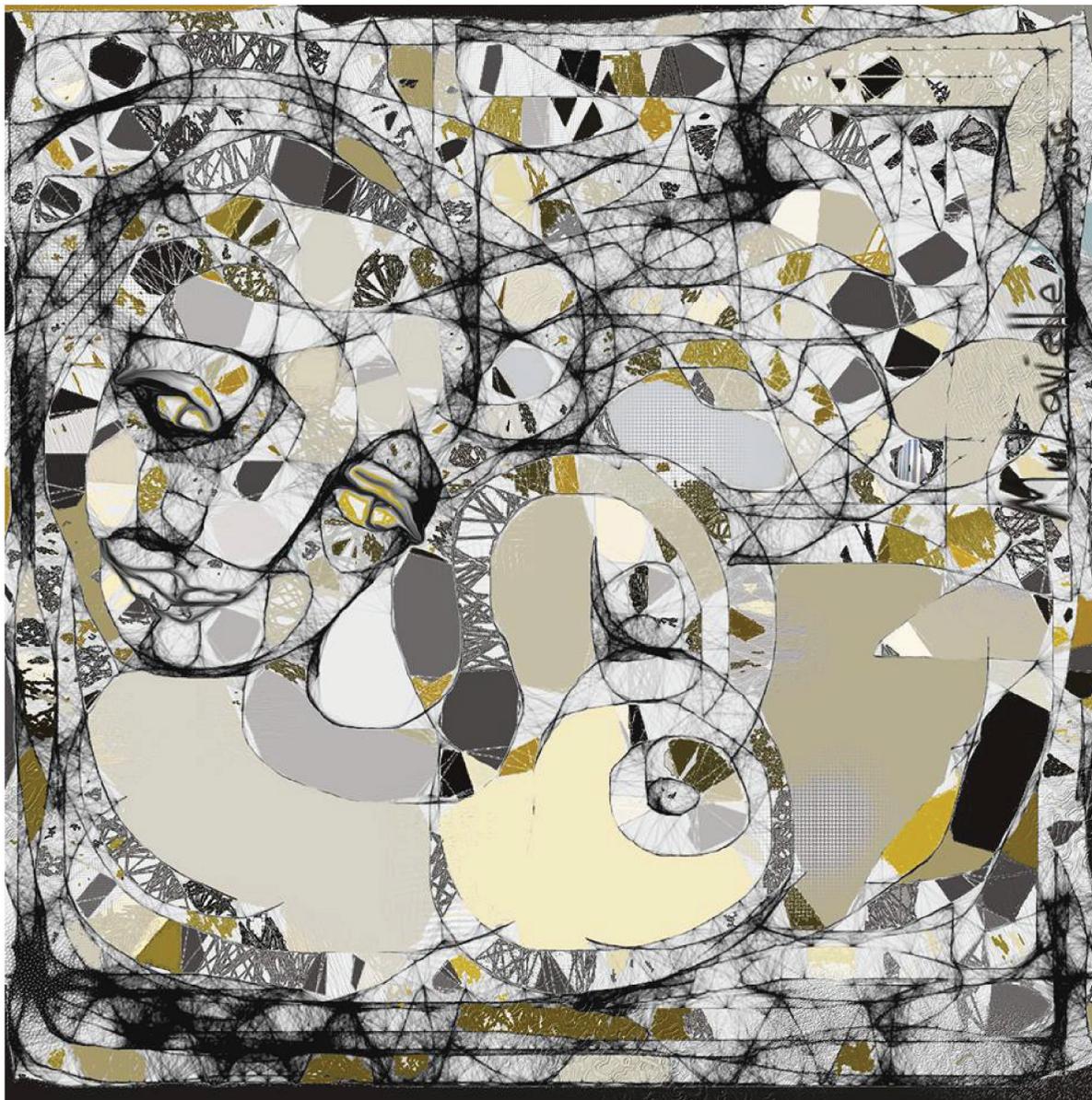


Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

40

ENERO
ABRIL
2015



Educación popular II



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*



Decisio disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

Decisio publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

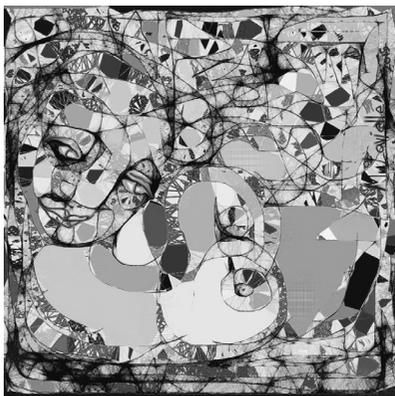
- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

Decisio desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.





Pentimiento, 2015. Imagen digital elaborada en ScribberToo y Corel Painter 2015, 50 x 50 cm.
© Derechos reservados: Malú Méndez Lavielle
Reproducción autorizada por la autora.

Malú Méndez Lavielle
(Ciudad de México, años sesenta-)

En 1980 realizó sus estudios de arte durante una estancia en Barcelona. De regreso a México estudió piano y flauta transversa en el Conservatorio de Xalapa, y posteriormente hizo estudios de pintura en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana, así como en la UVYD de la Ciudad de México en 1986, donde participó en el Taller de papel maché con maestros de Albuquerque, EEUU.

La obra pictórica de Malú Méndez Lavielle está sustentada en la técnica de óleo, que ha trabajado profusamente tanto en papel como en lienzo; en los últimos años destaca una prolífica producción de pintura digital y, en menor medida, escultura en arcilla cruda.

Reacia a las exposiciones, ha debido aceptar tres muestras individuales donde ha podido exhibir una muestra representativa de su obra: *Familias a color*, en las Galerías del Palacio Municipal de la ciudad Puebla, diciembre de 2001; *Caras vemos*, en la sala de exposiciones de la Secretaría de Finanzas del Estado de Puebla, diciembre de 2001, e *Indagaciones paralelas*, en la galería Casa Nueve de Cholula, Puebla, diciembre de 2012.

Actualmente sus retratos y pinturas se hallan en colecciones particulares de Australia, Texas, Chile, Francia, Inglaterra y Alemania, así como el Distrito Federal, Cuernavaca, Jalapa, Cancún, Chihuahua y Puebla.

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación popular II | Editora invitada: Nélide Céspedes Rossel

- 3 ¡Paulo Freire vive!
Nélide Céspedes Rossel | Perú | CEAAL
- 9 Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI
Alfonso Torres Carrillo | Colombia
- 15 Dialogando con la educación popular en "El Norte"
Liam Kane | Escocia
- 20 El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo
Rubneza Leandro de Souza | Brasil
- 25 Educación popular, unidad y lucha de los pueblos
Vilma Sor | Guatemala
- 31 Experiencias de la ASPBAE en la educación popular
Anita Borkar / ASPBAE
- 35 Memorias y desafíos de la educación popular en Chile
Jorge Osorio | Chile
- 39 ¿Proyectos innovadores o inventiva educativa? Reflexiones sobre una experiencia en Michoacán
Jesús Michel Cuen | México
- 46 La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer teóricamente nuestras prácticas
Oscar Jara Holliday | Costa Rica
- 52 Testimonios
La educación popular es Folkbildning en Escandinavia
Sturla Bjerkaker

Entrevista a Kamil Gerónimo, Puerto Rico

Modelo de Sistematización de Experiencias de Aprendizaje del CEDECOSU, del CREFAL
Victor Manuel Beltrán

El pensamiento de Paulo Freire y su contribución a la educación pública latinoamericana
Ana María Araújo Freire
- 65 Abstracts
- 69 Acerca de los autores
- 71 Reseñas bibliográficas
- 75 ¿Ahora qué?

Directora General del CREFAL

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

NURIVAN VILORIA MARTÍNEZ

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

Fotografía

DECISIO AGRADECE LA DONACIÓN DE FOTOGRAFÍAS PARA ESTE NÚMERO A LUZ MACEIRA, ENRIQUETA FLORES GUEVARA Y LON BREHMER, ASÍ COMO A LOS AUTORES Y AUTORAS DE LOS ARTÍCULOS

Consejo editorial**Rosana Martinelli**

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>cfernandez@crefal.edu.mx**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

mtapia@crefal.edu.mxwww.crefal.edu.mx

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 40, enero-abril 2015. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL. Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.
Impreso en México

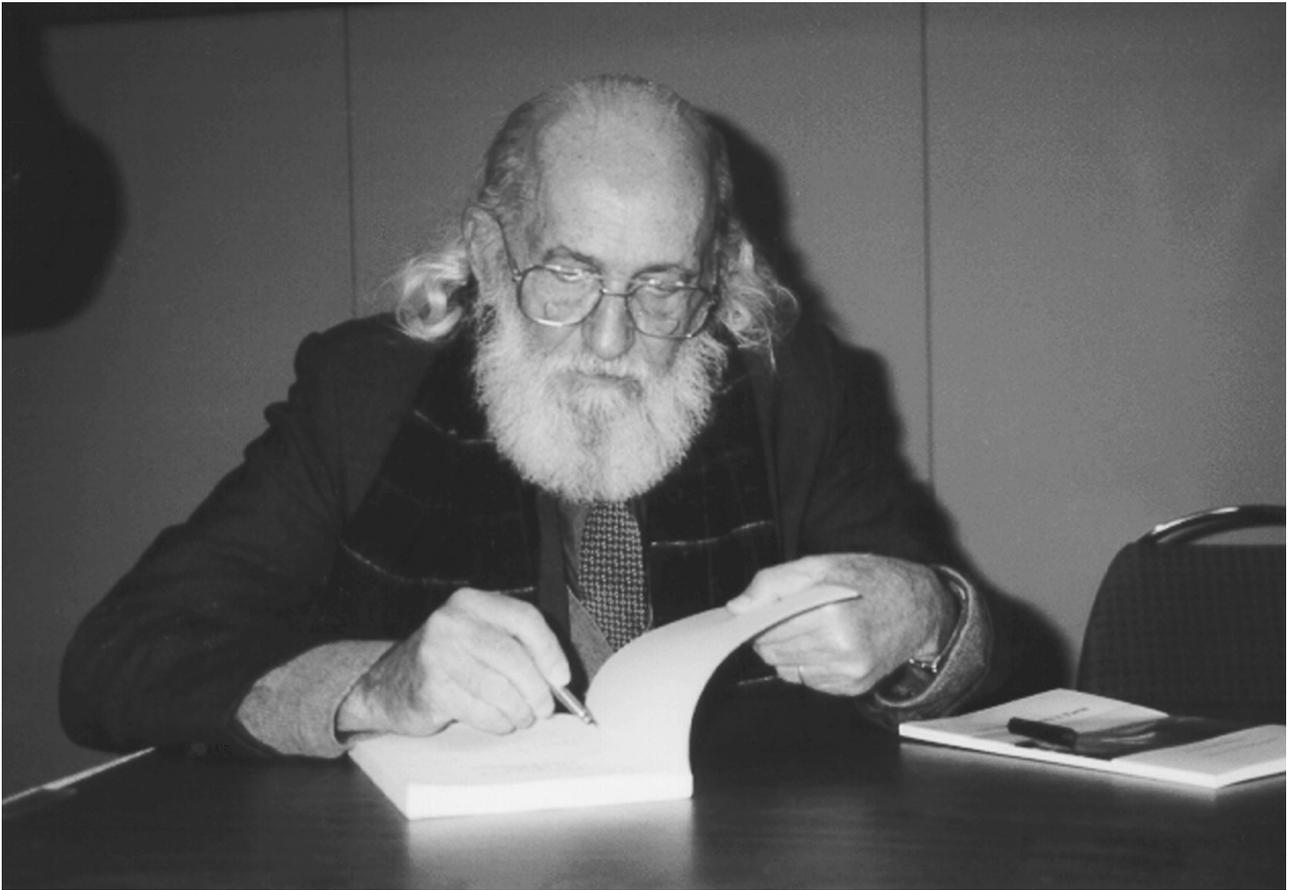
Carta de la Dirección General del CREFAL

Las propuestas que dan vida y son representativas de lo que se denomina como educación popular constituyen puntos importantes de referencia en torno a los cuales se desarrolla el quehacer educativo del CREFAL. El logro de una educación más inclusiva y con calidad está directamente relacionado con la posibilidad de hacer accesible la educación a las comunidades más vulnerables, y de contribuir a mejorar la calidad de vida de sus integrantes mediante una educación que les ofrezca mejores oportunidades de desarrollo.

Es por lo anterior que el CREFAL dedica nuevamente un número de *Decisio* al tema de la Educación Popular, tan vigente ante la situación social de los países de nuestra región latinoamericana. El pensamiento de Paulo Freire sigue muy presente, como se argumenta en la diversidad de artículos aquí incorporados, que van desde el análisis de la vigencia de la educación popular, pasando por expresiones concretas tales como el Movimiento Sin Tierra brasileño, SERJUS de Guatemala, o la Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos, así como las particularidades del concepto de educación popular en Chile, o de diversos proyectos impulsados en el estado mexicano de Michoacán con el apoyo del propio CREFAL; todo esto, hasta llegar a la imprescindible reflexión acerca de la sistematización de experiencias, tan relevante en todo proceso educativo, y especialmente cuando se trata de la educación popular.

Tenemos la certeza de que el amplio recorrido que nos ofrece este número de *Decisio* en relación al tema de la educación popular representa una importante oportunidad para que todos aquellos interesados en el impulso de una educación más acorde con las necesidades comunitarias, y en su estudio, cuenten con más elementos e información que les permita ubicar en su dimensión más adecuada las relevantes aportaciones de la educación popular.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: proporcionada por Ana María Araújo Freire.

¡Paulo Freire vive!

Nélida Céspedes Rossel

Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas | Lima, Perú
 Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL
 ncespedes@tarea.pe

El muy merecido reconocimiento que tiene, hasta el día de hoy, la vida y obra de Paulo Freire, comprometida, política y educativamente, con el esfuerzo por lograr una vida digna para todos, conquistar la liberación de nuestros pueblos, y alcanzar la construcción de sociedades más justas y democráticas sobre la Tierra, refleja su actualidad y fortaleza que inspira a quienes nos identificamos con sus ideales.

Entre los muchos reconocimientos también se encuentran los de las universidades del mundo. Fue

nombrado Doctor Honoris Causa de 28 universidades, entre ellas Harvard, Cambridge y Oxford, y sus obras han sido traducidas a más de 20 idiomas. Entre las principales se pueden mencionar: *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la Esperanza*. En el año 2012, según Ley N° 12.612, fue nombrado por el gobierno de Brasil, Patrono de la Educación Brasileira.

Así como ha sido valorado, Paulo Freire también ha sido atacado con mucha fuerza. Para el sector

conservador sus ideas son peligrosas porque desafían el autoritarismo y la violación de los derechos humanos en tiempos de dictadura, y por poner el acento en la organización de los pobres y postergados. Aún hoy su pensamiento es incómodo; como se ha podido comprobar en las recientes manifestaciones de derecha en Brasil, a la vez que exigen la intervención militar, también gritan “¡basta de Paulo Freire!”. El gran delito: que la gente piense y actúe por sí misma; que tenga un pensamiento crítico frente a la opresión; que sueñe en una vida digna, abrazando todos los derechos; y que en cada contexto de la historia, no se renuncie a la lucha por la liberación y democratización de nuestras sociedades.

Freire, como educador popular, aportó sustantivamente a procesos de alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos, contribuyendo así con una visión renovada y ampliada de estos conceptos y prácticas. Él decía: “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu; porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”.

Freire y la política

Pensar en Freire nos remite de manera inmediata a la política, a una forma particular de hacer política, y al enorme potencial que tiene la educación para contribuir a la formación de las personas, para hacerlas conscientes de la realidad y de sus intereses, y que, a su vez, contribuyan a transformar la sociedad. En una entrevista que le hiciera Carlos Núñez, dijo: “lo que pasa es que a mí se me ha mal interpretado, pues se me identifica como pedagogo. Pero yo te puedo decir que sólo soy adjetivamente pedagogo, porque sustantivamente, soy político”.

Freire nos recuerda que hombres y mujeres somos, ante todo, seres políticos que formamos parte de una sociedad, y que ésta produce formas de organización y de participación social específicas. Se trata no de cualquier tipo de política, sino de aquella que busca el bien común, el pan y la belleza para todos y todas, en armonía con la naturaleza.

En esa medida el accionar del CEAAL, desde la perspectiva freiriana, ha estado y estará ligada a los procesos políticos, al desarrollo de una cultura política, y a la construcción de políticas que estén a favor de enfrentar la pobreza, la explotación, la inequidad, la ausencia de participación, el deterioro del medio ambiente; y también está empeñado en promover actitudes y valores como la solidaridad, el cuidado por el otro y el respeto a la diversidad, manteniendo, junto a la propuesta, la indignación frente a modelos y actitudes que están en contra de la vida.

Esta acción política se da en la lectura de los contextos que en cada momento histórico apuesta por la liberación de las personas y de los pueblos. Esta es la fuerza del pensamiento freiriano y de la corriente de la educación popular (EP) con la que el CEAAL se siente históricamente identificado; es en ese sentido que emprende sus búsquedas, experiencias, relaciones, estudios y sistematizaciones, y alianzas.

El acto de educar

Como nos señalara Carlos Núñez (2007):

Paulo no nos da recetas ni nos presenta métodos particulares, a excepción de su método inicial de alfabetización. Pero sí, una visión compleja de fundamentos éticos, epistemológicos, pedagógicos y políticos. A nosotros nos toca buscar la síntesis creativa y los caminos de recreación, según cada circunstancia.

Y como nos decía Paulo Freire en el video *Constructor de sueños*: esto implica “conducir” y “dar dirección” al hecho educativo, pues no es posible dejar la práctica educativa al azar. “El educador tiene que enseñar y el educando tiene que aprender”.

En sus años de existencia, el CEAAL ha asumido a la EP como la búsqueda y construcción de un nuevo conocimiento, entendiéndola además como un acto liberador, en el que “el conocimiento es construcción social permanente de los sujetos, ligados a dinámicas reales socio económicas, políticas, culturales, ambientales, de género, que requieren de nuevos diálogos

con corrientes de pensamiento que nos interpelan y enriquecen nuestras visiones” (“Planificación estratégica del CEAAL 2009-2012”. Documento interno).

Desde la pedagogía entendemos que es un proceso socioeducativo en el que todos educan y todos aprenden; que se basa en una pedagogía crítica, democrática, una pedagogía del diálogo que tiene como punto de partida la experiencia y vivencia de los actores sociales para volver a la vida, transformándola.

Lo político

Paulo nos decía: “Soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo”. De ahí que afirmara: “mi punto de vista es el de los condenados de la Tierra”. Esta postura la sostuvo desde una opción ética y política a favor y desde la mirada de los pobres de la Tierra.

Esto nos ha llevado en el CEAAL a afirmarnos como un movimiento que se articula a los actores sociales constituyéndonos todos en actores de un cambio político en el que lo educativo constituye un aporte fundamental. Nuestra acción transformadora se nutre de la diversidad cultural que recoge de todas las culturas su propia cosmovisión; promueve lazos de hermandad y diálogo intercultural en aras de la convivencia humana, de la justicia social y el desarrollo de las personas y comunidades en igualdad de oportunidades; propone también un sentido no consumista de la vida, que aspira a que hombres y mujeres vivamos como seres productivos, creativos, solidarios, con pensamiento crítico, y podamos construir una gran colectividad humana universal en bienestar, en paz, con alegría, humor y amor.

Somos un movimiento de Educación Popular porque nos articulamos a los movimientos y organizaciones sociales de los diferentes contextos latinoamericanos y caribeños. Porque de 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.

Nos situamos también 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 migrantes.

La política y la democracia

En un estudio realizado por Alfonso Torres en relación a la educación popular y los nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008, él señala que la educación popular no es una disciplina, ni sólo un campo intelectual, sino una acción cultural y pedagógica comprometida; por ello, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica. Ya en 2003, el mismo Leis planteaba que el paradigma es “una especie de marco para la acción; un punto de referencia para la acción”. Más contundentemente, Pedro Pontual afirmó en el Encuentro del CEAAL México realizado en Chapala, Jalisco, en 2006: “para nosotros conocer sólo tiene sentido si es para ejercer una mejor acción transformadora”.

Es esta afirmación por lo político la que fundamenta la reflexión y acción del CEAAL en torno a la democracia, y la que plantea la necesidad de nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad. Nos referimos a una democracia sustantiva, que no se reduce a lo formal, sino que se asocia a la constitución del escenario de lo público desde prácticas ciudadanas participativas —y del desarrollo de los mecanismos que se requieran para ello. Esto supone la construcción de relaciones democráticas entre gobierno y sociedad civil en una perspectiva de gestión compartida de los asuntos públicos, y una noción de Estado como bien de todos, reivindicado como instrumento de cambio.

Movimientos sociales y poder político

La acción política es una perspectiva que, enraizada en la búsqueda del bien común, implica una acción

concertada, vital, subversiva, entendido esto como subvertir y cambiar un orden injusto por otro justo. En esta acción también anida la lucha por una nueva relación de poder, que emana de grupos organizados con distintas densidades.

Orlando Fals Borda planteaba que:

[...] los movimientos han asumido la necesaria función histórica de articulación para la protesta. Los movimientos todavía alimentan la esperanza del progreso real en las comunidades, ven la posibilidad de construir un nuevo orden social más equitativo y próspero con paz y justicia, para contribuir a resolver las contradicciones del capitalismo y enmendar las inconsistencias éticas de la democracia burguesa (1989, s/p).

Si bien la protesta ante el orden injusto caracteriza el accionar de los movimientos sociales, en nuestros tiempos la capacidad de propuesta ha dado mayor sustento al accionar político, aunque no nos refiramos a un proceso homogéneo. Los ejemplos abundan en nuestro continente: el movimiento de derechos humanos, el feminismo, los ecologistas, los movimientos por los derechos civiles, de los niños y adolescentes, los movimientos indígenas, las luchas por la tierra, por la salud, y actualmente los movimientos contra la minería, por el agua, etc., etc.

¿Qué condiciones han ido contribuyendo al fortalecimiento de los movimientos sociales?

Nos referiremos centralmente a lo educativo. No hay duda que si bien la lucha misma es una gran escuela, los grupos y movimientos sociales han ido organizando procesos educativos más complejos basados en la Educación Popular. Paulo Freire se jugaba por los procesos educativos y señalaba que:

La educación de las masas se hace absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una "educación

para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto (1978, p. 1).

Es en ese sentido que la educación para la libertad la entendemos como aquella que empodera a los actores sociales para que sueñen, para que busquen expandir su libertad y para que construyan nuevos referentes personales, sociales, políticos, culturales, y en el que el tema del poder es sustantivo.

Es una reflexión que nos obliga también a pensarnos a nosotros/as mismos/as —en tanto educadores/as populares y los centros a los que pertenecemos— como parte y jugando en esas relaciones de poder (micro y macro socialmente).

Los procesos educativos a los que nos hemos referido se desarrollan de diversas formas y en ellos participan diversos líderes y lideresas populares que también son parte de movimientos sociales, de organizaciones de base, y han contribuido a dotarlos de fortaleza. En este sentido, la preocupación de Paulo Freire por los procesos educativos se constituye en retos y desafíos en un sentido especial que él mismo se planteaba: "La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa".

El Foro Social Mundial, espacio de recreación de la Educación Popular y del pensamiento de Paulo Freire

El Foro Social Mundial de Educación, de enero del 2012 en Porto Alegre, realizó una gran jornada de trabajo en el marco del Foro Social Mundial temático, cuyo lema fue "Crisis capitalista, justicia social y ambiental". El núcleo del debate se desarrolló en torno a la relación entre la educación y los cambios ambientales, y las consecuencias de un modelo de desarrollo capitalista que se manifiesta en una crisis financiera, alimenticia y económica de alcance mundial; este modelo agudiza las brechas sociales, la pobreza y la exclusión, como consecuencia de las políticas "anti crisis" que los Estados vienen

implementando para salvar su sistema económico y político, que se demuestra insostenible. El empleo, la salud, la educación pública de millones de personas pobres, son derechos ausentes en las políticas públicas de muchos países.

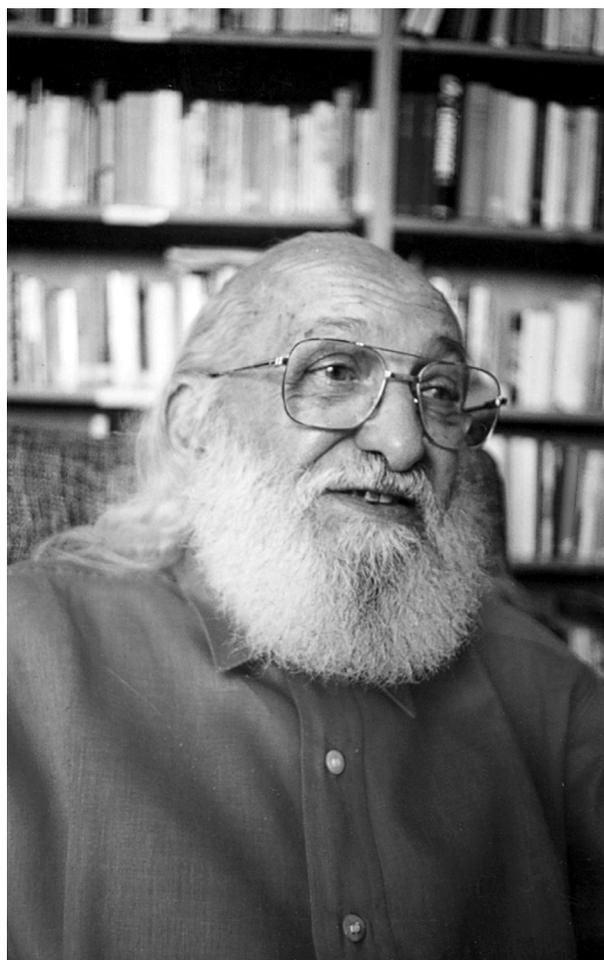
Ese modelo depredador, de sometimiento sistemático de la naturaleza, que se refleja en el gasto exacerbado de materiales y energía, está destruyendo las condiciones que hacen posible la vida en el planeta.

