulares a través de las cuales se hacen visibles esas otras maneras de entender y comprender el mundo, mucho más allá del pensamiento dualista occidental, el cual construye cosmovisiones

11 CARDENAL, F. Sacerdote en la Revolución. Madrid. Ed. Trotta. 2009.

12 CAS (Red Feria) – UMSA (CCE) – CEBIAE. Proceso educación y pueblo 1900-2010. La Paz, Bolivia. 2012.

totalizantes. En ese sentido, estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplio que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional.

C. El Sur entiende el mundo en forma integral sin dicotomías

Una de las consecuencias de la separación teoría-práctica en la esfera del actuar, es que el mundo se divide perdiendo la unidad que tenía en muchas de las cosmogonías propias de nuestros pueblos. Un ejemplo significativo de esto es la manera como se ha separado las relaciones hombre-naturaleza, forjando un pensamiento sobre el conocimiento y la naturaleza de corte patriarcal y antropocéntrico. Discusiones de estos días muestran cómo ello está en el corazón del debate sobre lo ambiental que se desarrolla, mostrando cómo formas de entender esa relación nos lleva a un cuestionamiento profundo a la idea de desarrollo, a partir de la idea del Buen vivir.

En esta visión se plantea que la crisis es de la idea de desarrollo misma, y se cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, que ahora nos es vendida bajo la idea de capital verde, que mantiene una confianza desmedida en la ciencia y la tecnología encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material que se nos ofrece ahora en su forma política como proyectos en las localidades.

Por ello, muestran cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como acumulación de bienes y la monetarización de la vida, y plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de las futuras generaciones, y esto no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad

no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente¹³.

En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello, se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de SUMAK KAWSAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna BALUWABA (la unidad de la naturaleza), y en el aymara el SUMA OAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna).

Se plantea que recuperando estas tradiciones pudiésemos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad, y se profundice en forma real la democracia, dándole cabida a la plurinacionalidad, —fundamento real de los estados modernos—, y el Buen Vivir como fundamento de la vida¹⁴.

En ese sentido, el Buen Vivir se considera como algo en permanente construcción. En tanto las personas y grupos lo vayan asumiendo en sus vidas, tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación, con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes. El buen vivir ha sido incorporado a las constituciones de Bolivia y Ecuador. Su lema pudiera ser: a partir de los proyectos de vida las comunidades construiremos el buen vivir.

D. El sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la susten-

13 ACOSTA, A. La maldición de la abundancia. Quito. Abya-Yala, Swissaid, Comité Ecuménico de Proyectos. 2009.

14 IBÁÑEZ, J. un acercamiento al buen vivir. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL. San Salvador. Noviembre 15-19 de 2010.

tabilidad en el mundo de hoy, grandes desarrollos que van más allá de donde la cumbre ambiental de Río de Janeiro (1992) dejó la discusión. Esto implica para nosotros como educadores mirarla con atención porque, en últimas, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podríamos denominar las nuevas concepciones de la época, así como no se puede producir una homogeneización de todo el ambientalismo, es decir, emerge con propiedad la eco-política como uno de los asuntos centrales y un componente básico de cualquier proyecto de transformación, y ello tiene implicaciones en el día a día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones.

En ese sentido, así no lo sepamos, terminamos siendo prisioneros de ellas y en ocasiones ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar como señalamiento de lo que hacemos, pero que al contrastar la manera como lo hacemos y ese día a día de nuestro quehacer con las concepciones sobre estos puntos, nos permiten ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el cual trabajamos y de las concepciones con las cuales lo hacemos, que en ocasiones van en contra de lo que afirmamos.

Igualmente, nos muestra cómo ecología, desarrollo, tecnología y sustentabilidad, son campos polisémicos; es decir, están cargados de múltiples sentidos, en algunos casos contradictorios. Por ello, cuando hablemos de ellos o los incorporemos a los procesos educativos, debemos reconocer desde dónde lo hacemos, lo cual va a requerir de nosotros un esfuerzo adicional de interpretación para saber qué uso y connotación le estamos dando. Por esa razón, dirijo desde mi concepción una reflexión sobre estos aspectos. En últimas, hablar desde una perspectiva educativa sobre estos elementos significa entender que asistimos a una revolución que está redefiniendo las relaciones entre naturaleza y cultura y el lugar del ser humano allí y que debemos tener claro para que nuestras prácticas vayan en ese sentido.

Estas consideraciones exigen estar alerta en cuanto a la manera como estamos llevando estos nuevos hechos históricos a nuestra práctica educativa, ya que también exige un replanteamiento de ella.

E. El Sur busca un estatus propio para los saberes y su relacionamiento con el conocimiento

A medida que los saberes propios de quehaceres, sabidurías y prácticas fueron visibilizándose, constituyeron un campo particular de diferenciación del conocimiento en un primer momento como algo distinto y antagónico, luego como formas diferentes que dan lugar a prácticas como medicinas ancestrales, tecnologías de producción, en las cuales lo que emergía eran diferencias profundas, que hacen visibles otras maneras de conocer y aprender, marcados por la diferencia que establecía la interculturalidad, en la cual la búsqueda conducía a esa constitución de lo propio.

En ese marco emerge con claridad como los procesos del saber (más propios de las prácticas y sabidurías particulares) y del conocimiento (más fundado en las disciplinas del saber, propias de la idea de la ciencia fundada en la modernidad) encontraban su soporte no solo en contextos específicos, sino también en comprensiones del mundo y sus relaciones, bastante diferentes. Es en ese espacio donde se inicia una reflexión, la cual busca la especificidad de cada una de ellas, y la manera como ocurre por caminos diferentes la producción de teorías desde los mismos presupuestos que fundamentan a los dos como diferentes, pero a la vez complementarios, saliendo de una mirada monocultural en el conocimiento.

Es ahí donde el diálogo de saberes (intra-culturalidad) en la cual se basa un reconocimiento explícito de las diferencias, que da lugar a un pensamiento múltiple y variado, donde los representantes más claros son las múltiples lenguas y grupos étnicos que habitan nuestras realidades, abriéndonos el camino de los pensamientos hegemónicos

en la esfera de lo cultural y lo pedagógico, lo cual produce una ruptura con los intentos de construir sistemas cerrados (verdaderos y únicos) del conocimiento y del saber, abriéndonos el camino de tener que pensarnos, en el sentido de José Carlos Mariátegui¹⁵ acerca del marxismo europeo, en la necesidad de pensarlo de nuevo desde las diversas culturas, replanteando las formas de lo universal y lo particular.

Este hecho va a abrir un campo de reflexión más profundo, en cuanto nos coloca a los educadores populares desde las diferencias y la diversidad cultural con un principio de complementariedad, lo cual va a permitir el ejercicio de diálogo y confrontación, la necesidad de realizar negociaciones culturales, en las cuales nos enriquecemos social, cultural, políticamente, convirtiendo la actividad educativa y pedagógica en un ejercicio permanente, donde los tres procesos están presentes, para poder llegar a acuerdos que nos permitan una praxis donde la intra e interculturalidad toman forma en la transculturalidad crítica, como principio de complementariedad. Ella hace posible una acción concertada para la lucha de los movimientos que se nutren de su identidad y de la tradición crítica para construir las emancipaciones de hoy.

F. El Sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos

Los cinco elementos anteriores (saber, cosmogonías, geografías, naturaleza, integralidad) nos muestran el camino de una teoría que al beber y construirse desde la especificidad de ese sur político-pedagógico y desde su tradición e identidad, permite también un cuestionamiento diálogo con esa teoría política venida del mundo del Norte, y en ese sentido su cuestionamiento angular es la pregunta por la manera como un pensamiento particular, desarrollado en un espacio geográfico se hace universal, y con qué fundamento señala a las otras su particularidad, como lo incapaz de convertirse en “ciencia”,

y de qué manera los espacios como los sujetos del conocimiento, nacidos y vivientes del sur, acuñan las formas del norte para desvalorizar y juzgar las experiencias y saberes que han sido rechazadas por la organización del saber del mundo del norte.

Es en este marco que se constituyen diferentes grupos de intelectuales a los cuales se les colocan diferentes denominaciones: “orgánicos”, “propios”, subalternos, y muchas otras, para explicar su comportamiento en estos contextos y en las mismas particularidades, surgiendo interrogantes sobre las elaboraciones conceptuales que se elaboran en las concepciones del mundo del norte, para explicar esas manifestaciones de resistencia y lucha, organizadas desde las singularidades, abriendo una discusión epistémica¹⁶ que exige argumentación y producción para abrir el pensamiento crítico del norte para nutrirse de los procesos que se desarrollan en nuestras realidades. Estas requieren heterodoxas explicaciones, en cuanto se alimentan de otras maneras de los procesos contextuales que los constituyen.

Este reconocimiento de complementariedad y diferencia nos lleva a ver en la teoría crítica del norte una comprensión limitada y por lo tanto no suficiente para dar cuenta de las sabidurías, visiones y tradiciones en las cuales nos inscribimos desde el Sur. En ese llamado surge la necesidad de un encuentro propositivo y rico, de esos saberes de frontera que han sido constituidos en las luchas, búsquedas, confrontaciones, diálogos y negociaciones culturales. Es ahí donde la relación sur-norte comienza a adquirir otro sentido conceptual, práctico, teórico, más en términos de interculturalidad y transculturalidad, lo cual permite afirmar en la negociación y la diferencia, procesos de otras experiencias y saberes que permitirán crear lo nuevo que construye en ese quehacer las nuevas formas de la transformación y la emancipación, las cuales se hacen en el día a día, las cuales bebiendo del pasado-presente (intraculturali-

15 MARIÁTEGUI, J. C. Mariátegui total. Lima. Amauta. 1994.

16 ALBÓ, X. Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales. Trabajo presentado al encuentro “Cristianismo y Poder en el Perú Colonial”, Fundación Kuraka, Cuzco, junio 2000.

dad) construyen la esperanza desde la interculturalidad y la transculturalidad.

III.El sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos

Estas lecturas específicas nos llevan a encontrar la manera como esas comprensiones van dando cuenta de esa otra manera de manifestarse el reencuentro de mundos del norte y el sur, lo cual requiere interpretaciones y relaboraciones en sus fundamentos, que deben alimentar los procesos de formación y ante todo, del análisis de la realidad como fundamento de la educación popular, el cual deja de ser la transposición mecánica de las dinámicas del capitalismo del mundo del norte. Ello exige ser releído desde las particularidades contextuales del sur, por los diferentes actores de lucha, por las transformaciones y emancipaciones necesarias, a las cuales se les colocarán nombres según las realidades emergentes las vayan configurando en el proceso de diálogo, confrontación y negociación cultural.

Algunos de estos aspectos que comienzan a ser releídos son:

A. La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza

Quizá la mayor enseñanza de nuestros pueblos originarios al visibilizar su mundo es la relación con la naturaleza en un sistema horizontal, en donde se controvierte la mirada de la tradición occidental de la separación entre ser humano y naturaleza. Para estas culturas las miradas constituyen una integralidad, en donde no se puede producir esa separación. La idea de la pachamama nos replantea una tradición que ha usado la naturaleza como algo externo a los seres humanos y en la modernidad capitalista integrada a un proceso productivo, en función de convertir la naturaleza en mercancía.

En ese sentido, la relación que se forja en la interculturalidad con los grupos indígenas y afrodescendientes, tiene un sentido descolonizador, en cuanto al relacionarnos con ellos aprendemos de una identidad y unos senti-

dos de lucha que están colocados en otros lugares a los cuales nos abocábamos en nuestras comprensiones, incorporando contenidos y prácticas que en los grupos populares llama a replantear también muchas de sus relaciones y deconstruir miradas que en algunos escenarios comienzan a tomar forma en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza.

Tal vez una de las rupturas mayores que vamos a tener que realizar va a ser la del antropocentrismo, eje de la cultura occidental, lo cual ha construido no solo esa relación utilitarista con la naturaleza, sino formas particulares de conocimiento, de actuación y de institucionalidad, y en alguna medida ha sido el soporte de la patriarcalidad, en cuanto coloca no en lo humano (hombres y mujeres) la construcción de la sociedad, sino que la separación ser humano-naturaleza se realiza convirtiendo al hombre en impulsor de esa gesta, reduciendo a la mujer al espacio doméstico y a una forma de entender el cuidado, que construye unos procesos de relaciones sociales, en donde el control del hombre como representante de la especie humana, se repite sobre la naturaleza (antropocentrismo) y en las relaciones inmediatas con las mujeres (patriarcalidad).

B. La afirmación de lo local y lo territorial en un mundo globalizado

La idea de lo universal como matriz social sobre lo cual se construye la institucionalidad en occidente ha significado la construcción de procesos sociales comunes a todos y la organización de los diferentes sistemas de la vida en ese horizonte. Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: estado, familia, religión, escuela, medios masivos de comunicación, organizando el mundo desde esa mirada. No en vano al interior de ellos ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias, y para ello la globalización capitalista y neoliberal como la única manera de ser y estar en el mundo termina construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social,

económico, comercial, financiero) bajo el cual se produce el nuevo control.

Sin embargo, el lugar en el cual esas formas de control se sufren y padecen directamente es el territorio, ese mundo donde las formas de la globalización llegan bajo el doble estatuto de cambio de época y nuevo proyecto de control como formas glocalizadas, se convierte también en el lugar en donde esos procesos son redirigidos, integrados a los procesos de las comunidades, y el mundo local desde sus formas particulares construye desde sus saberes, nuevas experiencias de resistencia mediante las cuales las comunidades en sus territorios endogenizan esa patronización de las formas universales en sus diferentes niveles, haciéndolas glocales.

Ello va a exigir de los educadores populares una reflexión permanente en su quehacer, para reconocer el control que se construye desde esa racionalidad universalista que a nombre de su verdad intenta imponer procesos monoculturales, rompiendo la diversidad fundada en la identidad de los territorios, en experiencias, saberes, conocimientos, sabiduría, tecnologías, visibilizar estos asuntos para el quehacer práctico de comunidades y movimientos y construir procesos para permitir su emergencia desde la esfera de lo glocal va a ser una tarea urgente de los educadores populares.

C. La visibilización de otros lugares de democracia

En el último tiempo la crisis de la democracia de las corporaciones transnacionales manifiesta en el escenario en el cual el mundo del norte tramitó la crisis financiera del 2008 (la de las hipotecas), mostró cómo todos los recursos de los fondos públicos de los estados iban a salvar a estos grupos especuladores, en lo que irónicamente alguna revista norteamericana tituló “el socialismo para los banqueros”, esto se realizaba en un escenario en donde no se producían grandes reformas para redirigir la responsabilidad

de estos sectores en la sociedad¹⁷. Paralelo, la cumbre de Copenhague sobre el calentamiento global planteaba la necesidad de 1/4 parte de los recursos que se utilizaron para salvar a los grupos financieros, los cuales garantizaban en diez años un alivio sustantivo sobre esta problemática, pero no fue posible conseguir ese recurso.

Desde el Sur, desde nuestros grupos originarios y nuestras comunidades locales, se han ido ampliando procesos que van más allá de la democracia representativa, mostrando también un enriquecimiento de ésta en los procesos comunitarios, en las mingas de asociación grupal para construir en diferentes niveles (político, económico, social, cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social, lo que en una mirada eurocentrada puede ser visto solo como la pervivencia de formas pre-capitalistas.

Estos procesos enraizados y visibilizados en las últimas luchas de sectores aborígenes, da forma en el quehacer cotidiano a un sistema de representación basado sobre otros criterios, y que desde la idea del Buen vivir, construye en las comunidades los proyectos de vida, como una crítica radical a la idea de desarrollo, mostrando otros caminos para él, a la vez que dan cuenta de un remozamiento (¿o transformación?) de la democracia.

Para los educadores populares se construye una exigencia por pensar esas otras formas de la democracia y la ciudadanía, para hacerla más horizontal y que son visibilizados por nuestros grupos populares, más allá de quienes han terminado rescatando y trasladando a nuestros contextos la democracia radical.

D. Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos

Todo el proyecto de la modernidad capitalista (y también de los socialismos) estuvo fundada sobre la existencia del Estado-nación, convirtiendo a éste en el garante del acumulado de los derechos sobre el cual se cons-

17 Al interior del capitalismo, dos de los grandes críticos son los premios Nobel: Krugman y Stiglitz, que piden una reforma de él.

truye la subjetividad moderna. Es el fundamento de los procesos de socialización, en donde por ejemplo la escuela enseña no solo la manera de entender el conocimiento, sino que interioriza un sujeto que conoce desde su interioridad (yo interno).

El reconocimiento de la diversidad significa el encuentro con un tipo de subjetividad que produce un cuestionamiento al Estado-nación y su manera de entender los derechos, basados sobre lo cultural, y en el caso de nuestros países da forma a un estado pluricultural, que encuentra en él la manera de resolver que en ese territorio también conviven y tienen presencia manifestaciones plurinacionales y pluriétnicas, lo cual exige una manera diferente de leer el Estado, y no solo de leerlo, sino la necesidad de plantearse que existen otras maneras de construcción de Estado y sociedad.

Esto significa también una redefinición de los principios del territorio, nación, identidad, y allí aparece en forma muy clara una redefinición de los derechos, en donde la misma visión crítica occidental del proyecto liberal no es suficiente para explicar de qué manera se produce éste, ya que sus bases jurídicas, filosóficas y de institucionalidad y juridicidad, que dan forma a esas nuevas manifestaciones políticas que pugnan por emerger en nuestro panorama, como es el caso del boliviano, con todas sus particularidades y dificultades, en donde se busca que el Estado plurinacional sea la expresión del Buen vivir.

Una manifestación de estos aspectos para los educadores populares es la manera cómo comienzan a emerger otras formas de movimientos que recogen esos nuevos intereses y van más allá de la organización político-gremial de esa tradición. El mismo Freire había avizorado esa crisis: “la globalización no acaba con la política; al colocar la necesidad de hacer las luchas de forma diferente, se tiende a debilitar el lugar de las huelgas de la clase obrera, no significa por tanto el fin de la

lucha, sino de una forma de luchar la huelga. Toca a los obreros reinventar la manera de sus luchas y no de acomodarse pasivamente ante el nuevo poder”.¹⁸

E. El poder, más allá de lo político y lo económico

También nuestra tradición ha ido replanteando las formas de poder visible en el materialismo histórico. En esa perspectiva no solo nos encontramos con una existencia de ella en los lugares clásicos de la tradición jacobina (Estado-ingreso) y la crítica de ésta. Desde la década del '60 del siglo pasado, autores como Aníbal Quijano¹⁹ releía a éstas y mostraba las maneras cómo el poder circulaba en las formas y lógicas que tomaba el conocimiento en la sociedad. También hizo visible mucho antes que otras versiones europeas, el poder existente en las formas de autoridad múltiples y variadas en las cuales se constituían las relaciones sociales cotidianas y ampliadas. También le dio forma al mostrar cómo el sexo y sus múltiples relaciones constituían escenarios de poder particulares. También elaboró acercamientos para dar cuenta de la manera como la naturaleza, sus usos y entendimientos, era un escenario de poder, que mostraba sus caminos más allá de los clásicos entendimientos, lo cual convierte todas nuestras acciones en escenarios políticos de actuación.

Es ahí donde se hace necesario construir esos espacios de poder en lucha y resistencia, para que no sean colonizados por el poder dominante, y a la vez sean espacios de construcción de poder popular y alternativo. Este reconocimiento significa la necesidad de explorar el control en sus múltiples manifestaciones y allí la urgencia de cambiar la mirada que permita reconocer esas ópticas de él en estos espacios y construir las resistencias que no están en ningún lugar, pero están siendo recreadas como formas de emancipación en los procesos cotidianos de quienes buscan construir otros mundos.

18 FREIRE, P. Op. Cit. Página 93.

19 QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Instituto Pensar-IESCO-Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 96.

Allí emerge para los educadores populares un campo de actuación en los diversos niveles –micro, meso y macro– como espacios de disputa de poder, control y saber, lo cual coloca al orden del día lo político-pedagógico, en cuanto éste no se hace como tal por un discurso crítico que la acompañe, sino por la manera como en todo su ejercicio construye relaciones sociales con intereses específicos. En ese sentido, los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador, es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí, reconociendo cómo el poder está en su actuar concreto, lo lleva a auto-criticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso, sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política.

IV. Ámbitos de reelaboración de las pedagogías de la educación popular

Si la educación popular reconoce hoy un acumulado de su construcción y unos elementos en los cuales reelabora su propuesta como una forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario comprender cómo también ese desarrollo, así como los elementos de su particular constitución, desde el sur, con sus nuevos escenarios y en la manera de leer el poder, hace que su proyecto educativo sea sustantivamente político-pedagógico. Es decir, que no se pueden disociar la una de la otra, ni lo político le viene a la pedagogía desde

afuera, dada por la ideología o la apropiación de discursos sociales, no. Ella es política en sí misma y construye en su particular accionar, poder. Por ello, sus dispositivos y procesos metodológicos tienen que ser revisados en cada acción para garantizar que construyen el empoderamiento social de excluidos, segregados, dominados, oprimidos, y de los procesos socioeducativos que configuran el campo de la transformación y la emancipación.

En esta perspectiva, la educación popular realizando un balance de su actuación en toda la sociedad para generar transformaciones, en cuanto es una propuesta para ella desde los intereses de los grupos excluidos, segregados, oprimidos. Se ha visto exigida a hacer una reflexión de cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación, ya que es ahí y en coherencia con su proyecto donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político-pedagógica en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. En ese sentido, estos ámbitos formarían parte de las geopedagogías²⁰, con las cuales se busca construir las propuestas educativas, en coherencia con los espacios de aprendizaje en los cuales se realiza la actividad educativa.

Decantar esos procesos y desde esta perspectiva, educadoras y educadores populares nos hemos visto en la exigencia de reconocer la necesidad de planificar nuestras acciones en coherencia con esos ámbitos en los que están ubicados los actores y los fines de

20 Con *geopedagogías*, se señalan las pedagogías que están siendo construidas, ya que las existentes no son suficientes para dar respuesta a los nuevos contextos del cambio de época y la reconfiguración del capitalismo. Éstos exigen la construcción de nuevos espacios para hacer real la educación de estos tiempos en los cuales los desarrollos de ella en la modernidad (paradigmas, corrientes, enfoques, metodologías) requieren ser ampliados para dar forma a estas nuevas realidades. Se señalan como algunos aspectos de geopedagogías los nuevos contextos globales, las nuevas teorías de la ciencia (modo 2), las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas, las nuevas identidades (el Sur, por ejemplo), y las nuevas regulaciones éticas (Cfr. RABELATTO, J. L. La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación. Montevideo. Nordan. 1995), lo cual requiere la construcción y creación de nuevas pedagogías, convirtiendo a sus actores en productores de saber y conocimiento. Cfr. Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá, Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- *Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

las organizaciones, movimientos, entidades, instituciones, desde donde hacemos o que organiza la actividad educativa. Es decir, el ámbito le da contexto específico y particular a la actividad, localizándola y permitiendo organizar la metodología y los dispositivos que hagan posible el empoderamiento de los actores que participan en ella, y su apuesta político-pedagógica.

En este sentido, la educación popular ha venido decantando seis grandes ámbitos de mediación en su actividad: la individuación, los procesos de socialización, la vinculación a lo público, la vinculación a organizaciones y movimientos, la participación en los gobiernos, y lo masivo. En todos y cada uno de ellos se hace específico el proceso de diálogo de saberes (intraculturalidad) confrontación de saberes y conocimientos (interculturalidad) y negociación cultural (transculturalidad) y allí la persona educadora popular, en coherencia con sus concepciones —que son variadas— hace la elección de sus dispositivos y rutas metodológicas para hacer posibles los resultados buscados en la actividad educativa que se desarrolla.

A. Negociación cultural para ámbitos de individuación

Dos asuntos centrales al pensamiento emancipador en su versión eurocéntrica, son los asuntos de la construcción de subjetividades y conciencia crítica, los cuales llegaron a nuestros contextos —en el caso de Paulo Freire— con los pasos de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, tanto, que muchos de sus procesos educativos estaban orientados a una toma de conciencia sobre sus condiciones de opresión, donde la actividad educativa buscaba generar dinámicas de liberación.

En esta perspectiva, era un sujeto que se constituía como actor en la toma de conciencia de sí y de su mundo, en un ejercicio en donde el individuo solitario aislado no existe. Nos hacemos desde y en las relaciones con las otras y otros y en la toma de conciencia de quién soy, buscando que en el reconocimiento de esa actividad que realizo (acción)

se forje mi individuación desde los contextos específicos, y desarrollando las capacidades genético-sociales (cognitivas, socio-afectivas, valorativas, volitivas) que traigo en mi condición de miembro de la especie humana.

Por ello, la educación es siempre una acción de medi-acción, en donde tomo conciencia del mundo, forjándome la conciencia de mí, haciéndome sujeto histórico. Es allí donde se da la interculturalidad como hecho fundante de la educación popular, en cuanto el diálogo de saberes me constituye en mi identidad, que a la vez es diferencia con otros. Por ello se requiere la educación, para orientar ese sentido de corresponsabilidad con el destino de lo humano en la tierra (solidaridad) y de la vida en el universo (ética), constituyendo un eje de organización no solo del mundo, sino de la manera como actúo en él y los sentidos que coloco a mi actuación.

Un ejemplo de esta acción es mi encuentro con un jesuita que se mueve en un campo de actuación marcado por los retiros espirituales. Yo le preguntaba sobre si era consciente de ser educador popular en el ámbito de la individuación más propio de ese tipo de práctica, y le comentaba que desde mi punto de vista, ésta era una de las causas por las cuales la “nueva era” se había tomado muchas de las prácticas espirituales del mundo cristiano²¹.

B. Negociación cultural para ámbitos de socialización

Durante mucho tiempo la educación popular fue asimilada a “educación no formal y de adultos”. Además, solo existente en procesos políticos de movimientos sociales y políticos que lucharan por la emancipación. A medida que se fueron leyendo los nuevos entendimientos del poder como control y dominio en múltiples espacios de la vida cotidiana y en la subjetividad e individuación de actores —aun en quienes luchaban por el cambio y la transformación— surge la necesidad de releer la educación popular en clave de poder en conflicto: dominación/control-emancipación/transformación, presente en toda la sociedad.

21 Cfr. CINEP. Divergencia. Múltiples voces nombran lo político. Bogotá. CINEP-Pontificia Universidad Javeriana-MAGIS. 2010.

Esta comprensión fue construyendo desde los grupos de educación popular, infinidad de prácticas que buscaban transformar las relaciones de poder en los entornos familiares y en consecuencias prácticas de ese núcleo familiar que soportaban y prolongaban la patriarcalidad, el adultocentrismo, el poco reconocimiento a la identidad de las culturas infantiles y juveniles, reproduciendo de igual manera el poder que domina, bajo las formas familiares más cotidianas. De igual manera, grupos con una tradición religiosa fueron encontrando esas prácticas en sus instituciones, y aun en el ejercicio de autoridad de personas que se nombraban educadoras populares. De igual manera, el ejercicio de gobiernos “revolucionarios”, incluso de quienes habían constituido con sangre sus procesos, reproducían formas que parecían eran propias del capitalismo.

De otro lado, la emergencia de experiencias de “innovación” pedagógica en la escuela formal fue mostrando cómo ésta era no el simple espacio de reproducción cultural no apto para la educación popular, sino que además era uno de los espacios en los cuales cierta autonomía relativa lo constituía en un espacio de conflicto y disputa por construir propuestas alternativas, situación que se hizo más visible con el desarrollo del movimiento pedagógico en diferentes países de América Latina, en el cual participaron diferentes actores que venían de la educación popular, junto a otros que venían de las más variadas tradiciones críticas.

Esto exigió a los educadores populares reconocer que este ámbito de la socialización era muy amplio, y que si se quería construir mediaciones y espacios de aprendizaje emancipador allí, iba a ser necesario salir de comprensiones estrechas de ella, de su metodología y su pedagogía, abriéndose a diferentes propuestas que, manteniendo el horizonte de su apuesta, hacían específicos los diferentes dispositivos para los múltiples ámbitos susceptibles de trabajar desde la educación popular. Ello hace posible en este

nivel, un proceso de diálogo-confrontación de saberes que construía múltiples maneras de la interculturalidad.

C. Negociación cultural para los procesos de vinculación al ámbito público

La exigencia de vincular educación popular solo a los movimientos sociales y políticos, no solo mostró cómo algunas concepciones seguían prisioneras de una mirada reducida del poder (político-económico), sino que también negó la necesidad de disputar poder en esas otras esferas trabajadas por Quijano y reseñadas atrás. De igual manera, la articulación de lo gremial y lo político²² como un resultado inmediato de los procesos, no permitió un trabajo más valioso y de acumulación y construcción de poder, así como de proceso con grupos que no estuvieran vinculados a las formas organizativas clásicas.

Sin embargo, al decantarse ese acumulado de educadores y educadoras populares, nos encontramos en muchos lugares con trabajos que pacientemente iban logrando una visibilización social de actores que antes habían estado silenciados en sus esferas privadas. Ahí están los casos de las mujeres, los niños, los jóvenes, población LGBTI, quienes emergían socialmente a escenarios públicos para visibilizar sus problemáticas y con características subjetivas interesantes, de perder el miedo para exigir y mostrar en escenarios públicos sus planteamientos o su búsqueda de articulación a grupos para hacer visible su protesta. En este sentido se presentaba una contradicción, ya que en ese momento de ir a lo público, es una decisión personal, apoyada por el entorno social que se ha ido constituyendo.

Mientras el capital construyó el espacio de lo público como esa esfera de cuidado y protección del Estado para la realización de la ganancia, la educación popular lo fue convirtiendo en un lugar (social, simbólico-material), por donde personas y grupos emergieron en la sociedad como actores de su

22 Lo cual desde mi punto de vista estaba marcado por esa primera definición de la educación popular, una educación no formal de adultos y que estaba muy marcada por las teorías revolucionarias de ese momento (el foco, la combinación de formas de lucha, la inevitabilidad de la revolución), lo que incidió en una participación política adulta y una visión de la toma del poder.

propio destino y esto exigió cualificar sus procedimientos en la actividad educativa y formativa, ya que esto requería una pedagogía para la movilización y la articulación a lo público que garantizara la opción consciente de estos actores asumiendo lo que esto significaba, permitiéndoles darse cuenta que ello era un ejercicio que movilizaba todas sus capacidades cognitivas, volitivas, valorativas, afectivas, y él se implicaba en la construcción de la sociedad. En ese sentido, los dispositivos de saber-poder-acción eran diferentes a los usados en los procesos en los ámbitos de individuación y de socialización, y exigía del educador popular un detalle para seleccionar las actividades que le garantizaran el empoderamiento de los actores presentes en estas actividades desde el espacio en el cual se realiza la acción, haciendo más fuerte la confrontación de saberes como ejercicio de interculturalidad.

D. Negociación cultural para ámbitos de vinculación a movimientos sociales y políticos

Éste fue por mucho tiempo el ámbito histórico de la educación popular, en cuanto se asoció lo político a las formas jacobinas de ésta, en la relación con lo gremial, como lugar de concreción de los intereses particulares de los sujetos clásicos, en las clases propias de los sectores primario, secundario y terciario de la economía (rural, industrial, servicios). Sin embargo, las particularidades de las manifestaciones de un capitalismo que en los contextos del Sur hicieron emerger subjetividades generadas en su desarrollo no eurocéntrico. Allí están los grupos indígenas, afros, mujeres, y una serie de sectores de clase, pero más amplia de ella, desde otras realidades específicas como niños de la calle, grupos de desplazados por la violencia en algunos países o por el tipo de explotación capitalista en el campo, o sectores en diferentes circunstancias de convertirse en actores, por ejemplo, en sus procesos sociales educativos que asumen identidades más allá de su condición de asalariados, como los maestros con la pedagogía, grupos que se organizaron desde la diversidad sexual o religiosa, generando unas dinámicas organizativas que van más allá de las clásicas de la lucha social.

De igual manera, el capitalismo centrado en lo tecnológico, el conocimiento con control financiero, van mostrando nuevas formas de asociación y lucha frente a estas nuevas realidades. Allí tenemos formas de organización, por ejemplo, de grupos por el software y el hardware libre, las patentes libres, el acceso libre, que muestran que en esos campos de lucha se va mucho más que por el acceso y el derecho al uso de las nuevas realidades de la tecnología y el conocimiento, abriéndose un nuevo campo mucho más vasto, que requiere una reflexión para encontrar esos nuevos nichos organizativos.

Para los educadores populares se convierte en un doble reto, en cuanto el reconocimiento de esas múltiples formas de poder —y por lo tanto de existencia de lo político— no solo significa construir ámbitos propios de su construcción de procesos de mediación, sino ante todo, de ser capaces de diseñar procesos formativos que estén en condiciones de generar esas múltiples formas organizativas de este tiempo, mostrando como ello es posible ampliando internamente las expresiones clásicas de la lucha gremial para dar forma a las organizaciones y movimiento de hoy.

De igual manera, va a significar un ejercicio de filigrana, en cuanto este ámbito es un objetivo general en cada grupo humano que se trabaja, pero debe tomarse en cuenta el ámbito de subjetividad en donde se encuentra para no apresurar ni presionar procesos.

Sea éste el lugar para reconocer que los ámbitos no son lineales en el proceso de los sujetos sociales que se convierten en actores y protagonistas. Ello está determinado por múltiples variables, contextos, tipo de institucionalidad donde se desarrolla la acción, necesidades de los actores, reconocimiento de intereses, construcción de proyectos de identidad y de sentido. En ello hay punto de partida y llegada, y los determinan los procesos específicos.

E. Ámbitos de negociación cultural en procesos gubernamentales

Éste es uno de los espacios constituidos en el reconocimiento de los múltiples esce-

narios de poder, en cuanto fuerzas, grupos, movimientos de lucha por hacer posibles las reivindicaciones de los sectores populares. Como expresión política tomaron como central el abandono de entender su lucha como la toma del poder, y se construyeron escenarios de construcción y acumulación del poder a lo largo y ancho del continente, como la última revolución existente de la toma por las armas, como la de Nicaragua, fue dando paso a una serie de experiencias, que viniendo de procesos populares llegan a los gobiernos cobijados por las banderas de estos movimientos y el planteamiento de una nueva izquierda que se hace presente en El Salvador, Nicaragua, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Brasil, Paraguay, Argentina.

En este ejercicio se introduce un campo de discusión fuerte para la educación popular, porque de alguna manera surge la paradoja de encontrar la manera de construir contrahegemonía en uno de los instrumentos centrado en la construcción de la hegemonía. Esto significa no solo el ejercicio de reconocer que tener el gobierno no es tener el poder, pero que en su crisis la democracia representativa genera oportunidades en los intersticios de crisis para construir formas frágiles de democracia popular y comunitaria. Ello puede verse en los debates de Evo con indígenas andinos y amazónicos o en los recurrentes gestos golpistas como amenaza en Paraguay, volviendo a colocar el debate para muchos entre reforma o revolución, toma del poder o construcción de él, aun desde el gobierno, con los diferentes matices sobre la construcción de la ciudadanía en estos tiempos, y del uso de lo electoral para ello.

Esta realidad ha tocado a la educación popular, en cuanto muchos de los educadores populares latinoamericanos han accedido a las puertas de estos gobiernos y han mostrado una cara de la construcción de políticas públicas populares, construyendo un ámbito de lo público desde el ejercicio de los gobiernos, dando forma y haciendo posible

la construcción de políticas públicas populares. Ello exige dispositivos, procesos y dinámicas de vigilancia sobre la manera como se expresan y representan los intereses de los movimientos sociales y los grupos populares, generando una discusión nueva que es difícil de cerrar con recetas del pasado y llama a una alerta para construir este ámbito realmente como educadores populares y no simplemente como una nueva burocracia de izquierda, y de ese asunto de la posibilidad de construir resistencias desde lo gubernamental, y cuáles serían sus particularidades, así como ir con gobiernos electos a la constitución de la emancipación social.

F. Ámbitos de negociación cultural en lo masivo

Una nueva realidad ha sido constituida como escenario para los educadores populares en la actual revolución científico-técnica en marcha, la cual no solo ha construido nuevos elementos para ser trabajados desde la perspectiva de los educadores populares en tanto ella se funda y construye un cambio de época con profundas modificaciones culturales, introduciendo en la sociedad ámbitos propios de actuación en las esferas del conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación, y como eje constructor-reconstructor de ellos la investigación.

Una de las particularidades de algunos de estos fenómenos es la constitución de lo masivo como un nuevo espacio social de control y hegemonía, pero también como un espacio de contrahegemonía, como decía Dyer-Witheford: "En el ciberespacio es donde el capital busca adquirir hoy poder total, control y capacidad comunicativa para apropiarse así no solo del trabajo (...) sino también de sus redes sociales, como decía Marx. Pero al mismo tiempo, es en esta esfera virtual donde están teniendo lugar algunos de los experimentos más significativos de control-poder comunicativo."²³

23 DYER-WITHEFORD, N. Ciber-Marx. Cycles and Circuits of Struggle in HighTechnology Capitalism. University of Illinois. Press Urbana. 1999. Página 122.

Si el punto de partida de la educación popular es la realidad, nos encontramos frente a una nueva realidad que se construye en lo virtual, vehiculizada por un lenguaje digital y presente en la vida cotidiana por infinidad de aparatos usados por los habitantes del planeta, pero en forma más intensa por las culturas infantiles y juveniles, y allí la forma que ha de tomar la presencia de las educadoras y educadores populares es todavía parte de una elaboración y nos deja en la duda de la sociedad de consumo y la rendición a ella, pasando por las nuevas conceptualizaciones que nos hablan de un capitalismo que reorganizado, coloca las nuevas formas de consumo como controles en su reorganización de los nuevos procesos productivos de lo simbólico y el consumo de imágenes, información, tecnología, como centrales a su proyecto.²⁴

Allí la educación popular se ve jalada a generar procesos pedagógicos específicos para los que se generan en el ciber-espacio, en las redes, en las wikis, y que transforman el espectro y las formas de lo masivo en este siglo XXI.

A manera de cierre abierto

La pedagogía en la educación popular se hace sustantiva, en cuanto ella no es solo el actuar instrumental de una intencionalidad política y de la constitución de herramientas para hacer efectiva esa acción. No, estamos frente a una práctica en la cual los principios políticos emancipadores se hacen pedagogía a través de los dispositivos de poder, saber, acción, con los cuales vehiculizamos nuestras mediaciones, en las cuales trabajamos y actuamos como educadores populares, en cuanto ésta se constituye en una propuesta para realizar en cualquier ámbito en el cual nos movamos en la sociedad. En este sentido, se exige un trabajo de filigrana, ya que la organización de la acción educativa concreta opera en y desde esos dispositivos, los

cuales no son simples didácticas o dinámicas de grupos que simulan la participación, sino reales potencializadores en ese espacio micro de constituir la sociedad mayor que se anuncia en la propuesta emancipadora.

Por ello, esta tradición de la educación popular construida desde los iniciales planteamientos de Simón Rodríguez en los comienzos del siglo XIX por infinidad de personas, organizaciones y movimientos, y que hoy cuenta con un acumulado conceptual, teórico, epistemológico y metodológico propio, sigue su marcha reelaborando sus caminos, signado por un ejercicio permanente de autoconstitución y construcción colectiva. En ese sentido, ésta es la responsabilidad del CEAAL, mantener vivo y articulado el debate de todas las tendencias transformadoras y emancipadoras de la educación popular, sin exclusiones, para que ese acumulado acabe de tomar forma en la sociedad toda, y se convierta en motor de sociedades más justas, más democráticas, pero ante todo, con identidad de ser de acá.

Permítanme terminar con las palabras de Kincheloe²⁵, hermano del norte a quien debemos un homenaje ante su muerte:

“De hecho una dimensión significativa para el futuro de la pedagogía crítica depende de las enseñanzas que pueden aprenderse de gentes de todo el mundo. Por fortuna, la pedagogía crítica recibe apoyos y comunicaciones de muchos pueblos latinos y sudamericanos. Mi temor, de todas formas, es que la pedagogía crítica se haya convertido en una “cosa” demasiado norteamericana (y a menudo europea), a medida que la comunidad erudita de los blancos norteamericanos ha hecho suyo un discurso procedente de América del Sur. Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos y

24 Para una ampliación, remito a mi texto: Las escuelas de las globalizaciones II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones. Bogotá. Ed. Desde Abajo. 2011.

25 KINCHELOE, J. La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En: MCLAREN, P., KINCHELOE, J. L. (editores). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Editorial Grao. 2008. Página 28.

sus descendientes sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenó-

meno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticas no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande.”

Joe L. Kincheloe

DEBATIENDO EN EL CEAAL



Pasión, indignación, razón y compromiso

Por: Nélida Céspedes Rossel / Perú

Sigamos construyendo nuestros sueños

Por: Edgardo Álvarez / Chile

PASION, INDIGNACIÓN, RAZÓN Y COMPROMISO

PARA PROFUNDIZAR LA RENOVACIÓN Y EL COMPROMISO TRANSFORMADOR
EN EL CEAAL, AFIRMÁNDONOS COMO MOVIMIENTO DE EDUCADORES (AS)
POPULARES INTERCULTURALES, JUNTO Y CON MOVIMIENTOS SOCIALES,
GRUPOS ORGANIZADOS, CONSTRUYENDO PODER

Nélida Céspedes Rossel¹

El CEAAL es una mazorca de granos multicolores donde confluyen un conjunto de organizaciones y personas con diversas trayectorias, surgidas en momentos históricos diversos con una apuesta común por la justicia social, la vigencia de los derechos políticos económicos, sociales, culturales, ambientales, y más precisamente, por una educación popular transformadora que promueve el empoderamiento de los actores sociales y la transformación de todas las condiciones de explotación, opresión y discriminación en nuestras sociedades.

Esta opción por la Educación Popular, es una opción firme caracterizada por impulsar un diálogo crítico y creativo. A lo largo de la existencia del CEAAL nos hemos enriquecido de diversas corrientes críticas de pensamiento político y pedagógico, de la teología de la liberación, de las perspectivas de género, interculturales, y ambientales, que con razón y rebeldía cuestionan y remueven las bases de sociedades injustas, antidemocráticas y discriminadoras.

Hemos apostado por modelos de desarrollo que dignifiquen y humanicen la vida, basados en la justicia, y valoramos el “Buen Vivir” como paradigmas de orden ético y vital, que superan el reduccionismo que limita la vida a las reglas del mercado. Por ello hemos asumido un rol crítico del modelo imperante inspirado en la concepción neoliberal. Desde una concepción de derechos humanos para todos y todas, recusamos la mercantiliza-



ción de la salud, la educación, la cultura, y demandamos políticas públicas que, elaboradas participativamente, aseguren el bien común.

En los años recientes, desde la acción del CEAAL, hemos buscado aportar a la reflexión y construcción de nuevos paradigmas afincados en los derechos humanos, la sostenibilidad, la justicia y en la sabiduría ancestral de nuestros pueblos; propuestas que requieren dotarse de mayor contenido y acciones.

Sin embargo, aunque elaboramos caracterizaciones sistémicas del capitalismo mundial, no hemos desarrollado suficientemente las referencias al contexto latinoamericano, en cuanto a caracterización de las singularidades de la aplicación del modelo neoliberal y sus consecuencias económicas, sociales y culturales, o a la especificidad de sus regímenes políticos y realidades socioculturales (TORRES, 2012)².

1 Peruana. Educadora con 36 años de experiencia profesional. Como educadora popular trabaja en educación de jóvenes y adultos, derechos humanos de infancia, programas de desarrollo educativo, estrategias de incidencia en políticas públicas, y la educación en contextos de violencia política. Ex presidenta del CEAAL, miembro del directivo del ICAE y de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Asociada de Tarea-Perú. Autora de diversas publicaciones nacionales e internacionales. Actualmente es Secretaria General del CEAAL para el periodo 2012-2016.

2 Torres Alfonso. El potencial emancipatorio de la educación popular: Como práctica política pedagógica, Dcto. Colocado en la web del CEAAL como insumo para la VII Asamblea: www.ceaal.oil.org/2012, Abril, 2012.

Esta es hoy una tarea prioritaria del siguiente periodo, en el que debemos profundizar, a todos los niveles y espacios, la reflexión política como colectivo del CEAAL.

El llamado actual es a resituar políticamente nuestra agenda común, desde las prácticas y propuestas particulares en Latinoamérica y el Caribe. Venimos desarrollando este esfuerzo desde el 2004 y aún constatamos que es necesario dinamizar y ampliar el debate y el análisis desde nuestros diversos contextos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales.

EL CEAAL QUE TENÍAMOS AL 2004

Para plantear cambios en nuestra red, es necesario conocer lo que fue y es hoy el CEAAL. El trabajo de renovación y recreación del CEAAL, que iniciamos el año 2004, ha sido un largo proceso con complejidades y desniveles que permiten afirmar que somos una red que está viva. Un CEAAL que ha promovido debate, que se posiciona, con una mayor acción colectiva, más exigente, más articulado a las luchas sociales, a distintos niveles y densidades, dependiendo de los contextos locales y nacionales, y la fuerza de los colectivos.

No es que existan en el CEAAL sectores que no quieren el cambio, que no quieren renovarse, al contrario, si algo nos ha caracterizado en los últimos años son los procesos desatados por colectivos, regiones, grupos de trabajo, redes. Esa dinámica ha tenido distintos niveles. Pero también es cierto que los cambios no se decretan, exigen un compromiso compartido de todos y todas, con liderazgos colectivos a todo nivel, redoblar el compromiso con nuestras apuestas políticas, apropiándonos de nuestros acuerdos, y no llegar de asamblea a asamblea repitiéndonos. Es un gran desafío. Nuestra gran reserva es nuestra historia de lucha y de resistencias. Hay que profundizar la renovación entre todos (as), para que se desarrolle con mayor profundidad el Ceaal del presente y del futuro.

De arriba hacia abajo y de arriba a arriba

En la Asamblea de Recife, una de las críticas mayores a la gestión anterior al 2004, fue el haber desarrollado una estrategia de construcción del CEAAL de arriba hacia abajo. Los

colectivos nacionales casi no tenían vida colectiva. Para afrontar esta situación la gestión centró su estrategia en la identificación de personas e instituciones activas en cada país, que pudieran sacar adelante acciones específicas del CEAAL. Sin lugar a dudas, esto no construía una red democrática ni sólida.

A nivel administrativo, le llevó varios años al directivo elegido para el periodo 2004-2008, contar con documentos administrativos, con informes, con cierre de cuentas. Y a nivel del equipo del Consejo Ejecutivo realizó una gestión desligada de la presidencia y no contó con una tesorera, quien renunció.

También desarrolló una estrategia de arriba hacia arriba. Sus alianzas se establecieron con la UNESCO y el Banco Mundial. Es cierto que hubo algunos aciertos, específicamente en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, en la que el CEAAL se constituyó en un referente válido en este campo. Así mismo, en la iniciativa de conformar junto a otras instituciones, una red latinoamericana y caribeña de defensa del derecho a la educación como la CLADE.

Este escenario nos llevó a plantear la urgente renovación del CEAAL, de retomar nuestra vertiente de educadores populares y dinamizar formas de organización que fortalecieran la institucionalidad del CEAAL, para aportar al debate nacional y latinoamericano de la EP y a la articulación con los actores sociales.

Este breve recuento caracteriza la situación del CEAAL al 2004 y el estilo de gestión que dificultaba constituirnos como una red de educadores (as) populares, articulados a los movimientos sociales.

Raúl Leis y su equipo de trabajo buscaron recuperar en primer lugar la confianza en el CEAAL. Su presidente Pedro Pontual, planteó la urgente necesidad de reenamorarse del CEAAL, de sus apuestas políticas, educativas y éticas.

De abajo hacia arriba y de lado a lado

En esta línea, de dirección elegida se promovió una gestión de abajo hacia arriba, que animaba a los colectivos a realizar sus planes de trabajo, y a organizar encuentros, ese im-

primió un estilo que respetaba la decisión de los colectivos.

Se impulsó entre la dirección y los afiliados, un estilo de gestión que promovió los grupos de trabajo. Ello debido a que en este espacio era posible, desde el enfoque de Educación Popular, realizar aportes programáticos, compartir experiencias, realizar incidencia a varios niveles, campañas, estrategias de formación y seguimiento, producción de conocimiento que se expresaba en la Piragua. Asimismo, se promovió una articulación interregional valiosa que nos diera fuerza para aportar a transformaciones locales, regionales y continentales.

Al mismo tiempo se alentaron diversas formas de participación en la que mediaron visitas de los directivos, solicitudes a pronunciarse sobre determinados hechos -de interés del CEAAL- de diversos países, (Haití, México, Ecuador, Chile, entre otros), comunicaciones telefónicas, apoyo a actividades, una secretaría de puertas abiertas, apalancando iniciativas locales. Es verdad que se requirió mayor pro actividad, eso es algo que debemos corregir.

Recordemos también que no teníamos una práctica de producción sistemática de conocimiento (TORRES, 2012) que nos diera fuerza programática para incidir políticamente. Propiciamos entonces mapeos generales, de prácticas de incidencia política, y de Educación Popular. Estas reflexiones vinieron, en distintos tiempos, de los grupos de trabajo de paradigmas, incidencia, género, interculturalidad, movimientos sociales, poder local, educación de jóvenes y adultos,



del Programa de Sistematización. Muchas de ellas se resumieron en diversos números en la Piragua, cuya reflexión y edición fue impulsada por los propios grupos, como parte de la descentralización. Cabe destacar que en estos grupos participaban miembros directivos e instituciones afiliadas, realizando una adecuada combinación entre instancias, y con una gran voluntad que es la fuerza del CEAAL.

Asimismo, la experiencia del proyecto conjunto CEAAL Centroamérica – Educación Sin Fronteras, sobre Mejora de la Calidad de la Educación abrió una nueva perspectiva con muchas potencialidades hacia adelante, y como estrategia a seguir por otros colectivos. Esta estrategia contagió a algunos colectivos de La Región Andina en su propuesta de sistematización; asimismo, México desarrolló un diplomado de Interculturalidad.

Queremos que este estilo e iniciativas de democratización y caminos nuevos – planificados adecuadamente y acompañados por la memoria del c. Raúl Leis- tengan continuidad y, con lo aprendido, superar en esta nueva etapa las dificultades. Se trata de avanzar hacia la construcción de una red en que se combinen autonomía y corresponsabilidad, la parte con el todo, la integralidad, el debate crítico y propositivo, la ligazón entre lo local y lo global. Nuestra identidad es la de un movimiento de educadores y educadoras populares que buscamos aportar a la construcción de sociedades justas y democráticas, junto a los movimientos sociales y grupos organizados.

Queremos profundizar el proceso de participación. El proceso que hemos desarrollado en estos años ha generado un aporte de mayor de mayor densidad, con reflexiones que se expresan en La Piragua, y otros documentos y prácticas populares, con la Carta, que muchos la hacen suya, con iniciativas como la Boletina, de El Caribe, que busca compartir sus avances. Pero es necesario remover las trabas que nos impiden avanzar y construir un trabajo en red, porque la crisis es mayor y el llamado a la acción colectiva requiere de mayores y más profundas articulaciones, compartir experiencias, y solidaridades.

Por ello, es fundamental escucharnos, buscar y encontrar las formas flexibles de mejorar nuestra organización, con directivos que asuman sus funciones en una gran unidad política, orgánica y programática. Es esto lo que vivimos como Comité Ejecutivo y directivo desde el 2004, y lo continuamos fortaleciendo en el 2008, lo que no quiere decir que no debemos mejorar y redefinir mejor nuestras funciones colectivas. Es un proceso complejo y laborioso pero la unidad de acción política, de gestión cotidiana debe ser una característica de la acción del CEJ. Raúl Leis, con el CE y CD se propuso imprimir una dinámica que partiera desde abajo más descentralizada y participativa. Eso se logró hasta un punto, ahora hay que radicalizar esa dinámica con una profundización de nuestro pensamiento político, y pedagógico, con una cultura de trabajo en red muy fuerte.

A QUÉ APOSTAMOS

- Como movimiento de educadores (as) populares, y atendiendo a los contextos de cada país, nos jugamos por:
- Regímenes políticos y sociales que reflejen UNA NUEVA DEMOCRACIA RADICAL, representativa, participativa, descentralista y comunitaria, con auténtico control ciudadano sobre las autoridades. Una democracia con una ciudadanía de alta densidad. Raúl Leis sostenía que el sujeto democrático gesta la participación y se gesta en ella. “La participación es clave pues está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, a la consideración de la voluntad de los sujetos. Es la voluntad de ser menos objeto y más sujeto. Esto se manifiesta a través del empoderamiento ciudadano en el ejercicio participativo democrático en todas las esferas de la vida en democracia. La participación es la antítesis del autoritarismo, que pregona una direccionalidad preestablecida, o del populismo, que plantea el consentimiento de la gente sobre la base del paternalismo; o de la visión estrecha que pregona la participación individualista en un mercado concentrador de ingresos y excluyente de muchos grupos humana”, reflexionaba.
- Profundizar y renovar nuestras rebeldías. Nuestros sueños son mayores nos jugamos por cambiar el mundo, con todo lo que eso implica.
- UNA NUEVA ECONOMÍA AL SERVICIO DE LA GENTE que elimine todas las formas de explotación; que garantice los servicios básicos como derechos de la gente y no como favores del poder o mercancías; que asegure la soberanía alimentaria y energética, cancelando los monopolios, oligopolios y el abuso de las posiciones de dominio en el mercado; que tome en cuenta y proteja los derechos de los consumidores. Una economía soberana en la que la propiedad estatal de recursos naturales se utilice en función de un proyecto de desarrollo nacional, la sustentabilidad de los ecosistemas y el pleno respeto de los derechos de los pueblos.
- UN ESTADO GARANTE DE LOS DERECHOS HUMANOS de todas las personas, reconociéndonos interculturales con políticas públicas que aseguren los derechos de todos y todas. Un Estado que se posicione soberanamente frente a la pretensión de una globalización dominada por la hegemonía de las transnacionales. Un Estado que priorice las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales con nuestros vecinos, respetando y haciendo respetar la soberanía e integridad territorial de nuestros países. Asimismo, un Estado que a la par que sea solidario con todos los pueblos del mundo, y en especial con aquellos que sufren opresión, se caracterice por la promoción de una paz y desarrollo internacional estable basada en relaciones internacionales justas.
- REAFIRMAR EL SENTIDO POLITICO DE LA EDUCACIÓN POPULAR, DARLE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS que permitan articular lo subjetivo con lo estructural y colectivo, contextualizar nuestras prácticas educativas, convertirnos en referentes de formación política de movimientos y sujetos políticos para hacer posible que puedan construir y ocupar espacios de poder y acumular fuerzas y modificar en su favor la correlación de las mismas.

QUÉ DESAFÍOS TENEMOS

- **REPOLITIZARNOS.** Promover procesos por la construcción de una agenda política desde lo local, con mirada continental, hacia objetivos políticos más allá de nuestros espacios tradicionales, más vinculados con movimientos sociales, grupos de base, cercanos a los procesos que impactan en las condiciones de vida de la región latinoamericana y caribeña.

Una repolitización que cruce a todas las instancias, incorporándonos a todos: grupos, colectivos nacionales, regionales e instancias de dirección. Que implique la lectura permanente de los contextos de manera plural y con unidad en el sentido de construcción de poder.

Una repolitización que desde la autonomía política, junto con la gente y los movimientos sociales, impulse dinámicas de construcción de poder, que en cada país y cada realidad tienen su especificidad.

Una repolitización que implicará salir del cuadrado de mi proyecto, de mi tema, para desde lo local, articularnos de tal manera que aportemos a la vitalidad de las luchas desde nuestra identidad de educadores (as) populares.

Una repolitización en consonancia con nuestra misión

Somos un movimiento de educación popular porque nos articulamos a los movimientos sociales y organizaciones sociales de los diferentes contextos latinoamericanos y caribeños, porque allí se nutre nuestro pensamiento y nuestra práctica educativa, al lado de quienes luchan por su liberación contra la explotación capitalista, contra el modelo neoliberal que agudiza la pobreza y la exclusión económica y social, al lado de los movimientos medioambientalistas, de las luchas de los pueblos y culturas originarias, de los movimientos de mujeres que demandan derechos específicos y equidad de género, al lado de los movimientos de los productores del campo que reclaman tierra y acceso a mercados, al lado de los pueblos que luchan contra la imposición de los tratados de libre comercio,

y los que luchan contra el pago de la deuda externa por injusta, al lado de los movimientos de derechos de los inmigrantes que son la fuerza laboral explotada que ocupa los puestos de mas bajo nivel salarial y de condiciones de trabajo en EEUU y Europa.

- Reafirmarnos, como educadores (as) populares, en la corriente de la Educación Popular. Esta se orienta a subvertir todo orden explotador, injusto, discriminador y a la búsqueda de la democracia plena. Se expresa en un contexto latinoamericano marcado por el alza de las luchas populares. Recoge el aporte sustantivo del querido Paulo Freire, de la presencia de las izquierdas, y de la influencia del marxismo y de los cristianos progresistas. La asumimos como una corriente política pedagógica que se construye contextualmente, no como un marco conceptual acabado.

Desde una postura amplia incluyente también es preciso afirmar los núcleos que persisten y dan a nuestras intervenciones cierta identidad: a) El pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, que permite avanzar hacia la emancipación personal y social; b) Una intencionalidad política emancipadora; c) El reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación; d) Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas, trascendentes; e) Procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social; f) Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos que aportan al bien común. Estos núcleos permiten construir la incidencia en educación y en otros campos, y actúan como lupas desde las cuales explicar nuestra intervención, evaluarla, enrumbarla.

- Abrirnos a otros movimientos de educación popular y a personas e instituciones académicas que están en esa corriente. Implicará, por ejemplo, poner en práctica el artículo 4 del estatuto que señala diversos tipos de membresía.

- Resignificar las pedagogías desde el Sur, reconocer y valorar sus aportes al pensamiento latinoamericano y mundial. Esto plantea el reto de romper con visiones eurocéntricas.
- Sistematizar nuestras prácticas. Debemos buscar el desarrollo de paradigmas de Educación Popular desde nuestras prácticas, sistematizándolas para desde allí identificar cuán rebeldes y transformadoras son. Debemos compartir nuestras experiencias y evaluarlas sin posturas contemplativas.
- Precisar los mandatos, desentrañar sus contenidos, sus implicancias y los desafíos que plantean y avanzar. Conuerdo con el balance que señala la necesidad de realizar esta tarea. En la Asamblea del 2008 los miembros del CD y CE recibimos el encargo de dotarlos de contenido y acción para el periodo 2009-2012, lo que plasmamos en la Planificación Estratégica. Esta fue entregada a todos los responsables de colectivos nacionales para que la trabajen en sus colectivos y nos entreguen sus opiniones. Ese mecanismo quedó abierto.

Los objetivos fueron en relación al Mandato político y programático: a) Promover la convergencia del CEAAL con movimientos sociales y políticos y otros sujetos colectivos que pugnan por proyectos socio-políticos emancipadores; b) Propiciar acciones y modos de incidencia en políticas públicas orientadas a la democratización de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, basadas en la educación popular; c) Desarrollar procesos formativos, de sistematización, investigación y de producción colectiva de conocimientos que nutran los diferentes procesos organizativos y socio-políticos en los que se involucran las instancias del CEAAL

Para los objetivos orgánico interno, administrativo y financiero, los objetivos fueron: a) Posicionar en este periodo la identidad del CEAAL a partir del fortalecimiento de sus campos de acción, de sus vínculos con otras redes e instituciones afines, la construcción de conocimiento



y pensamiento emancipador propio, y la formación que desde el enfoque de Educación Popular incorpore las perspectivas de género, interculturalidad crítica y de derechos humanos; b) Fortalecer la dinámica organizativa del CEAAL a partir del involucramiento activo de la membrecía y la restructuración de los colectivos, la profundización de los procesos de descentralización y participación en la toma de decisiones, y la adecuación de la normatividad a su nueva misión y visión; c) Elaborar una estrategia de sostenibilidad del CEAAL que preserve las fuentes y modalidades de cooperación existente e incorpore nuevas fuentes de recursos, con criterios de transparencia y austeridad

El CD y CE reinterpretaban el mandato político, ya que era muy polémico y difuso el apoyo a los países emergentes. Más adelante, en la reunión del CD del 2011, la presidencia puso a consideración de esa instancia un documento de análisis general, que fue enriquecido por el CD pero que quedó inconcluso. Así también, el grupo de Movimientos Sociales y la REPOL, hicieron un esfuerzo de análisis de la caracterización de los regímenes en América Latina y el Caribe, no suficientemente socializado y debatido en el conjunto. Este tema lo abordaremos en esta asamblea. El tiempo para el debate y su socialización ha resultado muy dilatado. En el CE y el CD tenemos la obligación de mejorarlo, así como de mejorar los mecanismos para su desarrollo y diseminación.

Si bien la planificación se envió a todos los colectivos, sacamos como lección que

es fundamental para la nueva gestión redoblar los mecanismos de cercanía con los colectivos y otras instancias, y revisar el rol de los coordinadores. El propósito es que todos y todas nos apropiemos de los instrumentos de planificación y de gestión, y reanitemos y demos concreción a una y otra, lo que solo se logrará dentro de un estilo de corresponsabilidad. Ello no será posible sin las voces de los colectivos. Autocríticamente señalo que en nuestra web están colgados los lineamientos del 2005-2008, y no la planificación estratégica 2009-2012. Para mejorar la información, en la próxima gestión se requerirá el apoyo de una comunicación de carácter político-técnico.

- **La transversalización: género, interculturalidad, intergeneracional**
- **La perspectiva de equidad e igualdad de género.** Impulsar la reflexión en todo el CEAAL para que se entienda que género no es solo mujeres, que debemos considerar el análisis de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, mujeres y mujeres, hombres y hombres, así como la diversidad de feminidades y masculinidades existente entre nosotros y en la sociedad. Asimismo, debemos trabajar por enfrentar todo tipo de violencia y discriminación como parte de la lucha por una nueva sociedad.
- **La interculturalidad crítica.** Nuestra Abya Yala es rica, plural. Nuestros pueblos indígenas tiene una visión biocéntrica que rompe con la visión occidental antropocéntrica, colonial. Tienen otra visión de desarrollo que, en el contexto de crisis mundial, aporta una perspectiva de vida en armonía entre nosotros y con nuestro entorno. Es preciso aprehender mejor esta perspectiva, su modo humano y hermanado de construcción, que involucre nuestra relación con la vida. Hay que darle fuerza a esta reflexión de modo que nos permee a todos y a todas.
- **Lo intergeneracional.** La construcción política de nuestra red está basada en la rica experiencia de todos y todas, nadie sobra. A lo largo de nuestra existencia los jóvenes y adultos aprendemos siempre y durante

toda la vida. Por ello los jóvenes no solo tienen mucho que aprender de los mayores, sino también mucho que enseñarles. Es indispensable generar en el CEAAL espacios para ese construir intergeneracional, que se gana desde el colectivo nacional y los órganos de dirección con iniciativas, con propuestas y no por la edad.

EL DERECHO A LAS EDUCACIONES DE TODOS Y TODAS

- Hay un consenso generalizado de la crisis de la educación y del fracaso de las políticas educativas. Una de las principales razones es que el modelo neoliberal ha visto la educación como una mercancía y no como un derecho. Por ello no ha garantizado la educación pública y gratuita y ha expulsado a miles de estudiantes fuera del sistema escolar. Hoy hay una alta repitencia y deserción y grandes brechas educativas entre una escuela urbana y una rural. La educación se caracteriza por ser monocultural y homogenizante y el Estado no ha asegurado a las mayorías nacionales el derecho a la educación en la diversidad.

Como dijo Camila Vallejo : “En Chile, se instauró en el ámbito educacional un modelo de mercado, un modelo neoliberal que es dentro de la instauración de un modelo de desarrollo neoliberal, que no es solamente en la educación pero que repercute fuertemente en la educación y que en términos generales en la sociedad chilena reproduce y profundiza las desigualdades”.

- **La educación de jóvenes y adultos** sigue la misma perspectiva y aún más porque es la de menor atención. La Educación Popular constituye una alternativa para devolverle a la educación su sentido de empoderar actores sociales, tal como ocurre con las acciones comunitarias que la desarrollan con esa orientación. Sistematizar nuestras experiencias, que los actores sociales tengan su propia voz, puede constituir una estrategia que, junto a los actores jóvenes y adultos, construya modelos de seguimiento, desde debajo, de las acciones transformativas.