El modelo viene a su vez acompañado de una forma de relación entre los seres humanos que se funda en la competencia. El amor y la confianza mutua, que nos acercaría a un modelo de sociedad basado en el respeto y la cooperación entre todos, son remplazadas por relaciones egoístas, individualistas y consumistas, que escinden a la humanidad entre ganadores y perdedores, que no pueden reconocer su común humanidad.

La exclusión y el incumplimiento de los derechos económicos, sociales, culturales, educativos y ambientales, han generado profundas insatisfacciones, y han dado pie a que amplios sectores populares —y de las clases medias no favorecidas por el sistema— se organicen y desarrollen amplias respuestas desde diversas formas de organización y movilización que, desde abajo, expresan su indignación y hacen propuestas para la construcción de otro modelo social, político y ambiental que otro mundo y otra manera de vivir es realmente posible.

Esta crisis tiene, por cierto, claras manifestaciones culturales que escinden la razón del corazón y limitan el proceso del conocimiento; que separan la teoría de la práctica; que oponen el mirar al escuchar. Leonardo Boff afirma que “Toda nuestra cultura occidental, de vertiente griega, está asentada sobre el ver. No sin razón la categoría central —*idéia* (*eidos* en griego)— significa visión. La tele-visión es su expresión mayor. Hemos desarrollado nuestra visión hasta los últimos límites” (2012, s/p). En síntesis, una cultura que ha instrumentalizado el saber a favor del consumo.

Nuestra cultura, de carácter antropocéntrico, ha roto la armonía entre los humanos y la naturaleza, depredándola; esta mirada, sin embargo, se contrapone a otras miradas cosmocéntricas que privilegian



Fotografía: proporcionada por Ana Maria Araújo Freire.

la reciprocidad y la armonía con la tierra; nuestra cultura patriarcal de supremacía del hombre sobre la mujer, desfigura las relaciones de complementariedad e igualdad; se trata de una cultura homogénea, monocultural, que no asume la diversidad como valor, ni la interculturalidad crítica que se basa fundamentalmente en el compromiso de luchar contra todo tipo de discriminación; nuestra cultura nos ha escindido generacionalmente, atomizándonos, al desvalorar las relaciones intergeneracionales.

Todas estas manifestaciones son señales que nos encontramos ante una crisis civilizatoria donde teorías, formas de relacionarnos y de producir, claman por una ética del cuidado entre nosotros y el planeta.

En el campo de la educación, en estos tiempos la defensa de la educación pública es una bandera fundamental de educadores populares, intelectuales y comunidades. La educación pública está siendo

amenazada por políticas privatizadoras, que van en contra del derecho a la educación como bien público, lo que no es sino el producto de los avances del neoliberalismo en un mundo que impone las reglas de los poderosos y mercantiliza la educación.

Reflexiones abiertas

Es preciso ligar una Educación Popular de claro sello político, con la importancia del conocimiento como fuente de poder, y forjar una metodología que trabaje el poder y el conocimiento como un proceso solidario y cooperativo, respetuoso del ser humano; que incorpore la subjetividad en el proceso de creación del conocimiento; que apunte a procesos interdisciplinarios; que revalore lo micro como un componente sustantivo de construcción de lo macro.

Como educadores populares que apostamos por la transformación política y social para la construcción de una vida humana plena, basada en la ética y la solidaridad, se nos plantea el reto de asumir una nueva concepción de humanidad. Nuestras culturas ancestrales nos enseñan una manera de vivir, de ser y estar en el mundo, como uno más en el ecosistema. De esta manera, la perspectiva del cuidado, del cuidarnos, es integral y holística.

Por eso es que reivindicamos el desarrollo de propuestas desde el Sur, que permitan repensar las relaciones sociales, culturales, económicas y ambientales en otro enfoque, mucho más original, asumiendo y enriqueciéndonos desde el paradigma del "Buen Vivir".

Diríamos entonces que la Educación Popular se sigue recreando con estas vertientes de vida que enriquecen sus postulados: a) promover un pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social; b) su 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 y 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 a la construcción de un destino común entre las personas y con la naturaleza.

En este diálogo y búsqueda, las palabras amorosas y desafiantes de Pablo Freire nos retan a seguir comprometidos porque: "La humanización es un proyecto emancipador que exige procesos de transformación, de modificación de la realidad, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas".

Lecturas sugeridas

BOFF, LEONARDO (2012), "Otro paradigma, escuchar a la naturaleza", en: <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=469>

CEAAL, "Planificación estratégica 2009-2012", documento interno.

FALS BORDA, ORLANDO (1989), "Movimientos sociales y poder político", *Revista Análisis Político*, núm. 8, pp. 49-58, en: <file:///D:/Mis%20documentos/Desktop/Fals%20Borda.pdf>

FREIRE, PAULO (1978), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO y ANA MARIA ARAUJO (1999), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE PAULO (1970), *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Editorial Tierra Nueva.

MARX, CARLOS (s/f), "Alienación e ideología", en: http://www.webdia-noia.com/contemporanea/marx/marx_fli_alien.htm

NÚÑEZ HURTADO, CARLOS (2007), "Vigencia del pensamiento de Paulo Freire", *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 69, en: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=258&clang=3

TORRES, ALFONSO (2009), "Educación popular y nuevos paradigmas. Desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008", *La Piragua*, núm. 28, pp. 5-27.



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional | Bogotá, Colombia
alfonsitorres@gmail.com

Presentación

La educación popular —como concepción pedagógica y movimiento educativo— ha estado presente en la historia de América Latina desde mediados de la década del sesenta del siglo pasado. Aunque sus antecedentes se remontan a Simón Bolívar y a su maestro Simón Rodríguez, quienes hicieron explícito uso de la expresión *educación popular* como proyecto pedagógico

emancipador y formador del pueblo y los ciudadanos de las nacientes repúblicas, su origen como movimiento educativo y corriente pedagógica liberadora está asociado a la obra de Paulo Freire en la década de 1960 y su recepción en las siguientes (Torres, 2008).

Actualmente, y desde hace una década, asistimos a la emergencia de múltiples experiencias, colectivos,

redes y acciones formativas que reivindican a la educación popular a lo largo y ancho del continente. Dicho renacer también ha significado una renovación de sus actores, contenidos y prácticas, que es necesario reconocer.

En efecto, al ímpetu radical y revolucionario de las décadas del setenta y ochenta sobrevino un repliegue de su sentido político emancipador a lo largo de la década de los noventa, asociado a la crisis del socialismo soviético y la consecuente avalancha ideológica anti izquierdista, a la transición democrática en algunos países del continente, a la caída del régimen sandinista, a los procesos de paz en Centroamérica y al recrudecimiento de la represión en países como Colombia. El nuevo discurso que se impuso y expandió fue la celebración de la democracia liberal, que se presentaba como superación de la confrontación entre capitalismo y socialismo, y como única forma posible de organización política; luego de décadas de lucha contra los regímenes autoritarios y su deseo de reconstruir los frágiles sistemas democráticos, muchos educadores populares y organizaciones de la sociedad civil acogieron con entusiasmo el nuevo horizonte político, reorientando sus prácticas educativas hacia la formación para la ciudadanía.

Sin embargo, los efectos nefastos de la aplicación de las políticas económicas neoliberales (aumento de pobreza, desempleo e inequidad), la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición y la expansión de prácticas clientelares, corruptas y mafiosas y el crecimiento de la delincuencia y la conflictividad social, generaron las condiciones para que en varios países de la Región se reactivaran movimientos sociales históricos (indígena, campesino), emergieran otros nuevos (anti neoliberales, ambientales, juveniles), se fortalecieran o surgieran nuevos partidos y movimientos políticos de izquierda, y que algunos de ellos llegaran al poder de gobiernos locales y nacionales.

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, anhelos y esperanzas que expresan, que la educación popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y un motivo para muchas personas y colectivos, que ven en ella un referente político, ético y pedagógico para orientar

sus prácticas. Este renacer actual de la educación popular se evidencia en la proliferación de colectivos, encuentros y jornadas de reflexión que se vienen realizando en diferentes países del continente en torno a su nombre. Así mismo, luego de un periodo de escepticismo frente a las pedagogías liberadoras en el mundo académico, se crean acá y allá, cátedras, cursos, seminarios y conferencias sobre Paulo Freire y sobre su legado, la educación popular y las pedagogías críticas, en universidades públicas y privadas, desde el Río Bravo hasta la Patagonia, e incluso, en el otro lado del océano Atlántico (el Instituto Paulo Freire de Brasil, ha identificado más de 20 Cátedras Paulo Freire en el continente, sin contar la infinidad de eventos académicos sobre su legado).

Este nuevo ímpetu de la educación popular también ha sido reconocido en las últimas asambleas del CEAAL (Cochabamba, Lima), desde las cuales se ha planteado y ratificado el mandato de que esta plataforma y red de centros inspirados en la educación popular se convierta en un movimiento en torno a ésta y se articule más decididamente a los movimientos sociales que tienen presencia en América Latina y el Caribe. Su nueva denominación, Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe, confirma esta intencionalidad instituyente. Sin duda, esta decisión representa una oportunidad histórica para que el Consejo recobre vitalidad y legitimidad dentro del amplio espectro de los movimientos sociales, colectivos y redes sociales en torno a la educación popular.

¿Cómo se expresa este renacer de la educación popular? A través de la afirmación y proliferación de los campos, actores y ámbitos en los que ha actuado. A ellos me referiré a continuación, así como a los cambios en el contexto y las emergencias que hoy caracterizan y desafían las prácticas educativas populares.

Campos, actores y ámbitos de actuación

Como acción educativa emancipadora, la EP ha tenido estrecha relación con otras corrientes alternativas como la teología de la liberación, la comunicación alternativa, el feminismo y la investigación

acción participativa. Por ello, sus actores y prácticas han estado articulados a otros proyectos, procesos y movimientos en torno a la economía solidaria, a dinámicas eclesiales y culturales, así como a procesos políticos de conquista y ampliación de la democracia y la ciudadanía. Hacer un balance del campo de la educación popular en América Latina hoy, exige identificar la multiplicidad de espacios, actores y prácticas que se asumen como tales.

En sus inicios, el área privilegiada de la EP fue la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas, pero muy pronto se amplió a la formación de dirigentes de organizaciones y movimientos sociales (campesinos, populares, locales), al trabajo en salud, en comunicación, de género, ambiental y economía solidaria; con los procesos de democratización iniciados en la última década del siglo XX, la EP se involucró en la escuela formal, así como en la formación para la participación local, la educación ciudadana y en derechos humanos. En la actualidad, aparecen temas emergentes como la soberanía alimentaria, la agroecología, los jóvenes, la interculturalidad, los derechos de la población LGBT y la justicia comunitaria.

Desde sus inicios, por su vocación emancipadora, las prácticas educativas populares han privilegiado poblaciones consideradas como oprimidas, explotadas o discriminadas, tales como los campesinos, los habitantes de los barrios populares y otras categorías de trabajadores; desde la década de los ochenta los “sectores populares” adquirieron rostros particulares en las mujeres, los jóvenes y comunidades cristianas de base, reactivándose su interés por sus identidades culturales. Con la ampliación de los ámbitos y perspectivas de acción, la EP hoy trabaja con profesores y estudiantes de instituciones educativas formales, jóvenes, dirigentes y autoridades locales, población LGBT, pueblos originarios y afro-descendientes.

La EP privilegia la realización de acciones de formación de personas, colectivos y organizaciones sociales en las temáticas mencionadas desde enfoques y perspectivas críticas, a través de la realización de talleres, cursos y campañas, la formación de escuelas de líderes y en la producción de materiales educativos y comunicativos. Algunos de los centros de EP

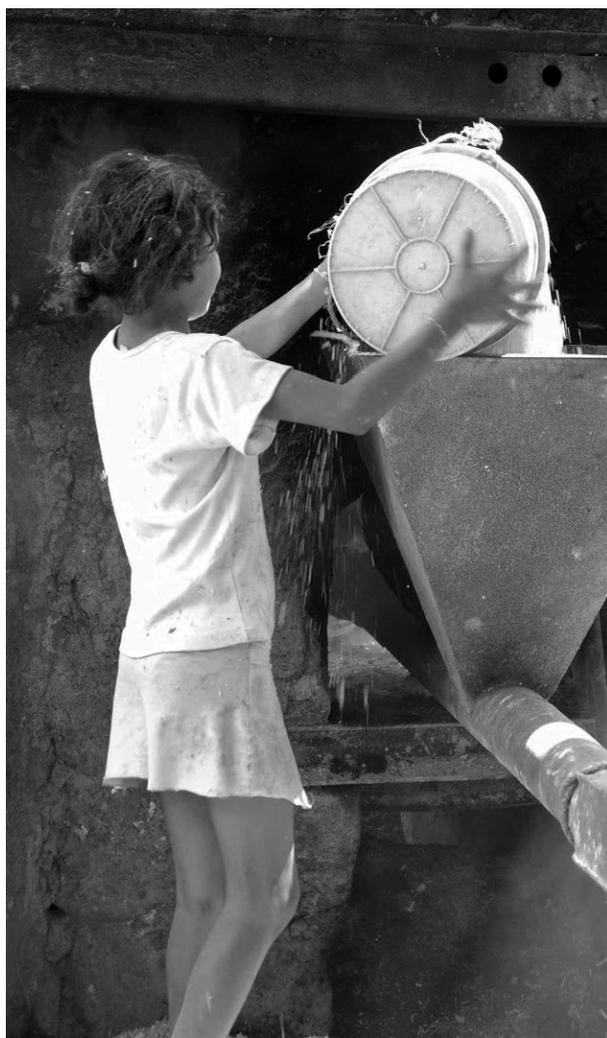
también se han dedicado a la producción de conocimiento social y pedagógico, en particular a la llamada sistematización de experiencias.

Contextos y desafíos actuales

Esta amplitud y riqueza del campo de la educación popular antecede y excede el espacio conformado por el CEAAL; sin embargo, esta red continental de más de un centenar de centros de EP en América Latina, ha sido un escenario privilegiado para reconocer los contextos, las tensiones, los debates y desafíos en el campo educativo popular. Basado en una revisión de los artículos de *La Piragua* entre 2002 y 2013, y de mi participación en diversos espacios y procesos de educación popular en la Región, en particular en Colombia, a continuación sintetizo algunos rasgos del contexto actual y los retos actuales de la EP.

Como lo dijimos al comienzo, desde mediados de los noventa, el entusiasmo y optimismo depositado en la democracia liberal tras el fin de las dictaduras, se resquebrajó frente a la evidencia de las nefastas consecuencias sociales que trajeron las políticas neoliberales. Transcurridas dos décadas, los indicadores de pobreza y desigualdad social se dispararon en todos los países; el desempleo, la precariedad y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral. Por otro lado, la plutocracia y la corrupción agudizaron la crisis de legitimidad de gobiernos y partidos políticos.

Frente al deterioro de las condiciones de vida de la población, se reactivaron diversas expresiones de resistencia y protesta. El comienzo del siglo coincidió con el ascenso de diferentes movimientos indígenas, campesinos y populares en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia Argentina y México. El Foro Social Mundial que se reúne desde el 2000, expresa y aglutina estos aires de cambio en torno a la consigna “Otro mundo es posible”. También como expresión del inconformismo generalizado, han llegado al poder movimientos políticos de izquierda. Las democracias oligárquicas que habían sucedido las dictaduras, empezaron a ser sustituidas por gobiernos de izquierda o progresistas, en países como Brasil,



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

Bolivia, Argentina, Venezuela, Ecuador, Uruguay, El Salvador y Perú.

Sensible a estas transformaciones y emergencias, y desde su preocupación por garantizar su vigencia crítica y utópica, los centros del CEAAL reconocen desde 2003 los siguientes desafíos, los cuales fueron asumidos como mandatos y ejes de acción en sus Asambleas de Recife (2004) y Cochabamba (2008) y afirmados en la de Lima (2012):

1. Afirmación de la EP dentro de los paradigmas emancipadores

Tal preocupación parte de reconocerse a lo largo de su historia como corriente crítica, y de la necesidad de actualizar sus perspectivas políticas frente a los

cambios recientes del contexto mundial y la hegemonía del pensamiento único neoliberal. Este desafío también evidencia una preocupación sentida por parte de los colectivos de diversos educadores populares acerca de los sentidos políticos que orientan sus prácticas educativas, luego de un periodo dominado por la retórica liberal.

Pasada una década, podemos afirmar que hay consensos en cuanto al desafío que se planteó la EP frente a los “paradigmas emancipadores”. El primero es asumir la categoría de “paradigma”, no sólo como perspectiva epistemológica, sino en un sentido amplio, como matriz cultural, desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales. Son emancipadores, “si dan cabida a las visiones que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada”.

El segundo consenso es que cuando se habla de paradigmas emancipadores desde la EP, éstos involucran una dimensión gnoseológica (interpretación crítica), una dimensión política (opción alternativa frente a dicha realidad) y una dimensión práctica (orienta las acciones individuales y colectivas). Así, en la EP, la renovación de paradigmas implica fortalecer la conciencia crítica y las subjetividades rebeldes.

El tercero es que lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la EP, sino que ésta se sitúa en el campo más amplio de corrientes críticas y utópicas como la filosofía, la teología, la ética y la psicología de la liberación.

Un último consenso es que la EP posee su propio acumulado teórico y práctico que debe retomarse y sistematizarse, así como la experiencia de los actuales movimientos sociales latinoamericanos. En la EP no sólo existe un acumulado como corriente pedagógica, sino también un saber proveniente de su práctica. También los actuales (no siempre recientes) movimientos sociales en la región están recreando los repertorios de protesta y los discursos desde los que los justifican y orientan su actuar (como la lucha por la dignidad y por el buen vivir).

2. La formación de sujetos y subjetividades rebeldes desde la EP

La construcción de alternativas políticas, sociales, culturales y éticas al capitalismo pasa por la reactivación y producción de imaginarios, creencias, valores, voluntades, pensamientos y sentimientos diferentes a los que impone el sistema, así como de individuos y colectivos capaces de colocarse frente a estas circunstancias adversas y actuar autónomamente en defensa de sus intereses, identidades y visiones de futuro. Ello se ha venido dando en el crisol de las luchas sociales que en el campo y la ciudad hoy conmueven el viejo orden; también desde los colectivos, proyectos y prácticas de educación popular ha venido creciendo el reconocimiento de la necesidad de contribuir a la formación de estas subjetividades críticas, indignadas y rebeldes, así como sujetas a la pluralidad de personas, comunidades y sectores de población que protagonizan o pueden protagonizar acciones colectivas para transformar este sistema de dominación (Mejía, 2013).

En estos últimos años, las estrategias educativas se han enriquecido, en la medida en que ya no sólo apuntan a la formación de conciencia crítica, sino también a formar otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que posibiliten diversos —y a la vez confluyentes— caminos de resistencia, emancipación y construcción de alternativas. Ello también se evidencia en la ampliación de estrategias metodológicas que además del diálogo, el uso de técnicas participativas y la construcción colectiva de saberes, incorporan narrativas, recorridos, expresión estética y corporal.

3. Articulación de la EP a los movimientos sociales y la EP como movimiento

Desde sus orígenes la EP se vincula a los procesos organizativos y movimientos populares que reivindican diversas demandas para dignificar sus condiciones de vida. En torno a estos movimientos sociales populares se articuló el discurso sobre el sujeto histórico del cambio social, sobre la afirmación de identidades culturales y sobre la contribución de la EP a la constitución de ese sujeto.

Sin embargo, desde mediados de la década del noventa, muchos centros —y la propia secretaría del CEAAL— centraron sus energías en relacionarse e incidir en las instituciones y políticas públicas que emergían en la transición democrática, descuidando sus vínculos históricos con las organizaciones de base y los movimientos populares. Por su parte, éstos vivían un proceso de reactivación y con sus movilizaciones mostraron los límites de las nuevas democracias.

Dentro de su proceso de revitalización, los movimientos populares reconocieron la importancia de la educación, construyendo propuestas pedagógicas que si bien reconocen el aporte de Freire y la educación popular, se basaban en nuevos referentes como la pedagogía de la tierra de los campesinos en Brasil, la pedagogía rebelde de los zapatistas en México y la educación propia de los indígenas en Colombia. La EP empieza a retomar y vitalizar sus vínculos con los movimientos sociales, para compartir sus acumulados, aprender de ellos y seguir construyendo juntos pensamiento pedagógico y estrategias educativas emancipadoras.

4. Educación popular y democratización radical de la vida

A las democracias realmente existentes en la región se les ha caracterizado como de “baja intensidad”, como “restringidas y restrictivas”, dado que reducen el ejercicio de la ciudadanía a la emisión del voto y buscan enmascarar las injustas desigualdades en la distribución de la riqueza generada en las sociedades. Por ello, desde los movimientos sociales y otras expresiones de las organizaciones de la sociedad civil se enfatiza la necesidad de democratizar las democracias, de radicalizarlas al devolver el poder del mandato al pueblo y darles integralidad articulando el crecimiento económico con la justicia social y el ejercicio participativo del gobierno. En esa lucha por democratizar la democracia se han multiplicado las experiencias de vigilancia ciudadana, de gobiernos democráticos locales y de colectivos que buscan incidir en la reconfiguración de lo público y en el rescate público de las políticas de gobierno.

La EP como educación democrática, como educación para los derechos humanos y como educación

para la participación, ha contribuido, sin duda, a este proceso de democratización. Sin embargo, falta avanzar en un posicionamiento propio, crítico y alternativo, frente a una educación democrática y ciudadana, más allá de los marcos liberales hegemónicos.

5. *Educación popular, cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación social*

Uno de los elementos centrales que han reivindicado los pueblos indios y afros, los movimientos de mujeres y los movimientos en torno a los derechos y la diversidad sexual, ha sido el derecho a la equidad en la diversidad, el derecho a ser respetados en la diferencia que define identidades y modos de realización personal y colectiva. Con sus luchas y demandas han puesto el dedo en la llaga de la subordinación y la discriminación que ahonda la lógica de la explotación económica y la manipulación política. Han ido al fondo de las lógicas de negación de la dignidad humana que predominan en la visión occidental de la vida y en los modelos culturales, religiosos y sociales hegemónicos. Han colocado el tema de la vida cotidiana en el escenario de la lucha política y nos han obligado a revisar radicalmente nuestras formas de construcción de los roles sociales que asumimos y de las relaciones sociales que generamos. La EP se ha visto urgida a reconocer estas dimensiones de la emancipación humana, estas nuevas expresiones de la lucha social y política.

Lecturas sugeridas

AGUIRRE, CARLOS ANTONIO (2009), *América Latina en la encrucijada. Los movimientos sociales y la muerte de la política moderna*, México, Contra-historias.

BRANDÃO, CARLOS R. (2013), "Cincuenta y un anos depois", en D. Streck y M.T. Esteban (org.), *Educação popular. Lugar de construção social coletiva*, Petrópolis, Vozes, pp. 9-14.

GOLDAR, MARÍA ROSA (2013), "Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde los movimientos sociales", *La Piragua*, núm. 38, Lima, CEAAL, pp. 74-81.

MEJÍA, MARCO RAÚL (2013), "Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. Apuesta central de la educación popular", *La Piragua*, núm. 38, Lima, CEAAL, pp. 51-61.

SEOANE, JOSÉ (2013), "América Latina bajo el signo de la crisis: entre la ofensiva conservadora y los nuevos procesos de movilización popular", *La Piragua*, núm. 38, Lima, CEAAL, pp. 13-18.

SIME, LUIS (1991), *Los discursos de la educación popular*, Lima, Tarea.

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

TORRES, ALFONSO (2009), "Educación popular y paradigmas emancipadores", *La Piragua*, núm. 30, Panamá, CEAAL, pp. 11-32.

TORRES, ALFONSO (2010), "Educación popular y producción de conocimiento", *La Piragua*, núm. 32, Panamá, CEAAL, pp. 8-25.

TORRES, ALFONSO (2012), "El potencial emancipatorio de la educación popular como práctica política y pedagógica", *La Piragua*, núm. 37, Lima, CEAAL, pp. 59-76.

ZIBECHI, RAÚL (2003), "Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos", *Revista OSAL*, núm. 13, Buenos Aires, CLACSO., en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>.



Fotografía: Luz Maceira.

Dialogando con la educación popular en “El Norte”

Liam Kane

Centre for Open Studies, Ionad an Oilein Fhosgailte
University of Glasgow | Escocia

<https://sites.google.com/site/populareducationinlatinamerica>
liam.kane@glasgow.ac.uk

Introducción

Las ideas educacionales de Paulo Freire tienen fama en todas partes del mundo; es por ello que se interpretan de maneras muy variadas, lo cual llega a ser problemático, pero al mismo tiempo saludable. Saludable, por la importancia de recrear y reinterpretar ideas, no simplemente copiarlas; problemático, al menos desde la perspectiva de la educación popular, porque con frecuencia se privilegia el aspecto

metodológico de Freire —crítica hacia la educación “bancaria”, uso de técnicas participativas— y se dejan de lado las bases político-filosóficas en las que se basa su pensamiento, como por ejemplo, que toda práctica educativa constituye un acto político. Al investigar la educación popular en “el Norte”, entonces, si una primera tarea es detectar la influencia de las ideas freirianas, la segunda es interrogar cómo se

interpretan: no todo lo que se autodenomina “educación freiriana” tiene que ver con la educación popular.

En el Norte la educación popular tiene su propia historia y trayectoria, pero el *boom* de la educación popular en América Latina a partir de los años setenta le impactó de manera muy significativa; un ejemplo son los casos de organizaciones no gubernamentales progresistas del Norte, que al apoyar proyectos de desarrollo en países latinoamericanos no solamente difundían las ideas de la educación popular, sino que las incorporaban en sus propias prácticas.

Este artículo recoge parte de la experiencia de la educación popular en el Norte, comparándola con la de América Latina, para que así tenga más sentido para los lectores de *Decisio*. Tomaremos en cuenta lo siguiente: a) el significado del término “educación popular”; b) la relación entre la educación popular y el Estado; c) el papel de los movimientos sociales; d) la práctica de la educación popular y e) lo que los del Norte y los latinoamericanos podrían aprender unos de otros.

Yo escribo desde el contexto europeo específico de Escocia en el Reino Unido, aunque muchos dirán que tiene más en común con el de los Estados Unidos que con el de sus vecinos más cercanos: por eso hablo en términos generales del “Norte”. Pero claro, el Norte tiene una variedad enorme de países, idiomas, culturas y sistemas político-económico-sociales. Con tanta variedad, puede que cualquier comentario generalizado no sea aplicable a muchos contextos particulares.

Significado del término “educación popular”

En español y portugués la palabra “popular” tiene connotaciones de clase social: un barrio “popular” puede llegar a significar un barrio “pobre”. En inglés, sin embargo, si “popular” antes significaba algo parecido, ya casi no es así: un *popular neighbourhood*, por ejemplo, es un barrio atractivo, donde muchos quieren vivir, más bien es ¡un barrio rico!

En años recientes, en Europa, se creó una importante red internacional de profesores universitarios comprometidos con la educación popular. Al principio asistían a sus reuniones personas con ideas tan distintas de lo que era la educación popular que a veces

costaba trabajo ver lo que había en común; en no pocas ocasiones esto llegó a provocar debates acalorados. Personalmente acabé por concluir que en los países de Escandinavia, por ejemplo, “educación popular” tenía que ver más con la educación convencional “abierta” al público que con los compromisos políticos.

Aunque en América Latina también hay diferencias de interpretación sobre el término “educación popular”, la mera traducción al inglés (y a otros idiomas) del concepto puede provocar confusión en el Norte: cuando aquí se habla de educación popular, antes que nada hay que dar y pedir precisiones acerca de lo que significa. En su importante estudio sobre la historia de la educación popular en Europa, Tom Steele concluyó que sólo los proyectos más radicales se aproximan a lo que se denomina como educación popular en América Latina.

La educación popular y el Estado

Cuando en los años setenta las ideas de la educación popular venían de América Latina hacia el Norte, lo que nos parecía diferente e inspirador era que esas ideas se desarrollaban y se ponían en práctica al margen del Estado, en movimientos sociales populares. Si eso se debía en parte a una escasez de oportunidades educativas ofrecidas por el Estado en América Latina, por lo menos una consecuencia positiva era que se podía repensar la educación desde sus fundamentos, incluso reconocer su esencia política, sin intromisión del gobierno.

En los países más ricos del Norte, sin embargo, donde se había ganado un mínimo de “Estado de bienestar” después de la Segunda Guerra Mundial, que incluía servicios gratuitos de salud y educación, cuando se habla de “educación”, por definición se entiende como “educación del Estado”. Lo bueno del Estado de bienestar es que ha logrado ofrecer una cierta educación para todos; lo negativo es que el sistema generalmente refleja los valores de las clases sociales dominantes. A un educador empleado por el Estado, por ejemplo, para que sea “profesional” se espera, si no se exige, que adopte posiciones políticamente “neutrales” en su trabajo, cosa imposible según

los principios de la educación popular. Dada la casi omnipresencia del Estado y su control más o menos sutil sobre los currículos, el reto para muchos educadores radicales en el Norte ha sido pensar cómo se podrían vivir y aplicar los principios de la educación popular dentro, y no fuera del Estado. A diferencia de algunas experiencias de educación popular en América Latina, entonces, en el Norte la educación popular nunca sustituye a la educación del Estado: trata de influirla "desde adentro" y lo que ofrece "desde fuera", en movimientos de la sociedad civil, se considera algo adicional, complementario y diferente.

En paralelo, en el campo político, como la época de los setenta y ochenta se caracterizó por una falta de democracia formal en muchas partes de América Latina, estaba claro que para conseguir el cambio social no había más remedio que emprender iniciativas desde fuera de las instituciones formales del Estado; ello explica el crecimiento de diferentes tipos de movimientos sociales, "las escuelas" de educación popular, que hasta hoy tienen un papel importante en la lucha para el cambio social. A diferencia de América Latina, sin embargo, en muchos países del Norte, las llamadas "democracias capitalistas", es decir, la democracia representativa, funciona como "el opio del pueblo", como decía Marx con referencia a la religión. Es decir, hemos internalizado la idea (¿el mito?) de que al tener la suerte de vivir en una democracia, la única forma de conseguir el cambio es por el voto. Pero sólo se vota una vez cada cuatro o cinco años, esto es, las opciones son limitadas; además, al ser elegido un político éste no tiene que cumplir lo que prometió, de manera que detrás de las apariencias democráticas quedan la dictadura del mercado y los verdaderos gobernadores, los dueños del poder económico. Ken Livingstone, exalcalde de Londres, dijo en una ocasión que si el voto cambiara las cosas, lo abolirían. No niego la importancia de los procedimientos formales democráticos, pero si creemos ciegamente en sus poderes mágicos no seremos capaces de ver otras formas de actuar, formas de ser más "sujetos", menos "objetos" del cambio social.

Cuando visité México a principios de los años noventa, conversé con educadores populares que

empezaban a trabajar menos con movimientos sociales y más con el nuevo partido político, el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Pensaban que por primera vez habría elecciones limpias y que por esa vía sería más productivo perseguir el cambio social. Me quedé decepcionado. Lo que me había inspirado de la educación popular en América Latina era precisamente la forma en que acompañaba acciones que no se dejaban restringir por procedimientos formales del Estado: mi experiencia había sido que la democracia formal podía servir para controlar y limitar la democracia participativa. Justamente cuando pensaba que aquí debíamos aprender de ustedes, de cómo promover a través de la educación un mayor protagonismo de los "sujetos" y no dejar las decisiones a los políticos, parecía que algunos de ustedes querían lo contrario.

Desde entonces creo que el tema de la relación entre la educación popular y el Estado —tanto en América Latina como en el Norte— es algo que siempre hay que analizar con los ojos y las mentes abiertos.

Educación popular y movimientos sociales

Ya hemos visto que históricamente el *boom* de la educación popular en América Latina acompañaba y formaba parte del desarrollo de movimientos sociales "populares", y que en el Norte, por contraste, "educación" era casi sinónimo de "educación del Estado". En este marco, entonces, ¿dónde caben los movimientos sociales del Norte?

Cabe ahora mencionar otra diferencia con América Latina. En los Estados de bienestar y las economías capitalistas desarrolladas, generalmente se ha caracterizado a los movimientos sociales "de clase media" como movimientos "sociales", pero no "populares"; más que preocuparse por la satisfacción de las necesidades básicas, estos movimientos pretenden profundizar la experiencia democrática y mejorar la calidad de vida en sociedades post-materialistas; en sí, estos movimientos no necesariamente se identifican con los valores de la educación popular. Comparados con sus equivalentes en América Latina, los que se han nombrado "nuevos" movimientos sociales,

como los enfocados en la etnia, el género o la ecología, por ejemplo, generalmente se preocupan muy poco por cuestiones de clase social.

Pero ¡cuidado!: hay mucha variedad de movimientos y por definición siempre están cambiando. Últimamente, además, con los problemas causados por las crisis bancarias y las políticas de austeridad, de un día a otro pueden aparecer (y desaparecer) movimientos más relacionados con temas de sobrevivencia. Esto se ha visto mucho en Europa con “los indignados”, en España, por ejemplo, y su equivalente en Grecia.

Entendida en su acepción amplia, la educación sí cumple un papel en los movimientos espontáneos; los que participan quieren auto-educarse, y educar al público, pero hasta qué punto se aprende o se enseña conscientemente, de manera planeada y explícita, parece ser muy variable. Puede que no pase nada, o que se organicen, como se hizo en la Plaza del Sol en Madrid, clases, talleres y hasta cursos gratis en la calle, donde todos aprenden y enseñan a la vez; estos ejemplos contienen rasgos muy parecidos a los principios de la educación popular. Pero, ¿podemos decir que en el Norte existe, como en América Latina, algo que se podría denominar “movimiento” de educación popular?

Se ha documentado que, por un lado, están pasando muchas cosas en el campo de la educación de adultos para el cambio social; a lo mejor, incluso, está pasando mucho más de lo que se sabe. Por otro lado, hasta qué punto esto se relaciona con una teoría articulada de la educación popular es muy variable: a veces el aspecto educativo de una lucha se entiende explícitamente como educación popular por los involucrados; a veces se le califica con otros adjetivos, como educación “de trabajadores”, educación “anti-racista”, “feminista” o “medioambientalista”; a veces se entiende solamente como la educación informal, que se experimenta en la acción, a lo que luego otros pondrán el título de educación popular. También se podría decir lo mismo en América Latina, por cierto, pero en general el uso explícito del concepto “educación popular” es mucho más común allá que acá.

Independientemente de la identificación explícita con las teorías de la educación popular, el grado

de organización y articulación de las diferentes iniciativas educativas para promover el cambio social progresivo cambia de país en país; pero al menos respecto de lo que sucede “afuera” del Estado, la organización parece mucho más débil en el Norte que en América Latina, aunque dada la importancia del Estado en la provisión de servicios, no es de extrañar. En el Reino Unido, los movimientos de educación alternativa fueron muy fuertes en el pasado, antes de la guerra, pero ahora están mucho más débiles, a pesar de los esfuerzos, en parte inspirados por América Latina, para resucitarlos.

La práctica de la educación popular

En los años setenta y ochenta, la metodología de la educación popular latinoamericana llamaba mucho la atención por aquí: partir desde la práctica, los temas generadores, las técnicas participativas, las ideas de Augusto Boal y todo lo demás. Por un lado, eran y siguen siendo formas de práctica que inspiran a los educadores populares; por otro lado, se identificaban tanto con la educación popular que a veces se reducían a eso, y nada más. Como en América Latina, en el Norte se ha tenido que reafirmar continuamente que el uso de prácticas y metodologías participativas no significa que se esté practicando la educación popular; que éstas no son más que herramientas al servicio de quien las usa, como un martillo puede servir para construir una casa o para atacar a una persona. De hecho, muchas técnicas participativas han sido incorporadas a los manuales, prácticas y agendas del mundo empresarial, es decir, de aquéllos que luchan para que otro mundo *no* sea posible. Si en algún momento se podía aislar e identificar claramente *una* práctica o *una* metodología de la educación popular, creo que esto ya no es vigente; las ideas metodológicas que antes fueron una exportación innovadora de América Latina, ahora han sido incorporadas a nuestras prácticas también. En resumen, en cuanto a las metodologías o a las formas de practicar la educación popular, creo que en el mundo hiperglobalizado de hoy todos encontramos inspiración en las mismas fuentes y

hay menos diferencias que antes entre las prácticas en América Latina y el Norte.

Aprendiendo unos de otros

Los que tratan de hacer educación popular en el Norte han aprendido mucho de la experiencia latinoamericana, sobre todo con relación a los principios generales y las técnicas metodológicas; en este sentido, deberíamos aprender más sobre cómo fortalecer un movimiento de educación popular. En cuanto a aprender de ejemplos concretos, no es siempre obvio lo que hay que hacer. Si tomamos el caso del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, por ejemplo, un movimiento muy grande que ha creado un curso radical, experimental e independiente para formar a sus propios educadores, ¿qué aprendemos de eso cuando no existen movimientos similares en el Norte, cuando la formación de los profesores siempre se ha considerado una tarea del Estado? Es pura especulación, aunque sí estimula nuevas y creativas formas de repensar nuestras prácticas, algo siempre positivo.

¿Y pueden los latinoamericanos aprender algo de la experiencia del Norte? Sí, porque el estudio comparativo de la educación siempre provoca nuevos pensamientos creativos y laterales, aunque los contextos sean diferentes y las lecciones no sean ni obvias ni inmediatas. Estoy convencido de que en un aspecto particular el Norte tiene algo que ofrecer al Sur: lo que hemos aprendido de la relación entre la educación popular y el Estado.

Terminada la época de dictaduras y guerras sucias en la historia reciente de América Latina, se presentaron oportunidades para trabajar menos con los movimientos *fuera* y más con proyectos *dentro* del Estado, como en el caso mexicano. Es claro que los educadores populares tienen que trabajar dentro del Estado, pero según la experiencia en el Norte, hay cuatro cosas que vale la pena tomar en cuenta cuando se considera dónde dirigir los esfuerzos, dentro o fuera del Estado:

1. Históricamente diferentes gobiernos decidieron apoyar movimientos de educación radical con

el fin de quitarles su radicalismo. En el Reino Unido, en 1925, los conservadores defendieron la decisión de patrocinar asociaciones independientes de educación radical, diciendo que era dinero bien gastado, en el sentido de que lo consideraban como la mejor forma de controlar a los trabajadores y actuar de policías. Y así fue.

2. La tendencia del Estado es de cooptar movimientos de una manera u otra. Actualmente la distribución de fondos en la Unión Europea para la educación de adultos, por ejemplo, lleva restricciones que limitan las actividades a lo que Steele llama "primeros auxilios sociales", que no se aproximan en nada a lo que hacen muchos movimientos en América Latina.
3. Una vez desaparecido, es muy difícil resucitar un movimiento independiente de educación popular, como muchos hemos descubierto en Europa, tratando de hacerlo. Del Norte les diría que con el deseo de influir en el Estado desde adentro, no dejen de cuidar y sostener al mismo tiempo el trabajo independiente que hacen por fuera, con movimientos.
4. Sería interesante examinar cómo en el Norte, en contextos diferentes, los que se comprometen con la educación popular consiguen, a pesar de todo, hacer algo imaginativo "dentro y contra el Estado", como a veces decimos.

Gracias por la invitación a colaborar con *Decisio*. Les deseo mucha suerte en su trabajo educativo maravilloso que ha sido tan inspirador para tanta gente en tantos países diferentes del mundo. Un abrazo desde el frío de Escocia.

Referencia

- STEELE, T. (2007), *Knowledge is power!: The rise and fall of European popular educational movements, 1848-1939*, Bern, Peter Lang.



Fotografia: proporcionada por la autora.

El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo

Rubneuz Leandro de Souza

Movimiento Sin Tierra | Brasil
rubneuz.mst@outlook.com

Para el MST, invertir en educación es tan importante como ocupar la tierra

Pedro Tierra

Introducción

En este artículo buscamos reflexionar sobre las contribuciones de la educación popular a las experiencias educativas del Movimiento Sin Tierra (MST), específicamente la educación de jóvenes y adultos (EJA). Es importante destacar que la educación popular

resignificó el pensamiento educativo brasileño y fue un instrumento importante de organización de los trabajadores al final de la década de 1970, entre ellos la Central Única de los Trabajadores (CUT), el Partido de los Trabajadores (PT) y el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Estas organizaciones, a su vez, adoptaron la educación popular en sus prácticas de formación humana.

El MST entiende que la educación “sólo es popular cuando se produce al servicio de los intereses reales de las clases populares, en nuestro caso, de un movimiento

popular, el MST” (MST, 2000, p. 9). La educación popular está en la base de la fundamentación de la educación del MST por vincular las luchas para la transformación en Brasil y en América Latina, porque reconoce al ser humano como sujeto de conocimiento, producido éste en la interacción con el mundo social y tomado como instrumento de transformación de la realidad.

La educación popular es también un instrumento de resistencia a la imposición de métodos y currículos del sistema educacional a profesores/as y educandos/as, vía las escuelas formales. En este sentido, para el MST la educación popular es más que un método; es un código de conducta, una postura política frente a la realidad, pues no se trata de algo que solamente se aplica en el aula, sino, sobre todo, de hacer valer su verdadero sentido: ser instrumento de transformación de la realidad.

Otro pilar de la fundamentación de la educación del MST es la pedagogía socialista. La pedagogía socialista vincula la educación con la perspectiva de la formación humana, la cual combina educación e instrucción, y coloca al trabajo como principio educativo y hecho articulador de esa formación. Considera al trabajo en su carácter fundante del ser humano (ontocreativo: que crea al ser humano), que aconteció en el marco de un orden social diferente: en las experiencias de la educación socialista. La pedagogía socialista tiene sus raíces en la tradición pedagógica socialista, de base materialista histórica y crítico-dialéctica, y asume la defensa de la educación como práctica social emancipadora.

El Movimiento Sin Tierra es un movimiento de lucha por la tierra y por la reforma agraria. En su embate directo contra el latifundio y contra el modelo de explotación capitalista, busca contribuir a la transformación de la sociedad y a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo para el campo. La educación propuesta por este movimiento busca ser de carácter emancipador e incluye en su concepción tres pilares fundamentales: educación para la transformación social; el conocimiento científico con una consistente base teórica; y la organización del pueblo.

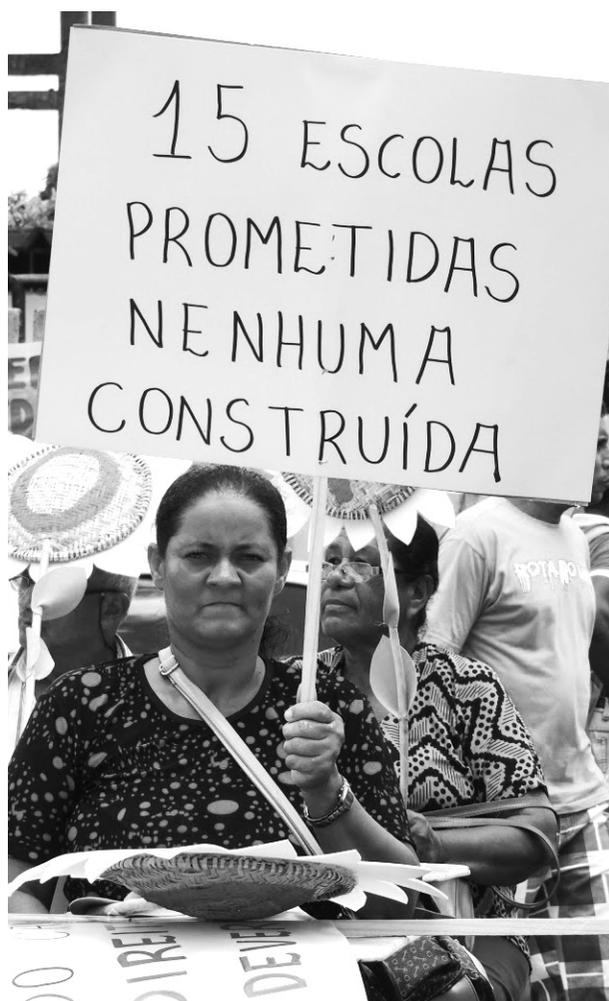
La frase de Pedro Tierra que abre este artículo define bien la trayectoria del MST en sus 30 años de

historia, al mostrar que el MST, así como lucha por la democratización de la tierra, lucha también por la democratización del conocimiento. El cercado de la tierra, que se remonta a la invasión portuguesa, dividió este inmenso territorio en 12 grandes haciendas conocidas como capitánías hereditarias y sometió al pueblo indígena y africano al trabajo esclavo. Esta condición perduró por casi cuatro siglos y hasta hoy conserva ciertos rasgos que se expresan en la visión prejuiciosa que no ve al pueblo trabajador como gente y, por tanto, tampoco lo ve como sujeto de derechos. Esta realidad se refleja también en las definiciones de políticas públicas para ese sector social.

Expresiones de esa historia se pueden percibir en los datos estadísticos, donde se ve que la desigualdad social tiene clase y color. Si tomamos los datos del censo de 2010 veremos que Brasil vive una situación social que excluye a 18 millones de personas del derecho a conocer las letras, de tener acceso al conocimiento. Datos del censo indican que en el medio rural brasileño, la tasa de analfabetismo entre los adultos es de 23.2 por ciento, mientras que en las regiones urbanas llega a 7.3 por ciento. La escolaridad media de las personas con más de 15 años en el medio rural es de 4.5 años; en el medio urbano, llega a los 7.8 años (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2010). El alto índice de analfabetismo en Brasil no es casualidad; tiene raíces históricas en las contradicciones económicas y sociales profundas que se remontan al período colonial, pasan la Primera República y continúan en la actualidad.

El analfabetismo en Brasil es expresión de la pobreza que resulta de una estructura social altamente injusta. Las mayores tasas de analfabetismo están en municipios del norte y nordeste brasileños. Estas regiones son las más pobres del país, y donde se encuentra la mayoría negra e indígena. Eso demuestra que hay una vinculación directa de la condición de pobreza, del latifundio y de la desigualdad social y étnica/racial con la existencia de personas que no saben leer ni escribir.

Esta realidad se repite en toda América Latina, pues el analfabetismo es inherente a las sociedades que fueron ubicadas durante siglos en la condición



Fotografía: proporcionada por la autora.

de colonia, de trabajo esclavizado y de dependencia de los colonizadores y del imperio. La superación del analfabetismo en América Latina atraviesa por una cuestión de posición política, pues es funcional al sistema. Superarlo es superar la realidad que él mismo produce. Los países de la región que buscaron superar esa condición son aquellos que tuvieron gobiernos que asumieron una posición de clase y de defensa de la soberanía nacional contra toda esa herencia colonial de subordinación al imperio. Para lograrlo, estos Estados tomaron la decisión política de enfrentar al analfabetismo, movilizaron a la sociedad, convocaron a la población y priorizaron inversiones específicas para estas tareas, como campañas masivas que abarcan al conjunto de la sociedad, inclusive con trabajo voluntario de educadores que asumieron la tarea como trabajo militante.

En el MST se volvió un desafío superar el analfabetismo de su base, como estrategia para un proyecto de reforma agraria. Forman parte de esa lucha, políticas como la alfabetización de jóvenes y adultos, la garantía de la elevación de escolaridad de esos sujetos, y la inversión en políticas estructurantes, desde cuestiones pedagógicas hasta físicas, como la construcción de escuelas y mejoras de los caminos y transportes intracampo; otras políticas son la inversión en la atención de la educación básica en las propias comunidades y en la infraestructura necesaria para una educación de calidad; así como la valorización de los educadores del campo. Esa inversión es necesaria para que ya no se requieran programas para corregir distorsiones de las políticas existentes, o distorsiones resultantes de la falta de políticas.

Educación de jóvenes y adultos en el MST

Para el MST, hacer educación no es sustituir al Estado. Comprendemos que el Estado debe asegurar el derecho a la educación, pero que no puede ser el educador del pueblo. A lo largo de sus 30 años el MST ha disputado la forma, el método y el contenido de esa educación. Comenzamos a hacerlo cuando al luchar por escuelas para nuestros hijos descubrimos que no avanzaríamos si después de conquistarlas las dejábamos en manos del Estado. Por eso decidimos intervenir en la contratación de los profesores, en el contenido estudiado y en la organización de la escuela.

En la educación de jóvenes y adultos, de modo particular en la alfabetización, siempre tuvimos más autonomía en su conducción, pues en su mayoría ocurre fuera del sistema oficial de enseñanza. Y en esa condición tuvimos más libertad para experimentar lo que Paulo Freire nos enseñó: que la *lectura del mundo precede a la lectura de la palabra*.

El MST inició el trabajo de educación de jóvenes y adultos en el primer campamento, en 1981, en la Encrucijada Natalino, en Rio Grande do Sul. En este inicio, el trabajo era realizado de forma voluntaria por fuerzas que se sumaban en la articulación de los Sin Tierra: iglesias y movimiento sindical que utilizaban el método extraído de la educación popular,

especialmente de la *Pedagogía del Oprimido*. De este periodo hasta nuestros días, se desarrollaron diversas formas de trabajo para transformar las áreas conquistadas en territorios libres de analfabetismo: campañas de alfabetización, asociaciones con universidades y convenios con los programas gubernamentales.

Esta experiencia con el trabajo de EJA ha sido construida colectivamente en todo el territorio nacional, con su referencial de educación en la perspectiva de la *educación popular y socialista*. Los principios de esta educación popular socialista orientan la práctica, combinando el proceso de escolarización integrada a un proyecto de formación humana, sustentado en una consistente base teórica que posibilita comprender las contradicciones de la sociedad y fortalecer la organización social situada en un proyecto histórico y político de transformación colectiva de la realidad. En esa perspectiva, la concepción de alfabetización en el MST está íntimamente ligada a una concepción de educación/formación: "alfabetizar es más que alfabetizar: es educar; es hacer formación humana. No es suficiente enseñar el abecé o instrumentalizar el código de la lectura y de la escritura. Hay un vínculo entre educación, formación y alfabetización" (MST, 2003, p. 30).

Todo ello significa un trabajo de educación de jóvenes y adultos orientado bajo las siguientes bases y los siguientes principios:

Primero, la **formación intelectual** de los trabajadores, que consiste en la elevación del sentido común a una conciencia filosófica, o sea, aprender a hacer lectura del mundo buscando entender las causas de la opresión. Ese proceso ocurre dependiendo del nivel de formación y compromiso del educador. Como una gran parte de esos educadores, en función de las exigencias legales, son externos al Movimiento, su formación también es estratégica, porque se necesita que comprendan el método y el proyecto que se está desarrollando. Es necesario que este proceso logre ganarse a estos educadores, políticamente hablando, para el proyecto en disputa. Pero es, sobre todo, en la convivencia con los movimientos que esos educadores y educadoras están aprendiendo cómo se da la organización que educa a través de la convivencia social, de la democracia y de la participación.