DESDE DENTRO Y HACIA AFUERA EN UNIDAD DIALÉCTICA

- **Comunicarnos.** Debemos generar canales permanentes de diálogo que nos lleven a una lectura permanente de la realidad, a compartir experiencias, problemas, posicionamientos, haciendo de la solidaridad el estilo de caminar de nuestra red. Contar con un plan de comunicación hacia adentro y hacia afuera, repotenciar las herramientas que hemos ido construyendo, usar más las tecnologías de la información, apropiarnos de la web 2.0 que en esta etapa hemos desarrollado como herramienta de descentralización. Debemos combinar dialécticamente la unidad en la diversidad. Podemos administrarla regionalmente, con mirada de red, en que la parte y el todo se conjugan
- **La formación.** Que cruce todas las instancias, incluso la formación en la gestión política, social, financiera, orgánica. Requerimos de la historicidad del CEAAL, reconstruirla, cada cual tiene un retazo de su historia y requerimos de ella para fortalecer la identidad del CEAAL para todas las generaciones.

Existe una gran demanda en formación política que nos interpela como Educadores/as Populares. Aflora la pregunta acerca de cómo nos vinculamos con movimientos y sujetos políticos que son claves para construir unidad. Es preciso asumir compromisos conjuntos; posicionarnos en escenarios complejos y diversos, sin caer en posiciones fundamentalistas y excluyentes; saber que aportamos a la construcción de contra hegemonía



en procesos múltiples y diversos siempre que interpelen la hegemonía capitalista liberal, el patriarcalismo, el adultocentrismo, la depredación de los bienes comunes, entre otros problemas.

Hay que organizar diversas formas de formación, compartir las que realizamos con los diversos actores sociales, preguntándonos siempre cuán transformadoras son estas, compartirlas, aprender entre todos y todas.

En este periodo, desde la dirección y con otros miembros del CEAAL hemos impulsado varios diplomados. No nos ha movido el prurito del cartón, sino atender las necesidades de educadores populares de aprender, reaprender, actualizarse en Educación Popular, para una práctica más comprometida, ligada a promover y ampliar el movimiento de educadores(as) populares. Tenemos en marcha el diplomado de Interculturalidad en México, el de Educación Popular en Bolivia, el que desarrolla la Multidiversidad en Uruguay, nacidos de sus propias fuerzas y apoyados sencillamente por la dirección. Es preciso analizarlos, mejorarlos, ampliarlos. Hay que potenciar el uso de las TIC y darle espacio a la reflexión de la formación pedagógica desde la educación popular.

En la medida que esto compromete a varios directivos del CEAAL, permite asumir una responsabilidad formativa compartida, con afiliados del CEAAL, trabajar otras formas de articulación y fortalecimiento en la red del CEAAL.

- **Democratización, trabajo en equipo y representaciones plurales.** Es preciso trabajar por profundizar la democratización del CEAAL. El camino hacia la asamblea ha permitido experimentar una estrategia que moviliza y que tenemos que profundizarla. Debemos asumir que dependerá de un colectivo nacional comprometido, con vida, con responsables regionales, y del directivo y grupos comprometidos política, programática y orgánicamente, con una mirada integral en que el todo y la parte se integran y conjugan.

Representaciones plurales sí. Será necesario el compromiso con las instituciones que forman el CEAAL, con las que en esta etapa se requiere estar muy cercanos, y que son en definitiva las que contribuyen a construir el CEAAL, porque las representaciones en el CEAAL son institucionales y no de individuos.

El trabajo en equipo deberá fomentarse y profundizarse. Deben fortalecerse las participaciones con redefinición de roles, lo que se extendería tanto a los enlaces nacionales y a los colectivos como base de la Red. Deben mirarse nuevas formas de actuar y articularse, una estrategia que nos vincule siempre como red, con priorización de agendas y alianzas sustantivas. Hay que fortalecer los perfiles.

- **La parte y el todo.** Así creemos que debemos construirnos. Hay que evitar los coletazos, tipo “todo con las bases y nada con los directivos”. El reto es asumirnos como una red que comparte, que aprende, que debate, que está articulada. Una descentralización en que los colectivos nacionales, si bien incorporan nuevos miembros, lo discuten con el directivo y entre ambos decidimos. Somos una red y no una sumatoria de organismos autónomos, eso no nos daría fuerza política. El directivo deberá profundizar lo que ya ha inaugurado, la decisión virtual con pertinencia y agilidad.

También implica que tanto colectivos nacionales como regionales se doten de formas flexibles de funcionamiento. Por ejemplo, México ha optado por organizarse en tres territorios, con tres referentes y uno que es el enlace al CD. El colectivo boliviano ha señalado que como expresión de una dirección (enlace) horizontal, esta es compartida por tres instituciones miembros que suman, aúnan y conllevan los esfuerzos necesarios para mantenerse como colectivo activo y vigente. Es decir, cada instancia tiene la opción de organizarse de manera que le permita participar, debatir y posicionarse política y educativamente. Y eso será decisión de cada colectivo e instancia.

- **Trabajar en redes para el debate y construcción de otro mundo posible.** Para no-



sotros como organizaciones de sociedad civil el trabajo en redes es parte de nuestro rol político, social, que permite el intercambio y el posicionamiento de corrientes de opinión política a favor de diversos derechos sociales, políticos, económicos, educativos, ambientales. Son los colectivos nacionales los que en sus territorios locales, nacionales realizan alianzas de todo tipo. Estas son plurales, amplísimas, y ello es pertinente ya que cada colectivo tiene retos específicos. La unidad está en el sentido de cambio, de transformación, de la Educación Popular, en la Educación.

Para la participación se ha desarrollado una estrategia de construcción de posicionamientos con la actuación de los responsables regionales, porque son ellos y ellas quienes se relacionan con los colectivos nacionales, son delegados a eventos en los que planteamos posturas, elaboramos materiales, debatimos, construimos el posicionamiento del CEAAL. También será necesario revisar la estrategia, pero es sustantivo asumir que trabajamos en red. Las luchas se han desterritorializado, e internacionalizado, enfrentar al neoliberalismo en todas sus formas requiere de la solidaridad internacional entre sociedad civil y los movimientos sociales.

- **Una administración más ágil y flexible,** cercana a los procesos nacionales y regionales. Esto, que tiene que ver con los derechos y las responsabilidades de los asociados y de los directivos, requerirá del compromiso de membrecía y una actitud de corresponsabilidad a todo nivel.
- **Estatutos.** Es muy importante que lleguemos a acuerdos acerca de nuestros

estatutos que expresen nuestros avances y debates, así como la diversidad, la pluralidad y nuestra condición de red de educadores (as) populares que busca ligarse a movimientos populares para contribuir desde lo político-educativo a transformaciones micro, meso y macro. Pero hacia adelante, nuevamente, un llamado a la corresponsabilidad. Nosotros, los y las cealinos(as) damos vida a todo.

- **El Ejecutivo y el directivo** deben tener una relación cercana de animación. Deben analizar los procesos, las dificultades, para avanzar de cara a las realidades de los colectivos. Esto requerirá un fuerte trabajo en equipo. Una presidencia y secretaría general que compartan la gestión política y administrativa, profundizando lo avanzado en esta etapa. Según la valoración de diversos miembros del CEAAL, tras la partida de nuestro Secretario General esto es lo que ha permitido seguir avanzando.
- La **tesorería** ha impulsado, junto con los órganos de dirección, la comisión de proyectos. Eso ha permitido que el rol financiero que asume la Secretaría General se potencie. Hay que dar fuerza y continuidad a esto. Es necesario en esta etapa de crisis financiera, la tesorería contribuya a la reflexión acerca de diversos tipos de financiamiento, y a la búsqueda de fuentes de financiamiento locales, regionales y temáticas. Este reto implica también promover la interrelación entre instituciones, colectivos y grupos para la elaboración de proyectos asociativos.
- En **épocas de reducción financiera**, también hay que buscar formas de compartir más, de ser más austeros, incluso en la administración; al manejo de las cuotas en los propios colectivos nacionales para el apalancamiento de sus acciones; a acciones de posicionamiento de tipo regio-

nal que nos dan una gran fuerza, como lo vivido de agosto a la fecha. Profundicemos estas prácticas renovadas.

- También nos queda una tarea, **reconstruir nuestra historia como CEAAL**, de cara a los contextos y nuestras prácticas, sus hitos, sus problemas, las propuestas programáticas, los retos a los que hemos respondido o no, sus articulaciones, las formas de gestión, nuestro compromiso con los grupos organizados y el movimiento social, que de seguro no serán lineales. Hacer memoria es fortalecer el presente y construir futuro, recordar el pasado nos lleva a un proceso de enseñanza – aprendizaje. Tenemos la obligación de conocer lo que nos enreda, lo que traba en nuestra misión, y potenciar lo que nos despliega y nos une como red.

Estas alternativas están en marcha. Se trata de profundizarlas, de airearnos y sacudirnos de lo que traba nuestro compromiso más profundo como red, que se fundamenta en promover y profundizar las transformaciones de todo tipo. No es fácil. Hemos emprendido una renovación en el CEAAL que no se ha dado por etapas lineales, sino en procesos complejos, diferenciados, como es la vida, y estamos juntos y juntas, amasando sueños para sacudirnos de lo conocido, de lo que no permite una acción política, educativa y ética comprometida. Y aquí todos y todas cabemos. Los otros confían en nosotros, aceptemos esos retos y construyámoslos juntos (as).

Estas son propuestas abiertas que pongo a la consideración de ustedes.

Con afecto de hermana, compañera y camarada

Nélida Céspedes

SIGAMOS CONSTRUYENDO NUESTROS SUEÑOS A 30 AÑOS DEL CEAAL REFLEXIONES E IDEAS PARA SU CRECIMIENTO Y FORTALECIMIENTO

(Propuestas para el debate)

Edgardo Alvarez Puga¹

Compañeras y Compañeros del CEAAL:

Se han recorrido 8 años desde nuestra VI Asamblea General realizada en la ciudad de Recife en Brasil y ocasión en la cual Raúl Leis asume la Secretaría General por los próximos dos periodos (2004–2012). Hoy cuando nos encontramos en las puertas de la VIII Asamblea convocada para finales de Mayo del 2012, el Mundo, Latinoamérica y nuestros países nos presentan un escenario complejo y desafiante, con crecientes movilizaciones sociales, con ciudadanías activas en torno a diversos campos de reivindicación que han puesto de manifiesto el agotamiento de un modelo de desarrollo y de un sistema político incapaz de representar los anhelos y demandas de vastos sectores sociales de nuestra región.

Las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales de nuestro continente², interpelan fuertemente al CEAAL como Red, como Plataforma y finalmente como Sociedad Civil, abriendo un conjunto de preguntas e interrogantes hacia nuestros principios, mandatos y formas de organización. Se trata sin duda, de la pregunta por nuestro sentido como Red y cómo nos definimos para el nuevo periodo.

No solo ha cambiado el mundo, también nosotros y por qué no decirlo también CEAAL.



Aunque Latinoamérica ha cambiado, muchos de estos cambios no representan los intereses populares y de la Educación Popular. Los gobiernos militares instalaron en nuestra región durante los setenta y ochenta los fundamentos para construir sociedades neo-liberales. Estos fundamentos, que definieron un nuevo sentido de lo público en nuestras sociedades, no hubiese sido posible de instalar en regímenes democráticos. Hubo que desmovilizar y reprimir al pueblo y asesinar a las vanguardias de los movimientos populares del continente. En la actualidad, el desafío es leer y comprender la realidad de las democracias latinoamericanas, con sus puntos de encuentro y sus diferentes matices, cues-

1 Chileno. Educador Popular, Sociólogo, Planificador Social y desde 1996 Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) en Santiago de Chile. Miembro del Comité Ejecutivo del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL). Con diversos trabajos y publicaciones en el campo de la educación popular y políticas públicas, desarrollo comunitario, gestión municipal y educación de jóvenes y adultos. Miembro Comité Editorial "Education Global Research".

2 Ver Texto: "Documento hacia la VIII Asamblea y Programa". Comité Directivo CEAAL (Versión Marzo 2012).

tionado genuinamente sus fundamentos de origen y de acuerdo a cada realidad nacional.

Motivados por este contexto, compartimos con las Regiones, Grupos de Trabajo, Redes y Membresías que dan vida al CEAAL, un conjunto de reflexiones y propuestas que constituyen la visión de un colectivo que va más allá de una Región, Grupo específico o país, que recoge diversas experiencias en el quehacer de la Red y buscan animar el debate bajo los principios de la participación activa y el respeto a la diversidad. Estamos conscientes que no abordamos un sinnúmero de aspectos que tienen que ver con el quehacer de nuestra Red y de allí que los invitamos a enriquecer el texto con nuevos análisis y propuestas, a sentirlo como suyo, que nos permita construir convergencia con una mirada de futuro y fortalecer al CEAAL como una Red de Educación Popular capaz de reinventarse para acompañar los sueños de nuestros pueblos latinoamericanos.

El Documento contiene dos partes. La primera apunta a ideas y reflexiones en torno a la dimensión política del CEAAL y sus alcances en la definición de un proyecto de Red para el próximo periodo (2012–2016) y la segunda parte, transcribe las reflexiones, ideas y propuestas de los Colectivos Nacionales del Conosur en torno a la Misión del CEAAL, sentido de las membresías, funcionamiento de los Colectivos, mandatos y otras materias.

Los/as invitamos/as a sumarse... a leer, sentir y vivir CEAAL desde sus propias especificidades, desde sus cotidianidades, desde las contradicciones diarias, desde el respeto a nuestras diferencias... a encontrarnos en la diversidad, a converger desde nuestras raíces comunes, porque a pesar de los desencantos que vivimos, de los golpes que recibimos en nuestros trabajos, de la sobrevivencia y resistencia de nuestras instituciones, estamos vivos y alegres, de pie... ”... *Sigamos construyendo nuestros sueños...*”

Latinoamérica ¡un solo corazón!

¡Larga vida al CEAAL!

PRIMERA PARTE

1. CEAAL y la Construcción de su Proyecto Político

Uno de los debates que atravesó el conjunto de análisis y discusiones durante la VII Asamblea General² dice relación con la necesidad de retomar o impulsar con nuevas fuerzas la dimensión política del CEAAL. A pesar de la voluntad por definir lo político, en la Asamblea General no logramos materializar en sus mandatos lo que se operacionalizaba como tal. Los procesos de cambios que se suscitaban en Latinoamérica y el Caribe nos exigía posicionamientos políticos, pero los escenarios todavía no se presentaban muy claros para ubicarnos ante ellos, además en nosotros todavía priman las categorías tradicionales, obsoletas, occidentalizadas y neocolonialistas para dilucidar con otras ópticas los momentos de cambios de nuestra región.

Los cuatro mandatos políticos emanados (ante su ambivalencia e imprecisión) no permitieron avanzar en la definición de estrategias políticas desde CEAAL, son mandatos que merecen ser revisados en la actual coyuntura y precisar desde dónde se asumen. Conceptos como Gobiernos Emergentes (Mandato 1), Proyectos Sociales Emancipatorios (Mandato 2), Alianzas de CEAAL según las definiciones políticas (que no están definidas en el Mandato 4), suponen abrir un debate en la próxima Asamblea General acerca del Proyecto Político que sustenta CEAAL. En esta dirección y un interesante aporte a esta discusión lo ofrece Alfonso Torres cuando se pregunta acerca del sujeto de la Educación Popular³ y específicamente citando a Marco Raúl Mejía que plantea que la educación popular debe tener en cuenta “el nivel de desarrollo subjetivo en el que se encuentra el grupo con el que se va a trabajar”, para poder incidir en seis ámbitos de actuación de “los participantes de las actividades de educación popular” (Mejía, 2009: 47):

- Procesos de individuación
- Procesos de socialización

² Cochabamba, Bolivia. Agosto 2008.

³ “El potencial emancipatorio de la Educación Popular, como práctica política y pedagógica”. Alfonso Torres. Marzo 2012.

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

Entendiendo que este despliegue no es lineal, sino más bien dinámico y transversal, cabe preguntarse cuáles son los desafíos actuales de la Educación Popular en América Latina y cómo esto se expresa en la redefinición del CEAAL como Red de carácter continental. Enfocar la discusión del Proyecto Político del CEAAL conlleva a caracterizar el papel que ha jugado la Educación Popular en el advenimiento de las democracias post dictaduras, en las llamadas transiciones democráticas de los regímenes latinoamericanos y en el surgimiento de los llamados Gobiernos Progresistas. En definitiva y al realizar una revisión del itinerario político que ha recorrido nuestra región en los últimos treinta años, sugiere que la discusión se vuelque a caracterizar estos procesos políticos, colocando al centro de los debates el tema de la Democracia y el origen del poder y no de los Gobiernos Emergentes⁴ (varios de ellos adscritos explícitamente al neoliberalismo), que solemos citarlo siendo un concepto vacío y cuyos contenidos se construyen desde la oposición al pasado o al modelo neoliberal. En este sentido, pareciera ser que en los últimos años, la discusión por el posicionamiento político del CEAAL gira exclusivamente en torno a definir un rol de alianza u oposición con el gobierno de turno (según éste calce o no con el concepto de “emergente” o “progresista”), definición que supone dirigir las energías de la red hacia esa función política. Comprendemos que este ímpetu tiene sus raíces en las profundas frustraciones que década tras década hemos acumulado al ser testigos de la reproducción de las injusticias sociales, del abuso del poder y de la emergencia de un sentido común que parecía naturalizar estas dinámicas sociales. El surgi-

miento de proyectos políticos que prometen transformaciones y sugieren un compromiso con la democracia y los derechos humanos, despiertan entusiasmo. Sin embargo, la historia nos sigue mostrando que la sociedad civil necesita, por definición, erigir un lugar y un rol propio que no se desdibuja al decidir alianzas coyunturales o históricas con determinados proyectos políticos. Ese lugar de autonomía pareciera estar desdibujado en la definición política del CEAAL, constituye, tal vez el principal desafío pensando el CEAAL de cara al futuro. Urge, en este sentido, que seamos capaces de construir la definición política de nuestra red (sea elaborada) por principios de afirmación y no de negación (mas en relación a los sujetos sociales históricamente marginados que de los gobiernos en sí); es decir, que sea el propio CEAAL quien se dé a sí mismo un contenido que levanta su visión y propuesta acerca de cómo pueden o deben organizarse los cuerpos políticos (en cualquier orden y nivel). Se trata de mirarnos hacia dentro para aportar a la construcción de los colectivos sociales, en los distintos ámbitos y siguiendo los puntos colocados por Marco Raúl Mejía.

El riesgo de no ser capaces de construir estos contenidos, es que el “locus” de definición siempre será exógeno. La coyuntura nos instalaría los parámetros para definir nuestras posturas y acciones políticas. Si bien esto siempre debe ser así, se trata de definiciones que brotan de parámetros propios y de una lectura objetiva y profunda de lo que acontece en la cosmogonía Latinoamericana y Caribeña (lo que trae implicancias acerca del carácter que tienen las membrías al interior del CEAAL).

La discusión acerca del Proyecto Político del CEAAL tensiona e invita a redefinir la relación y concatenación de lo social y lo político y cómo este escenario también redefine el concepto de sociedad civil y cómo nos interpretamos en este aspecto. Actualmente, las posiciones políticas que han sustentado históricamente el CEAAL se ven eclipsadas

4 Es importante marcar que el término de gobiernos emergentes es una denominación foránea –que asumimos como Asamblea– que realizan los países europeos ante la transformación en AL de gobiernos en progresistas o populares refiriéndose solo a las mejoras en el PBI de esos países. Emergentes en qué sentido y para jugar cómo en la geopolítica.



por la crisis del proyecto político popular, por ende, resituar al CEAAL supone su reorganización observando las dinámicas y desarrollo de los Movimientos Sociales y contextualizarlo a cada realidad nacional. En este sentido, respetar los análisis y diagnósticos que realizan los Colectivos Nacionales de sus propias realidades, requiere asumir el rol del CEAAL en un contexto latinoamericano amplio y no único. Pareciera ser que urge retomar el sentido movimientista del CEAAL, evitando lecturas políticas agotadas y sostenidas en marco explicativos anacrónicos, hoy es imposible leer América Latina con marcos conceptuales como si estuviéramos aún en los años 60 o 70 (en esto se deben tensionar las propias lecturas que emanan de los Colectivos Regionales con las lecturas externas que considera el CEAAL en sus diversos espacios, como Asambleas, Seminarios, etcétera). Una aproximación a una buena manera de hacer una autocrítica, es ubicarnos dentro de las discusiones políticas que nos hemos venido dando en estos años, que no se pueden expresar de manera monolítica y evidencian la diversidad del colectivo de organizaciones que formamos parte de la Red. Han sido procesos diversos más que amplios y que en muchos casos se hicieron desde miradas y marcos conceptuales más complejos que los de los años 60 y 70.

Pareciera ser necesario profundizar en el debate sobre las implicancias del sentido movimientista del CEAAL, tanto en su estructura orgánica como en la relación con el mundo popular, sus actores sociales y políticos; así, también, sobre su rol en la necesaria articulación de lo social y lo político en su práctica, así como en la propia educación popular

y su sentido estratégico emancipador en el contexto actual, incorporando y problematizando su relación con nuevos marcos conceptuales y epistémicos. También es importante analizar de manera crítica el proceso de re fundamentación de la década pasada y las implicancias con el devenir del CEAAL desde la perspectiva de la tensión entre la autonomía y la integración, transformación y funcionalidad política, en lo referido a sus prácticas sociales, alianzas institucionales y las propias dimensiones de la EP puestas en desarrollo.

Una primera aproximación al mapa político latinoamericano permite constatar que los diversos gobiernos de la Región surgen o se instalan desde un descontento social, han sido producto más bien de la capacidad de leer este desencanto político y social, pero con la evidente ausencia de un Programa Político Popular y Liberador y, al avanzar en sus periodos tienden a diluirse en sus propuestas y respuestas coyunturales de corto alcance y populistas. Los mal llamados Gobiernos Emergentes (progresistas por otros), solo capitalizan el descontento, pero no hay una propuesta política diferente y finalmente se ha demostrado que el modelo termina siendo el mismo, en esta lógica habría que preguntarse por un lado, ¿emergentes de qué? Y asimismo, evitar la invalidación que se realiza de todos los gobiernos progresistas y de éstos como construcciones sociales y políticas de las cuales son protagonistas los pueblos.

Por ello se hace necesario remarcar explícitamente la independencia política del CEAAL respecto a gobiernos, Estados, poderes económicos, Iglesias, partidos políticos y Agencias nacionales o internacionales. Somos un actor articulador del Movimiento Popular, promovedor de la Educación Popular en Latinoamérica, que defiende el Derecho de la Educación como una herramienta para la transformación social, para cambiar la realidad, para hacer posible los sueños populares.

La discusión apunta a qué significa hacer educación Popular en el siglo XXI, bajo los actuales contextos políticos. Cómo evitar la moda, cómo enfrentar una Educación Popu-

lar en la que la diversidad de sus contenidos y expresiones no relativice su esencia político pedagógica y su sentido crítico y emancipador, en un contexto de fragilidad institucional de las membresías, lo que significa la necesidad de identificar los campos en los cuales se desenvuelve la EP en los escenarios nacionales. Nos moviliza una Educación Popular para transformar la realidad, para cambiar el mundo, para construir una sociedad equitativa, solidaria, una Educación Liberadora en contraposición a la educación institucionalizada por el poder, que perpetúa e incluso profundiza las desigualdades.

¿Cuál es el afán que nos debe animar actualmente?, la revisión del sentido de lo político en CEAAL no nos debe llevar a la posibilidad de “revisarlo todo”, ya que esto amenaza con la posibilidad de concreción que debe tener la Asamblea General. Debemos evitar un error metodológico en el cual solemos caer, que es llevar la discusión política a circular en análisis políticos que siempre se ubican en contraposición de otros (“estamos a favor o en contra de...”). Debemos centrar lo político en torno a identificar el sujeto histórico social de la Educación Popular, sería un error ubicarlo en contraposición de los actuales gobiernos latinoamericanos (“...apoyamos siempre y cuando...”).

El énfasis que desde CEAAL hemos dado en torno a definir un posicionamiento político en función de los Gobiernos emergentes, ha privado o ha minimizado la reflexión en torno al Sujeto de la Educación Popular que, claramente, no es la clase política ni el gobierno de turno. El Sujeto de la Educación es y serán las personas, grupos y comunidades en condición subalterna en la sociedad, que viven en condiciones de dominación y sometidos a las relaciones sociales de poder que adquieren el carácter de hegemónicas. Un gobierno o un proyecto político que se instala para administrar el Estado, representa una fuerza que abre o cierra oportunidades de contexto para la acción de los grupos subalternos de la sociedad; erige nuevos escenarios. Son los grupos sociales los que deben concentrar la atención, las preocupaciones y las ocupaciones del CEAAL. Así el sujeto social no es referencia, periferia, sino centro político.



Nos asiste la convicción que el CEAAL cuenta con la historia, condiciones, experiencias, la moral y ética, los saberes y capacidades suficientes como para emprender este ejercicio. Es importante que la VIII Asamblea General esté dirigida a construir nuestra definición política teniendo como eje o principio rector, el sujeto social (desde la acción y no desde la retórica). Asumir este enfoque, nos lleva a cambios interesantes a la hora de definir próximos mandatos políticos, ya que por ejemplo supone cambiar el sentido de la Incidencia como la hemos trabajado en los últimos ocho años.

CEAAL debe contribuir a desarrollar nuevos modelos de educación en Latinoamérica y El Caribe. Los modelos neoliberales han comprobado una y otra vez que no promueven el desarrollo humano sino los principios de la competencia entre organizaciones, grupos y seres humanos. La Educación Popular es un enfoque educativo que se basa en un principio opuesto, promueve y contribuye a la solidaridad entre los pueblos, los trabajadores y por cierto entre los seres humanos. Esto es muy importante, hace la diferencia en un continente extremadamente desigual y con ámbitos profundos de pobreza extrema y por ende, reflexionar el tipo de Sistemas Educativos Nacionales que se pretenden incidir desde la Educación Popular.

1.1. Las transformaciones del CEAAL como Red, a partir del diálogo y debate inter generacional

La coyuntura que se avecina próximamente en CEAAL, nos presenta un panorama com-



plejo dado por la realidad que atraviesan nuestras instituciones, por los impactos de la crisis financiera que se expresa a nivel local en la reducción de recursos a programas y proyectos en los cuales trabajamos y además, por la escasez e inexistencia (en algunos casos) de la cooperación internacional. Nada de esto es ajeno al CEAAL y define los desafíos de gestión para el próximo periodo.

En el horizonte inmediato aparece la imperiosa necesidad de la gestión de recursos de cooperación. El CEAAL no se homologa en tamaño a la dimensión de la cooperación que se capta, pero sí es indispensable plantearse nuevas formas y mejores métodos para procurar recursos que son vitales para el funcionamiento de la Red como tal. Los caminos tienden a cerrarse, se requiere ser más estratégicos en la búsqueda de recursos, se necesita hacer más esfuerzos para procurarlos y esto debe ser consignado en el primer nivel de prioridades para la próxima gestión.

Este escenario incide fuertemente en la redefinición de roles y funciones tanto para el Ejecutivo como el Directivo, expresado en la necesidad de avanzar en una transformación gradual del diseño de gobierno y organización que ha tenido CEAAL durante el último tiempo. Re-mirar al CEAAL en este sentido, supone transformaciones de fondo que desde las membresías interesa ser intencional durante la Asamblea y que se centrara tanto en lo Político, Programático y Organizacional, de manera que emanen aspectos estratégicos que den cuenta de los diversos diagnós-

ticos que elaboren las membresías, lo que se debe verificar finalmente en la posibilidad de reformular algunos estatutos, mirar y ejecutar el presupuesto desde una perspectiva más local y adecuar la gestión al fortalecimiento de los procesos nacionales, regionales y temáticos.

Dada la complejidad de los actuales escenarios y los que se avecinan, el CEAAL debe promover la colaboración internacional entre los Educadores populares y entre los Movimientos sociales, hacer funcionar a la Red en todos sus aspectos y ámbitos. Se debe promover la solidaridad entre los colectivos nacionales y promover programas y proyectos multinacionales. Combatir la parcelación, fragmentación e incomunicación entre los integrantes del CEAAL⁵.

Para nosotros, la Asamblea General debiera tener un carácter refundacional, a pesar de ser un término que incomoda a algunos sectores de nuestra Red que se inclinan por variar poco el actual estado de cosas existentes, nos interesa enfrentar estas visiones sobre la base de una discusión abierta y fraternal, propiciando la transición generacional... en este sentido, la muerte de Raúl no es solo la tremenda pérdida de un educador demócrata e integral, sino también es el cierre de una manera de comprender el CEAAL y de gestionarlo...

Toda construcción colectiva como es la Red CEAAL es una construcción socio-histórica. Es necesario revisar esta construcción, pero también recuperar en ella su multidimensionalidad parándonos en los aprendizajes y prácticas que nos deja la historia misma.

Es el momento de conjugar la experiencia y acumulado de los sectores históricos del CEAAL con la fuerza e innovación de nuevos y nuevas compañeras y compañeros que han comprometido sus capacidades al servicio de nuestra Red, asumiendo diferentes responsabilidades durante este último periodo. Es una buena fórmula para "oxigenar" y hacer un giro en el modelo de gestión del CEAAL, colocando los énfasis en nuevas formas de conducir y articular la Red. Es im-

⁵ Ya existen algunas experiencias desde las regiones que se requieren analizar, profundizar, acompañar para aprender de ellas.

portante discutir la perspectiva generacional, pero desde un lugar e interés de “encuentro y diálogo”, es decir, desde la perspectiva inter generacional.

La necesidad de ampliar el cambio generacional no debe ser entendida como jubilar a quienes superan la línea de los 60 o más o menos años. Siempre en CEAAL se han valorado la experiencia y el “acumulado”, que no deben confundirse con el envejecimiento de las ideas o de las formas de implementarlas. Si bien hace falta un nuevo estilo de gestión, pero esto no necesariamente tiene que ver con esa forma de entender el cambio generacional. En CEAAL nadie sobra, pero debemos preocuparnos por tener una línea de acción que privilegie la participación de la juventud, pero esos espacios también requieren de apropiación y protagonismo de las nuevas generaciones. Es decir, no se trata de concesiones sino de iniciativa y compromiso con nuestra Red.

Lo importante es garantizar un CEAAL que tenga sentido para las membresías, debemos agitar y animar el trabajo desde los espacios nacionales, desde la cotidianeidad de las Instituciones (con sus tensiones y fortalezas). La estructura es necesaria, pero cuando se transforma en un factor inmovilizador es el momento de “estirar”, revisar el concepto de región, considerarlo más bien como un criterio de planificación y gestión, pero no el único... hay que pensar en un trabajo más cruzado..., por ejemplo, el Colectivo de Chile debiera estar potenciado con Perú, Bolivia... pero dada la fuerte cultura “regionalista” no hacemos nada con ellos, o la articulación de membresías Centroamericanas con las Andinas a propósito de la interculturalidad... o Brasileños con Mexicanos... esto es un error... incluso para la gestión de recursos, de allí la idea de tomar el Presupuesto del CEAAL y gestionarlo potenciando los procesos de los colectivos nacionales o dinamizando los Grupos de Trabajo (que tímidamente han logrado transversalizar y generar espacios de encuentros entre membresías mas allá de la lógica regional) y evitar desgastarse en financiar procesos macro que poco tienen que ver con las necesidades de lo nacional y regional. En este sentido, las organizaciones miembros del CEAAL a veces

acufian la visión que la red se asemeja más a una pirámide (se gestiona y configura desde arriba) que a una circunferencia (se construye en dinámicas de intercambios múltiples). Importante es profundizar y propiciar espacios al interior de CEAAL para el intercambio entre las membresías, de no solo hablar de Educación Popular, sino de intercambiar y compartir experiencias, enfoques y metodologías.

En este escenario, los jóvenes y las jóvenes del CEAAL tienen mucho que decir y aportar... el debate inter generacional debiera promoverse en el camino hacia la Asamblea, instalándolo en los espacios naturales de cada país, con una participación activa e informada y trabajando en la elaboración de un Proyecto para el próximo periodo. Es un camino que nos permite acortar distancias de las membresías hacia la Asamblea y evitar que la conversación gire entre unos pocos mientras el resto escucha y no se involucra (como es el caso del tema de Alianzas y espacios internacionales).