Segundo, incidir en una mejor lectura de la realidad, de manera que sea posible una mejor intervención (**transformación**). A este proceso contribuye la adopción de la metodología organizada con base en la relación dialógica entre teoría y práctica, en donde se combinan dos espacios educativos: el tiempo escuela y el tiempo comunidad. En el **tiempo escuela** hay combinación de tiempos y espacios educativos diversos: aulas, oficinas, seminarios, participación en los procesos de producción y de gestión y organización de la clase, deportes, actividades lúdicas e investigación. En el **tiempo comunidad** se busca información y se realiza investigación, a través de la comunicación oral y escrita; se desarrolla así el análisis crítico y la capacidad de proponer soluciones para los problemas surgidos en su comunidad.

Tercero, incidir en la **organización de la base**, mejorando las condiciones económicas, con base en nuevas relaciones de producción y de género. Se orienta a partir de los principios de la democracia participativa, que se ejerce a través de la auto-organización de los educandos/as; su inserción en una colectividad se realiza a través de la manera como se organiza la clase, lo cual los involucra y los desafía a pensar juntos cómo resolver sus problemas. Esta forma organizativa se da a través de los núcleos de base, equipos de trabajo y asamblea, donde los educandos/as se encuentran y discuten sus asuntos y toman decisiones, incluyendo aquellas necesarias para su verdadera participación en el colectivo. De esta manera, vivencian en la práctica los tiempos y espacios con autonomía.

Consideraciones finales

El escenario actual de la lucha por la tierra en Brasil apunta al agotamiento del modelo clásico de reforma agraria, que sirvió a las necesidades del capital. El MST sostiene que la realización efectiva de la reforma agraria es imprescindible para resolver la cuestión de la democratización de la tierra y producir nuevas relaciones entre el ser humano y la naturaleza. A ello le estamos llamando la **reforma agraria popular**. Si en la reforma agraria clásica el agricultor reproduce al gran propietario, en la reforma agraria popular

el gran propietario tendrá que construir una nueva matriz productiva, denominada de agroecología —aumentar la producción sin perjudicar al medio ambiente, con base en relaciones sociales fundamentadas en el trabajo asociado. En ese sentido, la educación desempeña un papel estratégico, ya que los trabajadores requieren dominar las bases de la ciencia para pensar ese nuevo modelo de desarrollo para el campo, donde la prioridad es la producción de alimentos saludables para toda la sociedad.

En esta coyuntura, hacer educación popular requiere tomarla en una perspectiva más estratégica que se vincula a la disputa por la formación de la clase trabajadora. Eso significa que tenemos que reivindicar la formación de la clase trabajadora, que pasa por las escuelas oficiales y va desde la enseñanza infantil hasta la universidad.

Necesitamos rescatar el verdadero sentido de la educación popular como instrumento de la clase (de los oprimidos) para la transformación de la realidad/mundo. Ello quiere decir que, además de la lucha contra el capital, se requiere intervenir en la lucha de clase. De esta forma precisamos visitar nuestras experiencias, enfocando la educación brasileña y latinoamericana, y fortalecer nuestras conquistas con dedicación y tiempo, en la perspectiva de construir una unidad en América Latina.

Estamos luchando para que el pueblo entre a la escuela, pero también para educar ese espacio, es decir, estamos disputando el proyecto educacional y para ello debemos movilizar a las comunidades, defenderlas y gestionarlas (en el sentido del auto-gobierno y el poder popular). De igual forma, debemos luchar por una Universidad Popular, necesaria para la formación de los propios intelectuales del movimiento, donde se produzcan conocimientos nuevos capaces de contribuir a una voluntad popular nacional transformadora. Esta Universidad debe responder a qué tipo de estructura dará cuenta la formación

de intelectuales orgánicos; a cómo incorporar a la juventud en procesos de formación de la conciencia. Tenemos que colocar a la juventud de cabeza en esa realidad: estamos ciertos de que, al voltear a la práctica con un nivel más elevado de comprensión y de conocimiento, estaremos alterando el estado de cosas.

Habremos de disputarle al sistema hegemónico “los corazones y las mentes” de los educadores. La burguesía ha involucrado a los educadores como sus intelectuales orgánicos en la tarea de mantener el orden. Necesitamos atraer al educador como intelectual orgánico de la clase trabajadora, comprometido con el proyecto estratégico de clase. Constituir el proceso de educación como el espacio para pensar la práctica, para construir nuevas formas de hacer formación humana, de organizar el trabajo pedagógico; como un espacio de disputa del proyecto de desarrollo humano y de nuevas sociabilidades.

El MST asume como tarea la defensa de la educación popular como legado de los trabajadores en la formación política de clase; la toma también como instrumento de lucha en la perspectiva de la emancipación humana.

Lecturas sugeridas

Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística (IBGE) (2010), *Censo 2010*, Rio de Janeiro, IBGE, en: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacion/censo2010>

Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sin Tierra (MST) (2000), *Alfabetización de jóvenes y adulto: como organizar*, São Paulo, MST (Caderno de Educación, 3).

Movimiento de los trabajadores rurales Sem Tierra (MST) (2003), *Educación de jóvenes y adulto: siempre es tiempo de aprender*, São Paulo, MST (Caderno de Educación, 11).



Fotografía: proporcionada por la autora.

Educación popular, unidad y lucha de los pueblos

Vilma Sor

Sistema de Escuelas Político Pedagógicas de Educación Popular
Servicios Jurídicos y Sociales (SERJUS) | Guatemala
vilma.sor@hotmail.com

Introducción

Las comunidades urbanas y rurales de Guatemala viven cotidianamente diversos problemas como resultado del modelo de acumulación por despojo. Esto se hace evidente en la concentración de los recursos para la producción en pocas manos (tierra, capital, tecnología, conocimiento), que constituye

la principal causa de la pobreza y de la creación y sustento de una fuerza de trabajo explotada y dependiente, lo cual afecta la forma de organización y reproducción de la vida material y espiritual de las comunidades. Actualmente ese fenómeno se está agudizando con la invasión de la minería, las

hidroeléctricas, las petroleras y las productoras de agrocombustibles en los territorios comunitarios.

La pobreza y extrema pobreza, la explotación laboral y la expansión exagerada de los cultivos de palma africana y caña de azúcar son actualmente las principales causas de la agudización de la inseguridad alimentaria y la desnutrición. Las poblaciones en esta situación de pobreza dependen de la agricultura y de los trabajos rurales relacionados con ésta, así como de otros considerados como “informales” o “no calificados”, los cuales no están cubriendo sus necesidades básicas de alimentación. Las víctimas son en su mayoría la población indígena y ladina pobre, y dentro de estos grupos, son las mujeres y la niñez los más vulnerables.

El despojo y el incremento en la concentración de la tierra se han ido convirtiendo en la principal política de los gobiernos que, lejos de velar por el cumplimiento de los acuerdos de paz, fortalecen el racismo y la discriminación hacia los pueblos indígenas, manteniendo la imposición, el colonialismo interno y la explotación.

El partido gobernante, de exmilitares y poderes oligárquicos, está creando condiciones favorables a la inversión extranjera a cambio de utilidades y ganancias que ellos mismos concentran; reprimen y criminalizan la resistencia popular y con ello se agudiza su oposición y violencia en contra de los movimientos reivindicativos y comunales de los pueblos y sus organizaciones hacia su libre determinación.

Por su parte, el sistema judicial ha politizado la administración de justicia, pues favorece a los poderosos y condena la lucha de las organizaciones indígenas y populares; la acción judicial actual se basa en mecanismos de exclusión y defensa de los intereses hegemónicos, veda el acceso a la justicia para la mayoría de la población y establece barreras al ejercicio de los derechos ciudadanos fundamentales.

A esto se suma la militarización de todas las estructuras de gobierno, que se expresa con la colocación de militares en todas las instituciones públicas para mantener el sistema de exclusión existente, el cual procura desestructurar los movimientos sociales y limitar el desarrollo de los procesos organizativos de las comunidades.

Las mujeres mestizas/ladinas, y especialmente las mujeres indígenas, sufren la opresión étnica, de clase y de género, y además viven la subordinación, la discriminación y la exclusión desde sus hogares y sus propias comunidades y en todos los demás ámbitos; todo ello dificulta su incorporación real y su participación plena, en condiciones de igualdad, en la toma de decisiones en los procesos sociales, económicos y políticos, y contribuye a invisibilizar sus demandas y aportes.

Sembrando la semilla: hay que actuar en la realidad para transformarla

Los elementos del contexto mencionados anteriormente han hecho que las comunidades y organizaciones populares y sociales respondan con acciones inmediatas, aunque muchas veces éstas son aisladas, atomizadas y desarticuladas, y no consideran una mirada estratégica que permita ir construyendo un proyecto político aglutinador. La construcción de un proyecto político de ese tipo debe iniciarse desde las mismas comunidades, urbanas y rurales, y desde sus organizaciones, partiendo de sus propias realidades y concepciones, de sus propias visiones y culturas.

A partir del pensamiento político acumulado, del encuentro y del diálogo, se requiere construir una visión crítica y transformadora, que impulse la unidad y la complementariedad de las diversidades y fortalezca en todos los ámbitos un proceso por lograr la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado con verdadera justicia y equidad; una visión que defienda la vida y territorios de los pueblos ante la invasión y el despojo de las grandes empresas transnacionales.

Es aquí donde se sitúa el papel de la educación popular: en la necesidad de fundamentar e impulsar un proceso capaz de generar conciencia crítica, conciencia revolucionaria y conciencia de lucha en todas las personas y sus organizaciones, como condiciones primordiales del buen vivir. En coherencia con el planteamiento de la educación popular, consideramos que los problemas estructurales del contexto pueden ser cambiados, ya que nada es estático; lo que se necesita es conocer la realidad para actuar en ella y transformarla.

Desde nuestra organización, como una asociación de servicios jurídicos y sociales (SERJUS), venimos acompañando un proceso de reconstrucción y fortalecimiento de comunidades urbanas y rurales, y la articulación entre ellas y los demás movimientos populares y sociales, desde lo municipal hasta lo nacional. El acompañamiento tiene varias fases y tipos de aporte que se fortalecen con la formación política y metodológica de sujetos colectivos por medio de un sistema de escuelas de educación popular que abarca los diferentes ámbitos (rural y urbano) y niveles (desde lo municipal hasta lo mesoamericano).

Con ello se da sentido a los esfuerzos por construir la unidad en la diversidad, recuperando y retomando la cosmovisión y las formas culturales e históricas de organización maya originaria, que plantea una concepción sistémica de organización social, económica y política; a su vez, esta concepción se concreta en una Propuesta de Organización Participativa desde la comunidad (POP, en maya), en la que se entrecruzan articulaciones territoriales y sectoriales, de la misma manera que sucede en el tejido o *petate*. Es un sistema que respeta y fortalece la diversidad, y además promueve su unidad a través de un punto de encuentro que puede ser un proyecto político aglutinador, que vaya desde la comunidad a lo municipal, lo departamental y lo nacional hasta llegar a lo internacional.

En todos estos niveles se propicia una formación política pedagógica capaz de generar, en las y los sujetos políticos, conciencia crítica. Esta formación es permanente, y se hace visible en las decisiones cotidianas que toman las personas y las organizaciones. Es una concepción de vida, es decir, se refiere a cómo vemos, cómo entendemos, cómo explicamos y cómo actuamos en el mundo; se basa en una concepción metodológica dialéctica en todo el quehacer, en el acompañamiento organizativo, en los talleres y encuentros, así como en las sistematizaciones, las asesorías, las publicaciones y la comunicación en su conjunto.

Las escuelas de formación de educación popular

El sistema de escuela de formación político pedagógica de educación popular surge desde el año 2004 para complementar los procesos organizativos acompañados. La intención desde entonces ha sido fortalecer el trabajo organizativo y el accionar de las comunidades y organizaciones populares a través de una articulación y coordinación que permita ir construyendo un sujeto comunitario y popular, así como un proyecto político.

Actualmente el sistema articula 12 escuelas. La escuela nacional es un espacio abierto a todas las organizaciones, y se propone como punto de encuentro, intercambio y unidad. Es la experiencia básica que se proyecta a las demás escuelas, desde la relación y participación en la escuela mesoamericana coordinada con la Red ALFORJA; también hay dos escuelas regionales: una rural en el occidente del país, y otra urbana en la región metropolitana. A partir de la escuela de occidente se desarrollan cuatro escuelas subregionales en tres departamentos del pueblo Kiche y uno del pueblo Mam. En relación con la escuela metropolitana, ésta desarrolla cuatro escuelas municipales coordinadas con la Plataforma Urbana Guatemala (<http://plataformaurbanagt.blogspot.mx/>).

Además de la profundización básica en la concepción metodológica dialéctica, la formación incluye contenidos relativos a la construcción del proyecto político aglutinador, el uso de categorías de análisis, los contenidos base e instrumentos/herramientas para monitorear y evaluar el proceso. Como apoyo teórico se utilizan materiales pedagógicos que son elaborados desde el área de comunicación y mediación del sistema de escuelas. La articulación del sistema de escuelas se logra a través de reuniones conjuntas de discusión teórica-metodológica en las cuales las y los educadores populares, facilitadores de cada escuela, nos encontramos para dialogar sobre las categorías de análisis y los métodos, técnicas y materiales más adecuados a utilizar en cada módulo. Este espacio también nos permite monitorear y evaluar el sistema.

El proceso formativo en cada escuela consta de cinco módulos, dos seminarios de profundización y

un taller de sistematización. Tanto el proceso como cada módulo tienen una lógica dialéctica que busca cambios y nuevas prácticas concretas; es por ello que entre módulo y módulo las y los participantes realizan lo que hemos llamado “prácticas intertaller”, que contribuyen a fortalecer sus organizaciones y comunidades.

Para el seguimiento del proceso de formación, desde el año 2005 las y los egresados del sistema de escuelas se siguen formando en temas específicos, compartiendo y recreando experiencias, y coordinando acciones conjuntas, con el objetivo de generar pensamiento y acción política en los diferentes territorios; asimismo, se integran a una red de educadores y educadoras populares conocida como Red Kat (Kat significa “red” en idioma K’iche’).

La educación popular es un elemento que llena y está presente en todo el trabajo de SERJUS; es un enfoque que fortalece las dinámicas organizativas y políticas que se acompañan en todas sus dimensiones: la dimensión ética, que se fundamenta en la defensa de la vida; la dimensión política, que busca construir y acumular poder desde las comunidades; y la dimensión pedagógica, que busca construir sujeto político plural y diverso capaz de transformar la realidad. Mediante la formación se eleva la conciencia crítica y con ello se constituye una forma integral de pensar y de vivir; es por ello que esta conciencia está íntimamente vinculada a los procesos concretos de organización, unidad, resistencia y lucha de los movimientos comunitarios, sociales y populares.

La concepción dialéctica de la educación popular

Los componentes

En el caminar se han venido recuperando elementos fundamentales de la cosmovisión de los pueblos originarios; con su concepción sistémica del universo, ellos nos permiten recuperar la conciencia de que el universo es un sistema de sistemas en el cual todos estamos relacionados como sujetos, y por lo tanto debemos aportar desde nuestra individualidad y ser

fortalecidos en la misma por los demás. Todo es un hecho integral. Nada está aislado de la secuencia de la vida. Cada acto tiene una relación e integración. Esta forma de pensar da respuestas coherentes a los problemas actuales. Cada vez más las comunidades y organizaciones están recuperando los principios y prácticas ancestrales para ir reconstituyendo los pueblos desde el “paradigma comunitario” que significa vivir en comunidad, en hermandad, y especialmente, en complementariedad. En la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. Con esta concepción se busca compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza.

En el proceso formativo hemos recuperado varios elementos, principios y prácticas ancestrales, como por ejemplo el Kab’awil, el cual es un símbolo que representa la dinámica entre la mirada corta y la mirada larga, entre el pasado y el futuro, entre lo micro y lo macro. Significa la integralidad y también la colectividad, tan necesarias en todos los procesos, ya que como comunidades y organizaciones que buscamos la construcción del buen vivir es necesario responder tanto a lo inmediato como a lo estratégico, es decir, hay que responder a necesidades inmediatas que nos vayan encaminando hacia nuestro proyecto político. Pero esto no lo puede lograr sólo una persona, una organización o un país; es necesario construir colectivamente y complementarnos para construir la unidad desde la diversidad.

Un elemento importante dentro del proceso que impulsamos es recuperar la mística y la militancia revolucionaria que busque sustituir el sistema capitalista, abolir su forma de producción, pero también cambiar las ideas y prácticas de la sociedad que reproducen el sistema: el patriarcado, la violencia, el racismo, la división, el caudillismo, el autoritarismo, el verticalismo y la jerarquización en las relaciones. Es por ello que también desde los principios y prácticas ancestrales hemos ido recuperando el sentido de autoridad como servicio a la comunidad. Desde los pueblos mayas es el Aj patan, el cual se desarrolla dentro de un sistema de cargos donde todos tienen una función que se complementa con las de los demás.



Fotografía: proporcionada por la autora.

Desde el sistema de escuelas de formación política pedagógica se ha propiciado la recuperación crítica de la cosmovisión maya, la cristiana y la marxista; además, se ha recuperado la mirada de las mujeres con la intencionalidad de ir construyendo un proyecto político aglutinador que actualmente ha ido incorporando las siguientes reivindicaciones: la reconstitución de los pueblos indígenas y ladinos, la defensa del territorio y la administración de justicia comunitaria; la seguridad y soberanía alimentaria; la reconstrucción y defensa de economías locales autodependientes; la democracia en género y la no violencia contra la mujer; y la refundación hacia un Estado plurinacional con justicia y equidad.

La metodología

En el proceso de elevamiento de la conciencia universal y de la construcción de sujetos políticos constructores y transformadores de la realidad, la concepción metodológica dialéctica de la educación

popular propone un camino o metodología, el cual consiste en: **partir de la realidad** visible que rodea a los sujetos, su historia y práctica en dicha realidad; pasamos después a la **reflexión crítica** sobre la realidad, tomando en cuenta su cosmovisión, sus valores y sus intereses para poder vislumbrar las causas estructurales de su contexto y las prácticas que será necesario desarrollar para confrontarlos. La reflexión se realiza desde el conocimiento teórico acumulado y a partir de ésta se genera una conciencia crítica capaz de reconstruir el conocimiento de los antepasados y hacerlo un conocimiento enriquecido en el mejoramiento de la práctica. Construir una **nueva práctica** implica aplicar los nuevos conocimientos en la práctica personal y organizativa para mejorar las estrategias y recrear las ideas y nuevas formas de hacer las cosas. Para cada uno de los momentos se utilizan métodos, técnicas y materiales que faciliten el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.

Cosechando los frutos: principales resultados

Las y los participantes, animadores del sistema de escuelas, recuperamos nuestras identidades de clase, pueblo, género y generación, lo cual nos permite recrear nuevos principios y prácticas liberadoras, además de vernos en alianza con otros actores en la construcción de un proyecto político común.

El sistema de escuelas ha logrado que diversos actores nos encontremos y dialoguemos, lo cual ha permitido alianzas y coordinaciones en torno a procesos y acciones en defensa del territorio y por la soberanía alimentaria.

Las y los diversos actores participantes en el sistema de escuelas hemos utilizado información estratégica que ha permitido reorientar nuestras acciones y estrategias para defender la vida y el territorio de una forma más articulada.

Como parte de las prácticas intertaller, las diversas organizaciones han creado o enriquecido planes de formación y diversas propuestas que buscan el bien comunitario y popular.

Preparando nuevamente la tierra: algunas recomendaciones

1. Es necesaria la educación popular para fortalecer las capacidades políticas y metodológicas de las diversas comunidades. Seguimos creyendo que tenemos que buscar dentro de nuestros pueblos, desde las comunidades que aún persisten, las fuerzas y las experiencias que permitan la reconstrucción del tejido social y buscar los elementos que pueden ayudarles a potenciarse con toda su riqueza organizativa, histórica y cultural.
2. Consideramos posibles y necesarias las articulaciones y alianzas tanto a nivel territorial como a nivel sectorial, en todos los niveles, desde lo comunitario a lo internacional, como un factor clave para la resistencia y la generación de poder. Todo ello se debe dar desde las comunidades, constituidas como sujeto político plural y diverso capaz de

impulsar las transformaciones que el país necesita y avanzar hacia el proyecto político.

3. Es necesario que los procesos de formación política pedagógica busquen generar nuevas relaciones de poder contrarias a las que impone el sistema opresor colonialista, capitalista y patriarcal, tanto en lo micro como en lo macro; en lo privado como en lo público. Creemos que la educación popular encuentra su verdadero sentido en la lucha por generar una fuerza social con poder, capaz de atender sus necesidades y de luchar por la transformación de la sociedad.
4. Los procesos formativos desde el planteamiento de la educación popular deben fortalecer y aportar a la defensa de los territorios y la soberanía alimentaria.
5. Es necesario que las organizaciones y movimientos construyamos estrategias de comunicación popular que nos permitan generar conciencia crítica y pensamiento político-ideológico más amplio que fortalezca la organización comunitaria, sus coordinaciones, propuestas y movilización en defensa de la vida y sus derechos.

Lecturas sugeridas

GARCÍA GARCÍA, MANOLO (2005), *Ideas sobre la ubicación política de la educación popular a partir del contexto cultural de los pueblos mayas*, Guatemala, SERJUS.

HUANACUNI MAMANI, FERNANDO (2010), *Vivir bien / buen vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).

SERJUS (2013), "La organización participativa desde la comunidad hacia una sociedad con equidad y justicia 'Haciendo realidad el sueño'".

SERJUS (2010), "Cartilla de presentación del sistema de escuelas político pedagógicas de educación popular".



Fotografía: Luz Maceira.

Experiencias de la ASPBAE en la educación popular

Anita Borkar

Programa de Capacitación para la Transformación
Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE)
anita.aspbae@gmail.com

Introducción

A pesar de la reducción de la pobreza global durante la última década y media, la creciente desigualdad sigue siendo un desafío importante en la región de Asia y el Pacífico. La disparidad de ingresos es evidente entre las zonas urbanas y rurales, entre mujeres y hombres, y entre los diferentes grupos étnicos y lingüísticos; existen múltiples formas de privación que tienden a superponerse y reforzarse entre sí.

El crecimiento económico de la región no ha generado empleo suficiente, digno y productivo para su

población juvenil en aumento. En muchas partes, aunque la gente es más longeva hay más personas mayores cuyos ahorros, generados a lo largo de toda su vida, no son suficientes para hacer frente a los crecientes costos de la vida y el cuidado de la salud. Esta inseguridad económica se intensifica aún más por la ausencia de sistemas de protección social decentes e integrales.

En muchos países de la región, un gran número de quienes están apenas por encima de la pobreza extrema es vulnerable a caer en ella por varios factores,

entre ellos las desgracias personales (aumento de gastos por enfermedad o muerte en la familia, discapacidad, pérdida de empleo del sostén de familia) y riesgos externos (crisis financiera global desde 2008, desastres naturales y conflictos). Esta situación se ve agravada por las altas tasas de analfabetismo y el deficiente acceso y apoyo a la educación básica, profesional y no formal para todos los grupos de edad de la población, con lo cual mucha gente queda al margen de los recursos, incapaz de vivir una vida digna y libre.

La Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE) es una asociación no gubernamental y sin fines de lucro que, como lo dice su nombre, opera en la región de Asia y el Pacífico. La ASPBAE trabaja con organizaciones de la sociedad civil y coaliciones nacionales de educación para hacer que los gobiernos se responsabilicen de cumplir sus obligaciones en materia de educación. Su objetivo es construir un movimiento en esa región para el derecho al acceso a educación pertinente y de calidad, y que provea oportunidades de aprendizaje para todos.

La ASPBAE se compone principalmente de más de 200 organizaciones de la sociedad civil, distribuidas en unos 30 países de Asia y el Pacífico Sur, comprometidas con la política transformadora en temas y asuntos contemporáneos, mediante la utilización de los principios y prácticas del aprendizaje de adultos. Su asociación con la ASPBAE les da el poder para profundizar su trabajo en el ámbito local y extenderlo a nivel regional, a través del intercambio de experiencias y recursos, a través del trabajo en red.

Debido a la diversidad de la labor educativa en las distintas regiones del mundo, las visiones respecto a la educación popular tienden a variar; sin embargo, existe un acuerdo común entre las diferentes culturas en el sentido de que la educación popular se basa en nociones de la lucha política y la transformación social, y cuyos orígenes están en la tradición latinoamericana de rechazar la "educación bancaria" que perpetúa las estructuras de opresión existentes. En el contexto de injusticia social, la educación popular constituye un intento de transformar la sociedad a través de modelos dialógicos. La ASPBAE defiende el objetivo de la educación de adultos de

ser transformadora, y de permitir a los individuos y a las comunidades abordar y hacer frente a las realidades cambiantes y a los problemas que éstas les plantean. Durante los más de 50 años de su existencia, la ASPBAE ha sido persistente en sus esfuerzos estratégicos en favor de la educación de adultos para el desarrollo de las comunidades, así como en el apoyo al desarrollo humano equilibrado que combina fines económicos y sociales, con énfasis en "los más pobres entre los pobres".

Debido a que es la única organización regional que trabaja en temas de educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida en la región de Asia y el Pacífico, ha estado cuestionando incansablemente, e influenciando, los discursos globales en materia de educación de adultos, ya que ésta constituye un instrumento de democracia, justicia social y liberación.

Curso Básico de Desarrollo de Liderazgo (BLDC)

Entre los diversos programas de la ASPBAE para la educación de adultos, en este artículo se presenta el Curso Básico de Desarrollo de Liderazgo (BLDC, por sus siglas en inglés). El BLDC emplea metodologías de educación popular que han demostrado que el aprendizaje es permanente y que puede propiciarse a través de diversos modos de adecuación social y cultural, para perseguir objetivos y compromisos compartidos, encaminados a la justicia social, la equidad de género y el desarrollo sostenible.

Dado el papel fundamental que cumplen las organizaciones de la sociedad civil en la construcción de valores democráticos y en la rendición de cuentas a través de su trabajo organizativo y en sus campañas, las capacitaciones y los esfuerzos en la creación de capacidades de la ASPBAE, incluyendo el BLDC, han adquirido importancia al establecer coaliciones de campañas de educación y grupos temáticos para crear alianzas estratégicas que ganan voz, visibilidad y claridad conceptual.

El Curso Básico de Desarrollo de Liderazgo es un programa emblemático de la ASPBAE, con más de una década de tradición. Se basa en el compromiso de la

ASPBAE con la promoción de la educación para todos y el aprendizaje a lo largo de la vida. El BLDC es parte de la estrategia multinivel a largo plazo de la ASPBAE para construir y ampliar los “cuerpos de liderazgo” en la región, comprometida con promover el derecho de todos a aprender, con especial atención a las necesidades e intereses de aprendizaje de los grupos más marginados. El curso presencial de seis días del BLDC es uno de los programas anuales de la ASPBAE más conocidos entre sus miembros. La participación en él se limita a los miembros de la ASPBAE en la región. Para la admisión al curso se realiza un proceso de nominación y selección basado en los criterios acordados, para garantizar la transparencia, el equilibrio de género y la representación subregional.

El marco conceptual del BLDC propone que la educación de adultos es más pertinente cuando está contextualizada y arraigada firmemente en las realidades socio-económico-políticas y culturales. El contenido de cada curso varía de acuerdo con el contexto, incluyendo el impacto de las costumbres, entre otros factores. La práctica de la educación de adultos es, por lo tanto, dinámica, ya que su contenido es moldeado por el contexto, a la vez que el contexto es influenciado y afectado por el contenido. La eficacia de los métodos y herramientas de la educación de adultos depende en gran medida de su adecuación con el contexto y los contenidos de la realidad del alumno adulto.

Los participantes en el BLDC pueden apreciar esta interacción contexto-contenido-método a través de una reflexión guiada acerca de su propio trabajo individual y grupal (organizacional). Esta comprensión se enriquece a través de visitas *in situ* y mediante la interacción con los profesionales de la educación de adultos y grupos de alumnos de distintas organizaciones locales, en los alrededores y dentro de la ciudad donde se lleva a cabo el curso. Estas visitas constituyen una importante experiencia de aprendizaje para los participantes, ya que brindan la oportunidad de aprender de una práctica real. Esto también contribuye a entender los vínculos entre las problemáticas locales, regionales y globales, ya que los participantes intercambian experiencias de sus propios contextos

con los profesionales y estudiantes locales. Las visitas *in situ*, que forman parte del proceso de aprendizaje estructurado, demuestran la importancia de consolidar los marcos de y para la práctica de un aprendizaje transformador para los adultos.

El análisis del contexto social se considera vital en cualquier práctica de aprendizaje adulto. El BLDC basa este análisis del contexto en tres pilares: los derechos humanos, la justicia de género y el desarrollo sostenible. Los invitados a contribuir en estos marcos analíticos en el BLDC son profesionales de la educación de adultos y defensores de las políticas con una vasta experiencia de la red ASPBAE. Las interacciones significativas con estos especialistas han contribuido a mejorar la capacidad de análisis de los participantes, y también han contribuido a la creación de alianzas a nivel nacional y subregional, en temas relacionados.

Se ha puesto en evidencia que el discurso sobre los derechos de género en el BLDC ha sido capaz de desafiar las desigualdades de género perpetuadas por las instituciones clave —el Estado, el mercado, la comunidad y la familia; esto con el fin de influir tanto en las prácticas de aprendizaje con personas adultas, como en las políticas educativas. Comprender y compartir las diversas iniciativas locales, regionales y mundiales ha permitido a los participantes en el BLDC integrar aprendizajes esenciales en su propio trabajo con mujeres y niñas para elevar los niveles de conocimiento y conciencia, mejorar las habilidades de negociación y acentuar la asertividad y la autoestima de las mujeres y las niñas.

Una de las características más sobresalientes del BLDC es el énfasis en crear capacidades de liderazgo de una organización educativa. El supuesto subyacente aquí es que los profesionales promueven continuamente la educación de adultos transformadora dentro de sus propias comunidades, en el mundo “externo”, pero rara vez son conscientes de hacer lo mismo internamente, dentro de sus propias organizaciones, que también constituyen comunidades de aprendizaje. El BLDC propicia que los participantes estén atentos a las necesidades de aprendizaje dentro de su propio contexto organizacional; además,

contribuye a la conformación de una perspectiva para la mejora de las habilidades para fomentar una cultura de aprendizaje dentro de las organizaciones, con base en los mismos principios del aprendizaje con personas adultas.

En consonancia con el compromiso de la ASPBAE con el aprendizaje participativo, el BLDC se ha diseñado para ser altamente interactivo y se nutre de las diversas y ricas experiencias de los participantes. Se utilizan ampliamente algunos métodos de educación popular como juegos de rol, trabajo en grupo, ejercicios de reflexión, actividades de simulación y debates para involucrar a los participantes en el proceso de aprendizaje.

Las "comunidades de aprendizaje" también han resultado útiles para superar las barreras culturales de los participantes. Cada participante forma parte de una comunidad integrada por personas de diferentes países y contextos. Las reuniones de las comunidades de aprendizaje constituyen espacios de diálogo libre, en donde los participantes puedan aclarar sus dudas y recibir apoyo para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Este espacio para el aprendizaje mutuo demuestra la importancia de un proceso de co-aprendizaje, que permite a los participantes profundizar e integrar los beneficios del BLDC en su práctica educativa con adultos, tanto a nivel individual como organizacional.

El Festival de Cine que organiza el BLDC es una de las actividades más populares entre los participantes. Se les propone que lleven cortometrajes y documentales relacionados con el contexto social de su trabajo y de su país. Estas cintas se proyectan en el BLDC en una noche consagrada como "Nuestro propio festival de cine". Las proyecciones y la discusión a partir de éstas crean un foro para la toma de conciencia y la apreciación de los problemas y preocupaciones que resuenan en el contexto social de cada participante en el BLDC.

El carácter presencial del BLDC ofrece ricas posibilidades para la interacción informal entre los asistentes para crear lazos profesionales y de amistad. Para la mayoría de los participantes, el BLDC es

su primera (o una de las primeras) experiencias de aprendizaje en un escenario internacional e intercultural. Las experiencias compartidas por los participantes, años después de su participación, indican que el BLDC cumple un papel fundamental para adentrarlos en los principios de la práctica de educación de adultos y para propiciar la comprensión de esta modalidad, más allá de los límites de su trabajo local inmediato. La participación en el BLDC logra también aumentar la confianza de los estudiantes a medida que descubren los vínculos entre su trabajo local (micro) y los asuntos relacionados con el desarrollo regional y global (macro).

El BLDC de la ASPBAE contempla un intercambio intercultural muy particular, dado que permite la exposición de los participantes a un mosaico de experiencias y contextos, muchos de ellos hasta entonces desconocidos; esto provoca profundos efectos en la ampliación de la visión del mundo de los participantes, que es un elemento fundamental para la construcción de ciudadanía global y la comprensión de una humanidad compartida. Todo ello constituye una importante habilidad para la vida en el actual orden mundial.

Conclusión

A través del BLDC, la ASPBAE ofrece un ejemplo notable de cómo las experiencias de educación popular en la región de Asia y el Pacífico Sur pueden ser sistematizadas y difundidas. Al hacerlo, también diseña e implementa procesos de aprendizaje para co-crear marcos de aprendizaje para adultos a partir de la práctica, en un esfuerzo por construir y fortalecer las capacidades de sus miembros para avanzar y profundizar en la educación de adultos en la región.

Sitios web sugeridos

<http://www.aspbae.org>

<http://www.blcd.aspbae.org>



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

Memorias y desafíos de la educación popular en Chile

Jorge Osorio

Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso | Valparaíso, Chile
 josorio.humanidades@gmail.com

El tema de la trayectoria de la Educación Popular (EP) en Chile exige hacer una reflexión global acerca de la cultura política y de los movimientos sociales latinoamericanos y chilenos. Decimos esto porque la EP es una expresión cultural de la política y de las formas que adquieren los procesos de organización popular bajo los paradigmas de izquierda predominantes en la década de los años sesenta del siglo pasado. Sin embargo, es preciso señalar, de la misma precisa manera, que la EP en su dimensión pedagógica no sólo fue un epifenómeno de la política, sino que es también una construcción social profundamente

enraizada en las prácticas comunitarias y de base de inspiración cristiana de izquierda. Esta tensión entre cultura y política, crítica y refundación pedagógica del imaginario de izquierda, es uno de las dimensiones transversales del estudio de la EP en su ciclo contemporáneo.

Los años sesenta y setenta: el ciclo original

El ciclo contemporáneo de la EP en América Latina se inaugura en los mencionados años sesenta como manifestación de varios factores:

- El impacto de la revolución cubana en la izquierda latinoamericana y la apertura de un espacio de debate acerca de las vías de transición al socialismo o las vías llamadas no-capitalistas. Este asunto tuvo gran influencia en las definiciones políticas que la EP adquirió en diferentes países. Podemos identificar algunas como: los movimientos culturales de base vinculados a la teología de la liberación (la “iglesia popular”) en Brasil; los reformismos comunitaristas en Chile y Perú; las estrategias foquistas; las influencias maoístas en el desarrollo de movimientos campesinos; los frentes de liberación en Centroamérica; y el peronismo de izquierda en Argentina. Una tarea que debemos asumir es hacer un estudio de conjunto de la historia de la EP.
- El desarrollo del pensamiento pedagógico en sus dos vertientes críticas: la teoría de la descolarización de Iván Illich desarrolladas desde su centro de estudios en Cuernavaca; y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire en Brasil y Chile. En el caso de Illich, se trata de una crítica política y pedagógica a los dispositivos y estructuras institucionales de los sistemas escolares en el marco de una crítica radical a las formas de reproducción capitalista. En el pensamiento de Illich la crítica a la dominación escolar lleva a una práctica libertaria, asociada al desarrollo de los propios grupos subordinados y a la creación de sus propias “educaciones” con base en una práctica de “convivencialidad” que resiste a todas las formas de socialización impuestas por el capitalismo tardío y la sociedad de consumo. En el caso de Paulo Freire, la pedagogía es la vía para entender las condiciones de dominación que viven los campesinos y los sectores pobres de las ciudades y poner en marcha procesos de liberación, a través de círculos de cultura, la alfabetización y la concientización política. Hay una valoración de la cultura popular, de sus formas de “leer el mundo”; la pedagogía crítica se define como “liberadora”, es decir, como detonante de las fuerzas culturales y espirituales de los “pobres”, que se emancipan a través de las acciones colectivas (como “pueblo”) y

de la “palabra” de los sujetos. Por ello, la pedagogía de Freire es dialógica, deliberativa, de-codificada y abierta a construir mundos nuevos, los “inéditos posibles”, en el decir del propio Freire. Estos planteamientos lo llevaron a cuestionar la escuela realmente existente (la “educación bancaria”) y a centrar su trabajo en los movimientos sociales y en las reformas políticas, como son la reforma agraria y los procesos de organización campesina en el Chile de los sesenta. Con los tiempos (exilio y décadas mediante) el pensamiento de Freire sobre las “escuelas” experimentaría una transformación.

Los setenta y ochenta

Es posible hablar de una matriz histórica de la EP a partir de este ciclo original. Los cambios que se desarrollaron en el continente en décadas posteriores no invalidaron la pertinencia pedagógica y cultural de tal matriz; incluso muchas de sus dimensiones manifiestan una especie de “marco constituyente de la EP”, pertinente en la actualidad para evaluar, re-fundar, re-mirar, re-estudiar la EP en nuestros países. De esta matriz constituyente destaco los siguientes componentes:

- a) La EP como movimiento cultural asociado a organizaciones de base y movimientos sociales que definen la pedagogía como la dimensión del aprendizaje de nuevas formas de pensar, vivir, compartir, y de “hacer política”.
- b) La EP como una educación que se desarrolla inserta en dinámicas sociales y culturales de los sectores populares del campo y de las ciudades, y que le otorga a los educadores-as un perfil vinculado a la mediación, la generación de espacios de aprendizaje, la valoración del vínculo pedagógico (diálogo de saberes) como fuente de liberación, y la construcción de una subjetividad crítica y de apertura a una vida solidaria.
- c) La EP como una educación que identifica las dimensiones capilares de la dominación (no sólo la de capital-trabajo) y por ello trabaja pedagógicamente

la democratización de las relaciones de género, las asimetrías culturales en la vida cotidiana, la generación de poderes y saberes locales.

- d) La EP como una acción reflexiva fundada en una epistemología de la acción liberadora, que asume la investigación-acción participativa como vía de sus procesos de elaboración y sistematización de conocimientos. De ahí que la EP se defina, desde sus orígenes, como una “teoría” o como una pedagogía crítica abierta a los debates epistemológicos y teóricos. La historia de la relación de la EP con la vida académica universitaria daría como para una presentación exclusiva. La EP es una práctica refinada teóricamente y en su configuración como tal es preciso destacar a Orlando Fals Borda y su escuela sociológica colombiana basaba en la investigación-acción participativa. Este es un aspecto importante de subrayar dada la tendencia que ha habido en algunos tiempos por hacer una EP desde un “activismo” basado en técnicas participativas, adelgazando su potencial, llevándola a ser sólo una especie de “animación de grupos”. No menor ha sido, especialmente en el caso de nuestro país, durante la dictadura, la influencia del pensamiento de Antonio Gramsci (en Chile Gramsci empieza a leerse sólo desde los años setenta, y extendidamente en la izquierda a partir de los años ochenta) que le otorgó a la EP dos grandes contribuciones:

- la escuela y la cultura es un espacio en disputa y por tanto es preciso tener un discurso crítico y también construir alternativas o nuevas formas de organizar la enseñanza a través de las escuelas (“los niños-as y jóvenes están en la escuela”);
- los educadores-as son mediadores del proceso de construcción de saberes, analistas, intelectuales prácticos (o políticos), lo que implica que su práctica sea consistente en lo pedagógico y generadora de programas o estrategias que potencien o generen capacidades claves en los movimientos sociales (capacidades políticas, pero también

organizativas, culturales, pedagógicas, comunicacionales, de participación política). Estos retos de consistencia y coherencia pedagógica, política y epistemológica, fueron las consignas que llevaron al CEAAL a desarrollar el llamado proceso de re-fundamentación en los años noventa (que se puede revisar en los números de época de la revista *La Piragua*, y que posteriormente ha sido estudiado en toda su diversidad. Sus resultados han sido publicados también por el CEAAL en libros y en *La Piragua*).

- e) La EP como educación, defensa y promoción de los derechos humanos, que fue lo que le dio un sello particular a la EP de los países del Cono Sur. Esta dimensión de la EP le dio sustento a su trabajo como resistencia a las dictaduras. Es preciso destacar tres procesos en este sentido en el caso de nuestro país: i) la inspiración de la Teología de la Liberación y la participación activa de la Iglesia Popular en la educación popular, lo que implicó un asentamiento radical de la EP en la vida de la población; ii) la participación de la EP en los procesos de renovación de la izquierda (los grandes encuentros de educadores populares en los ochenta lo demuestran); iii) la incorporación a los procesos culturales de los movimientos sociales de dimensiones que estaban subordinadas, como eran la dominación de género y la promoción del movimiento feminista, el arte y la cultura popular, la economía popular, el desarrollo local, entre otros.

Los años noventa

La historia de la EP durante la transición desde los años noventa es un tema que debemos profundizar en alguna otra oportunidad. El modelo de gobernabilidad, la “siesta” de los movimientos sociales, la relectura de la “EP” sólo como el uso de técnicas de motivación e inclusión comunitaria en las políticas sociales, la emigración de los educadores populares al Estado y su transformación en “consultores” o ejecutores de proyectos públicos, el vaciamiento político

e ideológico de la renovación de la izquierda de los ochenta, la estigmatización de la EP en las políticas educacionales de los gobiernos (“como pasada para la punta”) dirigidas paradójicamente por educadores populares de los ochenta, entre otros, llevaron a que la EP deshiciera sus redes, a que los educadores populares perdieran su conectividad, se deshilaran la relación de la EP chilena con las redes latinoamericanas y con los debates que se producían en la EP y en la pedagogía crítica a nivel global. Pero las ONG que siguieron promoviendo (ECO, PIIE), las experiencias poblacionales que continuaron y los programas universitarios que prosperaron en ámbitos como el trabajo social, la psicología comunitaria, y la atención primaria en la salud pública mantuvieron su “memoria” y esperaban su tiempo para reactivarse como “movimiento”.

La EP del siglo XXI: la agenda posible

El nuevo siglo trajo sus novedades: el desarrollo de las movilizaciones globales altermundistas, el Foro Social Mundial, el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil a nivel mundial, el debate global sobre paradigmas de desarrollo humano y cuestiones globales como el cambio climático, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el Programa de la Educación para Todos, los cuestionamientos al modelo restrictivo de participación ciudadana de los gobiernos de la Concertación, la re-politización de las ONG (algunas antiguas y otras nuevas), las movilizaciones estudiantiles, los nuevos proyectos de EP desarrollados por organizaciones estudiantiles y poblacionales (que acuden a la definición de “autoeducación popular”, que tiene su raigambre en el ciclo mancomunal del movimiento obrero y en los movimientos anarco-sindicalistas), los proyectos de recuperación de la memoria histórica popular, los estudios históricos sobre la paleo-historia de la EP inspirados en el enfoque de Gabriel Salazar, la creación de núcleos de educación popular en algunas federaciones de estudiantes, la oferta de diplomados de EP en algunas escuelas universitarias... Este es el mapa de la EP en la actualidad. ¿Cómo y dónde conversan y

se encuentran los educadores-as jóvenes y mayores en Chile? No están claras las respuestas.

¿Cuál debería ser la agenda de convergencia de este movimiento de EP en la actualidad? Mi propuesta es la siguiente:

- a) El sujeto “movimientos sociales” en la actualidad y la EP (la historia, el presente, el desarrollo de recursos pedagógicos y de creación de nuevas capacidades).
- b) El (los) proyecto(s) educativo(s) para democracias participativas (en todas sus modalidades y en los macro y micro territorios).
- c) Los procesos de formación de educadores(as) e investigadores(a) como sujetos de re-epistemologización de la pedagogía crítica en contextos de resistencia y superación de las sociedades tecno-neoliberales.
- d) Criticidad y politicidad en la EP: balance de las “teorías críticas” y las “epistemologías del sur” en el debate pedagógico actual y en las proyecciones de la renovación de la política de las “izquierdas” frente a los desafíos que significa la superación del neo-liberalismo.

Lecturas sugeridas

La Piragua, núm. 18 (2000-II): Nuevos horizontes y renovación de compromisos, en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto16.pdf>

La Piragua, núm. 20 y 21 (2004-II y III): Debate latinoamericano sobre educación popular, en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto18.pdf> y <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto19.pdf>.



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

¿Proyectos innovadores o inventiva educativa? Reflexiones sobre una experiencia en Michoacán

Jesús Michel Cuen

Consultor independiente | México
michelcuen@gmail.com

Introducción

Entre decir que en cualquier contexto los niños y jóvenes pueden aprender lo esencial de la enseñanza escolar, y afirmar, por otro lado, que cualquier contexto (incluida la escuela) es lugar y tiempo de aprendizaje para los niños y jóvenes que lo habitan, la diferencia es enorme; la actividad educativa, y desde luego la innovación, no tienen el mismo sentido en una y en otra afirmación.

En Michoacán, un estado de la República Mexicana, era necesario mirar las dinámicas de deshilachamiento social, territorial y mental durante el taller inicial sobre procesos innovadores que el Programa de Escuelas de Calidad (PEC),¹ convocó en noviembre del 2013. En virtud de muchos años de experiencia, y de su cercanía con multitud de docentes michoacanos, la maestra Juanita Estrada y el

maestro Jorge Ramos —entonces coordinadores del PEC— propusieron a docentes de distintas escuelas, de los diversos niveles de educación básica (de preescolar a secundaria), ubicadas en las diferentes regiones del estado, una serie de talleres en el CREFAL para realizar una sistematización de los proyectos innovadores del ciclo 2013-2014 y dar paso a nuevos proyectos que tuvieran mayor fuerza en sus rasgos de innovación. Quien escribe este artículo fue invitado por Juanita, Jorge y por el CREFAL para coordinar los talleres y el trabajo que, entre taller y taller, realizamos en la plataforma de ese Centro. Unos sesenta maestros, la mayoría directores, participaron en el proceso. Por parte del CREFAL, Guadalupe Miranda estuvo presente y participó en la lectura y valoración de proyectos.

Durante los once meses del proceso hicimos cinco talleres. La plataforma fue diseñada para que después de cada taller los maestros participaran compartiendo y comentando escritos acerca de: 1) las transformaciones recientes de la relación entre contextos y prácticas educativas; 2) lo hecho en sus proyectos innovadores, que estaban en marcha, y sobre nuevas posibilidades innovadoras. Tales eran los espacios de trabajo en esa plataforma. Importa decir que debido a la sobrecarga de trabajo administrativo que implica la función directiva de la mayoría de los participantes, la comunicación en la plataforma no fluyó como esperábamos.

Un poco narrativo, un tanto analítico, el texto que sigue es memoria y reflexión acerca del proceso vivido, *un proceso que giró en torno al desencadenamiento de posibilidades innovadoras desde la relación entre práctica educativa y contextos de abandono y deterioro*. A lo largo de los meses del proyecto los maestros escribieron mucho, pero dada la extensión de este artículo, me limitaré a retomar algunos casos; elegí aquellos que expresan mejor las miradas que nos permitieron ampliar el panorama para asumir la realidad social y valorar la capacidad de inventiva que surge, se renueva o persiste en muchos sectores de Michoacán, sobre todo entre niños, niñas y jóvenes.

La idea de innovación —como muchas otras— no traza un campo unívoco, homogéneo y cerrado. Pero,

como hoy ocurre en muchas cosas, se insiste en la innovación y en la necesidad de trabajar para uniformar lo que, desde los ámbitos técnico y empresarial, se reconoce como tal: lo que disminuye costos, lo que acelera procesos, lo que desplaza la siempre insegura intervención humana y, con seguir determinados pasos, asegura resultados o ganancias cuantificables. Es una manera de controlar lo "nuevo" y al innovador. Pero no fue éste nuestro propósito.

Tampoco nos propusimos hallar modelos fácilmente reproducibles. Más bien queríamos dispositivos singulares, capaces de contagiar e inspirar otras singularidades. Importa decir que cuando un programa educativo tiende a prescindir del contexto para formularse, y después se pide que se adapte a la realidad en la que se aplicará, se generan contradicciones entre quienes juegan el rol de especialistas y quienes trabajan a ras de suelo. Cuando, en cambio, se parte del contexto —y se considera su carácter educativo— la práctica docente puede desdoblarse como práctica de investigación y teorización, y como práctica operativa que se entrelazan desde una perspectiva distinta a la del modelo y su aplicación.

Primer componente del proceso: reconocer lo que pasa y lo que nos pasa

Cuando innovar —la acción de innovar— está ocurriendo o va a ocurrir, y cuando eso sucede en el mexicano estado de Michoacán, lo primero que hay que estudiar son los procesos que han estado modificando vertiginosamente, y de manera conjunta, la realidad territorial, la condición de sus habitantes, y el medio social y cultural que articula esa condición con la diversidad territorial. Se trata de un estado con gran riqueza en ecosistemas y culturas ancestrales que, sobre todo en las dos últimas décadas, ha sido afectado por fenómenos de violencia, movilidad poblacional debida a la inseguridad, pérdida de raíces y miseria, con escasas posibilidades de un porvenir distinto. En un lugar de ese estado, y durante varias semanas, una pequeña persigue a Soco, su maestra, y le insiste en que hay que leer un cuento que se llama "El Maromero": ¿qué es lo nuevo que esa

niña trae con tal insistencia? O ¿qué novedad puede surgir para Soco, esa educadora que se apasiona con la lectura de cuentos, que invita a los papás a las sesiones, y que sueña con que esos niños hagan sus propios cuentos y los representen a cielo abierto?

“Hacer de la educación una relación en la que los niños se forman como seres imprescindibles”, escribe esa maestra. Lo innovador, entonces, puede expresarse al producir un proceso, acto y relación que se centran en inventar, dentro del sentido de educar, y para la creación de nuevas posibilidades. No es asunto menor enunciar la formación de seres imprescindibles cuando se trata de Michoacán, ese conjunto de zonas abandonadas, de existencias desechadas, destinadas a la miseria y la violencia, y de movilidad poblacional en busca de un lugar seguro para habitar, de una confianza básica en sí mismo y en el otro.

Las primeras miradas y diálogos nos mostraban, en resumen, una desterritorialización brutal en los últimos años cuyo signo es la *fragmentación* de lo que estaba articulado. Era éste un rasgo común de la realidad social/escolar: fragmentos a la deriva que, con más o menos intensidad, caracterizan los contextos de las escuelas que participaron o, mucho mejor, la confusión entre el adentro y el afuera de las escuelas. Pero hay que precisar cada fragmentación en el ámbito educativo —lo que cada vez implica para la práctica educativa— cuando esa fragmentación ya no pertenece solamente a un afuera incierto, que hasta hace algunos años se podía observar desde las certidumbres y seguridad del recinto escolar y los equipos docentes. Se trata de un *trabajo analítico* que requiere construir o hallar categorías propias y un espacio de distanciamiento para formular los problemas, para mirar lo que nos pasa con lo que pasa.