2. Las Comunicaciones como soporte para la gestión y participación

Las aspiraciones por transformar ciertos aspectos de la actual gestión del CEAAL suponen abordar un conjunto de soportes que el CEAAL ha implementado durante los últimos años. En la revisión de los documentos emanados de las Asambleas Generales anteriores, se verifica que la discusión sobre lo comunicacional se ha limitado a la identificación de un conjunto de recursos comunicacionales (Web institucional, La Carta, por mencionar las más visibles) que se han implementado de manera dispersa y ausente





de directrices que orienten su implementación. En definitiva, hemos carecido los últimos años de una política comunicacional que intencionalmente articule y dé coherencia a los discursos institucionales, que otorgue un marco referencial a las diversas líneas de acción que el CEAAL desarrolle y que constituya un soporte para la gestión de la Red (¿transmitimos todos lo mismo en los espacios de representación del CEAAL?).

Es fundamental avanzar en esta dirección, apoyarse en el desarrollo de las tecnologías de comunicación social (TIC) como herramientas para optimizar la gestión, considerando las dificultades de nuestras membresías para reaccionar rápido comunicacionalmente. El formato de solicitar permanentemente información ya sea para consultas o actualización de catastros se encuentra agotada. Considerando experiencias de otras redes, sugiero que pueda existir la posibilidad que las Instituciones puedan acceder a la Web y modificar directamente sus datos... desconocemos si esto actualmente se puede realizar... nos parece que esperar que las instituciones entreguen la información a sus Enlaces Nacionales, luego al Enlace Regional para finalmente enviarla a la Secretaría General (SG) es un camino largo e inoperante. Para la actualización del catastro de membresías y su participación en la próxima Asamblea General, es necesario enviar un Comunicado Oficial a la totalidad de membresías para que:

- a) validen la información
- b) señalen su desafiliación

c) indiquen que estando afiliadas, aún no son incorporadas (y por ende llenen sus datos).

La tarea de Enlaces nacionales y regionales es activar este trabajo, monitorearlo y validarlo... y estar a disposición de la SG para cerrar el proceso o rectificar/complementar datos... Oportuno sería revisar o generar disposiciones sobre el carácter que tiene ser Enlace regional o nacional, en cuanto a responder a sus funciones. En este aspecto, debe primar la autonomía y la dinámica propias de cada región o colectivo nacional para definir carácter y periodo de sus coordinaciones.

De todas maneras, interesante será escuchar en el marco del Programa de la Asamblea General, la propuesta comunicacional que se ha encargado a una consultora. Ahora bien, insistimos en la idea que la propuesta de la consultora no tiene sentido si no se ubica en la definición de una política comunicacional clara en la identificación de sus ideas fuerzas, sus mensajes, sus públicos y sus medios.

Por otro lado, La Carta logra ser un comunicado semanal que permite llevar “el pulso” de la actividad continental que realizan las membresías y vincularnos con una periferia y entorno con las cuales es preciso mantener relaciones activas. Si bien da cuenta de las actividades e iniciativas que desarrollan muchas de nuestras instituciones, es preciso considerar que no es un indicador muy apropiado para extrapolarlo a la realidad del CEAAL como su quehacer. Es decir, no necesariamente la sumatoria de dichas actividades da cuenta de la acción del CEAAL como tal. Sería adecuado contar con un Informe Trimestral de la Secretaría General y Presidencia conforme a los mandatos que se estipulan en las Asambleas y así evitar largos periodos sin reportes, siendo las coyunturas de Asambleas las instancias para monitorear o evaluar lo realizado.

La Piragua, nuestra clásica revista de Educación y política ha sido el referente en cuanto a la visibilización de la generación y producción de conocimientos, debiera proyectar su quehacer desde los Grupos de trabajo, entregándole la responsabilidad de su preparación, de acuerdo a las definiciones te-

máticas anteriormente consensuadas. Es un buen instrumento para fortalecer e involucrar a los Grupos de trabajo. Asimismo, dar continuidad y orientar un ítem presupuestario a publicaciones de libros que puedan ser asumidos en alianzas con otras redes o instituciones en la idea de optimizar los recursos y ampliar el campo de desplazamiento de los escritos que emanan al interior del CEAAL. La Piragua debe ser un referente de trabajo para las Membresías y ser un instrumento de articulación entre experiencias, lo que demanda potenciar nuevas estrategias de publicación y distribución para enfrentar los costos que esta tiene en ambos ítems.

En el futuro inmediato (y a propósito de la redefinición de roles y funciones para el nuevo periodo) en este tipo de trabajo, aquel que apela a la Gestión en su sentido más estricto, el equipo de la Secretaría General debe tener un rol más activo, no solo administrar la Red sino movilizarla y gestionarla, asumiendo un protagonismo en acompañar los diversos procesos que se dan al interior del CEAAL, pasar de la contención a la probation.

3. La definición de representaciones y alianzas del CEAAL: Potenciar la casa para apoyar al vecino

Hemos señalado que una de las prioridades para este periodo pasa por fortalecer lo interno, potenciar los colectivos nacionales y grupos de trabajo que permitan sostener una base de acción real en el CEAAL; la segunda prioridad, es revitalizar el proyecto político CEAAL recuperando la centralidad de los sujetos sociales. Los actuales tiempos no nos permiten desgastarnos en alianzas o representaciones que tienen poco sentido para las membresías. Tampoco se trata de asumir una postura de autismo que nos llevaría a una desarticulación con el entorno global, ya que requerimos de alianzas que potencien el marco de acción del CEAAL para los años venideros. Es un hecho que nuestros objetivos se potencian en el encuentro con nuestros pares.

La definición de las Alianzas del CEAAL van de la mano del Proyecto Político a definir durante la Asamblea General, caracterizar con exactitud los tipos de escenarios o represen-



taciones, identificando con claridad criterios, orientaciones y perfiles que requieren ciertos espacios en los cuales CEAAL aparece. Si lo básico es potenciar los Colectivos nacionales, debemos trasladar las representaciones internacionales de CEAAL al espacio nacional, lo que lleva consigo democratizar este aspecto, terminando con la concentración de representaciones en un par de compañeros y compañeras del Ejecutivo o Directivo, trasladando el poder al Colectivo. Si un Seminario, evento, congreso se realiza en un país de nuestro continente, sea el Colectivo nacional de aquel país que represente al CEAAL, dejando a la Secretaría General las representaciones estratégicamente más globales a definir e identificar por la Asamblea General (por ejemplo con las Agencias Financiadoras).

La importancia de la definición de la línea política radica en que cualquier membresía nacional pueda ejercer las representaciones y vocerías en dichas coyunturas, teniendo claridad en nuestras prioridades políticas y programáticas, esté facultada para ejercer vocerías. Esta es una buena manera de fortalecer el espacio nacional, ya que empoderar al Colectivo nacional como contraparte le otorga visibilidad nacional.

De allí la necesidad planteada anteriormente: Mapear el estado actual de participación del CEAAL en Redes y Alianzas internacionales, para lo cual resulta adecuado actualizar la Planilla elaborada para la Asamblea Intermedia de Noviembre 2010 (El Salvador). Dado que nuestros escenarios de participación son dinámicos, es necesario precisar algunos aspectos que han cambiado desde el



2010 a la fecha. Por ejemplo, la Planilla debe considerar tres niveles: Mundial, Regional, Nacional... permitiéndonos identificar con mayor precisión los énfasis y apuestas que se están jugando en cada uno de los espacios, ya que en cada nivel se operacionalizan de diversas formas nuestras apuestas políticas. En el caso del nivel local, puede quedar pendiente y ser desarrollado como un ejercicio durante la Asamblea General y así involucrar a las membresías en esta discusión que muchas veces la ven tan lejana, permitiéndonos cohesionar los diferentes niveles y evitar escenarios en los cuales participamos como CEAAL y que en muchas ocasiones no recogen el sentir de las membresías o entran directamente a colisionar con nuestra identidad como Red.

Es un ejercicio necesario que nos detiene en movimiento y así esperar los Acuerdos y mandatos que emanen en nuestra próxima Asamblea acerca de la participación del CEAAL en los espacios internacionales. En el marco de la Asamblea, debemos fijar posiciones al respecto y dosificar nuestras energías identificando los espacios reales en los cuales podemos estar, llenamos de convocatorias a las membresías cuando hay Instituciones nuestras que están a punto de desaparecer, estamos enviando Convocatoria cuando hay Colectivos nacionales que no existen o apenas se reúnen... estamos enviando Convocatorias cuando aún nuestros propios Grupos de trabajo son débiles. Estamos en una etapa de "mirarnos hacia adentro"... fortalecernos internamente, para luego fortalecer lo externo, ya que corremos el riesgo de querer estar en grandes estructuras mientras nuestra base se desploma...

Es un hecho la poca vinculación, conocimiento y alianzas que existen entre las organizaciones que forman parte de los Colectivos nacionales, y aquellas organizaciones que sin pertenecer a los Colectivos, forman parte de los grupos de trabajo, situación que debemos mejorar para la optimización de nuestro trabajo y realización de esfuerzos innecesarios.

4. Ideas para el crecimiento y fortalecimiento del CEAAL

Al respecto, se hace necesario –a lo menos– realizar dos ejercicios en el proceso de discusión para la Asamblea de Mayo 2012.

4.1. Dado que la VII Asamblea General (2008) no logra identificar con precisión las llamadas "definiciones políticas", quedándose en un ámbito de despliegue muy genérico, resulta necesario volver a releer los 14 Objetivos Fundacionales del CEAAL y situarlos en el actual contexto latinoamericano. De esta forma, tensionar cada uno de ellos y actualizarlos con mandatos políticos y programáticos que sean operacionalizados y monitoreados por la futura Secretaría General. A la fecha, estos 14 Objetivos Estratégicos han sido invisibilizados en nuestra discusión, considerándolos más bien como aspectos estáticos propios de una declaración de principios y no como insumos para tomar decisiones políticas concretas dependiendo de la coyuntura o realidad nacional.

4.2. Evaluación de los Mandatos de la VII Asamblea General 2008

Esto supone abrir un itinerario de trabajo previo a la Asamblea que permita evaluar con evidencias e indicadores claros, el nivel de cumplimiento de los 24 Mandatos emanados de la última Asamblea General y, que a su vez, permitan la reformulación de algunos de ellos si es que se estima su continuidad. A saber:

- a) En los 12 Mandatos programáticos, considerar:
 - Evaluar la implementación y desarrollo de los Grupos de trabajo en Género, Movimientos Sociales, Juventud, otros.

- En el mandato 15, ver la posibilidad de implementar una Escuela Virtual de Formación Política.
- En el mandato 16... desplegar el Programa de Sistematización al conjunto de las regiones, a través de la formulación de proyectos regionales que pueden ser financiados desde el presupuesto CEAAL o presentar a fondos para su financiamiento.

b) En los 3 Mandatos Orgánicos, considerar:

- Ampliar y flexibilizar el trabajo interregional, dando libertad a las membresías nacionales de articularse con otras membresías de otras regiones en acciones y proyectos que permitan converger su quehacer. Discutir si la idea original de Región merece ser superada por un quehacer más dinámico, a partir de lo señalado o de las dinámicas de los grupos de trabajo.

c) En los dos Mandatos de membresía, considerar:

- Que la incorporación de nuevas membresías sea una atribución del Colectivo nacional y no del Comité Directivo. En la actualidad, constatamos que este criterio es inoperante, ya que se debe esperar que el Directivo se reúna para avalar las propuestas nacionales, pasando mucho tiempo para dar respuestas, afectando el fortalecimiento y crecimiento de los colectivos nacionales.

d) En los dos mandatos Financieros, considerar:

- Redefinir el rol del Tesorero en el ejecutivo. La experiencia indica que la gestión y ejecución del presupuesto radica fundamentalmente en el/la Secretario(a) General y su equipo, relegando al tesorero a un rol pasivo y circunscrito a la firma de los balances o rendiciones respectivas.
- Estructurar y definir un cambio al Presupuesto del CEAAL (al respecto Ver capítulo específico sobre este tema).

e) En el Mandato de Fiscalización:

- Replantearse la viabilidad y real aporte de

la figura de Co-fiscal y su incorporación al Comité Directivo.

4.3. Reformulación de Estatutos

Hemos indicado que los tiempos han cambiado y por ende, se generan nuevas necesidades, complejidades, demandas y desafíos. Esto incide en el CEAAL tanto en su modelo de gestión como en sus lineamientos normativos y organizacionales. Coherente con los planteamientos que ha realizado Rosa María Goldar (fiscal del CEAAL), en cuanto a considerar que –en términos políticos–, el tema del Estatuto hay que ligarlo al tema del posicionamiento político y orgánico, se constata que las transformaciones o cambios de Estatutos es una necesidad, también por el hecho de haber temas ya debatidos y no incorporados, que para ello requieren aprobación de Asamblea. Por otro lado, hay cambios decididos, pero no aprobados y que se van postergando y no se aprueban (y por eso, el último aprobado es el del 2000). Como también, hace tiempo y justamente desde el Directivo se han venido planteando varios temas que requieren debate. A modo de ejemplo, el tema de incorporar nuevas categorías de socios, cambiar (modificar y/o ampliar) la denominación del CEAAL.

A continuación proponemos un conjunto de cambios a los Estatutos, que pueden ser ampliados, complementados, rectificados o rechazados por los Colectivos nacionales en sus discusiones preparatorias de la Asamblea General:

Título I: De las Bases Institucionales

- Artículo 1º: Incluir nueva denominación: “Consejo de Educación de Jóvenes y Adultos de América Latina...”



Título III: De los Asociados.

- Artículo 7º: Incorporar nuevas categorías de socios, como Universidades, Centros Académicos, Colectivos ciudadanos, Individuos, Organización de Latinos en EEUU...
- Artículo 8º: Señalar que los nuevos Asociados sean validados por los Colectivos nacionales y NO por el Comité Directivo, respetando las exigencias ya definidas anteriormente.
- Artículo 9º: Incorporar la posibilidad de Asociatividad entre las membresías para la formulación de proyectos bajo el logo CEAAL, siempre y cuando sean visados por la Secretaría General y en el marco de los objetivos y mandatos definidos para el periodo.
- Artículo 10º: Incorporar Grupos de trabajo.

Título IV: Órganos de Gobierno CEAAL

- Artículo 16º: Eliminar letra i (Conocer y resolver las apelaciones que se hubieran presentado ante la Fiscalía sobre la negativa del Comité Directivo para afiliar a algún postulante a ser asociado del CEAAL).
- Artículo 17º: Incorporar en caso de renuncia, fallecimiento del/a Secretario General CEAAL, llamar a Asamblea Extraordinaria o Comité Directivo para definir su subrogación por el periodo que quede pendiente.
- Artículo 24º: La Representación Legal es asumida por el Comité Ejecutivo a través de la Secretaría General.

- Artículo 25º: Incorporar a los Coordinadores de Grupos de trabajo que se encuentren funcionando.
- Artículo 27º: Incorporar la elección de Fiscal.
- Artículo 28º: Revisar o reformular la letra c.
- Artículo 30º: Agregar la posibilidad de elegir al Secretario(a) General en caso de ausencia o vacante (Ver Artículo 17º).
- Artículo 31 º Validar u oficializar las postulaciones presentadas por los Colectivos nacionales.
- Artículo 32º: Explicitar que dicha instancia es la Asamblea Intermedia.
- Artículo 37º: Redefinir el rol del Tesorero, ya sea ejerciendo realmente lo que el mandato señala (en la práctica no opera el rol definido) o incorporando en este Artículo la función que viene realizando últimamente el Equipo de Proyectos o Gestor Financiero.

El espíritu con el que formulamos estas propuestas abraza la idea fundamental que da sentido a una Red: nos construimos como un cuerpo en la medida en que tejemos vínculos y relacionamientos que movilizan una acción que no podríamos llevar a cabo de manera individual y aislada. Una red de pescadores no es nada si no está unida a cientos de nodos. Creemos que debemos asemejarnos más a una red que a una institución. Al servicio de esa idea comprometemos nuestros esfuerzos y nuestras convicciones.



DEBATES PROGRAMÁTICOS



Movimientos sociales

Por: **María Rosa Goldar** / Argentina

Economía Solidaria

Por: **David Venegas** / Perú

Interculturalidad

Por: **Fernando Méndez Terrazas** / Bolivia

Juventudes

Por: **Nicolás Vargas** / Argentina

Género

Por: **María I. Báez** / Puerto Rico

Arnaldo Serna Purizaca / Perú

Incidencia en Política Pública

Por: **Yadira Rocha Gutiérrez** / Nicaragua



GRUPO TEMÁTICO MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR APUNTES PARA UN DEBATE DE CARA A LA VIII ASAMBLEA GENERAL¹

1. Introducción

Desde hace algunos años, al interior del CEAAL, comenzó a expresarse la inquietud e interés por promover en su interior un ámbito de reflexión que nos permitiera a los/as educadores/as populares acercarnos a la situación, acción y potencialidad política de los movimientos sociales en nuestro continente. Surge, al mismo tiempo, la expectativa y consideración por los procesos educativos que desde la tradición de la educación popular (EP) se desarrollan desde los mismos movimientos sociales. Procesos educativos que –por su parte en muchos casos– son dinamizados, acompañados y/o compartidos por los propios centros afiliados al CEAAL.

De esta manera y a lo largo de los últimos seis años fueron encaminándose algunas acciones que permitieron dar curso a esas inquietudes y fue conformándose el Grupo de Trabajo (GT) Movimientos Sociales y Educación Popular al interior del CEAAL, el que se nutrió fundamentalmente desde dos preocupaciones o miradas confluyentes: la importancia de tener una lectura compartida acerca de las condiciones y procesos políticos, económicos, culturales, sociales, etcétera, que atraviesan nuestros pueblos, sus gobiernos y la acción de los movimientos populares y, al mismo tiempo, la necesidad de que la educación popular que promovemos esté de cara a los desafíos que esos procesos presentan. Como tal, una búsqueda permanente de este GT fue el de que, estas reflexiones estuviesen presentes a la base de los debates políticos, orgánicos y programáticos del CEAAL. Es decir, que no fuesen una línea de reflexión, debate y/o investigación sino que nutriera y permease

la proyección política del CEAAL y sus orientaciones de sentido.

Muchos de los aspectos que a continuación se presentan son fruto del esfuerzo convergente de trabajo junto a REPPOL, espacio con el cual se organizó conjuntamente el Encuentro Latinoamericano de Educadores/as Populares. *“Experiencias de Educación Popular y Construcción de Poder desde las Organizaciones Populares y Movimientos sociales”* (Buenos Aires, 1–3 de Diciembre 2011).

2. Una lectura de escenarios

El Siglo XX se caracterizó en América Latina (AL) por estar cargado de contradicciones. Una de ellas es que terminamos en la década del '90 con procesos de redemocratización en la mayoría de países; y al mismo tiempo con un agravamiento de las situaciones de exclusión, entendido en su multidimensionalidad, contradicción motivada por la fuerte implementación de políticas neoliberales en nuestro Continente, en el contexto de los '90.

El crecimiento y conjunción de luchas y emergencias de movimientos sociales y populares desde finales de los años '90, más el impacto de un nuevo episodio de recesión y crisis económica a nivel regional, dio cuenta que el modelo neoliberal en América Latina había entrado en crisis de legitimidad.

Por su parte, distintos contextos políticos en nuestros países han producido nuevas formas de acción colectiva y de reivindicaciones populares que rearticulan las fuerzas sociales producidas desde nuevas y diversas formas de antagonismo social.

¹ Trabajo del grupo, elaborado por María Rosa Goldar. Responsable del grupo período 2008–a mayo 2012. Ex fiscal del CEAAL.



“Aún con las diferencias entre las distintas experiencias nacionales, este periodo transformó profundamente el panorama regional consolidado en la década de los '90 marcando un quiebre de la hegemonía neoliberal y del pensamiento único, frustrando o demorando las iniciativas de recolonización continental en curso y actualizando las potencialidades de avanzar en un proyecto de transformación social con programáticas y horizontes emancipatorios renovados y revitalizados. Procesos que hicieron de nuestra América Latina y Caribeña uno de los territorios más relevantes en el terreno de las resistencias y las alternativas al capitalismo neoliberal a nivel global”¹.

Empezamos el siglo XXI hablando desde distintas versiones y sentidos de la democracia, planteamos la necesidad de democratizar la democracia; otros discursos hablaron de la necesidad de hacer un análisis crítico de la calidad de nuestras democracias, desde una perspectiva de Gobiernos Democráticos, desde los movimientos sociales, que emergían hablando de otras articulaciones posibles. Muchas de nuestras experiencias en estos últimos años han tenido algo que ver con los múltiples procesos de emancipación, ya sea desde el acompañamiento y apoyo a esas luchas, como desde la articulación y convergencia en las mismas.

Es por eso que, en el actual contexto latinoamericano y caribeño, donde se retoma y

se socializa la importancia de lo político y se resignifican las construcciones políticas colectivas, vemos cómo se renuevan algunas consideraciones de la Educación Popular, planteadas por Paulo Freire:

- la política –ejercicio del poder individual y colectivo– como la articulación de sujetos, prácticas y proyectos comunes en función de utopías viables;
- nuestras experiencias y propuestas como respuestas a cada contexto en particular y a cada situación política determinada;
- ser incansables buscadores de la coherencia, lo que implica, compromiso –vital y fresco– junto a nuestras dudas, angustias, aprendizajes, hallazgos y legítimas reivindicaciones;
- ejercer la tolerancia, como: “la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor contra los antagonicos”;
- ser “sustantivamente políticos y solo adjetivamente pedagogos”.

Tomando uno de los principios de la Educación Popular (EP): la lectura crítica de la realidad, creemos que estamos en un escenario latinoamericano propicio para mirar (nos) nuestras experiencias de Educación Popular y su relación con distintas formas de construcción de poder, particularmente a partir de la acción de las Organizaciones populares y en los Movimientos sociales. Y desde allí la importancia de contar con un Grupo Temático en el CEAAL que asuma concretamente estos debates y orientaciones en torno a *Educación Popular y Movimientos Sociales*.

3. Acciones realizadas

3.1. Antecedentes

La conformación del Grupo Temático Educación Popular y Movimientos Sociales tuvo acciones que fueron encaminándose y dando lugar a la incorporación de la temática en la agenda del CEAAL.

1- El 28 y 29 de Agosto de 2006 en San Pablo–Brasil, se llevó a cabo el *Seminario*

¹ Seoane, José y otros. “Tras una década de luchas. Realidades y desafíos de los proyectos de cambio en Nuestra América”, mayo 2011.

“Educación Popular y Movimientos Sociales”, convocado por el Colectivo Regional Brasil y el Colectivo Regional Cono Sur, como parte del Plan Global 2005–2008 del CEAAL. Dicho evento se orientó en el esfuerzo –de siempre– por derribar las fronteras regionales y hacer posible el trabajo colectivo entre Educadores/as Populares y Movimientos Sociales.

2- En el marco de la Asamblea Intermedia de Cuba (enero 2007) y como aporte del CEAAL a Pedagogía 2007, compañeros/as del Cono Sur y de México participan en el *Taller sobre Movimientos Sociales*, en La Habana.

3- Realización del Seminario–Taller Latinoamericano y 2º Encuentro Nacional de Educadores/as Populares: *“Educación Popular y Movimientos Sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe”*. Realizado en Mendoza, Argentina, el 22 y 23 de mayo de 2008. Participaron más de 100 personas provenientes de distintos lugares: Argentina, Brasil, Paraguay, Chile, Uruguay, Bolivia, Colombia, Ecuador, Cuba, El Salvador, Guatemala, Panamá, Costa Rica y México. Fue organizado por CEAAL–Región Cono Sur y Confluencia (Red Argentina de las ONG de Educación Popular), auspiciado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo y por el Programa Mercosur Social y Solidario–PMSS. Contó con el apoyo del CCFD (Comité Católico contra el Hambre y por el Desarrollo de Francia) y la adhesión de REPEM (Red de Educación Popular entre Mujeres).

Fue un espacio de reflexión y debate abierto, cuyo principal objetivo fue generar el conocimiento, intercambio y la reflexión, a partir del análisis y reflexiones que provinieron fundamentalmente de militantes de movimientos sociales como de educadores/as populares. Los paneles contaron además con la presencia de analistas académicos. Fueron muy importantes los debates y reflexiones en las Mesas redondas de experiencias donde se pudo profundizar también sobre los retos y desafíos para la educación popular.

4- *Taller interno del CEAAL*, realizado en el marco del Seminario–Taller reseñado en el punto anterior: El 24 de mayo 2008 se realizó un Taller interno para los centros afiliados

al CEAAL que se comprometían en profundizar estos debates y sus implicancias para el CEAAL. Así, coordinado por Liz Torres (Asociación Callescuela Paraguay)–Coordinadora Regional Cono Sur; Ana Bickel (*Fundación Promotora de Cooperativas–FUN-PROCOOP*–El Salvador)–Colectivo Regional Centroamericano y Sandra Gallo (Asociación Canoa, Argentina)–Colectivo Argentino.

Se generó un espacio interno que permitió generar un proceso de diálogo y reflexión, a partir de los ricos insumos obtenidos en los días previos y poder concretarlos en una reflexión que se centró en los desafíos que nos presenta el trabajo directo con los movimientos sociales, tanto al CEAAL como conjunto y a cada centro de educación popular afiliado. Se plantearon las dudas y principalmente qué implica trabajar con y desde los movimientos sociales, qué implica el diálogo con los movimientos, lo que ya tienen construido y qué demandas proporcionan hoy. Además se reflexionó respecto a lo que implica esto en términos de identidad de las ONG y del propio CEAAL.

Se debatió qué implica asumir esta línea de trabajo a nivel orgánico. Se planteó la propuesta de conformar el Grupo de Trabajo “Movimientos Sociales y Educación Popular” al interior del CEAAL, contándose en principio con el compromiso de los/as participantes de este espacio.

3.2. Conformación del GT Movimientos Sociales y Educación Popular

En el marco de la Asamblea de Cochabamba (Agosto 2008), con un número inicial de





12–14 organizaciones afiliadas a CEAAL (de todas las Regiones) que se comprometen y/o adhieren a la iniciativa: abocarse a trabajar conjuntamente para que en el CEAAL se desarrolle una acción sistemática que –entre otros– aborde tanto los siguientes tópicos y –al mismo tiempo– reflexione y aporte sobre las implicancias que esto desencadena para la acción del propio CEAAL:

- ✓ Educación Popular y Movimientos Sociales.
- ✓ Educación Popular en la Acción de las Organizaciones Populares.
- ✓ Lectura de los contextos nacional y latinoamericano: novedades, rupturas, continuidades en los procesos de construcción de nuevos modelos de acción política.
- ✓ Educación Popular y Nuevos paradigmas emancipatorios emergentes.

Luego de la Asamblea de Cochabamba, integrantes del GT Movimientos Sociales y Educación Popular, han aportado a los debates e intercambios en las publicaciones propias del CEAAL (La Piragua, La Carta) y en la Asamblea Intermedia de El Salvador (noviembre 2010). En diciembre 2011 realizaron el Encuentro Latinoamericano de Educadores/as Populares en conjunto con REPPOL.

Finalmente, del 1–3 de Diciembre 2011 en Buenos Aires, Argentina, se realizó el Encuentro Latinoamericano “*Experiencias de Educación Popular y Construcción de Poder desde las Organizaciones Populares y Movimientos sociales*”.

El mismo fue convocado y organizado por CEAAL–Colectivo Argentino del CEAAL, *Grupo de Trabajo Movimientos Sociales y Educación Popular y Red de Educación Popular y Poder Local– REPPOL*, con el apoyo del CCFD (Comité Católico contra el Hambre y a favor del Desarrollo de Francia).

Participaron cuarenta educadores y educadoras populares de distintas organizaciones de los siguientes países: México, Guatemala, El Salvador, Perú, Colombia, Bolivia, Paraguay, Brasil y Argentina. Además, participó en el encuentro un representante francés del voluntariado del CCFD.

Los Objetivos del Encuentro fueron:

- Generar un espacio de encuentro y reflexión de educadores/as populares sobre nuestras prácticas de educación popular en la búsqueda de distintas formas de construcción de poder en los actuales escenarios latinoamericanos.
- Compartir análisis y reflexiones en torno a los contextos de Latinoamérica y el Caribe, y las experiencias de educación popular.
- Interpelar nuestras prácticas de educación popular en torno a las diferentes maneras de construcción de poder.
- Construir colectivamente los nuevos desafíos que, como educadores/as populares y desde CEAAL y otras redes, tendríamos que asumir en los diferentes contextos y en distintos espacios y niveles, con un horizonte político liberador.

Breve crónica del Encuentro

En la apertura, se presentaron dos experiencias de educación popular de organizaciones argentinas, donde el eje era *la articulación con los gobiernos locales y/o la incidencia en políticas públicas*. Las experiencias presentadas fueron por “Culebrón Timbal” (por el compañero Sergio) y su trabajo con la Carta Popular en la provincia de Buenos Aires, y por “Serviproh” y el “Foro de Organizaciones de Desarrollo de la ciudad de Córdoba” (por el compañero Javier), relatando los procesos de intervención de incidencia en reformas tributarias en la ciudad de Córdoba.

El debate generado en torno a estos ejes fue intenso y muy rico gracias a las interpelaciones que surgieron en torno a nuestras prácticas concretas.

El segundo día, cuyo eje de trabajo fue *“El contexto latinoamericano y las experiencias y los retos de la EP en la construcción de poder”*, lo iniciamos con los aportes del sociólogo argentino José Seoane, integrante del Grupo de Estudios para América Latina y el Caribe, sobre el actual contexto latinoamericano y sus diferentes escenarios.

Las preguntas y aportes que despertó esta exposición, construyeron una base importante para las posteriores reflexiones.

Luego, se inició el trabajo por Foros. En cada uno de ellos, se presentaba una experiencia de Educación Popular. En esta ocasión tuvieron la oportunidad de relatarlas: el compañero Carlos de la Asociación Tierra y Vivienda de Colombia; Joao de CAMP, Porto Alegre, Brasil; y la compañera Claudia Zegarra del Colectivo El Atoj Antño, Cochabamba, Bolivia.

A partir de preguntas clave se generó un rico debate considerando lo escuchado, para luego intensificar la mirada en torno a todas las experiencias de educación popular de nuestras organizaciones en el escenario latinoamericano y caribeño actual, alcanzando reflexiones en torno a cuáles son las tensiones, desafíos y oportunidades que se nos presentan.

Durante el último día, teniendo como eje del debate *La Educación Popular y su contribución a procesos emancipatorios y democratizadores desde distintas perspectivas*, continuamos el trabajo en Foros. Iniciamos la tarea recepcionando relatos de otras experiencias. En esta oportunidad fueron presentadas: la “Escuela Mesoamericana en Movimiento” de la Red Alforja, por la compañera Ana de El Salvador; la Experiencia de “Co-pevi” en un proceso de incidencia en políticas públicas en México, de parte de Rocío e Irma; la Escuela de Líderes para el desarrollo Hugo Echegaray, del Instituto Bartolomé de las Casas, Perú.

Nuevamente, a partir de interpelaciones claves, reflexionamos grupalmente para llegar a debatir en torno a cuáles son los principales desafíos y retos para nuestras redes y articulaciones de Educación Popular.

En los plenarios, se compartieron las producciones grupales y se profundizaron los análisis en forma conjunta, *renovando el compromiso con el trabajo de las organizaciones y movimientos sociales, cada uno en su realidad, así como Colectivo CEAAL, recuperando y reforzando nuestro trabajo como organizaciones de Educación Popular, entramando en nuestras experiencias la dimensión pedagógica y política, planteando la importancia de asumir la responsabilidad que implica poner en marcha y sostener prácticas transformadoras.*

A la hora del cierre, los participantes resaltaron la idea de Encuentro, el cual se manifestó en todas las jornadas de trabajo, como así también en los momentos de trabajo corporal al inicio de cada una de ellas, lo que favoreció la distensión por un lado, así como la disposición a la tarea. Otro momento muy importante de intercambio fue la peña-celebración que todos juntos construyeron el viernes por la noche, aportando música, bailes y bebidas típicas de cada país.

El compromiso con los postulados de la Educación Popular estuvo muy presente y de continuar con ellos colectivamente en esta nuestra hermandad latinoamericana y caribeña, así como trasladarlo y hacerlo presente en la próxima Asamblea del CEAAL.