El hambre, la desnutrición y la “comida chatarra” hacen estragos en el ambiente educativo. También los efectos de la inseguridad territorial implican rasgos a largo plazo en niños, jóvenes, familias y entornos sociales, signos que se expresan en los procesos de aprendizaje escolar. Miseria y deterioro ambiental, como ámbitos de la práctica del vivir y de la convivencia, difícilmente resultan congruentes con programas que conciben el espacio escolar como lugar

aséptico, neutral, uniforme, en el que bastaría con realizar adaptaciones que contextualicen lo que se propone en los programas.

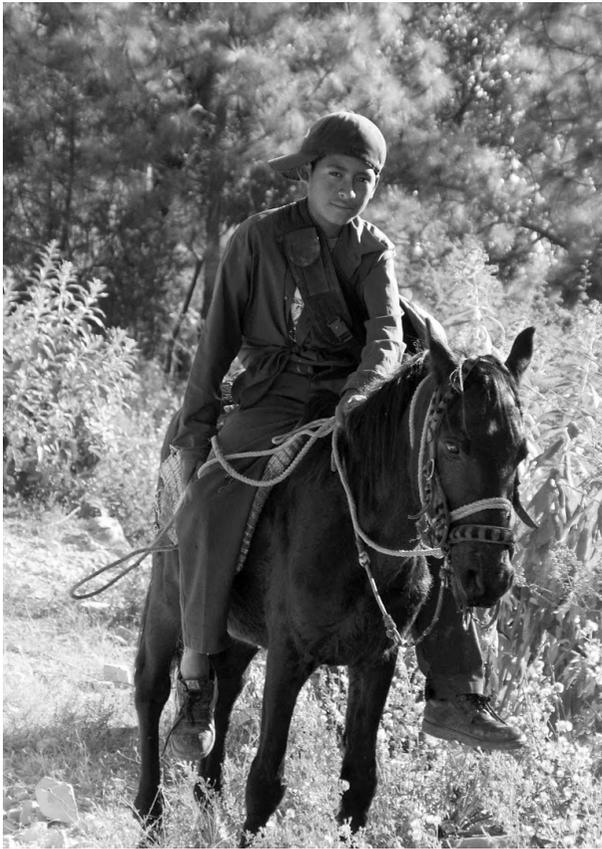
En otro lugar, en uno de los todavía bellos rincones de Michoacán, pero también sujeto a dinámicas de abandono y miseria, de erosión ambiental, un grupo de niños le plantea a su maestra Tere una serie de preguntas, hipótesis e interpretaciones que tienen que ver con el campo científico. Los niños tienen sus propias teorías y ella siente la necesidad de tomar en serio lo que le plantean esos pobladores de un entorno en vías de convertirse en zona de deshechos.

Los textos que los maestros compartieron en la plataforma son relatos simples, hechos de narrativas locales entre historias devastadoras, pero que entretejen relaciones conductoras de nuevas posibilidades si, al tiempo que se intensifican las relaciones educativas, se busca ir más allá, de signo en signo, hacia recomposiciones que instauran nuevas circulaciones sociales, territoriales y mentales.

Segundo componente del proceso: buscar y tener ideas

Un texto de Carlos Calvo, “Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas”, bien leído y meditado por los maestros, nos fue de gran utilidad para vislumbrar puentes entre fragmentos a la deriva. Importa tal cuestión puesto que los *esfuerzos innovadores reales y activos* se movían en esa dirección, es decir, hacia articular de nuevas maneras lo desarticulado; tomar en cuenta las necesidades imperiosas y urgentes; conectar procesos que subsisten sin atención y en el abandono; generar relaciones posibles en vez de persistir haciendo como si la destrucción de antiguas relaciones sólo fuera un paréntesis a la marcha normal de las cosas que, tarde o temprano, se reanudarán por decreto.

Situarse en tal encrucijada iba siendo una condición. Equivale a resituar la propia práctica educativa como servicio a la vida sabiendo que la vida contiene su propio potencial innovador y que el educador puede, desde una relación auténtica, discernir sus signos junto con el otro —alumno/a, padre/madre



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

de familia, compañero/a— promover sus fuerzas, acercarle recursos. Toda innovación pasa por el taramudeo, por un balbuceo, recorre a gatas el piso antes de ponerse en pie para ensayar nuevos equilibrios y crear esos puentes o conexiones entre realidades fragmentarias y a la deriva.

Y desde tal perspectiva, veíamos que no sólo no conviene esa orientación que mezcla lugares de abandono y deterioro con deseos de recursos tecnológicos para dar la sensación de modernización (computadoras, aulas de medios, aprendizaje en el uso de las tecnologías mediáticas). Tampoco nos contentábamos con las soluciones que se han propuesto para resolver las problemáticas que han sido identificadas como indicadores para definir a la situación michoacana como “en grave rezago educativo”, ya que esta manera de entender la escuela da pie a una estrategia que aspira a que se conserve ocupada en sus propios rasgos, centrada en sí misma, en lo mismo, y de modo cada vez más acelerado. Más bien, quienes quieren enseñar a leer o desean introducir tecnologías de

la comunicación en la escuela, ante todo requieren aprender a leer los signos inscritos en sus lectores potenciales y en los contextos que habitan, y a comunicarse con ellos. Diseñar puentes, elaborar dispositivos, diagramar nuevas conexiones, todo para renovar los sentidos de las relaciones educativas en el presente, en los lugares concretos y en los agentes e instancias que participan en esas relaciones.

Los talleres y el trabajo en la plataforma, como tiempos y lugares para detenerse, para reflexionar y conversar, no seguía un “manual para innovar en seis sesiones”, sino que se construía sobre el movimiento que realmente existe en distintos lugares y en los docentes que ahí trabajan, que mueve a la niñez y juventud en sus aprendizajes, para peores y mejores cosas. Es ahí donde la inventiva tiende a ocurrir y a pasar desapercibida. Llega a suceder cada vez que un educador se embarca en la creación de un espacio acogedor del otro, y cuando éste busca hacerse un territorio de existencia —aunque sea mínimo— que abarque, articule y proyecte lo que lo habita.

La inventiva educativa se da más de lo que creemos pero nos distrae una idea de innovación hecha para apartarnos de los procesos de su creación, para juzgar esos procesos o para traducirlos en el modelo, la mercadotecnia, que hoy goza del prestigio hecho posible para quien reduce una situación a un esquema mínimo. Imperio de los productos y resultados, pero sin los procesos que les dan sentido y que nutren las culturas y su diversidad para relacionar medios, habitantes, lenguas, modos de ser. Por eso es que tampoco es asunto menor darse un tiempo y un espacio para detenerse en un mundo cada vez más dispuesto para la aceleración.

Había que seguir los movimientos: el de la niña y el cuento; el del grupo y su inquisición científica, pero también otros, como el que hace necesario que una escuela atienda la alimentación de los niños y niñas; la urgencia de renovar espacios escolares para que en el espacio educativo puedan ensayarse modos de convivencia distintos al de la inseguridad y violencia de una población, o el que se refiere a nuevas maneras de discriminación hacia los llamados “niños o niñas con necesidades especiales”.

Tercer componente: diseñar una práctica operativa

La práctica implica una idea que no abandone el movimiento de los procesos ni haga abstracción de la realidad local. Este fue el siguiente paso: una idea articuladora, como una acción, un espacio, un tiempo que reuniera y renovara, que realizara una modificación de la situación inicial de manera tan modesta como fuerte. Tal idea tendría que ser susceptible de ser elaborada como micropolítica que resiste y se aparta de la dinámica de fragmentación. “Transformar mentes, corazones, vidas laceradas, violentadas, poco o nada amadas”, decía Soco. Y es que la niña que quería que se leyera “El Maromero” en el grupo, era una pequeña que había padecido la violencia y que en el espacio grupal abierto para leer y hacer cuentos, encontró una vía de acceso a lo que había vivido, una forma de expresarlo y de elaborarlo, de reencontrarse con un medio de escucha acogedora, en vez de permanecer abatida, aislada, atormentada. Una micropolítica de la recomposición de sí y de la apertura de posibilidades desde el presente frente a la macropolítica de la fatalidad y de la condena a la expectativa permanente de un signo liberador que se espera llegará de fuera y de arriba. Mejor que de innovaciones, búsqueda de grados de autonomía alcanzados.

Y la maestra Tere se puso a estudiar acerca de las preguntas e hipótesis científicas de sus niños. Pero también invitó a un grupo de científicos de la UNAM. Sin temor, aquellos niños hablaban, explicaban, preguntaban. Puede entonces ocurrir una ampliación de ese espacio frente al deterioro ambiental creciente del entorno, si el nuevo ámbito científico escolar también abarca a las familias. Se trataría de ir generando una comunidad capaz de hacerse cargo de la deforestación, del mal uso del agua y del territorio... Y la idea podía ir ganando terreno a medida que creciera la participación y el aprendizaje colectivo. Implicaba un cambio en las relaciones, ir haciendo a un lado el individualismo que sostiene modos de sobrevivir en los que cada quien usa lo que puede y tira lo que ya no usa sin mirar el campo común. Nuevas conexiones a partir de una escucha respetuosa a lo

que plantean los niños, entre lo que escuchan, miran, piensan, sienten, y lo que hacen y ven que se hace en su territorio de vida.

¿En dónde estaba la fuerza de esas ideas? Si bien gérmenes o núcleos pequeños, su presencia trazaba un mediano o largo plazo capaz de moverse en lo central de la situación: *la escuela desbordada y atravesada por dinámicas que no controla y que se le exige dominar desde un lugar en donde sólo puede estar a la defensiva*. Nadie de los que nos encontrábamos en los talleres del CREFAL habíamos imaginado, hace algunos años, realizar actividades educativas en una realidad así, y nuestra formación no nos aportaba los elementos necesarios para ello. Era en los procesos en donde tratábamos de asumir la propia formación para hacernos capaces de responder a necesidades reales articulando condiciones institucionales, sociales, administrativas, personales, etc. Así, en los procesos innovadores hechos a ras de suelo, el educador no está exento de ponerse en juego y de verse en la necesidad de salir de categorías y modos de hacer que le bloquean el acceso a la situación real, o que impiden que los otros se le acerquen en plan de apertura y búsqueda. Tampoco queda eximido de investigar, proponer elementos teóricos o conceptos que sirvan para discernir y, a la vez, para intervenir en la situación.

Perspectivas abiertas

Debido a cambios en la Dirección en el PEC, el proceso no tuvo continuidad. De los 42 proyectos que finalmente entregaron los maestros, consideramos que 30, con más o menos fuerza y/o claridad, tienen una orientación innovadora, es decir, se refieren a una inventiva practicable en las relaciones que constituyen la realidad educativa; son proyectos que pueden modificar la práctica al abrir una vía de enriquecimiento humano y relacional, de recuperación del sentido y valores que renuevan la existencia y convivencia humana. A veces de manera tímida o con fuerza, no siempre bien plasmados en un escrito, tienen en común que dan paso a un movimiento que puede desviarse de la ausencia de alternativas y que abarca situaciones reales,



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

subjetividades y entornos para abrir una nueva posibilidad, toma de conciencia, convocatoria o comunidad.

Tal es el caso de algunas propuestas que sólo enuncian sin abarcar todos los proyectos: atender nuevos fenómenos de discriminación hacia los niños/as que presentan las llamadas “necesidades especiales” involucrando a diversos agentes educativos (Susy Soto); crear nuevos espacios con perspectivas de convivencia para la paz en la escuela y cuyo referente es la inseguridad y violencia en los espacios públicos (Liz Rivera y Arturo Rodríguez); convertir la necesidad de alimentación en la escuela en fuente de aprendizajes y de creación de una comunidad de aprendizaje (Sara Mora); referir la asesoría pedagógica a la narrativa y creación de un espacio común de aprendizaje y revaloración del educador haciendo posible hablar de y desde la experiencia (Mercedes

Rangel); favorecer el desarrollo de inteligencias múltiples en un preescolar involucrando a diversos agentes educativos (Mayra Ponce). Estas son algunas de las formulaciones de esos proyectos.

Esa geografía oculta de la inventiva de docentes apasionados —construcciones incipientes en terrenos inéditos— también traza problemas más generales y fundamentales: por ejemplo, en un plano ético ¿cómo responsabilizarse de la multitud de situaciones en donde, por la perspectiva local (pobreza, emigración, etc.), el horizonte es de abandono de la escuela, cuando los programas son lineales, progresivos y están hechos para una larga permanencia en la escuela? ¿Cómo hacerse cargo, desde un horizonte ético-político y estético, y en lo que compete a la escuela, de la problemática de abandono escolar de una manera diferente a reprobar alumnos, para

encaminarse a la creación de relaciones posibles desde ellas? En este tipo de cuestiones se pone en juego el sentido de autoridad del docente: en un polo, es quien a fin de cuentas entrega el certificado; en el otro, está presente la necesidad de que el docente recupere el papel necesario de autoridad para propiciar el crecimiento, apoyar la satisfacción de una necesidad y crear el espacio de articulación entre la propia verdad y la verdad del otro en un relato común.

Escritura, diálogo, encuentros y plataforma. En la interacción entre tales elementos se perfilan iniciativas cuyo carácter innovador muchas veces no alcanza a expresarse plenamente en la escritura del docente. El taller propició un espacio y un tiempo de distanciamiento y de posibilidades de conversar sobre la realidad cotidiana y sus cambios dramáticos; momentos de investigación, análisis y escritura que corresponden a las metodologías de la sistematización de la práctica y de la narrativa pedagógica, así como los encuentros con otros que retroalimentan, acompañan, contagian entusiasmo y comparten dificultades. Tales fueron los *elementos del dispositivo para realizar el proceso generador de la inventiva que merece la niñez y juventud* actuales en Michoacán.

Vale la pena dedicar tiempos y esfuerzos a pensar y elaborar iniciativas que enraícen y respondan a realidades como la que atraviesa a la sociedad michoacana. Valdría la pena multiplicar ese tipo de dispositivos: un tiempo de elaboración, uno de poner en marcha la propuesta, tiempos de acompañamiento y de reflexión teórica sobre los problemas que surgen sobre esa marcha. Es de esperarse que el proceso haya tenido la fuerza suficiente como para que muchos maestros participantes persistan en la búsqueda que ya realizaban, y hallen vías para producir las relaciones que esas realidades demandan. Y si la relación que va de la práctica teórica a la práctica operativa no es la de aplicar lo sabido; si la relación de lo operativo a lo teórico no es aportar nuevos datos, sino que cada práctica tiene su riqueza y sus límites, cabe pensar en un tiempo de experimentación y operatividad de lo ya visto y pensado, hasta que cada quien halle nuevos límites como para sentir necesidad de otro tiempo de renovación teórica y analítica mediante nuevos encuentros.

La inventiva también requiere renovar las relaciones que establecemos entre “teóricos” y “prácticos”, su estéril disputa, cuando estamos entre realidades que desbordan a unos y a otros.

Salir de las innovaciones propias de “la movida”² que desplaza las dimensiones propias de la existencia humana en favor del control tecnocrático y sus velocidades es la perspectiva que nos ofrece el acento procesual y el respeto a los tiempos y espacios que demandan los procesos. Implica salir del esquema que Kafka dibuja con Titorelli, ese pintor que, en *El Proceso*, siempre pinta el mismo cuadro. En lo procesual, se trata de recuperar el movimiento humano que corresponde al mundo y sus dimensiones y, por lo mismo, al alma, al principio de automovimiento y de sentidos del mismo. Y en el ámbito docente se trataría de devolver al maestro su producción específica, la que lo aparta de restringirse a distribuir productos elaborados en otra parte, para producir relaciones nuevas con posibilidades de presente y porvenir en la convivencia cotidiana con niños o jóvenes.

Lecturas sugeridas

CALVO, CARLOS (2010), “Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas”, *Plumilla Educativa*, núm. 7 (diciembre), en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329>

Notas

¹ El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es un programa gubernamental que busca impulsar el mejoramiento de la gestión educativa para elevar la calidad de la educación en zonas de pobreza: desde aspectos como la construcción hasta cuestiones que logren mejores aprendizajes, las escuelas que participan pueden lograr financiamiento a sus proyectos o apoyo y asesorías diversas. Se puede consultar la página del PEC, en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/>

² En *La inseguridad del territorio* (1990, ed. La Marca, Buenos Aires), el escritor francés Paul Virilio opone “la movida”, o movilidad producida por el entorno tecnosocial y sus prótesis (estar en cualquier lado sin movernos de lugar gracias a los nuevos instrumentos tecnológicos) con el movimiento humano por el que habitamos la Tierra y nos ponemos en relación con otros para construir esa habitación.



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer teóricamente nuestras prácticas

Oscar Jara Holliday

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja | San José, Costa Rica
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL
oscarjara_presidencia@ceaal.org

La propuesta teórica de la sistematización de experiencias

Lo esencial de la “Sistematización de Experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. Por ello,

la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no son propiamente una “sistematización de experiencias”. Igualmente, si hablamos de ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones dispersas, estamos hablando de “sistematización” de datos o de informaciones;

nosotros utilizamos el mismo término, pero referido a algo más complejo y vivo que son las experiencias y que implica realizar una interpretación crítica, por lo que utilizamos siempre el término compuesto: “sistematización de experiencias” y no sólo decimos “sistematización”.

Fundamentos

Nosotros, en la red de Educación Popular Alforja, venimos trabajando desde hace bastantes años inspirados en una concepción metodológica dialéctica, que considera que los fenómenos sociales son históricos, cambiantes y contradictorios, y que son una síntesis de múltiples factores y determinaciones estructurales y coyunturales; una concepción que vincula la práctica con la teoría y que no dicotomiza el objeto y el sujeto de conocimiento. En los últimos años estamos incorporando elementos de la teoría de la complejidad que aportan una visión más holística de las relaciones humanas y planetarias, al igual que el enfoque de equidad de género. Nuestra activa participación en el CEAAL nos ha permitido diálogos muy enriquecedores con corrientes que ponen mayor énfasis en un enfoque hermenéutico o deconstructivo y en aproximaciones etnográficas.

Nuestra propuesta ha sido concebida desde la práctica de educación popular y está pensada fundamentalmente para educadores, educadoras, promotores y promotoras, dirigentes de organizaciones sociales y personal técnico de ONG y de programas gubernamentales que trabajan directamente con grupos sociales (técnicos/as agropecuarios, promotores/as de salud, de derechos humanos, maestros/as y profesores/as de colegios) y un largo etcétera.

Nuestra propuesta conceptual y metodológica no es simple, pero no está reservada a especialistas. Quiere decir que todo este enorme grupo de personas mencionadas tendría posibilidades de ponerla en práctica de forma creativa, adaptada a su propio contexto. No es una propuesta única ni fija, no es una receta ni un modelo. Finalmente, cada quien la re-crea en función de las posibilidades y condiciones reales que enfrenta. Claro, es necesario también contar con

condiciones institucionales u organizativas que la permitan: tiempo, recursos, un equipo de trabajo, etc.

Utilidades

Las utilidades son múltiples: para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos; para contribuir a la conceptualización y teorización; para aportar a la definición de políticas educativas, etc. En el caso del ejemplo, una institución podría construir un pensamiento colectivo muy enriquecido con los aportes de las sistematizaciones que se realicen en torno a sus experiencias, lo cual fortalecería el trabajo institucional y potenciaría el trabajo personal de los educadores y educadoras del equipo.

Semejanzas y diferencias con la investigación

Una investigación científica puede tener muchos objetos de estudio y tiene la pretensión de aportar a la generalización conceptual de lo estudiado. En una sistematización de experiencias el objeto a sistematizar es nuestra propia práctica, y si bien puede llegar a un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no tiene pretensiones de generalización ni de universalización.

Pero hay trayectos comunes de búsqueda. Por ejemplo, es el camino que siguen las ciencias sociales latinoamericanas, que se confrontan en la década de los sesenta y setenta a las corrientes positivistas de origen fundamentalmente estadounidense, que eran predominantes en la etapa anterior. Surgen, por ejemplo, la teoría de la dependencia, la propuesta de investigación-acción participativa y la reconceptualización del trabajo social, como respuestas latinoamericanas a la necesidad de crear teoría social desde nuestra realidad. Todo ello forma parte también de un movimiento general en las ciencias sociales a escala mundial en el que se rechaza que las ciencias sociales sigan el paradigma de construcción de



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

conocimiento científico de las ciencias naturales. La sistematización de experiencias surge como categoría, específicamente en el campo del trabajo social reconceptualizado entre los años sesenta y setenta, como uno de los aportes particulares a esta pretensión de construcción teórica desde nuestra realidad.

El debate en torno a qué significa la producción de conocimiento científico en las ciencias sociales y respecto al surgimiento de la sistematización de experiencias como esfuerzo vinculado a todo un proceso transformador de los paradigmas vigentes, es apasionante y nos muestra que estamos hablando de la “paternidad” o “maternidad” latinoamericana de esta propuesta. La sistematización de experiencias surge como una respuesta a necesidades marcadas por los procesos históricos latinoamericanos.

Intencionalidad transformadora

La sistematización de experiencias, desde una perspectiva de educación popular, se sitúa siempre como un factor que busca contribuir a fortalecer las capacidades transformadoras de los sujetos sociales. Es decir, hay una intencionalidad transformadora, creadora y no pasivamente reproductora de la realidad social, que anima a realizar la sistematización de experiencias como parte de un proceso más amplio. El factor transformador no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, sistematizando, fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras. En ese sentido, la sistematización de experiencias puede contribuir de manera directa a la transformación de las mismas prácticas que se sistematizan, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y que permite un análisis e interpretación conceptual desde ellas; así, quienes hagamos una buena sistematización, nos estaremos adentrando, a la vez, en un proceso de transformación de nosotros mismos: de nuestra manera de pensar, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de sentir.

Somos sujetos y objetos de conocimiento y de transformación

En esta dialéctica sujeto-objeto reside lo apasionante y desafiante de este empeño: los educadores y educadoras, así como promotores y promotoras sociales, somos objetos y sujetos de conocimiento y de transformación. Nuestra práctica cotidiana está repleta de enseñanzas muy ricas que debemos convertir en aprendizajes, y nadie más que nosotros mismos tenemos las condiciones de hacerlo. Claro que eso entraña el riesgo de hacer reflexiones poco críticas y hasta justificadoras de nuestro quehacer, pero por ello es que necesitamos una metodología que nos permita “objetivizar”, tomar distancia crítica de nuestras propias experiencias, sin pretender anular la riqueza subjetiva que las anima. En un paradigma positivista o dicotómico, esta subjetividad es menospreciada y considerada un obstáculo al conocimiento. En nuestra propuesta, por el contrario, permite convertir este empeño en algo apasionante.

Algunos resultados, logros y problemas

He sido testigo y participe de muchos resultados diversos. Por ejemplo, que se haya generado un mayor interés por descubrir aspectos invisibilizados de las propias prácticas, la autovaloración del saber que producen las experiencias en quienes las realizamos, el cuestionamiento crítico de modelos de intervención y de propuestas pedagógicas y didácticas que se llevaban a cabo desde hacía mucho tiempo. También el encontrar cauces a través de los cuales compartir aprendizajes con gente que está trabajando en procesos similares. Se han producido, asimismo, propuestas conceptuales, metodológicas, líneas de política, estrategias de acción a mediano plazo, etc., como producto de procesos de sistematización.

He tenido la suerte de trabajar en proyectos de alcance local (sistematización de experiencias de participación ciudadana en municipios, por ejemplo), de alcance nacional (sistematización de experiencias innovadoras de informática educativa en un país), o incluso en el ámbito latinoamericano (sistematización de experiencias de resistencia al modelo dominante de extracción minera) o entre países (sistematización de experiencias de formación docente en torno a una educación para una ciudadanía global en cinco países), etc.

Claro, me he encontrado también muchas complicaciones: dificultades para cambiar de manera de pensar o de hacer, interés del personal técnico por generar debates críticos y ante ello sentir el freno por parte de autoridades que no quieren innovaciones, frustraciones por pensar que hacer la sistematización era más fácil y rápido de lo que terminó siendo... pero como decía una vez un amigo en Nicaragua... “ha sido muy fregado ponerse realmente a sistematizar nuestra experiencia, pero lo peor es que ya no puedo dejar de hacerlo...”. Es decir, una vez que se hace una sistematización a fondo, no volvemos a ser las mismas personas, y el “gusanillo” de estar permanentemente mirando críticamente lo que hacemos y pensamos ya no nos va a dejar tranquilos.

Contribuir a la formulación de teorías

En la sistematización de experiencias hay posibilidades de contribuir a la teoría, pero no directa o automáticamente, sino como parte de un proceso más amplio de formulación teórica. Cuantas más experiencias participen en este proceso, más elementos se podrán aportar a un esfuerzo adicional de generalización o investigación. Una institución con una riqueza grande de experiencias podrá realizar formulaciones conceptuales, propuestas y pistas de proyección que dialoguen críticamente con las teorías pedagógicas, o podrá formular pautas de acción para modelos pedagógicos innovadores, pero en cualquier caso, la sistematización de experiencias no llevará a formular directamente una teoría, pero podrá dar riquísimos insumos, desde las prácticas concretas a otros esfuerzos de reflexión y conceptualización que apunten a ese resultado.

La metodología de la sistematización

Muchas veces nos preguntamos sobre qué condiciones debe tener una experiencia para ser sistematizada. En general, cualquier experiencia que haya significado llevar a cabo un proceso y que haya sido importante para quienes la ejecutan, es “sistematizable”. Muchas veces experiencias que no parecen a simple vista demasiado relevantes u originales están cargadas de una gran potencialidad creativa. Por ejemplo, un docente o una docente que ha diseñado un curso o un programa educativo y lo ha llevado a cabo por varios meses, ya tiene allí una experiencia susceptible de ser sistematizada.

Desde nuestro punto de vista, la tarea de la sistematización, como señalaba anteriormente, no debe pensarse como reservada a especialistas; son más bien los colectivos de los proyectos, es decir, los equipos que ejecutan los proyectos, quienes deben ser los principales sujetos de la sistematización. Esto, sin embargo, no elimina la posibilidad de incorporar especialistas en contenidos o en metodologías, como recursos importantes para llevarla a cabo, sea para ayudar a organizar el proceso o para contribuir a un diálogo de saberes con el grupo. Las formas de cómo se relacionan unas



Fotografía: Luz Maceira.

y otras personas pueden ser muy variadas. Tal vez en el curso-taller podamos ver varios ejemplos posibles, pero sólo como inspiración para que las propias personas participantes diseñen sus propios procesos.

Reflexionar críticamente sobre la práctica

Sistematizar significa interrogar la experiencia y dejarse interrogar por ella: por sus características, por los hallazgos que el proceso que llevamos a cabo nos presenta, por las tensiones o momentos significativos que vamos encontrando. Tal vez no tengamos categorías o respuestas teóricas para explicárnoslas de buenas a primeras, y entonces tengamos que enfrentar el desafío de ir construyendo un camino de teorización. Boaventura de Souza Santos, el filósofo y científico social portugués comprometido con los movimientos sociales del Foro Social Mundial, afirma que los fenómenos y procesos sociopolíticos de nuestra época no pueden ser comprendidos por

los marcos de interpretación tradicionales y que debemos crear nuevos. En la creación de esos nuevos marcos, no deben intervenir solamente quienes se dedican a la reflexión teórica, dice él, sino los protagonistas de los movimientos sociales que tienen un saber proveniente de su práctica y que tal vez los teóricos no comprenden ni conocen.

Se trata de acercar también a quienes tradicionalmente han sido sólo trabajadores/as teóricos/as y quienes han sido fundamentalmente prácticos/as, tal vez buscando que esa división tradicional sea superada. De ahí que Donald Schön, el pensador estadounidense que tanto aportó con el concepto de “sistemas de aprendizaje”, nos hable, por ejemplo, de los profesionales de la acción como las y los “practicantes reflexivos” que pueden descubrir “la teoría que está en la acción”, implícita o explícita. En definitiva, y ligando esta pregunta a la anterior, se trataría de aportar al antiguo ideal de contar con educadores/as-investigadores/as, y no seguir con esa inconsistente

separación entre quienes hacemos educación, y quienes la piensan o la investigan.

Necesidad de un “contexto teórico” y no de un “marco” teórico

Yo prefiero no utilizar esa categoría que muchas veces ha sido una trampa para investigar los problemas reales desde los problemas reales, teniendo que definir de antemano un marco de categorías estrecho y fijo que “encorseta” la imaginación y la producción intelectual más que ayudar a dinamizarla, y que muchas veces se ha reducido a tener que buscar una serie de citas de autores/as reconocidos/as para legitimar su búsqueda y a veces hasta para buscar cómo hacer que la realidad calce dentro de ese esquema. No digo que siempre sea así, pero uno encuentra muchas veces esta reducción superficial en muchas aproximaciones investigativas.

En la sistematización de experiencias está más presente lo que llamo “contexto teórico”, es decir, esa teoría que está en la práctica de las personas que hacemos la sistematización. Ésta, hay que explicitarla para poder identificar categorías con las que vamos a interrogar la experiencia y, como decía, con las que vamos a dejar que la experiencia también nos interroge. Este diálogo crítico con nuestras propias experiencias es tal vez uno de los ejercicios teórico-prácticos más apasionantes que podemos hacer como intelectuales prácticos o como educadores/as-investigadores/as que nos abrimos al descubrimiento de lo nuevo que está allí en lo que hacemos todos los días.

Es decir, la teoría también está en la práctica, y está presente desde el momento que decidimos sistematizar una experiencia; está en el objetivo que nos planteemos para esta sistematización; está en la delimitación del objeto que realicemos, en la formulación de un eje de sistematización, en la elección de categorías para ordenar o para reconstruir lo realizado y también, por supuesto, en la forma como reflexionamos sobre los momentos significativos, las constantes y las rupturas, la interrelación de los factores, etc. Claro, también estará en las conclusiones y en las propuestas que formulemos a partir de lo que

hemos reflexionado. En fin, parece que está bastante presente en todo el proceso y no sólo en un momento previo, al medio o al final...

Evaluar los aportes de la sistematización

Tal vez los resultados de la sistematización pueden evaluarse cuando se evalúa el conjunto de la experiencia de la cual esa sistematización hace parte. Así podrá verse qué pudo aportar de nuevo al proceso que ya venía llevándose a cabo, qué cambios pudieron contribuir a realizar... es decir, no se trata de tener como referencia solamente el producto o los productos inmediatos de una sistematización, sino su utilidad para el conjunto de la experiencia.

En ese sentido, dependiendo de qué tipo de evaluación estemos realizando, podríamos utilizar también indicadores que permitan identificar el alcance o no de determinados resultados, sean éstos esperados o imprevistos.

De todos modos, un indicador de una buena sistematización podría ser el haber descubierto algo que no se sabía y tenerlo claramente identificado, así como sentir una satisfacción desafiante respecto a la práctica que realizamos, sabiendo que este ejercicio de sistematizar nos ha abierto la mente, el corazón y los poros de la sensibilidad hacia lo que hacemos y que, por lo tanto, es una gran alegría, como decía Freire, no sólo saber, “sino saber que sabemos; saber que no sabemos; saber que podemos saber más... lo cual es mucho más importante y placentero que sólo saber”.

Lecturas sugeridas

DE SOUZA SANTOS, BOAVENTURA (2000), *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Editora Desclée de Brouwer.

SCHÖN, DONALD (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London, Temple Smith.

La educación popular es Folkbildning en Escandinavia

Sturla Bjerkaker

Asociación Noruega para el Aprendizaje de los Adultos
Consejo Internacional para la Educación de Adultos (ICAE)
sturla.bjerkaker@vofo.no

Permítanme hablarles de Tony Pritchard Davis. Nació y vive en Noruega, país en el cual se estuvo desplazando por diversos lugares los años anteriores. Una de sus pasiones son las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Hace uso de estas tecnologías para casi cualquier fin. A través de ellas adquiere nuevos conocimientos, escribe cartas, solicitudes, invitaciones, edita imágenes y mucho más. Hace algunos años se convirtió en miembro de una oficina local de la Asociación Noruega para la Salud Mental. No fue miembro activo sino hasta la última reunión anual, donde fue elegido secretario del Consejo:

Yo no tenía ningún conocimiento sobre este trabajo, por lo que asistí a un curso sobre cómo redactar actas. El curso me fue muy útil; aprendí las tareas, pero a la vez formaba parte de una relación muy valiosa con los demás miembros de la oficina.

El año pasado fui elegido secretario de la oficina regional de la Asociación para el Aprendizaje Adaptado de Adultos (Association for Adapted Adult Learning), una organización de voluntarios para el aprendizaje con personas con discapacidad. Ésta ha sido una experiencia sumamente educativa para mí. La gente de las oficinas es agradable y amigable y se preocupa por la autogestión, por desarrollar la conciencia de las personas acerca del cuidado de la salud, y por crear oportunidades de aprendizaje a través de cursos de educación de adultos. Parte de mi trabajo es apoyar en el aspecto de las políticas y la abogacía (*advocacy*) a favor de las personas con discapacidad.

El viaje de Tony hacia la autoconfianza

Además, Tony menciona que ha adquirido gran cantidad de nuevos conocimientos al asistir a numerosos cursos, pero más importante aún, lo que el conocimiento de sí mismo ha hecho en su persona:

La sensación de superación, de poder gestionar y ser parte de un ambiente inclusivo. En los cursos siento que las personas se fijan en mí y me apoyan. Allí siento que soy útil para otros y que estoy continuamente en desarrollo personal, superando mis propios límites, y eso siempre me impulsa.

Actualmente se desempeña como instructor, impartiendo cursos sobre TIC, contratado por una asociación de educación para adultos. Para Tony, asistir a estas organizaciones y a los cursos de educación de adultos ha sido un viaje hacia la adquisición de confianza en sí mismo y de desarrollo de su autoestima.

La historia de Tony es una historia de *Folkbildning* (la tradición nórdica de aprendizaje y educación popular). Es una historia sobre el aprendizaje en entornos democráticos, basados en la igualdad entre las personas. Una historia sobre el crecimiento humano.

Una larga tradición...

En los países nórdicos (Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia e Islandia, pero principalmente en los tres primeros, que conforman la región escandinava), desde hace más de 150 años existe una tradición de aprendizaje y educación popular de adultos llamada *Folkbildning* (en lenguas escandinavas). Desde el comienzo del movimiento por la secundaria popular en Dinamarca alrededor de 1840, hasta el Círculo de Estudio en los movimientos obrero y anti-alcohol, en Suecia, al inicio del siglo XX, se puede seguir un camino —que conduce hasta nuestros días— en el que el desarrollo de la democracia ha ido de la mano con los movimientos educativos y populares.

Debido a esta conexión, muchos proyectos y espacios que se mueven en el terreno del aprendizaje a lo largo de la vida han mostrado, a través de los años, interés en la *Folkbildning*. La tradición escandinava en este aspecto es muy fuerte; durante muchos años los países nórdicos han apoyado, a nivel internacional, la educación de adultos, por ejemplo, a través del Consejo Internacional de Educación de Adultos.

Este artículo trata sobre la tradición y los desafíos presentes y futuros para la *Folkbildning* y su posible impacto, y los enormes desafíos que le depara el futuro al aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación y aprendizaje básicos de adultos en un contexto global.

Los países nórdicos han sido socios muy activos en la cooperación para el aprendizaje a lo largo de la vida y la alfabetización, en el desarrollo de políticas en ese ámbito y en los debates sobre el papel del aprendizaje y la educación para el desarrollo sostenible; otros temas en los que hemos cumplido un papel muy importante son las competencias básicas, la democracia y la participación activa de la ciudadanía. Es por ello que nuestra tradición es importante también en un contexto más amplio que el aprendizaje en sí mismo.

¿Qué es “Folkbildning”?

El término escandinavo *Folkbildning* es cercano al término “educación popular” latinoamericano, inspirado en Freire. A esta tradición también se le nombra “educación liberal” o “aprendizaje comunitario adulto”, pero cada una tiene características especiales.

En un informe reciente del Ministerio Danés de Educación titulado “Folkbildning y su impacto en la sociedad”¹ el término es definido como:

La *Folkbildning* nórdica” se refiere a la educación y el aprendizaje liberales, a la educación y el aprendizaje de las organizaciones dentro de la sociedad civil y los movimientos sociales, a las escuelas secundarias y preparatorias populares,² y a las universidades populares. Nunca ha sido ni será regida por la tradición o la ciencia, ni por el Estado, pero sí conducida por lo que los movimientos y asambleas populares muestran como “puntos de referencia” para la buena vida y el desarrollo democrático de la sociedad. Lo medular de la *Folkbildning* es la participación activa y voluntaria en actividades comunes.³

Esta definición de *Folkbildning* dice mucho acerca de los estrechos vínculos que esta tradición ha establecido desde su comienzo, hace 150 años, y hasta la fecha, entre el desarrollo democrático en la sociedad y el propio poder de la gente para desarrollar su propia educación y aprendizaje, es decir, su empoderamiento.

Bajo determinadas condiciones, una parte de las actividades de la *Folkbildning* puede ser financiada por las autoridades públicas. Los cursos nocturnos y los círculos de estudio obtienen subvenciones del Estado, independientemente de las tareas a aprender y de si el resultado conduce a competencias formales o no. En su mayoría, es aprendizaje no formal. Algunos colegas de otras partes del mundo se preguntan por qué las autoridades públicas gastan dinero en actividades de aprendizaje y educación que no pueden (y no podrán) controlar. Podría ser una característica de una democracia madura, que el Estado esté dispuesto a ofrecer subvenciones a instancias críticas al propio sistema...

Libre e independiente

Un criterio crucial para la *Folkbildning* ha sido ser libre e independiente del Estado, así como todas las actividades edificadas sobre esta tradición, ya sean las “escuelas nocturnas”, o los cursos y los círculos de estudio, estos últimos en Suecia y Noruega principalmente. El Estado considera las actividades de los círculos de estudio como una manera de fortalecer la democracia y, al mismo tiempo, una manera de desarrollar competencias en la población adulta, en una perspectiva a lo largo de la vida.

¿Qué aporta la *Folkbildning*, desde su larga y sólida tradición, a la educación y al aprendizaje de los adultos de hoy y del futuro? ¿De qué manera podría ser una respuesta a los principales retos globales de la actualidad (alfabetización, desarrollo sostenible, cambio climático, cuestiones de género, ciudadanía activa, etcétera)?

El asunto es hacer presente a la *Folkbildning* en el futuro, tanto en la teoría como en la práctica. Hoy en día necesitamos poner “espejos” para desafiar la tradición nórdica desde diversas aportaciones de otras partes del mundo, es decir, desde aquellos lugares donde el concepto nórdico haya sido probado, tanto exitosa como fallidamente (por ejemplo, la *Folkbildning* se ha puesto en práctica al sur de África y en Europa del Este). También debemos establecer un diálogo entre educadores populares nórdicos y gente de otras partes del mundo —Latinoamérica, por ejemplo— para lograr este “reflejo”. Necesitamos que otras

experiencias nos desafíen porque es fácil quedarse dormidos. Citando a Paulo Freire: “Las preguntas son siempre más interesantes. Las respuestas te hacen quedarte dormido...”



Tony Pritchard-Davis

¿Y qué ocurrió con Tony? Continúa impartiendo cursos sobre TIC, como instructor, y sigue siendo miembro activo en su asociación para la educación de adultos. Es un genuino ejemplo de *Folkbildning*: un espacio donde tanto participantes como instructores y profesores se vuelven tan cercanos entre sí, que no se puede percibir una diferencia entre ellos...

Traducción: Idalia López Castañeda.

Notas

- ¹ Folkeoplysningens samfundsmæssige betydning – rapport fra Folkeoplysningsudvalget 2010.
- ² Secundarias y preparatorias populares después del “concepto Grundtvig”, N.F.S. Grundtvig (1783-1872).
- ³ N. del T. Traducción al inglés hecha por el autor del artículo, y después al español.

Kamil Gerónimo, Puerto Rico

...quien aprende a leer comienza a percibir su entorno de otra forma y, por ende, al percibir los problemas que lo afectan, será capaz de actuar sobre ellos.

La Carta: ¿cómo y por qué se vinculó usted con la educación popular?

KM: Me vinculo a la educación popular a través de un campamento educativo ofrecido por la Nueva Escuela. Era mi segundo año de universidad y anhelaba la praxis. La Nueva Escuela, más allá de estos campamentos, se dedicaba a fortalecer los procesos organizativos de las comunidades en Puerto Rico a la vez que fomentaba el romper con la dependencia y la marginación. A través de esta lucha estimulaba a la creación de un espacio propio de representación, defensa, coordinación, y a la eventual conquista de la autogestión comunitaria. En su discurso incluían un tipo de educación distinto propuesto por un educador brasileño que aplicaban tanto en la forma de educación como en la estructura horizontal de la organización.

La fusión de educación popular e independencia de Puerto Rico aseguraban un antídoto a gran parte de las problemáticas sociales estudiadas en la academia. Buscando una nueva fuente de conocimiento acogí a la organización y a su método de lucha como mis nuevas tareas de vida.

La Carta: ¿cuál es el papel de la EP en su país y en AL?

En mi país la educación popular juega un papel clave para el desarrollo de las comunidades. Gran parte de los derechos que gozan los trabajadores fueron el resultado de la educación y autogestión de sindicatos, uniones y otros grupos. En dichos procesos, aunque el concepto no ha sido necesariamente estudiado o definido, se ha utilizado como herramienta. Varios grupos la utilizan mientras alfabetizan, autogestionan y promueven un cambio en la realidad social de la que somos parte.

En la colonia en la que vivimos algunos hemos analizado y reconocido al opresor. Sabemos que una de sus tácticas ha sido la enajenación, que comienza en las escuelas y la erradicación de la cultura, que deviene de la imposición de otra. Por otro lado reconocemos que esta estrategia socava de manera tan profunda que evita que muchos conozcan otras alternativas para nuestro desarrollo como pueblo. Dado este marco reconocemos el papel que es capaz de jugar la educación popular para la liberación que perseguimos. Identificamos esta educación como herramienta de lucha para que los puertorriqueños y puertorriqueñas reconozcan la necesidad de una nueva patria y que la construyamos.

América Latina, a pesar de ser un contexto mucho más amplio se nutre de estos procesos para la liberación de grupos originarios, mujeres, campesinos(as), trabajadores(as) y otros que de una forma u otra se han visto marginados a través de los siglos. No sólo implica su lucha individual como grupos sino el reconocimiento como habitantes de un

mundo sobre el que, aun siendo mayoría, no deciden. Implica una conversación no sólo de grupos, sectores o comunidades sino de pueblos y entre pueblos, basada en el reconocimiento de su realidad, sus avatares y el estudio de las alternativas para su futuro. El estudio de la opresión, sus factores y sus agentes a través de su territorio ha sido lo suficientemente fuerte como para que hoy día se persiga una Nueva América.

La Carta: ¿puede compartir brevemente una experiencia o testimonio de empoderamiento o transformación que haya vivido o conocido?

KG: En una ocasión visité una comunidad en el sur de la Isla. A través del diseño de un tablero de juegos pretendíamos acumular conocimientos tanto para nosotros como para ellos sobre el espacio en el cual vivían. Los adultos de la comunidad se agruparían y darían diversas respuestas. Al llegar, la realidad fue otra. La mitad del grupo estaba compuesto por niños y niñas entre las edades de 9 a 11 años y, debido a la falta de planificación para ellos, decidimos que, para no aislarlos, todos jugaríamos el mismo juego, con el mismo vocabulario. Los niños hicieron sus grupos y comenzó el juego.

Para nuestra sorpresa los niños y niñas resultaron brindar información más precisa y delicada en torno a su realidad. Al reflexionar sobre la actividad analizamos que debimos habernos preparado para el contexto, y que de ahora en adelante no debían ser subestimadas esas voces debido a su edad. Haberlos incorporado implicó para ellos su reconocimiento y un espacio para hablar. Para los adultos representó el conocer aspectos históricos y actuales que no se habían compartido entre ellos. A través de esta fase del proceso exploramos el conocimiento que tenían de su realidad y aportamos con otros aspectos tanto internos como externos.

La Carta: ¿tiene algún consejo o recomendación para mejorar las prácticas de EP?

KG: Las prácticas de la educación popular pueden resultar saludables para el desarrollo comunitario de los pueblos siempre y cuando garanticen la intercambiabilidad de roles entre educador y educando. Es decir, que cada cual reconozca que su lugar está sujeto al conocimiento que posee y a la posibilidad de construir nuevos con el otro agente. Ninguno debe subestimar al otro.

Los procesos de educación popular necesariamente deben plantearse la urgencia no sólo de mujeres y hombre libres, sino la libertad y la democratización de las estructuras políticas en las que viven. En la práctica se podría interpretar por ejemplo que quien aprende a leer comienza a percibir su entorno de otra forma y, por ende, al percibir los problemas que lo afectan, será capaz de actuar sobre ellos. En el transcurso hay un proceso educativo en el que se debe esclarecer el origen de estos problemas y la necesidad del resto de la comunidad para interpretarlos y proponer un cambio. Aprender a leer no implica que se posea un nuevo par de espejuelos, sino que colectivamente se aprenda a manejar todos los sentidos.

Un medidor crucial para evaluar el impacto de estos procesos en las comunidades se relaciona con el impacto que las mismas puedan tener en las demás. En cómo, según

practican su libertad, se convierten en libertadoras de otros. Quien se propone la educación popular como herramienta no sólo se plantea un cambio para sí, un proceso de autogestión o una empresa comunitaria que sólo garantice su propio desarrollo, sino que se convierte en un agente estimulador de procesos similares en otros grupos, en otras realidades.

Otro aspecto que requiere evaluación es la interiorización de los procesos en los distintos aspectos de vida de un ser humano. Es percibir estos aspectos de forma integral. Ya no sólo sería un buen líder comunitario de reuniones, sino un buen administrador familiar y un trabajador responsable. El reconocimiento del pensar y sentir de los compañeros y compañeras no sólo se limita a reuniones sino a la totalidad de relaciones que posea con quienes lo rodean. Una comunidad que se diga llamar autogestionada o consiente, y que presente altas tasas de criminalidad o dependencia, debe replantearse el carácter de su autogestión y qué aspectos alcanza. Es ahí donde se revela la interiorización del proceso educativo que vive.

Por último sugiero ya no sólo el fortalecimiento de la formación política en los educadores, el reconocimiento de una realidad económica forjadora de seres o la transformación en el pensar individualista, sino el compromiso necesario para generar cambios permanentes. Identificar el problema y trabajar por un cambio conforman sólo los primeros pasos. El reconocer las múltiples causas en su interior y estudiar las diversas formas de lograr un cambio garantiza no sólo la madurez organizativa, sino la permanencia del proceso educativo. Para que la rueda comience a girar se necesita el compromiso de quienes encendieron la chispa. Comenzar un proceso y dejarlo a medias es nocivo para el desarrollo integral que se persigue.

Kamil Jerónimo, La Nueva Escuela- Región Norte, kmg1_0613@hotmail.com
Esta entrevista fue realizada por *La Carta*, del CEAAL.

“ No hay barrera, cerradura
ni cerrojo que puedas imponer
a la libertad de mi mente ”

Virginia Woolf,
novelista y ensayista inglesa, 1882-1941.

Modelo de Sistematización de Experiencias de Aprendizaje del CEDECOSU, del CREFAL

Víctor Manuel Beltrán Morales

CREFAL | Pátzcuaro, México
vmbeltran@crefal.edu.mx

Antecedentes

Este testimonio describe, en términos generales, el modelo utilizado para sistematizar experiencias de aprendizaje en los proyectos comunitarios gestionados por el Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable (CEDECOSU) del CREFAL. El Centro ha contribuido a gestionar y coordinar diversos proyectos de desarrollo social durante el último año y medio; a lo largo de este tiempo la sistematización de las experiencias, y la producción de documentos de sistematización, nos ha permitido incorporar mejoras en los proyectos en curso, así como en los procesos de gestión de nuevos proyectos, además de que nos permite compartir lo aprendido y estar abiertos a nuevos aprendizajes.

El propósito de los procesos de sistematización que el CEDECOSU persigue es documentar y aportar información que contribuya a la continuidad, la mejora, la consolidación y la difusión de los proyectos de desarrollo que el CREFAL apoya a través del Centro.

Un aspecto clave de la sistematización de experiencias es la participación de los diversos actores que intervienen en los proyectos; entre estos actores están los alumnos/as, los padres y las madres de familia de las escuelas primarias en donde se realizan los proyectos; los maestros/as y directores/as; el coordinador de huertos biointensivos de cada escuela, así como diversas autoridades educativas. También participa personal del CREFAL que colabora en el CEDECOSU, y otros actores, integrantes de diversas entidades, gubernamentales y no gubernamentales, que apoyan a los proyectos.

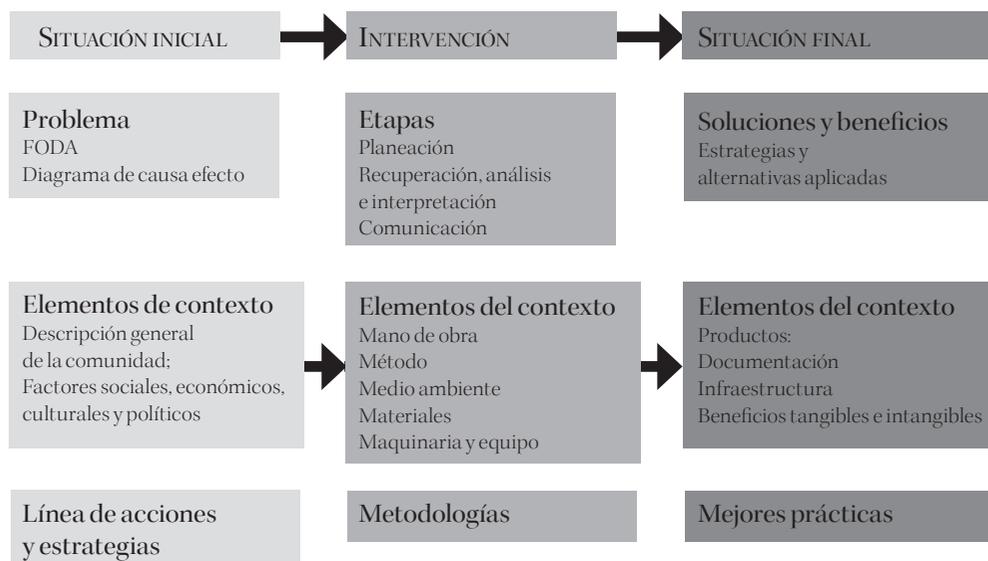
¿Para qué sistematizamos?

Las experiencias de aprendizaje derivadas de la gestión de proyectos comunitarios pueden ser sistematizadas para los siguientes fines:

- a) *Uso del conocimiento local y científico.* La sistematización permite la recolección, la organización, la síntesis, la utilización y el compartir el conocimiento local y científico presentes en un proyecto.