4. Desafíos que se abren al CEAAL, desde la perspectiva del GT Movimientos sociales y educación popular. Apuntes para una agenda colectiva

El GT de Movimientos sociales y Educación Popular sostiene la importancia de que los planteamientos y reflexiones surgidos de estos espacios atraviesen los límites de un GT o una red (en el caso del último evento junto con REPPOL) y que sirvan para el debate de sentido y horizontes políticos del conjunto del CEAAL. Es en esta perspectiva que se enfatiza la importancia de retomar el debate sobre los Mandatos emanados de la Asamblea General de Cochabamba (2008) y revisar la acción del CEAAL a la luz de los mismos. Se plantea, al mismo tiempo, la importancia de hacer una revisión crítica sobre la validez y pertinencia de esos Mandatos.

Se releva también la importancia de hacer converger esfuerzos dentro del CEAAL y, en tal sentido, continuar trabajando en conjunto con REPPOL, ya que se considera que lo local constituye un ámbito privilegiado en el que las prácticas y procesos de EP expresan su potencial político emancipatorio en el seno de los movimientos y organizaciones populares, su articulación con los gobiernos locales y/o la incidencia en políticas públicas. De ello dan cuenta las experiencias presentadas, debatidas y reflexionadas en el Seminario-Taller.

Se sostiene que la Educación Popular tiene que permanentemente revisar su contribución a procesos emancipatorios y democratizadores, desde distintas perspectivas y en contextos diversos. Desde allí, se plantea la construcción de poder para lo cual se insiste en enfatizar la importancia de fortalecer el compromiso con el trabajo desde y con las organizaciones y movimientos sociales, cada uno en su realidad, así como Colectivo CEAAL, recuperando y reforzando nuestro trabajo como organizaciones de Educación Popular, entramando en nuestras experiencias la dimensión pedagógica y política, planteando la importancia de asumir la responsabilidad que implica poner en marcha y sostener prácticas transformadoras.

En el contexto actual se van configurando diversos escenarios con procesos políticos particulares. Estos escenarios se ven marcados por diferentes tipos de Estados y gobiernos: algunos que intentan romper con la hegemonía neoliberal y otros que si bien ofrecen nuevas posibilidades presentan, al mismo tiempo, condiciones para que el mismo neoliberalismo y el capitalismo puedan reinventarse. Así en términos generales y retomando los planteos que realiza José Seoane (del Grupo de Estudios de América Latina y el Caribe-GEAL), puede visualizarse que en la actualidad latinoamericana y caribeña a grandes trazos hay tres grandes tipos de gobiernos: los neodesarrollistas-populistas, los enmarcados como socialistas o en el socialismo Siglo XXI y los neoliberales.

Así, en el marco de escenarios gubernamentales diversos (y en función de las relaciones que estos establecen con las organizaciones sociales y movimientos), como también en relación a la/s articulación/es con gobiernos locales, partidos de izquierda y los diversos Estados, y según los modos de vinculación con los movimientos y organizaciones populares, a los/as educadores/as populares se nos plantean nuevos desafíos en contextos más complejos. Además, se nos presentan múltiples posibilidades de incidencia que interpelan nuestros centros de Educación Popular para aportar a la construcción de estrategias de acumulación de poder, de correlaciones de fuerzas a favor de los sectores populares y de poderes contra hegemónicos.

En concreto existe una gran demanda en formación política que nos interpela como educadores/as populares y aflora la pregunta de cómo nos vinculamos con estos movimientos y sujetos políticos claves para construir unidad. Se considera que es preciso asumir compromisos conjuntos; posicionarnos en escenarios complejos y diversos, sin caer en posiciones fundamentalistas y excluyentes; sabernos que aportamos a la construcción de contra hegemonía en procesos múltiples y diversos siempre que interpielen la hegemonía capitalista liberal, el patriarcalismo, el adulto centrismo, la depredación de los bienes comunes, entre otras posibilidades.

Por todo ello y como aporte a los debates del conjunto del CEAAL, consideramos importante:

Reafirmar nuestro compromiso con los cambios a favor de la profundización y radicalización democrática, de promover la justicia e igualdad y de protagonismo de las organizaciones y movimientos populares. Asumir responsabilidades, en tanto educadores/as populares, en la construcción de estrategias que *permitan hacer posible lo que se nos presenta como imposible*, en contextos diversos.

1. Reafirmar y profundizar en los Acuerdos de la Asamblea de Cochabamba.
2. Construirnos como movimiento de educadores/as populares y darle contenidos políticos y pedagógicos a esa construcción.
3. Asumir compromisos concretos con los movimientos y sujetos políticos de los procesos en curso (movimientos populares, partidos y gobiernos de izquierda), abrirnos también a más actores de la Educación Popular en América Latina
4. Reafirmar la dimensión política de la Educación Popular, darle contenidos que permitan articular lo subjetivo con lo estructural y colectivo, contextualizar nuestras prácticas educativas, convertirnos en referentes de formación política de movimientos y sujetos políticos para hacer posible los cambios que posibiliten que dichos movimientos y sujetos puedan:
5. Construir Poder y ocupar espacios de poder.
 - Acumular correlación de fuerzas.
 - Gobernar bien a favor de los intereses de los sectores populares, de los/as excluidos/as y contra las distintas formas de opresión y discriminación vigentes en nuestras sociedades.

1. Seguir enriqueciendo nuestro trabajo de formación, desde la mirada del Bien Vivir, sin caer en romanticismos e imitaciones sin fundamentos.
2. Buscar cómo trabajar y transformar en los espacios de la educación formal.
3. Aportar a la democratización de los medios de comunicación.
4. Construir miradas desde la perspectiva latinoamericana y caribeña; vigorizar la voluntad, el deseo y la necesidad política de hacer cosas juntos/as.
5. Articularnos mediante plataformas, blogs, encuentros para compartir, impulsando reflexiones y debates colectivos. Visibilizar más los productos de nuestros encuentros, hacer foros públicos, charlas en universidades, en medios de comunicación.
6. Tener presente que uno de los aspectos más relevantes de la Educación Popular se fundamenta en promover y profundizar las transformaciones. Sin embargo, reconocemos que nos cuesta cambiarnos a nosotros/as y nuestras maneras de conocer y relacionarnos; nos cuesta cambiar las estructuras con que nos movemos, los espacios que nos convocan y las formas de cómo nos articulamos. Muchas veces seguimos inercialmente con los mismos modos y estructuras de siempre, y cambiar significa también poner en duda nuestra propia institucionalidad. Necesitamos nuevas formas propias de organizarnos, para reconfigurar nuestras instituciones y al mismo CEAAL, sino quedaremos atrapados por institucionalidades que nos quitan libertad a la hora de pensar las realidades de otra manera y proyectarnos como movimiento de educadores/as populares; porque nos forzamos a articularnos entre centros, muchos de los cuales hace tiempo que no hacen educación popular.

GRUPO DE ECONOMÍA SOLIDARIA

David Venegas¹

CONTEXTO

El desarrollo mundial del capitalismo ha construido un mundo más interdependiente e interrelacionado. Los progresos tecnológicos, económicos, sociales y culturales alcanzados, mayores que cuantos ha habido antes en la historia de la humanidad, han favorecido aceleradamente la interconexión del planeta en un fenómeno al que descriptivamente se le ha llamado globalización.

Este proceso está hoy en día estrechamente vinculado a un modelo económico y político, el neoliberal, sostenido en la búsqueda insaciable de las ganancias y la avidez por la acumulación, sin que importen en ello las personas ni la propia naturaleza.

En su codicia fomenta el consumo de manera descomedida, promueve el individualismo más egoísta y pretende la estandarización cultural.

El dinero se ha convertido en un fin en sí mismo, por encima de cualquier miramiento ético, por encima de la satisfacción de las necesidades de la inmensa mayoría de la humanidad y de su bienestar.

Este modelo ha dado lugar a un sistema cada vez más desigual e injusto, donde una minoría acumula cada vez mayor riqueza y poder, mientras que miles de millones de personas sufren pobreza y discriminación y resultan las víctimas de las guerras y de la inseguridad permanente que promueven los promotores y beneficiarios de este modelo.

Frente a ello, se ha ido gestando un amplio y variado movimiento social, igualmente global, que pretende transformar esta situación desde una perspectiva que pone por delante a la humanidad, su bienestar y afán de justicia.



Parte de ese movimiento es el movimiento por la economía solidaria, cuya mirada y acción tiene a la economía como un medio para el desarrollo y al servicio del ser humano, el cual constituye el eje y el fin del desarrollo y de la economía. Éstos son vistos desde un modelo equitativo y sostenible, que permita una distribución más equilibrada, el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad y de sus integrantes y el respeto al ambiente.

Así, las capacidades humanas, el trabajo y las necesidades de las personas adquieren un valor que es superior al del capital.

El movimiento de la economía solidaria está integrado por una diversidad de empresas e instituciones –cooperativas, asociaciones y sociedades laborales, fundaciones, instituciones financieras alternativas y de banca

¹ Peruano. Educador Popular. Director de EDAPROSPO. Responsable grupo de Economía Solidaria

ética, entidades que promueven el comercio justo, instituciones que favorecen el surgimiento de nuevas empresas solidarias–, ubicadas en diferentes ámbitos de la actividad económica: producción, comercio, financiamiento, consumo.

SUS PRINCIPIOS

Su acción se guía por principios comunes: la realización de su actividad sin fines de lucro, orientada hacia el desarrollo social; la cooperación en vez de la competencia; el desarrollo de capacidades de personas y grupos –sobre todo los económicamente menos favorecidos–; la igualdad en las relaciones de sus integrantes y la satisfacción de sus necesidades de manera equilibrada; la creación de empleo e ingreso dignos; la democracia en la toma de decisiones; la consideración ética en la creación de riqueza y de instrumentos financieros; el desarrollo de actividades económicas ecológicamente sostenibles; el respeto por el ambiente natural; el compromiso con la sociedad en la que se desenvuelven.

Este movimiento ya ha conseguido reconocimiento internacional, así como la atención de gobiernos y ha logrado experiencias importantes en diversos lugares, que alientan la expectativa de que permitan el surgimiento de un modelo alternativo en lo económico y social.

El campo de la economía solidaria también constituye un ámbito para el desarrollo de la educación popular. La práctica del trabajo y de la producción educa, a través del actuar (o de la práctica, valga la redundancia), a los trabajadores. No solo da lugar a la creación de bienes materiales, sino también a la de nuevos conocimientos, aquellos que surgen de soluciones creativas a los problemas planteados por la actividad económica. Supone la articulación del pensamiento con la acción.

PRÁCTICAS DE ECONOMÍA SOLIDARIA

Pero asimismo, la práctica de la economía solidaria es un terreno propicio para la reflexión transformadora acerca de las relaciones hegemónicas en la economía, el mercado, la sociedad y la política. Contiene la base material a partir de la cual cuestionar el orden existente y construir una alternativa al mismo.

La educación popular no se propone la atenuación de la pobreza o la dotación de capacidades para un desempeño más competitivo de los trabajadores en el mercado, sino impugnar el sistema desigual, injusto y excluyente y desarrollar una propuesta distinta a éste

La cuestión clave es encontrar una práctica que integre los propósitos económicos de



los trabajadores que participan en iniciativas de economía solidaria, con objetivos sociales precisamente solidarios, estando en ellos varias instituciones afiliadas al CEAAL que producen reflexiones y propuestas, tales como las de:

Félix Cadena y Laura Collin, “Los distritos de economía solidaria, la búsqueda de modelos recreables dentro del paradigma de la relación hombre–hombre, hombre–naturaleza, orientado al buen vivir”.

Ellos sostienen que el cambio del paradigma de la actividad económica no es algo imposible: “¿Es posible otro modelo? Definitivamente sí, con la tecnología actual se puede producir de manera descentralizada, en células interconectadas en redes”, afirman.

Plantean como alternativa el modelo de los Distritos de Economía Solidaria, que han sido experimentados en municipios de Tlaxcala, México, y sobre cuyas características abundan. Asimismo, establecen su relación con los principios de la Educación Popular.

Otras, como las de Pepe Pereira sobre, “Economía social y solidaria: Estudios de caso en la sierra norte de Ecuador”. Se basa en los resultados de una investigación realizada por el autor. Presenta la riqueza y diversidad de tres experiencias distintas, llevadas a cabo en Chota–Pimampiro, Otavalo, y Cayambe–Paquiestancia. El enfoque del estudio parte de la percepción y la perspectiva de los actores sociales que participan en ellas.

El responsable del estudio indica que el propósito del mismo fue aportar a la construcción del *sumak kawsay* (el buen vivir).

Concluye que a pesar de sus diferencias, las prácticas estudiadas constituyen y expresan “*un modelo alternativo de economía social y solidaria en proceso de construcción*” y “*muestran la operación del principio general de reciprocidad, base fundamental de la cosmovisión y reproducción biológica y cultural de las sociedades andinas*”.

La práctica del trueque y la organización de los mercados de intercambio es motivo de

otras experiencias, bajo la responsabilidad de otro miembro del grupo, Antonio Salgado, que junto a Guillermina Ochoa desarrollan prácticas de economía solidaria con las comunidades P’urépecha, en Michoacán, México. Estas experiencias están basadas en la ayuda mutua, la fraternidad, la reciprocidad y la cooperación que sustentan la justicia en el intercambio que se practica.

Existen otros centros que desde la perspectiva de género realizan prácticas de economía solidaria como el Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Las Abejas, Nicaragua; así como Nadia Rodrigues de EQUIP, Brasil; los cuales en sus experiencias plantean que existe una nueva forma de satisfacción de necesidades exigidas en el ejercicio ético, político de libertad humana.

LOS AFILIADOS Y LAS PRÁCTICAS DE ECONOMÍA SOLIDARIA

En el marco de la Asamblea General de mayo del 2012, este grupo ha quedado consolidado, y se encuentra debatiendo su plan de trabajo. Sus participantes son los siguientes:

Kamil Gerónimo, Escuela Nueva, Puerto Rico (Caribe); Anita García, de la ONG Ciudad, Ecuador; y David Venegas de EDAPROSPO–Perú (Región Andina). De la Región México tenemos a Antonio Salgado, Jarhuajperakua; Félix Cadena, FLASEP; Hans Pollinger de la DVV; Jaime Cuevas, ENLACE México; José Luis Alvarez, CEP–Parras. De la Región Centro americana están: Luz Verónica Flores, Las Abejas de Nicaragua; Pedro Castillo, ICI, Panamá; Vilma Sor, SERJUS, Nicaragua; Rubén Mendoza, PRODESSA, Guatemala. Por el Cono Sur: David Miranda, CETEC, Paraguay; Ana Leighton de la Vicaría de la Pastoral Social Chile; Eduardo de la Fontana, del Colegio de Graduados de Cooperativismo y Mutualismo de Argentina; Alejandro Salinas, EL CANELO DE NOS, Chile. Por la Región Brasil están Felipe Griza de ASSESOAR de Brasil; Vladir Duarte, ASSEOAR, Brasil. Y el delegado de Europa, Juan de Ignasi, CEAAL Europa.

INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO ACTUAL

REFLEXIONES

Fernando Méndez Terrazas¹

La educación popular como principio pedagógico contiene la valoración de la cultura colectiva a la que pertenece el actor educativo y el colectivo.

A partir de la década de los 60, las educadoras y educadores incorporamos en nuestro trabajo educativo el evitar la alienación de los pueblos de nuestra América. Este elemento da inicio a la profundización teórica, desde nuestra práctica, con el componente profundo de lo ideológico y lo político, principio primordial de la educación popular.

Cuando las y los educadores populares realizábamos el trabajo de valoración de nuestras culturas para evitar la alienación que se va incorporando en las lecturas culturales y de pertenencia y acción, para ser concretos buscábamos evitar la contaminación del actor social respecto a los antivalores del consumismo y la hegemonía cultural de las y los poderosos, sean éstos gobiernos militares (década de los 60) o de los grupos económicamente fuertes (burguesías locales). Estos últimos gobiernos tenían una postura hegemónicamente cultural: la del sistema capitalista y, por supuesto, acompañaban esta postura en pensamiento, práctica de costumbres y acciones consumistas. Entre los ejemplos didácticos tenemos a las empresas discográficas quienes impusieron tendencias generalizadoras tanto en los gustos musicales como en la forma de vestir y actuar.

Frente a esta arremetida de las transnacionales los y las educadoras populares realizábamos trabajos de pertenencia contextual con



énfasis en la lectura de clases. Este inicio del trabajo, a través de la educación popular, dio mucha práctica y múltiples interpretaciones y por supuesto frustraciones y victorias.

Ya para la década de los 70, este trabajo se asienta con las urgencias de la coyuntura política que vivía nuestra América y el Caribe: la defensa de los derechos humanos y la lucha contra las dictaduras militares, esto hace que los grandes avances en el trabajo de preservación y respeto cultural pasen a ser parte de los procesos que realizábamos, subordinados a la urgencia de ese tiempo, por ejemplo, la lucha de clases era un elemento importante para la lectura de la realidad y, a partir de este elemento, se construían las luchas y procesos educativos.

La presencia en las luchas en contra de las dictaduras de grandes grupos humanos que no ingresaban en la lógica del obrero(a) como los campesinos e indígenas en las guerrillas centro americanas, hace que la educación popular ingrese a una fuerte discusión y análisis interno.

¹ Boliviano. Coordinador del Grupo de trabajo Interculturalidad CEAAL.

Para la década de los 80, con la victoria de la revolución sandinista se abre y visibiliza la pertenencia cultural de las grandes masas rebeldes de nuestra América y el Caribe, y así la discusión cultural toma relevancia en la educación popular. Hecho que enriquece el trabajo educativo y se recuperan las experiencias de educación intercultural bilingüe desde los inicios de la educación popular y se potencializan. Nuestra América y el Caribe es invadida con procesos de educación popular basados en la preservación, rescate y visibilización de lo cultural de nuestros pueblos.

La lucha de nuestros pueblos por repensar el “encuentro de dos mundos”, iniciado por Europa hace que en nuestros territorios se discuta respecto a nuestra identificación y pertenencia cultural, y lo indígena pasa a ser la identidad visibilizada.

Desde la década de los 90 hasta nuestros días, la identidad cultural para nuestros pueblos pasa por la identificación de los pueblos indígenas. Es decir que, para nosotros la interculturalidad no está basada en la del estado nación, sino en los pueblos indígenas originarios. Es ahí donde radica la diferencia para los y las educadoras populares de nuestra América y el Caribe, frente al trabajo educativo de interculturalidad propuesto por Europa y las Naciones Unidas.

El apretado resumen histórico que precede a esta afirmación nos hace ver que la construcción de la identidad en nuestra América

latina y el Caribe está íntimamente ligada a la lucha de liberación y democracia de nuestros pueblos.

Ahora bien, el otro elemento que resalta es el de la colonización ya que al ser nuestros pueblos neo colonias, desde hace más de 200 años que las repúblicas jóvenes no construyeron estados nación por la dependencia y opresión cultural. Por consiguiente, el trabajo de interculturalidad basado en estados nación no es funcional en nuestros territorios.

Desde la década de los 90 recorren en nuestra América reformas educativas que incorporan la educación intercultural como uno de los principios importantes. Nos preguntábamos hace poco ¿Por qué su fracaso? ¿Qué fue lo que hicimos mal? La respuesta por supuesto estaba en nuestra práctica, teníamos y tenemos aún los siguientes puntos inconclusos:

- Somos neo-colonias (culturales)
- La lucha de liberación no concluyó
- Estos dos elementos nos permitieron establecer lo siguiente:

Si somos neo-colonias culturales y no se construyó el estado nación no hay posibilidades de una real práctica intercultural en nuestra América, como lo plantea Europa y la ONU.

La liberación de los pueblos no está concluida, como nos lo hicieron creer. Desde su nacimiento hace 200 años, en las nuevas repúblicas solo se re imbricaron los poderes sin la participación de sus dueños, los pueblos indígenas. Pues es obvio, que sin la presencia cultural y física de los pueblos indígenas los estados no responden a ninguna identidad propia, sino a la del colonizador, es decir a la de la cultura occidental, por consiguiente la teoría de la interculturalidad de la ONU y Europa, se queda en la unilateralidad.



El rescate de nuestra práctica nos da elementos claros para el trabajo educativo. La premisa del educador y educadora popular es realizar procesos interculturales, para ello debemos tomar en cuenta lo siguiente:

Trabajo de:

- Descolonización (concluir nuestra liberación)
- Intraculturalidad (refortalecimiento de nuestra identidad)
- Interculturalidad (diálogo de saberes)
- Despatriarcalización (desmontaje del estado patriarcal).

Esto implica que los procesos educativos que encaramos deben tomar como principios la liberación definitiva de nuestros pueblos y la inclusión de los pueblos indígenas, esto no pasa por el simple reconocimiento, sino de su real interacción en la vida del estado, estableciendo la identidad de nosotros(as), para conseguir el diálogo de saberes en nuestras

múltiples identidades, desmontando el estado patriarcal, que pasa por lo ideológico y no solo lo numérico, avanzando en la construcción de estados plurinacionales, siendo ésta una realidad y urgencia de nuestra América y el Caribe.

Para el CEAAL y *el grupo de trabajo de Interculturalidad*, esta no pasa por una situación de miseria y/o moda, pasa por una necesidad de nuestros pueblos, por la presencia real de los pueblos indígenas, tampoco se trata de generar solo el reconocimiento de los derechos, sino del ejercicio pleno de los mismos.

En el CEAAL como movimiento de educadoras y educadores populares, tenemos el compromiso de la creación de espacios educativos de liberación definitiva de los pueblos de nuestra América y el Caribe. En este marco, encararemos el trabajo para esta gestión, a partir de la formación interna, de talleres y diplomados internacionales, que nos permitan afianzar el trabajo y fortalecer la construcción de una América y un Caribe posibles.



JUVENTUDES TRABAJANDO EN EL CEAAL

Nicolás Vargas

GT Juventudes–CEAAL

Somos el “Grupo de trabajo juventudes” del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Somos organizaciones de Educación Popular (EP) que trabajamos, de manera articulada, junto a juventudes de América Latina y el Caribe desde hace cuatro años. Durante este tiempo, hemos ido construyendo algunos elementos que nos permiten pensar de manera colectiva y acercarnos de manera crítica al mundo rico, intenso y plural de los “jóvenes enigmáticos”, como los denomina Javier Auyero. Desde esta perspectiva creemos necesario para este espacio, poder dar cuenta de los imaginarios sociales que, por un lado, invisibilizan y culpabilizan a las juventudes de la región. Y, por otro lado, es necesario reconocer y valorar la novedad de sus construcciones identitarias, como desafío fundamental desde la EP. Por lo tanto consideramos que, a la hora de abordar las problemáticas juveniles, enfocados principalmente en los jóvenes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, debemos atender una cantidad de variables de diverso grado de complejidad:

- Primero, tenemos que hablar de “juventudes”, justamente por entender que una mirada sobre las experiencias de trabajo en América Latina y el Caribe exige una perspectiva plural y multiforme abierta a múltiples contextos y a múltiples relaciones con lo educativo y con lo político.
- Segundo, debemos profundizar en una perspectiva colectiva de lo generacional. Una noción que nos permita superar los enfoques biologistsistas y etarios para mirar las juventudes de la región. Pensarnos desde este lugar, implica reconocer y reconocernos producto o expresión de una construcción socio-histórica, cultural y



situada. Y decimos situada, ya que cada generación, cada producción, cada forma de presentarse, de aparecer, de ser y de estar de los jóvenes, no se puede escindir de la situación donde esto se produce. Es decir, de un tiempo y un espacio determinado que, justamente, marcan singularidades.

- Tercero, que vivimos en una cultura *adulto-céntrica*. Esta concepción pone lo adulto como lo que vale, lo que sirve, como modelo a seguir. Se instala, de este modo, una matriz fundante que incide en la forma en que imaginamos el mundo. Ser adulto es tener la verdad, es la autoridad incuestionable por el solo hecho de tener determinada edad. Este paradigma es, al mismo tiempo, una matriz de poder que se puede representar en toda la estructura social, con la consiguiente asimetría en la que lo adulto adquiere preeminencia sobre lo juvenil.

1 Argentino. Responsable del Grupo de Juventudes en el CEAAL.

- Cuarto, que vivimos en sociedades donde, sobre todo desde los medios de comunicación, nos bombardean con imágenes y mensajes contra los jóvenes. La asociación de joven-pobre con lo violento y lo potencialmente peligroso genera fuertes procesos de discriminación y criminalización, que van condicionando la manera en que nos relacionamos con ellos. Instalado este estigma, opera socialmente de forma casi automática, sin reconocer matices, circunstancias, ni las condiciones estructurales que dan origen y fundamento a estas identidades juveniles.
- Finalmente, las juventudes generan sus propios espacios sociales, concretizados en territorios autogobernados, donde se establecen nuevas formas de construir relaciones interpersonales, formas de organización, de producción, códigos de comunicación y estrategias de sobrevivencia. Es decir, la construcción territorial, lo que se llama la territorialización, un proceso de construcción territorial que es político y a la vez, el territorio construye política.

Esta enumeración, para nada definitiva, intenta dar un marco de referencias para pensar de manera reflexiva y colectiva, las preguntas sobre: qué están haciendo, cómo están y dónde están las juventudes latinoamericanas y caribeñas. Por supuesto que estas reflexiones también nos hablan del rol político-pedagógico de la Educación Popular en relación a este sujeto. Este escenario nos lleva a plantearnos el desafío de cómo establecer el vínculo con los jóvenes desde la educación popular. Para esto debemos desarrollar herramientas, que nos permi-



tan descubrir cómo están haciendo política, cómo se organizan, qué valores ponen en juego los jóvenes hoy en día.

En este marco de acuerdos construidos colectivamente, nos proponemos como GT Juventudes los siguientes objetivos:

- Profundizar en la construcción de un Diagnóstico latinoamericano y caribeño sobre las realidades que viven las juventudes.
- Visualizar los aportes que hacen las juventudes latinoamericanas y caribeñas, desde sus prácticas concretas, a los presupuestos teóricos/prácticos de la Educación Popular.
- Generar espacios de encuentro, intercambio y formación, entre las juventudes latinoamericanas y caribeñas.
- Difundir y comunicar las experiencias y grupos que trabajan día a día en distintos lugares del continente y el Caribe.
- Aportar a la formación de grupos e instituciones de jóvenes o aquellos que trabajan con jóvenes vinculados al CEAAL.
- Articular el GT Juventudes a otros espacios y articulaciones regionales y de otras regiones del planeta, que trabajen sobre temas vinculados a las juventudes y a perspectivas generacionales.

Las actividades realizadas durante esta última etapa fueron:

- *Consulta Latinoamericana y Caribeña de Juventudes.*

El objetivo de esta actividad fue, reflexionar colectivamente en torno a la relación entre Educación Popular y juventudes, construir un diagnóstico comparativo de las realidades que vienen las juventudes latinoamericanas y caribeñas y, finalmente, lograr un registro de experiencias de trabajo con juventudes vinculadas al CEAAL.

Esta propuesta surge, también, a partir de la necesidad de compartir entre nosotros, educadores y educadoras populares jóvenes

o que trabajamos junto a jóvenes, nuestras visiones y experiencias de trabajo, las problemáticas centrales que atraviesan nuestras prácticas y las que atraviesan los jóvenes en sus países o regiones.

Las experiencias de trabajo en el campo de las juventudes tienen importantes aportes que hacer a la Educación Popular y viceversa. Por esto, la necesidad de generar un diálogo profundo. Y finalmente, que una herramienta de este tipo nos permitirá abrir el juego al conjunto del CEAAL y aprovechar para convocar a otras experiencias y organizaciones a este proceso de reflexión colectivo.

Esto implicó un trabajo en diferentes etapas:

- Diseño y diagramación de la Consulta Latinoamericana y Caribeña.
- Difusión y distribución de la Consulta.
- Recolección y sistematización de la Consulta.
- Difusión de los resultados de la Consulta.

Los resultados de la consulta están en proceso de sistematización.

Participaron de la Consulta, organizaciones de los siguientes países: Guatemala, Costa Rica, México, Colombia, Brasil, Argentina, Paraguay y Chile.

Cabe aclarar que la consulta es un instrumento que no se agota en esta primera etapa de trabajo. Se propone lanzar una segunda convocatoria.

• *Encuentro Centroamericano de jóvenes educadoras y educadores populares. Nicaragua-junio 2011.*

Encuentro Organizado por el GT Juventudes en el marco del Colectivo Centroamericano.

• *Encuentro Centroamericano de jóvenes educadoras y educadores populares. Guatemala-agosto 2011.*

Encuentro Organizado por el GT Juventudes en el marco del Colectivo Centroamericano.

• *Diseño del Proyecto Grupo de Trabajo Juventudes*

A partir de la información surgida de la Consulta Popular logramos comenzar a saldar la dificultad de construir proyectos que no lograban contemplar las diferentes realidades y perspectivas, que como juventudes latinoamericanas y caribeñas vivíamos. Se logró llegar al armado de un proyecto, para la gestión, del GT Juventudes que contemple la diversidad de realidades y perspectivas que viven las organizaciones y grupos que trabajamos en el marco del GT Juventudes. Nos queda para esta etapa, la gestión de los recursos del GT.

• *Publicación del GT Juventudes en la CARTA CEAAL*

Se logró en conjunto, armar una presentación del GT Juventudes en la Carta. Además cada una de las organizaciones que formamos parte del GT, intentamos publicar nuestras experiencias de trabajo.

• *Participación como Grupo de Trabajo en el Curso de formación Virtual Juventudes latinoamericanas. CLACSO.*

Se logró armar una propuesta como GT Juventudes, para presentarnos en la Cátedra Virtual de Investigación y acción colectiva: generaciones, movilización e institucionalidades emergentes en Latinoamérica. Curso Virtual CLACSO: Estudios y Políticas de Infancia y Juventud en América Latina.

La propuesta de presentarnos a este espacio de formación desde el colectivo, surge,



a partir de la necesidad de compartir entre nosotros(as) y con otros(as), educadores(as) populares, universidades, movimientos sociales; nuestras visiones y experiencias de trabajo, las problemáticas centrales que atraviesan nuestras prácticas y las que atraviesan las juventudes en los países y regiones de la América Latina y el Caribe. En el mes de abril, fue aprobada la inscripción del GT Juventudes CEAAL en el posgrado. A partir de este mes, seis compañeros(as) del GT estamos participando de este importante espacio de formación de manera colectiva.

Los logros obtenidos durante esta etapa han sido:

- Consolidar un espacio de trabajo, en el marco del CEAAL, para los grupos e instituciones de jóvenes o para aquellos que trabajamos con jóvenes en la Región.

- Promover en esta etapa algunas discusiones, dentro del grupo juventudes, que nos permiten hablar hoy de algunos acuerdos y bases conceptuales y políticas comunes.

- Realizar acciones, en conjunto, como GT Juventudes.

- Lograr, a partir de la Consulta Popular Juventudes, tener una mirada latinoamericana y caribeña sobre: la realidad de las juventudes y sus problemáticas diversas, el tipo de acción que llevan adelante, sus propuestas y fundamentalmente, la relación, según ellos, que tienen con la Educación Popular, como movimiento y como teoría crítica.

- Sostener en el tiempo un espacio virtual de comunicación entre los participantes del GT.

- Articular y gestionar en CLACSO Latinoamérica, un espacio de formación para miembros del GT.



- Lograr armar, de manera colectiva e incorporando la diversidad de realidades y visiones, un proyecto para la gestión del GT Juventudes.

Hacia ¿dónde vamos? Las perspectivas del GT Juventudes

Visualizamos, que está presente en el CEAAL, la intención de incorporar como perspectiva de discernimiento y como criterio de participación, lo generacional. Esto da al GT Juventudes una oportunidad de aportar desde las miradas y vivencias de las Juventudes latinoamericanas y caribeñas. En este contexto, queremos intentar involucrar a las juventudes del CEAAL, en las dinámicas de los colectivos, de los Grupos de Trabajo y de las Redes. Para esto intentaremos:

- Trabajar en la articulación con otros Grupos de Trabajo dentro del mismo CEAAL, por ejemplo con el GT de Sistematización y el de Género.

- Promover espacios para la formación política desde una perspectiva generacional.

- Intercambiar experiencias de trabajo entre diferentes organizaciones y grupos juveniles en las regiones e interregionales.

- Generar espacios de Formación para equipos que trabajan con jóvenes.

- Organizar y gestionar: Encuentros Regionales y Encuentro Latinoamericano-Caribeño de Juventudes y Educación Popular.

- Consolidar una Plataforma Virtual para organizaciones juveniles.



Hacia la igualdad y equidad de género en el CEAAL

María I. Báez Arroyo, Puerto Rico¹
Arnaldo Serna Purizaca, Perú²

“Leer desde las subjetividades, el cuerpo y la historia de las mujeres como reto es construir pensamiento propio, descolonizar el saber, el conocimiento, hacer la síntesis de las opresiones y desde la EP propiciar la deconstrucción del patriarcado y construir una apuesta de EP y Género donde se consensuen enfoques y marcos referenciales, nos planteemos políticas, estrategias, indicadores compartidos en la colectividad de cada institución, país y región”. (Carta CEAAL, N° 428).

Este artículo se basa en el documento–propuesta que el Grupo Impulsor de Igualdad y Equidad de Género (GIEG) presentó en la VIII ASAMBLEA DEL CEAAL en Lima. Pretende servir para reafirmar los compromisos y ponerlos en marcha de manera sostenida, en todas las regiones del CEAAL. Debe propiciarse un diálogo productivo, que conduzca a generar la argumentación necesaria de por qué, para qué y para quién es fundamental la transversalización de la perspectiva de igualdad y equidad de género, sobre la que se requiere recoger fundamentos, sugerencias, y planteamientos ideológicos del CEAAL.

Si examinamos la historia del CEAAL nos damos cuenta que la incorporación de la igualdad y equidad de género ha estado presente como preocupación, desde hace varios años. Son varias las personas y grupos que se han preocupado por darle seguimiento y que se

concreticen los mandatos y directrices del CEAAL en lo relacionado con la incorporación de la igualdad y equidad de género.

La VIII Asamblea de Lima ratificó los avances y propuestas planteados por el GIEG, incorporando más adhesiones y articulando a sus miembros en torno a una co–coordinación mixta que evidencia el compromiso de mujeres y hombres en el trabajo por la igualdad y la equidad de género. El GIEG, desde una mirada crítica, cuestiona los paradigmas hegemónicos y aporta a la construcción de paradigmas emancipatorios. No se trata de una lucha de las mujeres a la cual los hombres le dan algunas concesiones; se trata de cambios en las relaciones, roles y visiones del mundo que permiten emancipar también a las mujeres y hombres desde la construcción de nuevas feminidades y masculinidades, frente a los sistemas de género limitantes e inequitativos que perjudican el pleno desarrollo de las personas. El empoderamiento y las nuevas identidades de género son tareas necesarias tanto para mujeres como para hombres, más aún cuando se trata de educadores y educadoras populares.

Es necesario indicar que antes de los acuerdos de Cochabamba hay que reconocer los aportes a la inclusión del tema de género en el CEAAL, que hizo la Red de Educación Popular de Mujeres (REPEM). Tanto en el do-

- 1 María I. Báez Arroyo es actualmente la enlace de CEAAL Puerto Rico. Pertenece también a Comité de América Latina y el Caribe para la defensa de los Derechos de las Mujeres, de la cual forma parte del Comité de Gestión. Se ha dedicado a la enseñanza y actualmente trabaja en la Universidad del Este. Como feminista ha sido miembro fundadora de algunas organizaciones feministas. Ha publicado artículos en los que integra la teoría de la construcción de género al análisis literario. También ha hecho presentaciones y ofrecido talleres, utilizando técnicas de teatro popular, sobre género, feminismo y literatura, en países como Costa Rica, Cuba, España, Estados Unidos, Guatemala, México, República Dominicana y Perú.
- 2 Educador para el desarrollo con 15 años de experiencia; Coach certificado por la ICC; Ropes Course Trainer certificado por la YMCA Perú; egresado de la maestría en Sociología - Gestión del Desarrollo (PUCP), estudios de postgrado en Gestión de Organizaciones de Desarrollo (SIT). Actualmente, Director Ejecutivo de Escuela para el Desarrollo, consultor en procesos de formación de formadores desde el modelo del aprendizaje experiencial participativo, así como en los siguientes temas: equidad de género y masculinidades, DDHH, gestión de conflictos, y planificación estratégica. Actualmente es Coordinador Regional (AL) de la Red de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional.
www.visualcv.com/arnaldoserna - aserna@escuela.org.pe

cumento “Reflexión: Propuesta temática de género” (2008) como en el publicado en La Piragua N° 30 titulado: “Construcción de paradigmas emancipatorios desde la equidad de género”, Cruz Alicea (2009) se reconoce la contribución de La Red de Educación Popular de Mujeres (REPEM), e indica que:

...no cabe duda, dio un vuelco al CEAAL, en la inserción de género. Durante los años en que la REPEM estuvo en la estructura del CEAAL, la inclusión del género se mantuvo viva, aunque creemos que la estructura marcada por un perfil masculino no les permitió lograr más apertura al tema. ...Ellas adelantaron en nuestra lucha, la inserción de las mujeres en la educación popular, que aunque somos la mayoría, en nuestros países latinoamericanos, tenemos que estar recordándolo constantemente (11).

Ya en la Asamblea Intermedia del 2006 se abordó el tema de la igualdad y equidad de género en el CEAAL. Una de las conclusiones a que se llegó en los grupos de discusión, según Cruz Alicea (2008) fue la siguiente: “No se trata de más lugares para la mujer sino de otros lugares para la mujer y para el hombre. La igualdad ya no es solamente para el caso de las mujeres sino para todos los casos de discriminación” (9). Los grupos de discusión abordaron el tema y clarificaron que el trabajo con género no afecta ni incluye solo a las mujeres, sino a todas y todos en la Red.

Hay también que resaltar el aporte de otras personas en el CEAAL que han trabajado consistentemente para que la incorporación de la igualdad y equidad de género, no se quede en el nivel teórico, sino que se convierta en una práctica y paradigma de la educación popular.

En el documento, “Un camino por recorrer VII Asamblea del CEAAL³”, se señala que: “...” estos mandatos, no solamente incluyen a los organismos directivos, sino que sin duda, comprometen a todos los afiliados” (35). Esta especificación es muy importante ya que clarifica que este compromiso deben cumplirlo,



no solo los organismos directivos, sino cada afiliado y afiliada del CEAAL.

El Comité Ejecutivo, tomando en cuenta los mandatos, desarrolló una serie de directrices para que se pudieran concretar éstos. Estas son las directrices 6, 7, 10, 11 (Céspedes, 2008, 35–36). Cada una de ellas, destaca un aspecto importante para que se pueda lograr la incorporación de la igualdad y equidad de género en el CEAAL.

La directriz 6 va dirigida a “Garantizar la incorporación de un lenguaje inclusivo, y un enfoque desde un análisis de las relaciones de poder entre géneros, pueblos...” (35). Ya en esta directriz se enfatiza una de las áreas más importantes para la incorporación de la igualdad y equidad de género: las relaciones de poder. Por otro lado, la 7, enfatiza la implementación de los mecanismos que permitan trabajar críticamente las relaciones de género en el CEAAL. En la directriz 10 se especifica que hay que retomar y enfatizar, entre varios temas, el de la equidad de género y las relaciones de poder en nuestras sociedades. Se indica, en la directriz 11, que se debe “Constituir el Grupo de Trabajo de Género con el compromiso político del nuevo Comité Directivo de garantizar y facilitar la realización de un encuentro para la definición y desarrollo de un marco que defina la política de género del CEAAL, tanto en la teoría como en la praxis” (Céspedes 2008, Cruz Alicea, 2008).

3 Elaborado por Nélida Céspedes.



Entre otras actividades se impulsó una reunión del Grupo de Género en Taboga, Panamá en la que se desarrolló un plan de trabajo con el objetivo de garantizar la incorporación del enfoque de género como eje transversal en el CEAAL. Por diversos problemas no se pudieron concretar la mayor parte de los trabajos que se planificaron, sin embargo, la enlace de Cuba, comenzó a trabajar hacia el desarrollo de una Piragua dedicada al tema de género, exclusivamente.

Así también para la Asamblea Intermedia (2010) en El Salvador, Cruz Alicea solicitó un espacio de tiempo para adelantar algunos trabajos del Comité de Género, pero aunque se le había concedido el tiempo, no se pudo, concretar en la Asamblea. Sin embargo hemos asistido a otros avances, en el 2011, se constituyó –lo que han catalogado– como “el primer embrión del grupo promotor de Educación Popular y Género del CEAAL en la región Centroamérica”. El grupo ha asumido la elaboración de La Piragua N° 35 dedicada a la reflexión de género y como parte de su análisis, el grupo plantea que:

Leer desde las subjetividades, el cuerpo y la historia de las mujeres como reto es construir pensamiento propio, descolonizar el saber, el conocimiento, hacer la síntesis de las opresiones y desde la EP propiciar la deconstrucción del patriarcado y construir una apuesta de EP y Género donde se consensuen enfoques y marcos referenciales, nos planteemos

políticas, estrategias, indicadores compartidos en la colectividad de cada institución, país y región. (Carta CEAAL, N° 428).

NUEVOS AVANCES

Como indicamos al inicio de este artículo, en octubre de 2011, se llevó a cabo la reunión de un grupo de personas para discutir las implicaciones que tiene la transversalización de la igualdad y equidad de género en el CEAAL. Partiendo de los mandatos de la 7ª Asamblea de Cochabamba, uno de los principales acuerdos de esta reunión fue que se reafirme el Grupo Impulsor de Género (GIEG) como mecanismo de monitoreo y seguimiento a la política que se articula al resto de mecanismos del CEAAL⁴.

Se propone que el GIEG sea un grupo mixto, al que pertenezcan mujeres y hombres, como ya se había aclarado en los grupos de discusión de la VII Asamblea de Cochabamba; habría que ampliarlo, tomando en cuenta las regiones que faltan, además de los criterios que se establecerán para ser integrante. En la VIII Asamblea en Lima se adhieren 24 personas de todas las regiones comprometidas con el tema, entre ellas 4 hombres; se establece una co-coordinación mixta. Cabe señalar que se está trabajando aún en la mejor estrategia de funcionamiento que le dé al mismo tiempo agilidad al GIEG, con un comité de coordinación y con una red de instituciones y personas comprometidas con la igualdad y equidad de género.

Otras propuestas del GIEG son que se creen un Observatorio de Género, una Biblioteca Virtual y se amplíe el diagnóstico que Aída I. Cruz (2008) realizó sobre el tema de género en el CEAAL. Si el grupo de género se valida y aprueba en la próxima Asamblea, éste continuará su trabajo, tomando en cuenta y dándole seguimiento a los acuerdos y mandatos de ésta.

RECOMENDACIONES PARA TRABAJAR A PROFUNDIDAD LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CEAAL

La importancia que como actor social tiene la red CEAAL puede ayudar a transmitir de

4 Otros acuerdos en La Carta CEAAL N° 44.

manera significativa lo que para el cambio social representa la inclusión del enfoque de igualdad y equidad género en el trabajo popular. Este enfoque redundará en la construcción de paradigmas de emancipación, en las prácticas de la Educación Popular y en la acción de los movimientos sociales. Esta perspectiva contribuirá a profundizar los procesos de sistematización y reflexión política, ética y pedagógica, colocará el tema y el análisis de género en la agenda social y en las propuestas de la institución, así como en la de los educadores y educadoras populares, dando inicio a un proceso de sensibilización y reflexión sobre la realidad de discriminación y subordinación de las mujeres.

El integrar la perspectiva de género al accionar del CEAAL permitirá incorporar los intereses de las mujeres en la planificación, las reflexiones sobre la interrelación entre género y desarrollo, una aspiración comprendida en el Eje 4 del CEAAL: Educación Popular y Superación de Toda Forma de Discriminación. Es decir, esta perspectiva contribuirá a reflexionar sobre el papel de las mujeres en los procesos de desarrollo en tanto colaboradoras activas y beneficiarias de los mismos; además, facilitará abordar la problemática de la igualdad y equidad desde un enfoque integrado.

Para lograr lo que se ha planteado, es indispensable en primer lugar y ante todo, tomar la decisión política de sacar adelante el proceso. El enfoque de género demanda cambios institucionales: nuevas formas de organicidad, equidad en los cargos de dirección en los diferentes niveles y ámbitos (regional, nacional, local), en la planificación, en la gestión financiera, en las políticas internas (capacitaciones, asistencia a eventos). El trabajo para alcanzar esa igualdad y equidad de género implica transformaciones en estrategias, modos de relacionarnos, cultura y prácticas institucionales.

La igualdad y equidad de género pone de relieve y cuestiona las relaciones de dominación-subordinación que afectan a hombres y mujeres. Desde ese punto de vista, su adopción por el CEAAL debe orientar las acciones de nuestro colectivo en el sentido de poner en

tela de juicio y buscar el cambio de las relaciones de poder existentes y sus bases sociales.

Su inclusión en el trabajo del CEAAL ofrece la posibilidad de una visión crítica de los roles de género que aportan a la desigualdad social, discriminación, diferencias en el reconocimiento de derechos y en su disfrute. También nos facilita reconocer las causas de la desigualdad y la discriminación para poder ubicarlas en las relaciones de poder, dominación y exclusión socialmente construidas. Requiere prestar atención a la situación de las mujeres y entender integralmente las causas históricas sociales y culturales de las distintas posiciones de hombres y mujeres. Visibiliza las necesidades y demandas del sector discriminado y permite construir estrategias de transformación social y de empoderamiento de las mujeres.

Al interior del CEAAL la institucionalización de esta perspectiva implicará hacer énfasis en la interrelación de los componentes ideológicos (paradigmas, enfoques teóricos y supuestos) y de las decisiones que de ellos se derivan. Debe entenderse como una herramienta estratégica que está al servicio de las políticas para la promoción de la equidad. En este plano interno debe significar la inclusión del tema en la agenda institucional y en sus propuestas, así como en las de los educadores y educadoras. Impactará en los ámbitos políticos, programáticos, organizativos y económicos de la organización y deberá reflejarse en “la misión, estrategias, programas, estructura, cultura organizacional, y presupuesto de la organización o red. De esta manera comenzaremos a construir juntas y juntos, acciones de transversalización de la igualdad y equidad de género en el CEAAL, que nos conduzcan a enfrentar las resistencias, articular alianzas, colocar los miedos y dudas sobre la mesa, en fin, a funcionar y actuar como una organización de educación popular que articula sus teorías con las prácticas”.

Igualmente hay que destacar, no descuidar, la incorporación de los intereses de las mujeres en la reflexión política, ética y pedagógica, así como en la formulación de políticas y planes y en la reflexión sobre género y desarrollo. Debe

conducir necesariamente a una reflexión de las consecuencias que tienen nuestras decisiones en lo que respecta a liderazgo, participación, acceso a recursos y manejo de los mismos. Ello requiere de un diagnóstico previo de la situación institucional interna en cada uno de sus instancias y ámbitos.

Este proceso debe construirse colectivamente, con el aporte de todos y cada uno de los componentes de las instituciones y de sus distintos niveles e instancias. Es indispensable que la noción de equidad e igualdad de género permee a cada una de las organizaciones de la Red CEAAL y a cada uno de los y las integrantes de las mismas. Hemos de remar contra la corriente, contra una ideología fuertemente arraigada en mujeres y hombres que demandará tiempo y denodados esfuerzos para transformarla. Todo ello requiere, como se ha señalado antes, de la voluntad política de los directivos de la red y de las instancias de conducción de sus organizaciones integrantes. Para poder lograrlo, uno de los componentes más importantes es la reflexión crítica permanente de nuestras visiones y prácticas, tanto las de índole institucional como personal, en distintos planos de nuestro quehacer. Esta reflexión es indispensable para adoptar las medidas de cambio que sean necesarias. Debe contribuir a nuestros esfuerzos por imaginar y poner en acción nuevos paradigmas de emancipación.

En lo que respecta a una política organizacional que incluya la perspectiva de género, algunos de los retos a tenerse en cuenta serían:

- La revisión y, de ser necesario, el cambio de nuestras estructuras organizacionales, estilos de liderazgo y prácticas para la adopción de decisiones, de modo que se privilegie siempre las formas más democráticas.
- La inclusión de iniciativas de acción afirmativa y estrategias de paridad y alternancia, de modo que se equilibre el poder dentro de la Red y en sus instituciones componentes. Es indispensable, si es necesario, la aplicación durante un tiempo de medidas de discriminación positiva que favorezcan a las mujeres. Asimismo,

hay que desarrollar campañas de información y de sensibilización interna.

- Así como la inclusión de la igualdad y equidad de género a nivel institucional constituye una opción política y requiere de una voluntad en el mismo sentido, también es una opción personal que nos exige un ejercicio de transformación como individuos. La misma es importante para que exista coherencia entre nuestras decisiones como colectivo, nuestra labor como educadores(as) populares y nuestro quehacer cotidiano. Solo mediante su inclusión en nuestra vida personal es posible que quienes somos parte del movimiento de educación popular podamos llegar a otros espacios y personas y mostrar autenticidad en nuestro mensaje.
- La existencia de armonía entre la vida laboral y la vida familiar y el desarrollo de una cultura laboral que destierre la idea de que el cuidado de la familia es exclusivo de las mujeres.
- El desarrollo indistinto por mujeres y hombres, de tareas consideradas masculinas o femeninas.
- La adecuada selección y promoción interna del personal, de modo que promueva la igualdad y equidad de género.
- El empleo de lenguaje y de representaciones simbólicas inclusivas.
- La evaluación frecuente de lo planteado y realizado en cuanto a igualdad y equidad de género.
- Realizar las coordinaciones necesarias para que sea una realidad el Observatorio de Género y la Biblioteca Virtual.
- El Grupo Impulsor de Género (GIEG) sería el encargado de proporcionar información integral sobre los aspectos de género que permita a los mecanismos del CEAAL adquirir conocimientos y transmitirlos a sus contrapartes en los países.

La incorporación de la igualdad y equidad de género no es una actividad aislada ni

que pueda encomendarse exclusivamente a un organismo o programa especial o a especialistas en género, sino que debe comprometer a toda la red y a cada una de sus instituciones. El seguimiento de las acciones, si bien es cierto puede centralizarse en un grupo de monitoreo, debe implicarnos a todos y todas. Es indispensable crear una conciencia alerta y vigilante ante las distintas expresiones de discriminación y pensar siempre en cuáles serán las consecuencias de las decisiones –políticas, administrativas, organizativas– que adoptemos, a fin de que éstas no tengan consecuencias reforzadoras de la discriminación, sino que por el contrario, promuevan la igualdad y equidad de género a nivel interno.

Por último, es indispensable fijar la manera cómo se van a examinar y valorar los acuerdos aprobados en la VIII Asamblea, de modo que haya una vigilancia y seguimiento de los mismos para que efectivamente se cumplan.

CONCLUSIÓN

Nuestra Red se fortalece en la medida en que todas y todos nos sentimos parte integral en los procesos, recordando que como esboza Facio, “La igualdad, según la teoría de los derechos humanos, exige un tratamiento no discriminatorio que redunde en el goce pleno de los derechos humanos por ambos géneros, de todas las edades, origen étnico, nacionalidad, etcétera.”

REFERENCIAS

Arce Léis, M. (2011). Del amor y la educación popular feminista. Rupturas epistemológicas desde lo personal y lo cotidiano. La Piragua N° 35.

Agrupación de Desarrollo Camp de Morvedre (Eds.). (2004). Guía práctica. La inclusión de la perspectiva de género en las políticas locales del Camp de Morvedre.

Báez Arroyo, M. I. (25 de octubre de 2011). Santo Domingo: Se crea el grupo impulsor de la igualdad y la equidad de género en el CEAAL (GIEG). La Carta CEAAL N° 441.

ro en el CEAAL (GIEG). La Carta CEAAL N° 441.

Céspedes, N. (2008). Un camino por recorrer. VII Asamblea del CEAAL. Perú, Tarea. Revista de Educación y Cultura. N° 17.

Corona Godínez, M. P., Correa de la Torre, L. L., Espinosa Calderón, M. C., Pedraza Domínguez, M. E. (2002) Cultura institucional y equidad de género en la Administración Pública México: Instituto Nacional de las Mujeres.

Cruz Alicea, A.I. (27 de junio de 2010). Grupo de trabajo organiza una Piragua sobre género. La Carta CEAAL N° 372.

... (27 de abril de 2010). Constituido el Grupo de Trabajo en Género del CEAAL. La Carta CEAAL N° 365.

... (2009). Construcción de paradigmas emancipadores desde la equidad de género. La Piragua N° 30.

... (2008). Reflexión–Propuesta temática de Género. Presentada a la 7ª Asamblea de Cochabamba.

Facio, A. ¿Igualdad y/o Equidad? Políticas que Transforman. www.americalatina-genera.org/.../FACT-SHEET-1

Naciones Unidas (1979): Convención sobre la Eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer.

<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>

Unidad de Igualdad de Oportunidades y Políticas de Género de la Diputación Foral de Bizkaia (2000). Manual de Recomendaciones para Incorporar la Perspectiva de Género en la Actividad de la Diputación Foral de Bizkaia.

Rocha, Y. (26 de julio de 2011). CEAAL constituye grupo de enfoque de género en la región centroamericana. La Carta CEAAL N° 428.

LA INCIDENCIA EN POLÍTICA PÚBLICA COMO ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE PODER Y DEMOCRATIZACIÓN DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS¹

Yadira Rocha Gutiérrez²

ANTECEDENTES

En el primer quinquenio del año 2000, en el periodo de re fundamentación de la Educación Popular (EP) o de revisión dialéctica de la misma en nuevos contextos y tiempos, el CEAAL se ve interpelado a asumir un papel político más beligerante ante la embestida del neoliberalismo y los efectos de la globalización en los sectores populares, centrándose la reflexión en torno a la relación de la EP y la construcción de ciudadanía, la que hoy en el siglo XXI, trasciende el ámbito de una nación y demanda la construcción de una ciudadanía globalizada, que requiere instrumentarse mejor con herramientas y nuevas categorías “que permitan enriquecer la lectura que se hace de la realidad, para que la gente reconozca sus marcos interpretativos previos y amplíen sus visiones de futuro” (Torres, 2004, 46).

La incidencia en la política pública es considerada como un mecanismo, una estrategia de la era moderna que permite promover nuevas formas de organización ciudadana para ejercer el poder democrático de las y los sujetos sociales en la política pública. De allí que se asume desde la educación popular para la formación de una efectiva ciudadanía local y global orientada a la creación de capacidades en las y los ciudadanos para ocupar espacios en la esfera de lo público, en su interlocución con el Estado, entendido



éste como bien de toda la sociedad, reivindicándolo así como instrumento de cambio y no solo como propiedad de los partidos políticos o de sectores hegemónicos.

Adoptar desde el CEAAL, como eje temático o eje estratégico “la Incidencia en la política pública, con énfasis en la política educativa en el Plan Global 2005–2008 y 2009–2012” se realizó partiendo de los siguientes preceptos y/o fundamentos básicos³:

- *La necesidad de relevar y profundizar el sentido político de la educación y el papel de las organizaciones que trabajan la EP.* Asumir que la EP permite comprender la realidad e intervenir sobre ella, la EP como pedagogía de lo público (Osorio, 2004) en relación a la decisión y construcción de sentidos comunes.

1 Planteamientos que se desarrollan a partir de los diversos trabajos y reflexiones realizados por el Grupo de Incidencia en el CEAAL.

2 Nicaragüense, educadora popular, especialista en Pedagogía y Andragogía, funcionaria del Instituto para el Desarrollo y la Democracia (IPADE). Participante de la fundación del Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, y miembro del equipo coordinador del año 2000 hasta el 2007. Con 18 años de trabajo en Organismos No Gubernamentales en el área de educación, 10 años al frente del Programa de Alfabetización en el Ministerio de Educación en la década del 80 siendo parte del equipo nacional del Padre Fernando Cardenal durante la Cruzada Nacional de Alfabetización. Participa de la elaboración de Cartillas de Alfabetización, textos, folletos y artículos de Educación de Adultos en el Ministerio de Educación, en el INIEP y en el IPADE. Enlace del CEAAL en el ámbito nacional 1998–2010, enlace región Centroamérica 2008–2011, actual fiscal del Comité Ejecutivo del CEAAL.

3 Plan Estratégico de CEAAL 2009–2012: Proceso y producto. Consultora: Elsi Bravo Castillo. Lima, 24 de Junio de 2009.



En este contexto cobra relevancia ocupar espacios en la esfera de lo público, e incidir en la agenda social como camino para intervenir en lo público y en lo político. La experiencia acumulada proporciona algunas pistas para enfrentar la creciente pobreza con políticas donde la educación pueda tener papeles determinantes.

- *La incidencia la entendemos como un proceso sociopolítico que implica negociar poder para transformarlo en políticas públicas, para los educadores populares constituye un instrumento indispensable para poder contribuir a crear sociedades más justas, humanas, que dignifiquen a las personas y así, poder avanzar hacia los ideales de sociedades justas, equitativas y con plena expresión de la democracia participativa.*
- *La Incidencia en la política pública debe implicar invertir la pirámide y las prioridades de la participación social mediante un esfuerzo deliberado, sostenido y consistente de información, comunicación, debate y educación ciudadana que posibilite el empoderamiento de los sectores y organizaciones populares.*
- *La incidencia en políticas es necesariamente un ámbito de lucha por la instalación de nuevas relaciones y propuestas que van acompañadas de valores como la solidaridad, la defensa de los derechos, la defensa de la tierra, etcétera, necesarios ante las políticas neoliberales que generan una creciente polarización y exclusión. La incidencia política actúa en el campo de las relaciones de poder, generalmente in-*

equitativas en la sociedad latinoamericana, debe permitir no solo cambios en las políticas, sino en la construcción de una democracia más inclusiva y participativa.

- *Se propone contribuir a desarrollar capacidades, integrando el saber, el saber hacer y el ser, de manera que puedan tener un desempeño autónomo y crítico, cuyo resultado sea contribuir a hacer visible los derechos en general y en particular el derecho a la educación en el marco de la democratización de nuestras sociedades. Lo que requerimos es favorecer la construcción de una ciudadanía formada, informada, con capacidad de participación, seguimiento y fiscalización de los asuntos públicos.*

Con estos preceptos nos propusimos como objetivo, en este periodo, el de “Propiciar acciones y modos de incidencia en políticas públicas orientadas a la democratización de las sociedades latinoamericanas y caribeñas basadas en la educación popular”.

La experiencia en los últimos años: Una gama amplia y diversa de modalidades de incidencia en políticas educativas y sociales

Partimos de reconocer que las experiencias respondieron a los contextos cambiantes de las diversas realidades que no son lineales ni unívocas; a los marcos conceptuales de los educadores populares que acompañaron estos procesos; a las políticas y planes institucionales diversos; al grado de articulación de los proyectos políticos nacionales y regionales; y al tipo de priorización y participación en los planes del CEAAL. Analizar estos aspectos proporciona una textura a las experiencias y contribuye a la construcción de conocimiento.

Se expresaron en diferentes ámbitos, temas y sujetos educativos

- **En el ámbito regional, la experiencia Centroamericana y Caribeña**

Se destacan las prácticas de Incidencia en la Región de Centroamérica desde el año 2004 y se incorporan dos países de la región del Caribe a partir del año 2007. Las experien-

cias involucraron a los colectivos de seis países inicialmente y de ocho posteriormente, respondiendo fundamentalmente a las necesidades educativas y sociales de estas regiones en la búsqueda por garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, impulsando un “movimiento” por el derecho a la educación en el que se posiciona a la educación popular y se involucran los colectivos nacionales y regionales del CEAAL. Se plantearon como objetivos influir en las políticas de los Estados y en los sistemas educativos de cada país, que los Estados asumieran la educación como un derecho y lograr el fortalecimiento de la sociedad civil. Los temas para las acciones de incidencia fueron: presupuesto público, Estado responsable de la educación, calidad educativa, equidad de género, derechos humanos y multiculturalidad. La Unidad programática para estas acciones de incidencia fue dada por las agendas nacionales de la sociedad civil sobre políticas educativas, y el marco de Educación para Todos (metas 3 y 4).

Para el período 2008–2011, esta experiencia se convierte en un proyecto/convenio regional con el apoyo de la cooperación de Educación sin Fronteras y AECID, que conllevaron acciones de investigación, monitoreo, comunicaciones, coordinaciones, capacitación, y generación de experiencias educativas alternativas, juntando en este periodo experiencias de Centroamérica y el Caribe con la República Dominicana y Haití.

Vale mencionar que a pesar de la diversidad de estrategias, enfoques y temas en las apuestas de incidencia en políticas educativas y de escenarios políticos y sociales con características comunes e historias diferentes, fue posible identificar en los debates, aprendizajes comunes y particulares que nos hicieron crecer juntos y asumirnos en una identidad nacional y regional.

La experiencia presenta avances en lograr un trabajo articulado de países y regiones con diagnósticos y propuestas sobre políticas educativas y su difusión entre las organizaciones de la sociedad civil y del Estado, así como establecimiento de diálogos entre ambos, en diversos ámbitos y modalidades. Se destaca la movilización social exitosa de ac-



ciones de incidencia que se logró en la República Dominicana con el Movimiento del 4% para educación.

Las limitantes están referidas, entre otras, a la débil institucionalidad de los Estados quienes firman compromisos que no cumplen, a los cambios constantes de gobierno que provocan que se abran o se cierren espacios de relaciones de la sociedad civil con las autoridades, la inestabilidad de los espacios de participación del Estado con la Sociedad Civil, lo que provoca que la integridad y la sostenibilidad de las políticas sea inconsistentes sumado a un desconocimiento generalizado de los marcos de acuerdos internacionales en los funcionarios gubernamentales y la desmovilización y agotamiento de las organizaciones de la sociedad civil.

Destacamos como elemento comunes de aprendizaje de que tenemos temas y perspectivas que requieren actualización, profundización o mayor debate, por ejemplo: género, interculturalidad, ciudadanía, juventud, participación; igual que si bien nos planteamos la incidencia en las políticas educativas, ello nos llevó a vincularla con otras políticas a las cuales no podíamos ser indiferentes, como las políticas de salud, economía y finanzas, transporte, medioambientales, etc.

Es importante destacar que las experiencias de Incidencia realizada y sistematizada no se realizaron solo desde las acciones de los colectivos del CEAAL, sino que fueron producto de concertaciones, negociaciones y alianzas con otros actores, ya que los procesos de democratización de nuestras sociedades



son complejos y requieren de voluntad para construir consensos, de construir agendas comunes, planes, y en nuestra región vivimos contextos políticos impositivos, sectarios, clientelistas.

- **En el ámbito local, las experiencias de México y Brasil**

En lo local se destacan las experiencias de México y de Brasil. En México desde la institución civil “Dinamismo Juvenil”, quienes trabajan por prevenir la violencia, y promover una cultura de paz, una experiencia educativa alternativa, de educación para la vida. Su ámbito de trabajo es local, son los barrios populares de la Sierra Alta de Guadalupe y barrios de la zona norte de Puebla, actúan en la educación formal e informal teniendo incidencia en la formación de maestros de 20 escuelas y en materia de civismo de la escuela secundaria Anexa a la Normal. Se toman los espacios públicos como espacios educativos por medio de ferias pedagógicas y actividades artístico-deportivas. Su finalidad es fortalecer las capacidades de las personas, el barrio y la comunidad, para que transformen su realidad. Tienen una metodología basada en la Acción-Reflexión-Acción y hacen uso de un modelo pedagógico, que tiene varios procesos, aplican estrategias comunicacionales, promoción de líderes y de organización, movilización comunitaria. Tienen una escuela de formación y centros comunitarios.

Esta experiencia responde a la afirmación de que los cambios son también culturales, no solo deben pensarse desde la instancia del

poder del Estado, sino también en las relaciones interpersonales y en la convivencia entre pueblos, para construir nuevas personas, que son las que impulsarán las transformaciones en el país.

La experiencia de Brasil se ubica tanto en los espacios locales como en el nacional en relación directa con los actores sociales, con los movimientos sociales. Los colectivos del CEAAL en el Brasil han priorizado las acciones de incidencia a nivel nacional en el tema del control social de las políticas públicas, para evitar las grandes ventajas que obtienen del Estado las empresas multinacionales. La iniciativa nacional de incidencia en políticas públicas, en la que están involucrados los colectivos del CEAAL, en esta etapa es una campaña por los recursos públicos. Así en Recife, de 24 regiones, CEAAL está en 22 de ellas haciendo incidencia en políticas públicas locales. Y la prioridad del CEAAL es ahora la formación de liderazgos y los movimientos sociales. En estos contextos las acciones de incidencia se dan al interior del gobierno, muchos educadores populares han pasado a ser implementadores de las políticas públicas, desde el Estado.

La reflexión sobre los alcances y límites de la experiencia, pone en discusión el tema de si cuando ya hay un cambio de gobierno que favorece la transformación social, la mayor responsabilidad está en “implementar” de un modo eficaz y transparente las políticas públicas, sobre las que la sociedad civil durante años hizo “incidencia”. Otro aspecto puesto de relieve es la necesidad de distinguir que “estar en el gobierno no es tener el poder” y que la acción desde la ciudadanía debe continuar pues “solo los enfrentamientos, la movilización social pueden hacer avanzar las políticas públicas”¹.

- **En el ámbito de países, las experiencias de Colombia, Venezuela y Bolivia**

En Colombia, el colectivo como grupo no tiene dentro de su accionar conjunto la incidencia en políticas educativas, sin embargo varias de las entidades poseen experiencias

1 Joao. Brasil

de sus proyectos en múltiples acciones de incidencia en políticas públicas sociales. Se destacan tres experiencias: Acompañando la Incidencia Política de las Mujeres; La Escuela, un Espacio para Incidir en la Política Educativa de Derechos Humanos; y Con la Ciudadanía se Incide en Políticas Locales.

El trabajo con escuelas en el marco de los proyectos educativos institucionales (PEI) de dos entidades (IPC y SERCOLDES) afiliadas al CEAAL, han logrado cierta forma de incidencia en la política pública educativa en la medida que han trabajado de la mano con comunidades educativas de colegios de tres departamentos del interior, influyendo para que los planes de desarrollo local y en los PEI se involucren proyectos de formación en derechos humanos y educación para la paz.

SERCOLDES, realiza trabajo con mujeres acompañando a sus organizaciones comunitarias. El trabajo de incidencia lo han hecho a través de mesas de unidad y concertación, foros públicos con candidatos, lobby con los congresistas, paros, movilizaciones y toma del congreso por las mujeres. Los resultados son el empoderamiento de las mujeres y su posición de interlocutoras directas con el Estado. Las instituciones Foro y Corporación Compromiso, afiliadas al CEAAL buscan el acercamiento entre la sociedad civil, la sociedad política y el Estado para estimular la iniciativa ciudadana sobre materias de interés público, en la elaboración de políticas públicas dirigidas a alcaldes y gobernadores y el seguimiento a las mismas.

Entre esas iniciativas de incidencia están en balance la participación ciudadana, el planeamiento local y la incidencia en políticas para el atención de los derechos de las personas con discapacidad, a la ciudadanía respecto a los derechos de las víctimas de la violencia (verdad, justicia y reparación), y proyecto del observatorio de indicadores de desarrollo humano, y el seguimiento a los procesos de organización y movilización.

En Venezuela, se destaca la experiencia de incidencia en políticas educativas de Fe y Alegría que trabaja en la educación formal y en programas de radio difusión; Acción Campesina que trabaja el área de economía



social, agricultura sostenible; Grupo Social CESAP que trabaja las áreas de desarrollo comunitario, formación empresarial y ciudadanía; y FEPAP que trabaja el área de derechos humanos y comunicaciones. Todas las instituciones tienen alcance nacional. Si bien no tienen trabajo de incidencia política como colectivo articulado, cada una de las instituciones presentan tres experiencias: una con mujeres, “Madres comunitarias” que han logrado colocar su agenda de infancia en mesas de infancia y familia del gobierno, promueven foros con candidatos y la aprobación de ley para la salud de las mujeres. Otra experiencia se da en el mundo escolar, como espacio para la defensa de los derechos humanos y una cultura de paz. La otra experiencia es sobre ciudadanía. Las acciones de incidencia se han dado en espacios como el Foro Educación Para Todos–Venezuela, Presupuestos Participativos Municipales, Eventos y debates sobre el tema de la Educación de personas jóvenes y adultas, y la Educación Popular, Participación en las Campañas Mundiales para la Educación, Acciones y sistematización de políticas públicas en el sector rural.

Se reconoce que ha habido algunos avances en el desarrollo de capacidades de los colectivos y comunidades para el trabajo de incidencia en políticas educativas, han presentado 19 agendas ciudadanas y 1.500 propuestas a los diputados electos, se han establecido relaciones de diálogo de propuestas con la academia y con las autoridades del Ministerio de Educación. Hay una mayor corresponsabilidad con la gestión e incidencia pública, ya que cada comunidad define sus prioridades y maneja los recursos para la ejecución de estas acciones en las áreas identificadas. Las dificultades para la incidencia en

políticas van desde lograr audiencia en los diversos espacios públicos, hasta el acceso a la información y cifras gubernamentales; la poca sistematización de las experiencias, las cuales serían un aprendizaje sustancial para compartir, socializar y difundirlas.

En Bolivia cada una de las instituciones del colectivo desarrollan sus experiencias de educación popular bajo el enfoque de “vivir bien o el buen vivir”, que está en el marco de los cambios en la constitución boliviana. El ámbito es comunitario y la incidencia está focalizada en cambios en la conciencia y la práctica de los actores sociales con los que trabajan: jóvenes, barrios, mujeres. No hay una acción concertada en función de las políticas del Estado. Los temas en sus trabajos de educación popular son: cultura, calidad educativa, economía solidaria, seguridad alimentaria, juventud.

Sus experiencias les han generado muchas reflexiones, una de ellas tiene que ver con el “sentido” de la incidencia, ¿Incidencia para mejorar el sistema liberal o para transformarlo? ¿Bajo qué paradigmas? Y en ese debate al parecer las ONG y agencias de cooperación hacen “incidencia” contra las políticas del Estado boliviano y en la práctica impiden el desarrollo sostenible. La pregunta es ¿cómo se coloca CEAAL desde un enfoque de educación popular?, frente a esta disyuntiva.

En Perú, las instituciones integrantes del CEAAL consideran que actualmente hay un campo de oportunidades para la incidencia porque los nuevos funcionarios y decisores están abiertos a las propuestas. Un paso a dar es que el Proyecto Educativo Nacional incorpore la política para jóvenes y adultos, y que los proyectos educativos locales y regionales se puedan trabajar desde lo local. Consideran que las articulaciones que se pueden dar están más a nivel local y regional. Hay aliados que son fundamentales para las acciones de incidencia, para la transformación: Foro Educativo, La Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, Ruta del Sol, el Instituto de Pedagogía Po-

pular (IPP), la Red de Paulo Freire. Las acciones de incidencia pueden darse mediante una diversidad de estrategias de cabildeo y movilizaciones sociales.

- En el ámbito supranacional

En este ámbito la experiencia de las acciones de incidencia se han desarrollado desde los directivos del CEAAL, el GIPE², y las redes de aliados a las que ha estado articulado el CEAAL en todo el proceso, siendo ellos el CREFAL, la CLADE, el ICAE, fundamentalmente en el tema de la Educación de Jóvenes y Adultos y en la Educación como Derecho.

Las acciones de incidencia han estado con propuestas en estos escenarios; se realizan 21 diagnósticos elaborados por expertos en alianza con CREFAL sobre la situación de la educación de jóvenes y adultos donde se concluye que el enfoque con que se desarrollan los programas son fundamentalmente para el servicio técnico y no con enfoque de derechos, con débil formación de los formadores de jóvenes y adultos y desarticulada de las organizaciones, gremios y movimientos sociales. Se realizaron talleres, difusión de las propuestas en la web, y advocacy con los representantes de los Gobiernos de Uruguay, Paraguay y Bolivia. Como producto se elaboró, en consulta con la membresía, una edición de la Revista Piragua dedicada a pensar las propuestas de educación de jóvenes y adultos y la educación popular.

Como resultado de las acciones de incidencia se ha permitido el ser incorporados al comité de asesores de la OEI en el tema de las metas educativas al 2021, CEAAL es miembro del comité internacional del ICAE, se han abierto nuevos campos de oportunidad para la incidencia con un enfoque de educación popular, en la iniciativa del CLADE “ampliando voces–testimonios de jóvenes y adultos” y en el “monitoreo social” que impulsaría CEAAL en alianza con CLADE y REPEM.

2 Grupo de Incidencia en Políticas Educativas.

PRINCIPALES AVANCES Y DESAFÍOS

Profundización del conocimiento de la realidad política y social de América Latina y el Caribe

La experiencia desplegada en el primer decenio del Siglo XXI por las instituciones integrantes del CEAAL, desde todos los ámbitos y temas en que se ha desarrollado, ha permitido a los colectivos nacionales y regionales profundizar en el análisis de los contextos económico-sociales y en los procesos políticos que se dan en América Latina y el Caribe, caracterizar la diversidad de opciones políticas de los gobiernos actuales, identificar mejor el tipo de relaciones que se dan entre Estado y Sociedad Civil en cada país, conocer mejor las agendas que movilizan a la ciudadanía, e identificar las oportunidades que se abren en cada uno de ellos y en el continente para las acciones de incidencia en las políticas públicas para la transformación.

El desafío se enfoca a que las acciones de incidencia a nivel local y nacional o supra nacional, en las políticas públicas y específicamente en educación, deben estar articuladas, dentro de un enfoque de descentralización del Estado y de democratización de la sociedad. Como proceso que se da con características similares en casi todos los países de América Latina (AL) y el Caribe, exige del educador popular una mirada que trascienda lo micro-local, pero que no lo abandone. De otra forma, la educación popular dejaría de ser ese diálogo directo con los actores sociales, con los movimientos sociales, para quedar atrapado en las esferas del poder, ya sea en el nivel local, regional o nacional.

Las acciones de incidencia en las políticas públicas, son diversas, en cada país y continente. El desafío es visibilizarlas en su proceso, en sus marchas y contramarchas, contrastándolas con los contextos cambiantes, para hacer virajes cuando sean necesarios.

Contribución al fortalecimiento de la participación y el empoderamiento ciudadano

En particular dichas experiencias han contribuido a profundizar los procesos de participación comunitaria y el empoderamiento ciudadano, así como el ejercicio de una mayor corresponsabilidad con la gestión e incidencia pública, ya que cada comunidad, país, región ha definido sus prioridades y manejado los recursos para la ejecución de estas acciones en las áreas identificadas. CEAAL como red de educadores populares, al hacer incidencia en las políticas públicas, está contribuyendo a la construcción de embriones de un nuevo “poder” desde la sociedad civil.

En términos de gobernabilidad, los procesos de democratización se han asentado, pero éstos no significan necesariamente una profundización de la democracia, ni una perspectiva de transformación desde la voluntad de los gobiernos. No obstante, la participación de la sociedad civil en los procesos políticos, sigue siendo un referente para las acciones de incidencia en las políticas públicas. La acción desde quienes se incorporan al Estado para apoyar procesos, y de quienes desde la acción ciudadana organizada de los movimientos sociales, o desde las instituciones, tipo las ONG, buscan “incidir” en las políticas públicas. El desafío es que la membresía construya y articule las bases de un nuevo poder desde la sociedad civil, y defina cuál es su estrategia de “poder” frente a los diferentes tipos de gobiernos, fundamentalmente los llamados “emergentes”³.

Aprovechamiento de todos los espacios y ámbitos de poder, desde lo comunitario hasta lo supranacional

Se han aprovechado los ámbitos micro, local, nacional, regional y continental en el que actúan los colectivos del CEAAL para realizar labores de incidencia con mucha versatilidad y creatividad, aplicando los principios de la educación popular para fortalecer la democracia participativa, el trabajo comunitario, la capacidad de propuestas, la reflexión crítica y la solidaridad entre los pueblos. El aprove-

3 Denominación aplicada a los gobiernos que en AL han llegado al gobierno con programas que se distancian del modelo neoliberal, se acercan a las demandas populares y cuestionan las dictaduras.

chamamiento de espacios territoriales de participación como escenarios de lucha, diálogo, negociación y concertación de intereses entre el Estado y la ciudadanía, entre el Estado y los movimientos sociales, en cualquiera de las políticas públicas en las que se trabaje.

Desde esta perspectiva, cuando se habla de una articulación de lo local, lo nacional, lo regional y lo supranacional, para hacer incidencia, se está refiriendo a que deben de tenerse en cuenta los procesos sociales y políticos que se generan en estos espacios territoriales, y los actores que interactúan. Es en estos escenarios concretos donde ejerce su rol el educador popular y se pone a prueba su capacidad para acompañar estos procesos, promover conciencia crítica y construir conocimiento. Ante los diversos espacios de intervención que incorporan lo micro, lo regional, nacional y supranacional, el desafío es articular los procesos de todos los ámbitos y priorizar aquel en el que haya mayores oportunidades.

Optimización de diversos mecanismos o instrumentos para hacer efectiva la incidencia

Los colectivos nacionales en general y las instituciones en particular son protagonistas con mucha versatilidad y creatividad de acciones como fiscalización y vigilancia de las políticas sociales, monitoreo de las promesas electorales o las políticas públicas, propuestas de leyes, impulso de prácticas comunitarias económicas, productivas, sociales, que se alinean en lo que unos llaman “el buen vivir”, para salir de los conceptos oficiales del desarrollo humano, sostenibilidad medioambiental, o desarrollo inclusivo, aplicando los principios de la educación popular para fortalecer la democracia participativa, el trabajo comunitario, la capacidad de propuestas, la reflexión crítica y la solidaridad entre los pueblos.

El desafío es continuar contribuyendo a que la sociedad civil se empodere, vuelva a ser el actor protagonista de una fiscalización y vigilancia de las políticas sociales, monitoreando las promesas electorales o las políticas públicas, buscando nuevos sistemas políticos, impulsando prácticas comunitarias económicas, productivas, sociales, que se alinean en lo que unos llaman “el buen vivir”, para

salir de los conceptos oficiales del desarrollo humano, sostenibilidad medioambiental, o desarrollo inclusivo. Los resultados de la incidencia en políticas, requieren una actitud evaluativa que confronte los logros que pueden atribuirse a la acción de los colectivos de CEAAL. Desafía el construir indicadores de resultados y de impacto, que sean monitoreados y evaluados con herramientas de gestión adaptados a las características y cultura de los colectivos del CEAAL.

Incidencia con efecto hacia los diversos actores que participan

La incidencia en políticas públicas encierra una gama de acciones desarrolladas en dos direcciones: 1) Teniendo en cuenta espacios micros, 2) La incidencia en los propios actores de los procesos en marcha. Dichos procesos han llevado a incidir no solo en las personas que detentan el poder en los espacios públicos sino también en contribuir a desarrollar cambios en las personas e instituciones miembros del CEAAL, de las comunidades de base con las que se trabaja y en las redes e instituciones aliadas con las que fortalece capacidades y alianzas para incidir en las políticas públicas.

Las experiencias de educación popular en las que están participando las instituciones de CEAAL, demuestran que cada espacio territorial se convierte en un escenario de lucha, diálogo, negociación y concertación de intereses entre el Estado y la ciudadanía, entre el Estado y los movimientos sociales, en cualquiera de las políticas públicas en las que se trabaje. Comprender estos procesos y visibilizarlos como el sustrato de las acciones de incidencia, es un imperativo de los educadores populares, para dar “sentido” y expresar la intencionalidad política de la acción de incidencia, cuando se la aborda desde la Educación Popular.

La incidencia dirigida hacia la diversidad de necesidades e intereses que trabajan las instituciones miembros del CEAAL

La acción de los colectivos nacionales expresan experiencias de incidencia en “políticas públicas” donde incorporan diversas temáticas de sus prácticas institucionales: salud,

trabajo, educación, vivienda, medio ambiente, equidad de género, cultura, derechos de infancia, etcétera, orientadas por el eje político articulador de la educación popular y el enfoque de derechos. Se cuenta con una separata de sistematización de experiencias de incidencia.

Reconocer que los colectivos nacionales y regionales se mueven en la perspectiva de incidir en las diversas temáticas de las políticas públicas, constituye para los directivos de CEAAL un desafío político, asociativo y administrativo, para lograr integrar o articular lo diverso, apoyar con recursos humanos y financieros tan amplia gama de procesos, fomentar la reflexión crítica y aportar en la construcción de conocimiento en toda la gama de temas en los que se desenvuelve el educador popular. En ese sentido los grupos de trabajo y los colectivos nacionales y regionales cumplen también un rol fundamental y tienen el desafío de integrar las diversas temáticas en agendas sociales nacionales y continentales.

Incidencia ligada con alianzas y movilización en todos los ámbitos

Hay aliados que han sido fundamentales para las acciones de incidencia, para la transformación, destacándose en la experiencia internacional las acciones desarrolladas de cara a la CONFINTEA VI que significó un proceso dinámico de participación de los enlaces nacionales, los responsables regionales y el Consejo Ejecutivo del CEAAL. Funcionando acciones descentralizadas cuando se realizó en los países con acciones beligerantes de los enlaces de país como fue el caso de México (Preparación de la CONFINTEA VI y evaluación de progreso) y Brasil (FSME), en ellas se destacan las articulaciones dadas a nivel local y regional. En los países las alianzas han estado ligadas a los Foros Nacionales, a mesas temáticas, a Redes Locales, entre otras.

El “poder” en una dimensión política de Estados supranacionales desafía a los colectivos del CEAAL, en sus análisis y en sus prácticas. Varios colectivos del CEAAL incursionan en los espacios de debate y cumbres mundiales donde se deciden las políticas públicas, económicas, educativas, de salud, medio

ambiente, etcétera, apreciándose que la incidencia en estos espacios de “poder” siguen siendo parte de los escenarios donde se definen y negocian las políticas de Estado; el desafío es actuar en una alianza firme y preferente con los movimientos sociales que están haciendo incidencia por sus agendas sociales.

Esfuerzos por divulgar las experiencias y fortalecer las capacidades

Vale destacar en este periodo, que fue dedicada una edición de la Revista Piragua sobre el tema de *Incidencia*, la que ha sido valorada en los análisis que realizó el Pedagogo Alfonso Torres y marco de acción de algunas experiencias; se publicaron folletos sobre experiencias de prácticas de Incidencia, igual el notable esfuerzo por hacer una propuesta de formación de la Escuela de Incidencia que si bien a nivel continental no fue posible realizarse si se desarrolla en algunos países.

El desafío es continuar visibilizando las experiencias, releando sus alcances y límites, el “sentido” de la incidencia lo da el “proyecto político” del CEAAL, sustentado en la Educación Popular; por ello, la membrecía debe continuar construyendo ese proyecto como una unidad de la diversidad, La sistematización de experiencias y el análisis compartido de la membrecía, abona a la construcción de conocimiento. El desafío es desarrollar capacidades para el análisis y la propuesta.

La Incidencia como estrategia transversal en nuestro accionar

La Incidencia no es un tema, el desafío es entenderla como una estrategia para lograr cambios en política y realidad social y para el empoderamiento ciudadanos por tanto debe ser una acción transversal de todas las acciones, programas, proyectos, procesos que desarrollan los colectivos nacionales y grupos de trabajo del CEAAL; incidencia para promover proyectos emancipadores, debe privilegiarse sobre todo las referidas a incidir en políticas educativas.

ALGUNAS PISTAS E INTERROGANTES

¿Qué caracteriza a los procesos de Incidencia desde la Educación Popular?

Sobre la participación ciudadana y la incidencia en políticas públicas hoy estamos confrontados con distintos discursos y prácticas referentes al tema, lo que nos exige explicitar con más fuerza los criterios y las metodologías desde las cuales impulsamos nuestras prácticas. Sobre ello nos interrogamos:

- ¿De qué tipo de participación ciudadana estamos hablando?
- ¿Cuál es la dirección y calidad de la incidencia en políticas públicas que orientan nuestras prácticas?
- ¿Cómo hacer incidencia en políticas públicas, si los gobiernos surgen por el desencanto social, pero sus avances se diluyen en el tiempo, son progresistas pero no se ve que haya cambios profundos?
- ¿Cuánto de transformadoras son nuestras acciones?"⁴.

Requerimos recrear mecanismos e instrumentos de verificación del efecto de la Incidencia en la política pública

Determinados sectores en nuestras sociedades y del mundo de la cooperación nos convocan con el tema de los resultados de estos procesos en términos de cambios reales en

las políticas y en la vida de la gente. Creemos que además de afirmarnos en los logros de los procesos de la participación e incidencia estamos desafiados a probar que ellos producen mejores resultados.

Debemos tener espacios al interior de CEAAL para hacer un balance verdaderamente crítico sobre estas prácticas en cada país o sub-región y proponer nuevos diseños y herramientas para la participación e incidencia.

La proposición del GIPE (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas) de tener un programa de formación para la incidencia en las políticas educativas nos apunta un camino de aporte desde la EP que parece muy provechoso.

BIBLIOGRAFÍA

- Sistematización de las reflexiones en torno a la incidencia en el CEAAL realizado en el Taller del GIPE 1 y 2 de Noviembre de 2011 Lima, Perú. Elaborado por la consultora Elsi Bravo Castillo.
- Plan Global del CEAAL 2007-2011
- La Educación Popular y las Políticas Públicas: Reflexión en torno al desafío de la Incidencia Política. Edgardo Alvarez Puga.
- Documento Síntesis: Sistematización de Experiencias de Incidencia en Políticas Educativas en Centroamérica. 2011.

4 Lalo. Coordinador de la Región Andina.

LA COOPERACIÓN: DILEMAS Y DESAFÍOS



Un aporte a los nudos críticos y desafíos de la cooperación

Cecilia Lazarte / Bolivia

12 ideas para reflexionar y construir otro modelo de cooperación basado en la solidaridad, la transformación social y el cuidado de la vida

Oscar Jara / Costa Rica

La cooperación internacional, ¿oportunidad para el fortalecimiento y capacidad de incidencia de las redes de la Sociedad Civil en América Latina?

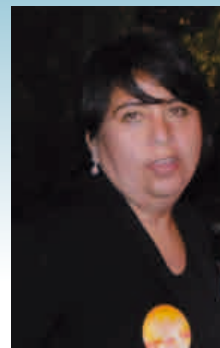
Benito Fernández / Bolivia

Reflexiones en torno a la cooperación

Ignasi de Juan / España

UN APOORTE A LOS NUDOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS DE LA COOPERACIÓN¹

Cecilia Lazarte



Agradecer al Comité Ejecutivo del CEAAL y a Nélida Céspedes por la invitación para participar en la VIII Asamblea del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe. Quisiera, a nombre de Ayuda en Acción, expresar nuestro reconocimiento y homenaje a Raúl Leis y Domitila Chungara quienes nos han mostrado que otra educación y otro mundo son posibles.

Ayuda en Acción es una organización de cooperación española que asume la transformación económica, social e institucional en un determinado territorio. Justamente esa es nuestra lógica de cooperación. En el “desarrollo territorial”, la transformación productiva vincula competitivamente los espacios (territorios) rurales para generar recursos. El desarrollo institucional se orienta al perfeccionamiento de la democracia y del desarrollo social dirigido a la exigibilidad de los derechos a la educación, la salud, el agua, y el reconocimiento y ejercicio de la dignidad de las personas que participarán en los acuerdos y negociaciones hasta lograr su verdadera emancipación. En el programa territorial son las personas, mujeres, jóvenes, niños, niñas y adultos los constructores y las constructoras de sus sueños y realidades.

Desde 1981 trabajamos en América Latina y el Caribe con la finalidad de contribuir a mejorar las condiciones de las comunidades desfavorecidas y en fortalecer la participación efectiva de las sociedades civiles en procesos de incidencia política. Justamente el eje de incidencia es que logramos hacer realidad nuestra alianza con el CEAAL para impulsar el diplomado en educación popular.

Ayuda en Acción adopta la concepción que la educación es un derecho indivisible y universal, de responsabilidad de los Estados, gratuito y de calidad para todos y todas a lo largo de la vida. Reconoce que la educación es un

hecho político de emancipación por su carácter transformador de la vida de las personas en armonía con la naturaleza.

Creemos vital el trabajo en redes y alianzas con organizaciones comprometidas con la construcción de un mundo justo, la transparencia y la rendición de cuentas.

¿Cuál es la situación de la cooperación?

Es una pregunta compleja que no pretendo dar respuesta, tan solo señalar algunos datos sobre la situación económica española:

- España ha reducido cerca del 40% de los fondos destinados a la cooperación española y la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), respecto al presupuesto de 2011, según informe oficial (900 millones de Euros).
- En las comunidades autónomas, diputaciones provinciales, cabildos y ayuntamientos presentan también recortes del 14%.
- Tal situación ha puesto en “severo riesgo” a la cooperación internacional y el trabajo desplegado en los últimos años por Organizaciones No Gubernamentales de Ayuda al Desarrollo y las instituciones del Estado, según Leire Pajín, diputada y ex ministra de sanidad, igualdad y políticas sociales.
- Con ello se quiebra el consenso político y social español sobre el hecho de poder alcanzar la aportación del 0,7% de la Renta Nacional Bruta (RNB) en AOD para 2015.
- La cooperación proveniente de la sociedad civil a través de aportes voluntarios de los ciudadanos y ciudadanas españolas ha disminuido significativamente producto de los recortes al sector social.

¹ Ponencia presentada por Cecilia Lazarte, boliviana y oficial de proyectos de Ayuda en Acción desde hace cinco años.

- En España son 5.639.500 millones de personas que no tienen trabajo de los más de 42.000.000 millones de habitantes. La tasa de desempleo alcanza el 24,44 % de la población activa. El mes de abril del 2012, se ha reportado 365.900 nuevos desempleados/as, de los cuales el 60% son jóvenes.
- Surge el 2001, el movimiento 15-M (15 de Mayo) o también llamados “los indignados”, que han realizado protestas pacíficas en España con la intención de promover una democracia más participativa alejada del bipartidismo PSOE-PP y del dominio de bancos y corporaciones, así como una “auténtica división de poderes” y otras medidas con la intención de mejorar el sistema democrático. «No somos marionetas en manos de políticos y banqueros”.

En ese marco propongo analizar algunos aspectos:

- Los principios de la Declaración de París (2005): Apropiación, alineamiento, armonización y Gestión orientada a los resultados permean la cooperación. Se debe administrar los recursos y mejorar la toma de decisiones orientada a resultados.
- El programa de Acción de ACCRA (2008): Previsibilidad, los donantes anuncian que los países colaboran en la medida de lo posible.
- Busan (2011): Partenariado Global por la eficacia de la cooperación para el desarrollo, constituye una compleja agenda multidimensional.

A manera de nudos críticos es necesario reflexionar sobre cuestiones ya debatidas; pero aparentemente no resueltas:

- En los países denominados “donantes” se asumen políticas de corto plazo y de recortes contables que son paliativos y no inciden en la raíz de los problemas de la crisis financiera.
- Donantes y receptores. Supone una forma en la que se expresa determinada cooperación, es vertical, la eficiencia es vital y parte de las necesidades de los “donantes”.

- La cooperación es una apuesta “ética política”, donde debe desterrarse la idea de países receptores y países donantes. Todos y todas, somos co-responsables de los procesos que se impulsan. Por tanto hay necesidad de eliminar la idea de “inversión” en los presupuestos. Se planifica el gasto que demanda el cumplimiento de un derecho o su exigibilidad (Se invierte cuando se tiene la idea que se va ganar algo).
- Cómo construir una agenda común educativa entre las diferentes expresiones de la sociedad civil de manera que se puedan sumar esfuerzos e intencionalidades. No siempre la agenda de las organizaciones de cooperación coinciden con la agenda o intereses de las organizaciones y redes de la sociedad civil. ¿Qué hacer, asumir estos nuevos retos, sumarlos o adecuarlos? ¿Qué supone esta decisión? ¿Qué medidas se deben asumir para que prevalezca lo estratégico político y no la mirada proyectista de corto plazo?
- La vigencia de las redes y su sostenibilidad es un reto fundamental en época de crisis. La idea es dirigir la mirada al Sur y potenciar la cooperación Sur-Sur. Algunas experiencias nos muestran que las reglas y el modelo donante receptor se intensifica. La vigilancia desde la sociedad civil de los países denominados emergentes como Brasil, México y la India es fundamental. Se ve esta cooperación como desarrollista, más justa, horizontal y más eficaz.
- La pregunta es ¿Hay un espacio para las redes y las ONG en este diseño aparentemente tan gubernamental?
- En algunos espacios de sociedad civil se reivindica la búsqueda de recursos en los gobiernos progresistas como una alternativa para el financiamiento de la sociedad civil. ¿Qué medidas asumir para evitar que ello no se convierta en una acción clientelar?

Para finalizar, compartir con ustedes la voz de Paulina una niña del municipio de Chaqui Potosí que a través de su testimonio reafirma la idea que la educación es política y emancipatoria:

“SERÉ UNA ESTRELLA O SERÉ UNA LUNA
PERO YO DECIDIRÉ QUE SERÉ”

12 IDEAS PARA REFLEXIONAR Y CONSTRUIR OTRO MODELO DE COOPERACIÓN BASADO EN LA SOLIDARIDAD, LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EL CUIDADO DE LA VIDA¹

Oscar Jara H.²

SITUACION Y TENDENCIAS

1. El modelo tradicional de “cooperación al desarrollo” es *parte del sistema capitalista* y está resquebrajándose con la crisis global del capitalismo. No hay marcha atrás.

2. El énfasis que ha tenido el ver la cooperación principalmente como “ayuda”, ha hecho que con la crisis financiera en los países del Norte, los fondos de cooperación se vean como algo de los cuales se puede prescindir, en la medida que se requiere ahora reducir los déficits gubernamentales. Se refuerza la tendencia en los gobiernos de entender la “cooperación” como: a) Ayuda humanitaria ante emergencias [sin cuestionar las causas que las generan] y b) Como apoyo a la inserción de las empresas privadas en el sur, por la vía de la “responsabilidad social empresarial”.

3. Ante ello, hay incertidumbre y temor, lo que se expresa también en pasividad y poca respuesta aún por parte de las ONG y la gente común ante los recortes anunciados, debido también a la *dependencia* que se tiene de esos fondos.

4. Por ello tenemos que *cuestionarnos sobre cómo hemos trabajado hacia la gente y qué concepciones hemos reforzado* respecto a qué es cooperar y por qué hacerlo. También tenemos que mirar autocríticamente nuestra relación de contrapartes entre las ONG del Norte y las ONG y Organizaciones Sociales del Sur, para ver si hemos aprovechado estratégicamente esta relación para



construir vínculos sólidos y una visión de co-responsabilidad en la tarea de construir otras relaciones entre nuestros países o si, por el contrario, nuestras relaciones han mantenido y prolongado las relaciones fundamentales de poder e inequidad entre nuestras naciones.

ALTERNATIVAS

5. Tal vez este momento de crisis y recortes anunciados, sea una *oportunidad para crear entre nosotros y con la gente que trabajamos un nuevo paradigma de cooperación* (y de educación), donde la solidaridad, el cuidado de la vida y la transformación social sean sus factores fundamentales y esenciales.

6. Debemos “reinventar” nuestras relaciones, basándonos en la co-responsabilidad, y complementariedad; reforzando nuestra coherencia ética y conquistando mayores márgenes de autonomía, recuperando el espíritu asociativo y voluntario, el sentido

1 Propuesta para la reflexión y la toma de posición por parte de las organizaciones de la sociedad civil del Sur y del Norte. Basada en la exposición presentada en el “II SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CRÍTICA ante la Cooperación al Desarrollo” organizada por IEPALA en Madrid, marzo 2012 y expuesta también en un panel durante la VIII Asamblea CEAAL.

2 Oscar Jara Holliday. Peruano y Costarricense. Educador Popular. Bachiller en Filosofía y Letras. Licenciado en Sociología. Candidato a Doctor en Educación. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Presidente del CEAAL para el período 2012–2016.

de compromiso y también fortaleciendo los vínculos estratégicos entre las ONG y Movimientos Sociales en el Norte y en el Sur de cara a otro mundo posible.

7. Debemos también ser firmes en *cuestionar los recortes a los fondos de cooperación* y los criterios establecidos por las actuales políticas oficiales. Cuestionándolos, tanto por razones éticas y políticas, como **técnicas**. A la vez, es fundamental dedicarnos a reforzar nuestra sostenibilidad institucional y no buscar prolongar la situación actual de dependencia.

8. *Necesitamos ir indispensablemente más allá de las relaciones centradas en la subvención de proyectos* y en la tecnocracia de los criterios oficiales para definir prioridades de temas, de países, de indicadores y métodos de control. Todo vínculo a través de proyectos tiene que ser un espacio para generar una relación sustantiva de solidaridad y transformación con vistas al cuidado de la vida en el planeta en todas sus dimensiones.

9. *Necesitamos evaluar y sistematizar nuestras experiencias* para hacer un análisis crítico de nuestras prácticas y de nuestras relaciones, rescatar aprendizajes y crear pistas de acción futura: promover debates internos y entre organizaciones; formular propuestas y acciones **públicas de incidencia e impacto conjunto**. Buscar ampliar alianzas con sentido estratégico.

10. *Repensar nuestras políticas de formación* y pensarlas como procesos de aprendizaje que generen capacidades y construyen poder: para hacer análisis más complejos; para argumentar las resistencias y la construcción de alternativas; para construir liderazgos compartidos, democráticos, inspiradores, eficaces y entrañables.

11. *Formación para trabajar en red y generar sinergias*: maximizar nuestros recursos, racionalizar los gastos y evitar duplicidades; vigilar y cuidar la eficacia, la eficiencia y el impacto; cultivar la imaginación y la creatividad; pensar y preparar estrategias comunes y gestionar fondos comunes; fortalecer todas las formas de cooperación horizontal y solidaria (priorizar la visión de trabajar “desde dentro y desde abajo” y no “desde afuera y desde arriba”, como siempre indicaba nuestro compañero Raúl Leis).

12. *Formación para la movilización y la acción transformadora*: para el monitoreo, la auditoría, vigilancia de compromisos públicos; para defender la legitimidad de las protestas y de la transgresión ética de los límites de las políticas deshumanizantes.

En lugar de una educación para el mercado y la competitividad, impulsar una educación para el cuidado de la vida, la solidaridad y la transformación de la realidad. En lugar de utilizar solo las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), pasar a usarlas como TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación).



La cooperación internacional, ¿oportunidad para el fortalecimiento y capacidad de incidencia de las redes de la Sociedad Civil en América Latina?

Benito Fernández

Dvv Internacional, Regional Andina

Parto del principio de que las redes progresistas, plurales e independientes, como el CEAAL, son estratégicas para lograr sociedades más justas, donde los derechos humanos, individuales y colectivos, puedan tener plena vigencia. Por cierto, que nos referimos a todos los derechos ya consagrados internacionalmente: derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales. Todos ellos articulados con el criterio de la indivisibilidad.

La cooperación internacional puede ser un elemento catalizador para el desarrollo de las redes, pero no puede sustituir los propios mecanismos de auto sostenibilidad. Una causa de la crisis de muchas de las redes ha radicado en su dependencia económica de la cooperación, y la falta de creatividad en la búsqueda de fuentes que les permitan operar manteniendo sus principios.

NUEVO CONTEXTO

Los países de América Latina han dejado de ser prioritarios para la cooperación internacional, incluso aquellos que muestran los más bajos niveles de desarrollo. Las estadísticas registran un progresivo descenso de la pobreza y la imagen proyectada de nuestros países es bastante optimista, dadas nuestras ingentes riquezas y recursos naturales, renovables y no renovables. La cooperación internacional, bilateral, multilateral y de las organizaciones no gubernamentales internacionales (ONGI), se ha ido desplazado hacia países emergentes de África y Asia, donde persisten preocupantes niveles de pobreza. Eso, a pesar que, América Latina (AL) siga siendo el continente de las mayores desigualdades.

Una reciente investigación realizada por la Dvv Internacional en AL muestra, además, que las redes no atraen la atención de la cooperación.



En los países que muestran una mayor orientación popular, a veces denominados “gobiernos progresistas”, su relación con las ONG se ha vuelto más conflictiva, pues son vistas como competencia en el acceso a los recursos y, sobre todo, en la influencia sobre las organizaciones populares. Con frecuencia son estas mismas organizaciones quienes acusan a las ONG de desviar fondos del desarrollo y representar intereses foráneos al desarrollo nacional. Sabemos que existen notables diferencias de enfoque y trabajo entre las ONG, pero esto no siempre es percibido por estas organizaciones ni los gobiernos muestran a veces interés en hacer las debidas aclaraciones.

En varios países asistimos a la elaboración de nueva normativa para las ONG. Más allá de las “consultas” y debates impulsados por los gobiernos hay una voluntad de mayor control de los fondos que se manejan, y también de ideas y visiones que puedan ser una amenaza para el régimen gubernamental instaurado. Con frecuencia la estrategia desplegada por las organizaciones de la sociedad civil (OSC) de “incidir en políticas públicas” es interpretada por algunos gobiernos como “injerencia política”.

Agencias financieras bilaterales y multilaterales aplican el “darwinismo económico”,

es decir, apuestan a consorcios de las ONG con gran capacidad de movilización y gestión de recursos, dejando sin posibilidades a organizaciones e instituciones medianas y pequeñas. También los “financiamientos vinculados” es una práctica extendida, que afecta directamente a las organizaciones y redes que desean mantener su autonomía e independencia.

La crisis financiera por la que atraviesan actualmente países tradicionalmente coeoperantes en América Latina, ha mermado notablemente el flujo de la cooperación hacia nuestros países.

Estas circunstancias han llevado a que muchas ONG y redes cierren sus puertas o se transformen en empresas cuya sobrevivencia va a estar subordinada a la lógica del mercado de servicios.

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL COMO “IDEOLOGÍA”

En los últimos años se han desarrollado escenarios y eventos donde el tema de la cooperación internacional y las OSC han tenido momentos de gran debate y profundización. Recordamos la Declaración de París (Francia 2005), el Plan de Acción de Accra (Ghana, 2008), y el reciente Foro de Alto Nivel de Busan (Corea del Sur, 2011).

Es notable en estos eventos el señalamiento de que, a pesar de los grandes esfuerzos de los países para la ayuda al desarrollo, persisten e incluso se hacen más dramáticos los niveles de pobreza, inequidad y hambre. Además se mantienen como principios fundamentales los derechos humanos y la construcción de sociedades más democráticas y participativas, el reconocimiento de las OSC como actores en el desarrollo y la emergencia de un nuevo tipo de cooperación, sur-



sur, que rompe el paradigma tradicional de la ayuda que llega desde el norte.

Sin embargo, hay una clara orientación hacia la “cooperación eficaz”, donde los “protagonistas” son los países y agencias “donantes”, y los gobiernos “receptores”. A través de los mecanismos del alineamiento y la armonización se busca conectar las ayudas externas con los planes nacionales de desarrollo. Las raíces de la pobreza y las desigualdades no son tomadas en cuenta, lo que llevaría al cuestionamiento de modelos depredadores de las materias primas y de organismos, como la Organización Mundial del Comercio (OMC), que imponen reglas de juego entre los países claramente injustas

Las OSC precisan más su rol, principios y estrategias en la cooperación

En este marco orientado al desarrollo “eficiente”, impulsado por la cooperación internacional, las OSC plantean ser “actores” del desarrollo, reivindicando el diálogo con los gobiernos y la cooperación internacional, que se inspirará en los siguientes principios (Principios de Estambul, Turquía, 2010):

- promover los derechos colectivos e individuales.
- impulsar la equidad e igualdad de género.
- centrarse en el empoderamiento, la apropiación democrática de todas las personas, con énfasis en los pobres y marginados.
- promover la sostenibilidad ambiental.
- desarrollar alianzas equitativas y solidarias.
- compartir conocimientos y comprometerse con el mutuo aprendizaje, incluyendo el conocimiento y la sabiduría de comunidades locales e indígenas, fortaleciendo su innovación y visión de futuro que quieren construir.
- fomento a la rendición de cuentas y la transparencia.

Para hacer efectivo ese rol, las OSC exigen la libertad de asociación, acción e independencia, el derecho a la libre expresión, coordinación y no subordinación a la hora de compartir responsabilidades con los demás actores.

Las OSC desean participar en los debates previos a la formulación de leyes que dictan los gobiernos, buscando que estos principios y condiciones estén claros en la normativa. Vemos que en varios casos las OSC logran efectivamente un reconocimiento formal de esos principios y condiciones, sin embargo existen dudas razonables de que los gobiernos las lleven efectivamente a la práctica.

¿Qué hacer?

Diversificar las fuentes financieras, es una primera medida aconsejable, pero que también requiere flexibilidad a la hora de elaborar y negociar las propuestas.

Establecer consorcios o alianzas para el financiamiento puede dar buenos resultados cuando los socios tienen claros los fines y las estrategias. Hay un importante nicho de recursos para la cooperación cuando se presentan propuestas con capacidad de incidencia y sostenibilidad.

Incrementar los porcentajes de autofinanciamiento, vía venta de servicios (consultorías, publicaciones,...) a instancias estatales o privadas (organizaciones, instituciones,...) interesadas en renovar conceptual y metodológicamente su trabajo.

La orientación de la Educación Popular conectada al desarrollo local suscita mayor interés en las agencias financieras, así como la orientación a lograr mayores “impactos” y cambios en la realidad de la población más pobre y vulnerable. La Dvv International, a través del Instituto de Cooperación Internacional, actualmente impulsa este nuevo enfoque en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Iniciativas como las anteriores deberían ser complementadas con una organización institucional que racionalice gastos y desarrolle formas creativas de gestión, optimizando y compartiendo recursos. La elaboración de “presupuestos participativos” podría ser una metodología en esa dirección.



REFLEXIONES EN TORNO A LA COOPERACIÓN

Ignasi de Juan¹

Hace unos pocos meses, en el marco de la Asamblea del CEAAL, en Lima, se organizó una mesa sobre el presente y futuro de la cooperación en Europa y América. Algunos de los actores que han estado colaborando con el CEAAL participaron: DVV (Hans Polinger), Ayuda en Acción (la coordinadora de educación de Bolivia de AeA), Óscar Jara (como presidente del CEAAL y desde la red Alforja, que cuentan con mucha experiencia con España; y desde el Convenio de Educación Sin Fronteras y la AECID Agencia Española de Cooperación); y, un servidor, Ignasi de Juan, referente en Europa del CEAAL. Salieron algunas ideas a repensar y proponer al nuevo equipo del CEAAL. Algunas ideas ya las hemos publicado en la carta del CEAAL.

El CEAAL lleva meses evaluando y haciendo seguimiento del momento de la Crisis global y, en especial en los países del Norte, que está en y a todos los niveles. En el caso de España, Italia, Grecia, Portugal o Irlanda se está viviendo de forma muy dramática; y de una forma muy especial en España. Especialmente desde que España se hubiera convertido, en los años 90 en un gran donante.

Muy especialmente la crisis afecta a los países del Arco Mediterráneo (Grecia, Portugal, España e Italia; pero también afecta a Francia y otros países del Norte de Europa que eran buenos donantes con América). La crisis ha llevado a que la mayoría de los gobiernos tienda a reducir los fondos aportados a la cooperación internacional. En el Caso de España ha sido extraordinaria la reducción de los fondos a la ayuda al desarrollo. En los últimos meses los gobiernos de Madrid o Barcelona (también en otras comunidades autónomas: Euskadi o Galicia o Madrid o Andalucía) han disminuido drásticamente la ayuda y han empezado a reducir los programas y las plantillas de los profesionales que colaboran en las agencias o al haber reducido los presupuestos a las ONG, éstas han tenido que reducir las plantillas, afectando a la cali-



dad de la Ayuda al Desarrollo. En Catalunya, esta semana el «Govern de la Generalitat» ha dejado claro: que no pagará (todavía) los pagos atrasados de convenios y programas 2010 y 2011, y que nos deja el presupuesto 2012 a cero. No habrá gasto alguno en cooperación. Diversos encierros y acciones se han llevado a cabo por parte de las ONG y Fundaciones de cooperación en Barcelona, Madrid o Bilbao.

En la Asamblea del CEAAL, en la mesa de la Cooperación Internacional, ya comentamos todos los ponentes (DVV, Ayuda en Acción, CEAAL) que había que diversificar los fondos de cooperación, abrirse a nuevos mercados en Europa (UK, Los Países Escandinavos, Alemania) y en Asia (China, o los “BRIC”: Brasil, Rusia, India, China). Pero también había que buscar fondos en la región en los estamentos públicos y en las fundaciones y empresas que tuvieran una buena política laboral y de RSC (Responsabilidad Social Corporativa). Son pasos que el CEAAL habrá de dar: Solidarizarse, como estos días con los encierros en Madrid o en Barcelona (en la Agencia Catalana de Cooperación). Nuestro Presidente y Secretaria General ya enviaron mensajes de apoyo. [A continuación un resumen del Comunicado].

¹ Español. Médico. Ex director de prestigiosas instituciones de cooperación. Referente del CEAAL en Europa.

Se abre un espacio y un tiempo importante para el CEAAL para que re-planteé una nueva política de captación de fondos y filantropía.

Adelantamos algunas líneas que habría que reflexionar.

Algunas de ellas las estuvimos con Hans i Eva (DVV) hablando en El Salvador, en Berlín o hace pocos días en Lima:

a) *CEAAL más sostenible y solidaria.* Cuotas de Socios del CEAAL. Se podrían revisar.

Hay organizaciones que podrían incrementar sus cuotas y ayudar o apoyar a las pequeñas. Todos los socios habrían de estar al día;

b) *Crear un puesto de Captación de Fondos en América en el CEAAL* (y en Europa) de cara a conocer, censar, analizar, y lanzar una campaña y programa de “fundraising y filantropía”;

c) *En la próxima Asamblea Intermedia (en los consejos) del CEAAL habría que abrir una línea prioritaria en filantropía y captación de fondos;*

d) *Abrir vías de captación de fondos en cada país: Las ONG del CEAAL (puesto de captación en cada ONG) tendrían que tener socios, amigos, programas de RSC, abrirse a las redes con empresas y fundaciones,*

e) *Acercamiento, estudio y crear vías (o estudios) de financiación y fondos con fundaciones de América Latina y el Caribe (Julio Santo Domingo o Corona en Colombia); fundaciones varias en los países, cada país tiene sus propias fundaciones;*

f) *Ídem con las empresas a nivel global o de país (y con las Pymes) en las nuevas políticas de RSC;*

g) *En Europa o España las grandes fundaciones y empresas (con RSC y desde sus fundaciones): grupo Prisa y la Fundación Santillana, La fundación Telefónica en Educación, etcétera;*

h) *Diversificar países, abrirse a los países del Norte, Alemania, los Escandinavos, etcétera, en la búsqueda de fondos y socios (partners como DVV);*

i) *Búsqueda de nuevos actores (a través de RSC y fundaciones filantrópicas) de EEUU y Canadá, Japón; así como de China, India, Rusia;*

j) *Campaña de sensibilización (y captación de fondos) con las nuevas tecnologías o las redes sociales...; el CEAAL per sé, o con otras ONG; o participar en las campañas que se llevarán a cabo con las Federaciones o Coordinadoras europeas (Concord) o con las nacionales (CONGDE en España) o en las Regiones o Ciudades;*

k) *Abrirse a ser o tener una parte de empresas solidarias o empresas sociales o al emprendimiento social (ASHOKA; AVINA; SKOLL; o la Fundación Schawb), o a la Economía Solidaria;*

l) *Nuevos convenios como los de Educación Sin Fronteras (en Centro América y el Caribe o América del Sur) con la AECID o con la Unión Europea... con participación de otros partners europeos;*

m) *Conseguir de Ayuda en Acción, Interred, Fe y Alegría & Entre Culturas, algún tipo de fondo o convenios anuales o tri-anales con un compromiso de apoyar la organización (funcionamiento del CEAAL) u otras ONG en España y Europa.*



TRABAJANDO EN REDES



Redes sociales. ¿Una estrategia organizacional o una moda?

Cecilia Fernández ICAE / Uruguay

Redes sociales: ¿una estrategia organizacional o una moda?

Cecilia Fernández, ICAE¹

El concepto de red es utilizado cada vez con mayor frecuencia desde diferentes áreas, en los medios de comunicación, a nivel empresarial, en áreas académicas y más recientemente en referencia a las redes sociales. Por tanto da la sensación de que es una moda.

Manuel Castells afirma que la sociedad-red ya existe, y que las organizaciones en red constituyen la morfología de las principales organizaciones de las sociedades contemporáneas. Las posibilidades generadas por las tecnologías de la información y la comunicación, han permitido que este tipo de organizaciones se expandan a circunstancias e instituciones impensadas décadas atrás.

La idea de una red es una metáfora, que nos transmite la imagen de entrelazamiento de relaciones, en las que los nodos son los individuos o las organizaciones, y las líneas entre ellos son las relaciones, lo cual permite centrar el análisis en las relaciones mismas, en la interrelación entre sujetos, organizaciones o incluso diferentes redes.

Por otro lado, Jeanine Anderson afirma que, las redes globales y las organizaciones internacionales de la sociedad civil, constituyen uno de los fenómenos más importantes de nuestra era. La novedad es la presencia cada vez más numerosa de movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y campañas a favor de causas globales basadas en una visión común sobre otro mundo mejor. Y, es en este sentido, que las organizaciones y las redes internacionales de la sociedad civil forman parte del proceso de construcción de una sociedad civil global.

Se le asigna a las redes características como las de “horizontalidad” lo que implicaría más



democracia, “creatividad” en cuanto a la capacidad de adaptación, que facilitan la participación, y la “solidaridad”, con otros/as. En este sentido, la construcción de las mismas aparece como meta. No obstante si bien adoptar una organización en red como instrumento de fortalecimiento de la sociedad civil, muestra voluntad de promover una estructura de funcionamiento de tipo horizontal, ésta no garantiza en sí misma una distribución equitativa del poder, ni la participación igualitaria de todas las partes de la red.

Así como la sociedad en red, puede incluir y excluir regiones enteras, o personas, en la medida que resulten “útiles” o no, lo mismo puede suceder en las organizaciones. No podemos afirmar que exista una relación directa o lineal entre la conformación en red como estructura, y el cambio en la lógica de funcionamiento, la toma de decisiones y el lugar que cada uno/a ocupa en la red.

Una sociedad en red dice Castells, está caracterizada por “la preeminencia de la morfología social sobre la acción social: el poder de los flujos tiene prioridad sobre los flujos de poder”. Decimos que una red es un conjunto de nodos interconectados, pero lo que es un nodo concretamente, depende del tipo de red al que nos referimos. De modo que el problema no es tanto que la gente esté

¹ Secretaría General del ICAE. Montevideo, Uruguay.



desconectada electrónicamente agrega Castells, sino una vez conectados, preguntarnos ¿dónde está la cultura, la educación y la capacidad política para poder relacionarse y obtener todo el beneficio de esos sistemas de información?

Cae la lógica de fronteras y comienza a definirse un nuevo paradigma, afirma Sonia Abadi, el paradigma de las redes, y hoy, trabajar en red ya no es una opción sino una necesidad vital. “En una organización, los lazos formales generan denominadores comunes, objetivos compartidos y estructuras cohesivas. Por su parte, los lazos informales agregan valor, integrando la diversidad de personas, culturas, grupos humanos, saberes y recursos. En general,... tendemos a ignorar, desestimar o incluso recortar los lazos informales, temiendo que le resten vigor al objetivo, o que inunden de saberes no pertinentes y de emociones humanas el campo de trabajo. Sin embargo, la ciencia de las redes destaca que agregar cualquier lazo informal a una red formal aumenta exponencialmente su conectividad total”.

Jeanine Anderson nos habla de la importancia de analizar «la formalización y la informalización de los procedimientos de la red». Y en este sentido habla de *lazos fuertes* y *lazos débiles* en las redes sociales. Los lazos débiles son “los ojos y la boca” de la red en los circuitos distantes y divergentes. Esto significa que los “*lazos débiles*” dan a la red la posibilidad de recopilar información sobre un gran número de organizaciones y procesos respecto a cosas que están previstas o siendo realizadas. Al mismo tiempo, estos lazos permi-

ten ejercer influencia sobre un gran número de organizaciones y procesos en marcha. La acción en los bordes de la red es particularmente importante cuando trabajamos con objetivos de incidencia (advocacy), y en la generación de opinión y objetivos comunes.

No sabemos y resulta muchas veces sorprendente, el alcance que tiene un mensaje o una opinión una vez que se lanza y comienza a llegar a individuos, grupos, u otras redes.

En forma muy esquemática podemos decir que las redes pueden ser cerradas, con poco contacto e intercambio con el entorno, donde prevalecen los vínculos fuertes entre sus miembros. O pueden ser redes abiertas donde se privilegian los aportes y contactos del entorno y por tanto los vínculos pueden ser más débiles e incluso lejanos. Pueden tener uno o varios centros donde las relaciones entre los actores o partes interesadas son intensas, frecuentes y relativamente permanentes.

Desde el análisis de las redes la apertura y el aumento de los lazos débiles nutren las redes y las densifica. La tendencia al cierre de la red se da en torno a lazos fuertes y por ende fortalecedores de una identidad auto referenciada de un colectivo reducido.

Es estratégico entonces tener en cuenta las «fronteras» de la red, donde los actores van y vienen, donde hay personas u organizaciones que se vinculan a la red por cierto tiempo, se alejan, y luego regresan. Estas realizan contribuciones y al mismo tiempo reciben aportes de la red, como por ejemplo informaciones, que están directamente vinculadas a sus actividades o a espacios comunes de trabajo.

¿Qué pasa en las redes globales?

Las redes globales son como equilibristas, balanceándose entre lo local y lo global

Las redes globales promueven el diálogo entre las necesidades y las luchas locales con las perspectivas globales, y los espacios globales tanto de la sociedad civil, como los espacios de toma de decisión de gobernanza mundial. Este diálogo es el que permite el fortalecimiento de los vínculos de la sociedad civil, así como el monitoreo y el segui-

miento a nivel nacional de los compromisos asumidos globalmente.

Esto permite también mantener viva la red, influir sobre procesos globales y transformar las realidades locales a través de la apertura que esta conexión genera.

Esto no es tarea fácil... Las redes que combinan funciones en diferentes niveles son particularmente útiles, pero difíciles de gestionar.

A nivel local los miembros de una red, movimiento u organización se pueden ver, y se conocen entre sí. Pueden hablar cara a cara y conocer las posiciones de cada uno/a. Tienen un contexto común en el cual operan que facilita desarrollar un análisis colectivo y estrategias adecuadas al contexto. E incluso negociar y alcanzar consensos sobre determinados puntos controversiales.

Como plantea Jeanine Anderson, trabajar a nivel global es complejo y demanda una capacidad de pensamiento complejo. Los miembros de las redes globales y de las organizaciones internacionales tienen el privilegio y la responsabilidad de pensar en una dimensión geográfica y temporal muy amplia. El participar en una red con estas características exige ejercitar el pensamiento complejo y desde la diversidad, lo que es en sí mismo un proceso educativo de gran valor.

La interacción local-global constituye una nueva realidad identitaria que solo es posible por la existencia de las nuevas herramientas tecnológicas. La información que entra por la red interpela los discursos cerrados ya que la dinámica de la red «abre» el discurso y crea una interacción que nutre tanto lo local como lo global.

Las redes globales son lugares donde se necesita aprender que hay que negociar también las normas de funcionamiento y los procedimientos. Ninguno de los/as actores/as puede esperar que su visión del mundo va a prevalecer. Todos y todas deben estar dispuestos/as a asumir compromisos y aceptar que “la verdad” subyace también en puntos de vista a veces contrarios. Este es un aprendizaje que todos y todas debemos integrar para vivir en un planeta común. Tenemos que descolonizar y despatriarcalizar nuestras mentes como dicen las compañeras de Bolivia y aceptar

que cada región, país, persona puede hacer sus aportes, sin aceptar la existencia de algunas iluminadas o iluminados, o unos/as que hacen mejor las cosas que otros/as.

Esta dinámica no está ajena a las acciones intencionales de los integrantes de la red y en particular de las personas que la lideran ya que debe haber una intención política y un trabajo específico dirigido a fomentar la apertura de la red y conciliarla con procedimientos transparentes para regular las estrategias de todos/as. Para ello es necesario conjugar la apertura de la red o amplificación y densificación de los vínculos con la definición y focalización de objetivos.

Pensar en red: algunos aprendizajes desde la experiencia

Podemos alcanzar muchas cosas trabajando en red, todo dependerá de la clase de compromiso que tengamos con el objetivo de la red y de la capacidad de desarrollar nuevos saberes. La fortaleza de las redes depende en gran medida del interés real de los miembros por la red y por el enfoque de trabajo en ella.

En la práctica, la red está viva si permite contagiar el entusiasmo de otros y otras, aprender de otras experiencias, conocer las infinitas posibilidades que brinda el reconocerse en la diferencia, y por sobre todo compartir la pasión por nuestro trabajo como educadores/as y la necesidad de que esta pasión pueda ser compartida, y el «sentirse acompañado».

Preguntar qué beneficios da a una organización pertenecer a una red, es un enfoque erróneo y que viene de la matriz del pensamiento neoliberal. El interrogante es el contrario, ¿Para qué yo persona u organización quiero ser parte de una red? ¿Por qué necesito ser parte de una red? Porque necesito juntar mis esfuerzos, experiencias y mis sueños, ya que también los sueños y las pasiones son necesarias para la vida de la red. Ver a las redes solamente en términos de “costos y beneficios de un servicio” como parte de la lógica de mercado, es una forma reduccionista y, en última instancia, es una manera de desnaturalizar las redes.



El éxito en esta transformación no se puede reducir a su base tecnológica y al mero cambio de estructura organizacional, sino que aparecen otros componentes relativos a aspectos de contenido de las relaciones. El sentido de pertenencia así como una nueva cultura organizacional resultan componentes importantes. (Sonia Abadi).

La «nueva cultura organizacional» implica la transparencia en las decisiones y en el procedimiento, la reciprocidad en los intercambios de beneficios y responsabilidades, y la articulación de estrategias individuales y colectivas.

La experiencia nos indica que desarrollar “proximidad” entendida como una suerte de combinación entre “confianza”, “relaciones cercanas”, y una “historia compartida”, es parte de la atmosfera o clima de trabajo que facilita el aprendizaje dentro de la red, su consolidación y su accionar.

La morfología de las redes es una fuente de reorganización de las relaciones de poder. Pero al mismo tiempo la experiencia indica que, es necesario tener la convicción y la experiencia de vida, de que cuando se reparte el poder, se genera más poder. Fácil de decir, difícil de llevar a la acción, pero los y las que lo han vivido no olvidan esas experiencias.

Para quienes trabajan en educación, no solo es un espacio de aprendizaje irrepetible,

es un lugar para ampliar horizontes, abrir nuestras mentes, generar alianzas con otras personas y con otras redes que no son de educación y de las que tenemos tanto que aprender. Todos y todas hemos vivido intensas experiencias de aprendizaje intercultural que han contribuido a nuestra propia construcción mental de un mundo complejo.

¡El reto es la construcción de la red como un espacio de aprendizaje y de transformación social!

Construyendo la agenda de Sustentabilidad

“La Educación que necesitamos para el mundo que queremos”

La Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible significó para la sociedad civil una oportunidad para la construcción de alianzas, profundizar debates y elaborar propuestas. En este contexto se constituyó una alianza integrada por organizaciones, redes regionales y globales de la sociedad civil, comprometidas con el derecho a la educación, para trabajar en forma conjunta en el camino a “La Cumbre de los Pueblos por Justicia Social y Ambiental”, y a la “Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible (UNCSD)–Río+20, que se celebraron en junio de 2012, en Río de Janeiro, Brasil.

Esta alianza se constituyó en un Grupo de

Trabajo (GT), con el propósito de promover un análisis sobre el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en un contexto de múltiples crisis, e interconectarlo con los principales temas discutidos en el marco de Río+20. El desafío que nos guió fue repensar las necesidades de aprendizaje en un contexto de cambio de paradigmas y diseñar estrategias de cambio respetando las diversas miradas, para un mundo en que valga la pena vivir. Y al mismo tiempo, generar nuevas convergencias con otras organizaciones y movimientos de la sociedad civil, preocupados por la justicia social y ambiental, en el entendido de que la intersección de las agendas, da un sentido integrador, y pone el acento en los desafíos civilizatorios que las sociedades y el planeta requieren para enfrentar el futuro.

Este GT de Educación está integrado por el Consejo Internacional de Educación Adultos/as (ICAE), el Foro Mundial de Educación (FME), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos (CEAAL), la Jornada en Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Internacional de la Educación, la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM) y Ação Educativa.

Como parte de este proceso de análisis estratégico, ICAE, en nombre del GT de Educación organizó un intercambio virtual que se denominó “Educación en un Mundo en Crisis: Límites y Posibilidades frente a Río+20”. En este intercambio con más de 2000 participantes se compartieron reflexiones y propuestas y se finalizó con una sistematización que constituyó un aporte conceptual importante para el Foro Social Temático “Crisis Capitalista Justicia Social y Ambiental”, celebrado en enero de 2012, en Porto Alegre.

Durante este Foro Social Temático, el GT de Educación organizó actividades conjuntas, en las que participaron 200 personas cada día, y que constituyeron un proceso de consulta que, sobre la base de la reflexión virtual previa, permitió construir un documento colectivo “La Educación que necesitamos para

el mundo que queremos”. <http://www.icae2.org/?q=es/node/1605>. Este texto constituyó una contribución al documento global de la sociedad civil, que se presentó en la cúpula de los pueblos como contribución al debate para la construcción de un nuevo paradigma de organización social, económica y política y definir horizontes de transición que superen la lógica dominante y que apunten hacia otra civilización. <http://www.icae2.org/?q=es/node/1569>.

En la Conferencia de Desarrollo Sostenible, Río+20, el GT de educación organizó el Caucus de Educación con el fin de evaluar diariamente la posición de las delegaciones oficiales, y las negociaciones para dar seguimiento y ejercer influencia para la inclusión de la educación como derecho humano en el documento final. Los/as participantes del caucus de educación elaboraron y difundieron una declaración de posición, una vez terminadas las negociaciones y adoptado el documento final, <http://www.icae2.org/?q=es/node/1592>, que se difundió ampliamente y fue tomada por diversas organizaciones como referencia para evaluar los resultados de la Conferencia de la ONU.

Una vez más, los movimientos ciudadanos globales coordinan sus propuestas y articulan formas de colaboración y acción en todos los niveles en los cuales se debate la agenda de la Sustentabilidad. La participación de la sociedad civil organizada puede tener un papel relevante en los procesos de democratización y en la construcción de una sociedad más justa, más equitativa e inclusiva, y convertirse en un agente de cambio.

BIBLIOGRAFÍA

-Castells, Manuel. La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura, Vol. I: La Sociedad Red, Alianza Editorial, Madrid. (1998).

-Anderson, Jeanine. “Las redes y su rol en este siglo globalizado”. Seminario virtual REPEM, julio 2000.

-Anderson, Jeanine. “Networks and network organization”. Seminario virtual del ICAE “Paving the way towards ICAE World Assembly in Nairobi”, 2006.

-Entrevista a Manuel Castells publicada en la revista Ajoblanco (octubre 99), "Los Estados ya no pueden gobernar; solo negociar". Por Carlos F. Chamorro.

-Abadi, Sonia. Celebración del 88º aniversario de Edgar Morín. Homenaje Virtual–Comunidad de Pensamiento Complejo. <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>.

-Rivoir, Ana Laura. Programa de Doctorado sobre Gobernabilidad en la Sociedad de la Información Universitat Oberta de Catalunya. "Redes de organizaciones sociales en la construcción de alternativas en la Sociedad de la Información. La experiencia de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe".

-Rivoir, Ana Laura. Redes y organización en red. Nuevas estrategias organizacionales en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Seminario Virtual del ICAE, marzo 2006 "Paving the way towards ICAE World Assembly in Nairobi".

-Rivoir, Ana Laura. Redes Sociales: Instrumento metodológico o categoría sociológica. Revista de Ciencias Sociales N° 15, 1998. Fundación de Cultura Universitaria.

-Zaffaroni, Cecilia. (2006). NETWORKS: Context and Characterization. Paving the way

towards ICAE World Assembly. Seminario Virtual del ICAE. Marzo, 2006.

- Eccher, Celia. ICAE. Documento interno no publicado sobre reflexiones y aprendizajes en las redes. (2012).

- Osorio, Jorge. ICAE. Sistematización final. Intercambio virtual para el GT Educación "Educación en un Mundo en Crisis: Límites y Posibilidades frente a RIO+20". Porto Alegre, enero 2012. <http://www.icae2.org/?q=es/node/1592>.

- Grupo de Trabajo de Educación, "La Educación que necesitamos para el mundo que queremos". Elaborado por el GT Educación y publicado por CLADE, junio 2012. <http://www.icae2.org/?q=es/node/1605>.

- Otro Futuro es Posible. <http://www.icae2.org/?q=es/node/1569>. Publicación elaborada por los facilitadores de los grupos temáticos del "Foro Social Temático: Crisis Capitalista, Justicia Social y Ambiental".

- Grupo de Trabajo de Educación para Río+20. Comunicado a la Opinión Pública sobre el documento final de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible. 22 de junio 2012, Río de Janeiro. <http://www.icae2.org/?q=es/node/1592>.



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