- b) *Mejorar la ejecución del proyecto.* Las lecciones aprendidas a lo largo de la formulación y ejecución de la sistematización surgen a partir de un proceso continuo de evaluación participativa y retroalimentan al proyecto.
- c) *Desarrolla la capacidad organizacional.* La sistematización desarrolla una capacidad organizacional para adoptar y utilizar herramientas metodológicas adecuadas para recolectar y analizar información sobre actividades de desarrollo, a fin de promover acciones que tengan la intención de mejorar la implementación de un proyecto.
- d) *Desarrolla la capacidad de aprendizaje de las organizaciones.* La sistematización constituye la base para la creación de teorías locales sobre las actividades de desarrollo implementadas.
- e) *Promueve la participación y el empoderamiento popular.* El proceso de sistematización demanda un alto grado de participación, tanto de los participantes de las comunidades (los padres y las madres de familia; los alumnos y alumnas; los directores de escuela y docentes; los coordinadores en las escuelas; etc.), como de los gestores del proyecto (coordinador de centro de desarrollo comunitario sustentable y los proveedores de servicios profesionales o disciplinarios). La participación y la interacción entre los distintos actores contribuye a promover el protagonismo y el empoderamiento de las comunidades en pos de un modelo de desarrollo autogestionario y sostenible.
- f) *Contribuye al entendimiento mutuo entre distintos actores de una comunidad.* De esta manera se promueve la cohesión y la unidad de las acciones.
- g) *Permite la documentación de las experiencias.* El proceso de sistematización sirve como base para la documentación, la cual apoyará la redacción de informes, documentos de trabajo y artículos que pueden ser compartidos con otras organizaciones de desarrollo.
- h) *Promueve el intercambio de las experiencias del proyecto.* El hecho de contar con un documento que describa, analice y explique las lecciones aprendidas facilita el compartir las experiencias del proyecto. La experiencia sistematizada ayuda a diferentes organizaciones a ver los elementos comunes que probablemente se encuentran presentes en su propio trabajo y ayuden a ejecutar mejor sus proyectos.

Modelo de sistematización de experiencias



Metodología

La metodología para aplicar el modelo de sistematización de experiencias de aprendizaje se presenta por etapas, y éstas, a su vez, tienen pasos y productos:

1. *Planificación.* Comprende: delimitación del objetivo, definición del objeto, precisión del eje y definición del método. Tiene como producto el plan de sistematización.
2. *Recuperación, análisis e interpretación.* Recopilación de información, organización de información, análisis e interpretación y síntesis de aprendizajes. El producto es el informe técnico.
3. *Plan de comunicación.* la estrategia de comunicación, el diseño y la publicación; y la socialización. Su producto final es la estrategia (comunicación) y los productos documentales como: documentos base, guías, manuales, fichas técnicas, vídeos, formatos de seguimiento, trípticos, repositorio, red social, etc.

La difusión y retroalimentación

Los documentos derivados de la aplicación del modelo permiten brindar soporte a las actividades realizadas en cada proyecto y se han convertido en un indicador de desempeño del CEDECOSU. Se trata de documentos abiertos a nuevos aprendizajes, es decir, invitan al diálogo y la retroalimentación de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales. Pueden consultarse en: https://crefal.academia.edu/Departments/Centro_de_Desarrollo_Comunitario_Sustentable, en la red social Academia.edu

El pensamiento de Paulo Freire y su contribución a la educación pública latinoamericana

Ana Maria Araújo Freire

Palabras de Nita Freire durante la Asamblea General del CEAAL, Lima, 28 de mayo de 2012. Este texto fue publicado originalmente en portugués en *La Piragua*, núm. 37, 2012, pp. 15-17.

Ana Maria Araújo Freire es Doctora en Educación por la PUC/SP, y sucesora legal de la obra de Paulo Freire.

Es imposible hablar de educación en cualquier nivel, rama o aspecto, sobre todo de la educación en América Latina, sin hablar de Paulo Freire. Las ideas educativas de Paulo tienen como **principio** la *educación a lo largo de la vida*, como **medio** el *diálogo* para la *dignificación de los hombres y las mujeres*, independientemente de su edad, género, raza, clase social, religión, orientación sexual, etc. Y como **fin último** la transformación de las sociedades injustas y perversas. Esta manera de entender la educación fue creada en el siglo XX, a partir de la observación cuidadosa de la realidad, de las necesidades, deseos y aspiraciones de los hombres y de las mujeres brasileñas, de personas concretas; se trata de una concepción que se ha venido perpetuando y re-creando desde entonces, y con más fuerza todavía en este inicio del siglo XXI.

Por este perfil revolucionario de su teoría y de su propia presencia pedagógica definida por su praxis, el 13 de abril de 2012 la Presidenta de Brasil, Dilma Rousseff, firmó el proyecto aprobado por unanimidad tanto en la Comisión de Educación y Justicia de la Cámara de Diputados como en el Senado Federal, para otorgarle el estatuto de Ley número 12.612, que nombra a Paulo Freire como el *patrono de la educación brasileña*.

Este no fue un mero acto desprovisto de sentido; no fue un capricho sin un motivo real, sólo para engrandecer más aún a un aliado del Partido de los Trabajadores. Fue un acto de justicia, de reconocimiento meritorio del pensamiento y trayectoria de Paulo, de lo que pensó e hizo, intencional y humildemente, en su iluminado pasaje de vida entre nosotros.

No se puede prever qué pasará, pero difícilmente las ideas de Paulo, su comprensión de la educación, serán superadas en el corto tiempo, incluso con los avances vertiginosamente rápidos de las tecnologías de cualquier especie promovidos por los científicos, y los hallazgos de las ciencias humanas.

Su pedagogía crítica, que denuncia las miserias del mundo, es, contradictoriamente, esperanzadora y amorosa. Está cargada de *sueños utópicos*. Nos toca a nosotros, militantes progresistas de toda suerte, concretizar los *inéditos-viables* posibles de esos sueños utópicos. Y diseñar nuevos *inéditos-viables*. O rediseñar los *inéditos-viables* que fueron pisoteados y asfixiados por la dictadura militar (1964 a 1985) en la cual se sumergió no solamente Brasil, sino gran parte de América Latina, en la segunda mitad del siglo pasado.

Sueños que hoy se presentan como sueños imposibles, pero que en nuestra lucha cotidiana los podemos hacer *inéditos-viables posibles*, y abrir la posibilidad de una sociedad fuerte, auténticamente humanista, humanizada. Eminentemente democrática. Este es el sueño mayor de Paulo: el de una América Latina que haga posible *ir concientizándonos* continuamente en dirección a una sociedad justa, ecuánime y feliz a través de una educación problematizadora y liberadora, capaz de promover la autonomía de todos y todas. Dialógica. Eminentemente dialógica, cuya metodología científico-crítica traza un camino crítico-cognoscitivo para develar la realidad.

Los invito a reflexionar conmigo por el camino que Paulo nos alentó a seguir para hacernos unos *con* los otros y otras: el camino de la *dialogicidad*. Del diálogo de la pregunta que quiere develar la realidad, táctica implícita de su metodología, camino crítico-cognoscitivo, para irnos al corazón de la cuestión, a lo sustantivo del hecho, a la razón de ser del fenómeno, a la respuesta verdadera. La invitación es a hacer las preguntas fundamentales que Paulo nos invitó a hacernos para entender su contribución al proceso cognitivo, epistemológico, político, ético, estético y educativo crítico de la educación (pública) de América Latina.

¿Por qué?

Porque la teoría de Paulo es política, ética, estética, y también, finalmente, educativa. “Soy un político educador, más que un educador político”, decía. Para él la transformación social, política y económica se podría dar a través de la educación crítica, y no exclusivamente a través de las armas, que, por otra parte, en última instancia, también busca subsidios en el *pensar*. Porque su teoría es la teoría de una acción cultural dialógica que parte de la cultura local y busca la universal, en diálogo amoroso, constante, permanente. Porque su teoría tiene como Verdad una educación como práctica para la libertad. Porque su creación teórica y su praxis dialéctica son liberadoras al propiciar la autonomía de los sujetos. Porque les posibilita eliminar su condición de meros *objetos* y los convierte en *sujetos*. Porque su epistemología crítica, concientizadora y develadora de las verdades tiene como práctica el *pensar cierto*.

¿Cómo?

Paulo partió de lo cotidiano, de lo concreto, del hecho, de lo hecho, para explicar críticamente la realidad y posibilitar la superación de las injusticias, de las miserias de todo tipo, de la opresión de los poderosos sobre la mayoría de la población mundial.

Su lucha por más de medio siglo fue para hacer realidad concreta una educación problematizadora, concientizadora, dialogante, dialógica, liberadora, transformadora de la realidad injusta y malvada; que partiendo de la realidad, del sentido común, de la intuición y del buen sentido, llevase al *pensar cierto*. Esto es, partiendo de la práctica se busca su justificación en la teoría para de ahí retornar a la práctica y posibilitar a las y los educadores una mejor práctica. La adquisición del conocimiento necesariamente debe partir de la aprehensión de la cosa o del fenómeno, y nunca de la memorización mecánica de los conceptos.

¿A favor de qué?

De una educación que tiene como punto central la Vida concreta de las personas. Que tiene como principio la *ética de la vida*, que es antagónica con la *ética del mercado neoliberal* porque aquella humaniza mientras ésta está a servicio de la explotación y de la opresión. Una *ética de vida* que sale del reino del “trascendentalismo”, de la *ética del discurso*; que piensa en la “humanidad” y no en las personas concretas, vivas; en su cotidianeidad.

Paulo Freire es, según Enrique Dussel, el “pedagogo de la conciencia ético-crítica” que superó toda teoría educativa al proporcionar la humanización, la paz y la justicia social. Porque estuvo a favor de la VIDA, y no de la muerte. Porque el objeto de su teoría es la VIDA concreta de los seres humanos.

La comprensión de la educación de Paulo está a favor de la colaboración, de la unión, de la organización y de la síntesis cultural, que dignifican a los hombres y a las mujeres.

¿A favor de quién?

De todas las personas oprimidas, excluidas, con desventajas. Del respeto a las diferencias. De la autonomía de todos los hombres y mujeres. Una teoría capaz de convertir a los oprimidos en *sujetos de la historia*, y de ese modo abrirles la posibilidad de tener voz, capacidad de decidir, de actuar y de transformar. De participar de la vida económica, política y cultural de sus sociedades. De la dignificación de todos y todas.

¿Contra qué?

Contra toda suerte de perversidad, de intolerancia y de opresión. Contra la conquista, la división para mantener la opresión, la manipulación y la invasión cultural, características de la teoría de la acción antidualógica.

¿Contra quién?

Contra todos y todas los que impiden la paz, la justicia, la armonía y la tolerancia. Que hacen políticas para sostener la colonización; contra la división para mantener la opresión, la manipulación y la invasión cultural.

Concluyo que Paulo creó una educación profundamente amorosa, concientizadora de la realidad, problematizadora, dialógica, dialéctica y liberadora, que sirve e interesa a la formación moral, intelectual, profesional y ética de los latinoamericanos/as y de toda la gente del mundo; y que crece en la posibilidad del fortalecimiento consciente y osado de la latinoamericanidad, de la ciudadanía y de la necesaria educación para los derechos humanos que garantice un mundo mejor, más justo y más democrático.

A B S T R A C T S

Paulo Freire lives!

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

The article inquires the relationship between education and politics from the perspective of popular education, and particularly from the thought of Paulo Freire. The link between education and politics forces us to think on educational activity in the particular context of people, and in a transformation perspective of injustice. It refers to popular education as a cultural and pedagogical action committed to the struggles of the oppressed. As a practice that empowers the social actors. Some lines of popular education are the struggle for gender equality, the protection of the environment, critical interculturality, intergenerational work, and as a background of the above, the right to education.

**Validity and strength
of popular education in the
early twenty-first century**

ALFONSO TORRES CARRILLO

The article discusses the popular education (EP) from the negative effects of neoliberalism in the living conditions of the majority of Latin Americans. This journey is performed under the CEAAL (Council of People's Education for Latin America and the Caribbean), a network of civil society organizations emerged in 1982. The challenges CEAAL has assumed since 2003 are: 1) the affirmation of the EP within the emancipatory paradigms; 2) the formation of subjects and rebellious subjectivities from the EP; 3) the articulation of EP with social movements and EP as a movement; 4) EP and radical democratization of life; 5) EP, cultivating diversity and overcoming all forms of exclusion and social discrimination.

**In dialogue with popular
education in "The North"**

LIAM KANE

This article goes through some characteristics of popular education in Northern Europe and its relationship with Latin America. 1) First, it considers the diversity meanings of the term "educación popular" ("popular education") because not always it has a class connotation. 2) Although there are interesting coincidences and influence of the Latin American popular education movement in Europe, there are great differences marked by the contexts: in Latin America it emerged as a series of independent emancipatory practices from the State, and in relation to issues of survival, while in the post-World War II Europe, with the "Estado de bienestar" ("The Welfare state"), it sought to influence education "from within", towards greater democratization. The author argues the importance of strengthening communication and links between the Latin American experiences and those of the "North".

**The Landless Movement and
popular education: human
formation in dialogue**

RUBNEUZA LEANDRO DE SOUZA

The article reflects on the contributions of popular education to the educational experiences of the Landless Movement (MST) of Brazil. This movement was born 30 years ago against the latifundium; it proposes a model of non-capitalist development of the countryside. The socialist popular education guides educational practice MST; its principles are: 1)

workers' intellectual training; 2) promote a reading of reality oriented to its transformation 3) impact on the MST grassroots organization, towards building better production relations, to a more collective decision-making and more equitable gender relations. The MST struggle for the people to be included in school, and to redefine that space as a place of human emancipation.

Popular education, unity and struggle of the people

VILMA SOR

The article relates the experience and struggle for education of SERJUS, a nongovernmental organization that provides legal and social services to groups and popular organizations. From 2004 the advisory work is complemented by conducting its 12 schools of popular education; they contribute with political and methodological training to popular groups, rural and urban. Some components of the schools are community, micro-macro view, and anti-capitalist mystic politics and consciousness. In the schools Mayan, Christian and Marxist cosmovisions, as well as the view of women are recovered. Some results are strengthening the participants' struggles in the defense of life and territory, and consolidation of partnerships and networks.

ASPBAE experiences in Popular Education

ANITA BORKAR

Asia and the South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE) is a nongovernmental and nonprofit organization that brings together over 200 civil society organizations and national education coalitions in 30 countries in the region; its purpose is to put pressure on governments to take responsibility to fulfill their obligations. The article focuses on describing the Basic Leadership Course (BLDC), which employs methodologies of popular education, and emphasizes the development of social actors' leadership skills that promote adult education and lifelong learning in their organizations. This learning space is characterized by its multicultural character.

Memories and challenges of popular education in Chile

JORGE OSORIO

The rise of popular education in Chile in the sixties was a political, cultural and educational phenomenon inspired by the Cuban revolution and Ivan Ilyich and Paulo Freire's critical educational thinking; it was rooted in community based practices inspired by Christian and left views. Popular education in Chile during the years of military dictatorship stands for the resistance and defense of human rights. The nineties are defined by a political and ideological emptiness and the assimilation of popular education in government programs. The action framework of popular education in XXI century Chile is that of anti-globalization demonstrations and the resurgence of civil society organizations.

Innovative projects or educational inventiveness? Reflections on an experience in Michoacan

JESÚS MICHEL CUEN

The current social context of vast areas of the state of Michoacan, Mexico, is characterized by high levels of insecurity and violence; this situation represents for the teachers a new challenge, for which they were unprepared. The article describes a recovery and systematization experience of innovative experiences in basic education schools of Michoacan conducted by the Quality Schools Program (a program of the federal government) with the support of CREFAL. The author highlights three components of the process: 1) recognize what is happening and what "happens to us"; 2) search and have ideas, that is, identify the real assets and innovative efforts at school; 3) design an operational practice.

The systematization of experiences: a theoretical approach to enrich our practices

OSCAR JARA HOLLIDAY

The author takes us through the basics of the systematization of experiences, their utilities, and the similarities and differences with social research. He defines it as a reflection process and critical interpretation of practice and from practice, the purpose of draw lessons and shares them. In the systematization of experiences, educators are subjects and objects of knowledge and transformation; it is a task performed by those directly involved in the educational process, and not external specialists (or not only them). An indicator that we have made a good systematization is to recognize that we have discovered something about our practice we did not know; we opened the mind and heart reflecting on what we do.

Popular education is *Folkbildning* in Scandinavia

STURLA BJERKAKER

The tradition of popular education (or *Folkbildning*) in Scandinavia dates back at least 150 years. It is an education independent of the State, and has been linked to strengthening democracy and improving the quality of life of people. The text is intertwined with the voice of Tony, an active participant in the *Folkbildning* as a volunteer, and as a student. The need to analyze the Nordic tradition from experiences of other regions where it has been put into practice, or where there is a similar tradition, such as Latin America and practices inspired by Paulo Freire.

Kamil Geronimo, popular educator, Puerto Rico

This text quotes an interview that *La Carta* (The Letter), disseminator of CEAAL, did with Kamil Geronimo, Puerto Rican popular educator. In her replies Kamil related popular education with the struggle for human rights, democracy and the independence of Puerto Rico. For her, there is indispensable interchangeability of roles between teacher and student, the internalization of the principles of popular education and an interest in encouraging others to organize, learn and transform their reality.

**A model of systematization
of experiences in Learning
Center for Sustainable
Community Development
(CEDECOSU), Crefal**

VÍCTOR MANUEL BELTRÁN MORALES

The text describes the model used to systematize experiences in the Center for Sustainable Community Development (Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable), implemented by CREFAL. The purpose of these processes is to document and report information that contributes to sustainability, improvement, consolidation and dissemination of development projects supported through the Center. Through the written productions, in addition, the Center encourages feedback from other groups, organizations and institutions concerned with sustainable community development.

**The thought of Paulo Freire
and his contribution to Latin
American public education**

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

The words of Ana Maria Araujo (Nita) Freire during the General Assembly of CEAAL 2012 are quoted. The text refers to the validity of the thinking of Paulo Freire about the need for consciousness-raising education, which affects the construction of a more just, sustainable and loving world. A problem-posing education, politic, ethic and aesthetic; transformative education that is built on constant dialogue. An education whose starting point is the everyday, the concrete, where knowledge is built up through the problematization of reality.

Traducción: Lilian Alemany Rojas.

“ **La identidad no es una pieza
de museo, quietecita en la vitrina,
sino la siempre asombrosa síntesis
de las contradicciones nuestras
de cada día** ”

Eduardo Galeano,
escritor y periodista uruguayo, 1940-2015.

ACERCA DE LOS AUTORES

Ana Maria Araújo Freire

Es maestra y doctora en Educación por la PUC/SP; actualmente se dedica a los estudios freireanos, con el fin de continuar y difundir el trabajo político-ético-educativo de Paulo Freire. Desde 1997, como sucesora legal de la obra de Freire, coordinó la publicación de varios libros en portugués y sus traducciones a diversas lenguas. Dicta conferencias en todo el mundo sobre la teoría y la praxis de Paulo Freire y sobre la historia de la educación brasileña, con énfasis en el analfabetismo en Brasil. Fue considerada dos veces para el Prêmio Jabuti, el premio literario más importante de Brasil. Durante la VI CONFITEA (2009) recibió la “Medalha 60 años da UNESCO”, y el trofeo “A Chave da Sabedoria”, del Ministerio de Educación de Brasil. Es profesora honoraria de la Universidad Nacional de Lanús (Buenos Aires). Fue galardonada con el Premio de Intelectual Crítica Honoraria por la Universidad de Chapman (CA), el 25 de octubre de 2014. Es miembro del Consejo Asesor de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Zaragoza, España; y del Comitê de Acompanhamento da Sociedade Civil, del Ministério da Justiça de Brasil.

Víctor Manuel Beltrán Morales

M.C. en Administración de Sistemas de Calidad por la Universidad del Valle de México, donde se desempeñó como coordinador de centros de información, docente de tiempo completo en licenciatura y posgrado, coordinador de Acreditación y Certificación de Programas Académicos, y de Incubadora de Empresas. Coordinador de Capital Estructural y Biblioteca, y líder del Proyecto de Administración del Conocimiento (CEMEX). Director de Biblioteca en el ITESM. También ha sido capacitador y asesor independiente. Es coordinador de Programas de Desarrollo Comunitario Sustentable del área de Docencia y Educación para la Vida del CREFAL.

Sturla Bjerkaker

Educador de adultos oriundo de Noruega. Ha jugado un papel clave en el fomento al diálogo internacional en educación de adultos por más de 25 años. Se unió

al campo de la educación de adultos como editor en la Folk University Press en 1987, donde publicó diversos materiales para el movimiento popular de la escuela secundaria. Fue nombrado director de la Academia Popular del Norte (Nordic Folk Academy) en 1990, institución central en lo que concierne al diseño de planes de estudio y educación continua de profesionales de la educación popular. Esta labor la siguió desarrollando como Secretario General de la Asociación Noruega para la Educación de Adultos por más de 17 años, hasta septiembre de 2014. Actualmente es asesor especial de la Asociación Noruega de Educación de Adultos (VOFO). Su trayectoria académica se ubica en las áreas de sociología y pedagogía. Es tesorero del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

Anita Borkar

Trabajadora social apasionada por el diseño y la facilitación de espacios de aprendizaje para personas adultas, que es el campo en el que se desempeña. Obtuvo la Maestría en Trabajo Social por el Tata Institute of Social Sciences. Está comprometida con el movimiento por la salud de las mujeres y las redes de liderazgo de las mujeres en la India. En 1988 cofundó Abhivyakti Media for Development, una organización sin fines de lucro (www.abhivyakti.org.in), donde trabajó como educadora de adultos durante veinte años. En la actualidad colabora en la Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica de Adultos (ASPBAE, por sus siglas en inglés), como coordinadora regional, en el programa de Capacitación y Transformación. Vive en Nashik, India, con su esposo y su hija.

Nélida Céspedes

Educadora popular peruana. Secretaria General de Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Actualmente vicepresidenta del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE). Miembro del consejo editorial de la revista Decisio, del CREFAL, y de Educación de Adultos y Desarrollo, de la DVV Internacional.

Oscar Jara Holliday

Educador popular y sociólogo peruano y costarricense. Ha impulsado actividades formativas y de promoción organizativa con sectores populares urbanos, rurales e indígenas en todos los países de América Latina y en otros continentes desde hace más de 30 años. Es director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica, miembro del equipo fundacional de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja, y actual presidente del Consejo de Educación Popular para América Latina y el Caribe, CEAAL. Especialista en temas sociales y políticos vinculados al quehacer educativo y en temas metodológicos desde un enfoque de educación popular, en particular en torno a la sistematización de experiencias.

Liam Kane

Profesor de idiomas y educación de adultos en la Universidad de Glasgow, Escocia. Vivió en México y viajó mucho por Latinoamérica antes de ser educador en la ONG británica Oxfam, en los años ochenta. Allí sus colegas latinoamericanos despertaron su interés en la educación popular, y cuando fue a trabajar de profesor-investigador en la Universidad de Glasgow en 1991, dedicó su tiempo como investigador al estudio comparativo de la educación popular. Es autor del libro *Popular Education and Social Change in Latin America*. Le encanta Latinoamérica y no pierde oportunidad para visitarla.

Rubneuzza Leandro de Souza

Militante y coordinadora del sector de Educación del Movimiento Sin Tierra. Forma parte del Comité Pernambucano de Educación del Campo y del grupo de Investigación, Extensión y Educación del Campo (NUPEFEC-CAA: Centro Académico del Agreste - Caruaru - PE). Es pedagoga por la Universidad del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), con especialización en Educación Rural y Desarrollo por la Universidad de Brasilia, y en Trabajo, Educación y Movimientos Sociales por la FIOCRUZ. Estudiante de Maestría en Educación Contemporánea en la Universidad Federal de Pernambuco.

Jesús Michel

Cursó estudios en Filosofía y Teología; ha participado desde hace 30 años en los campos de la educación popular y los derechos humanos. Coordinó el Comité Pueblo Nuevo y la Red Todos los Derechos para Todos. Entre otras actividades, actualmente es tutor en el CREFAL y desarrolla diversos programas para favorecer el crecimiento humano y comunitario.

Jorge Osorio

Educador. Licenciado en Historia, magister en Humanidades. Exsecretario General y Presidente del CEAAL. Docente universitario de Investigación-Acción en Educación y de Teoría de los Procesos Formativos. Consultor Internacional y docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, Chile. Integrante del Consejo Editorial de la revista *Decisio*, del CREFAL.

Vilma Judith Sor

Educadora popular Maya Kaqchikel. En 1999 inició los estudios de Psicología en la Universidad de San Carlos de Guatemala, lo cual le permitió acercarse a comunidades del municipio de Chinautla, donde surgió la inquietud de conocer más sobre la educación popular y la psicología social comunitaria. En el año 2004 decidió realizar el Ejercicio Profesional Supervisado en Chiché el Quiché con mujeres indígenas, las cuales aportaron a su formación como educadora popular. En el año 2007 inició su colaboración en SERJUS, organización que impulsa el fortalecimiento de la organización comunitaria y la formación política pedagógica desde la educación popular.

Alfonso Torres Carrillo

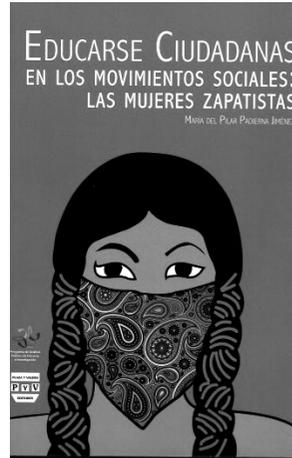
Educador popular e investigador social colombiano. Es licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Historia y Doctor en Estudios Latinoamericanos. Actualmente es profesor emérito del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investiga, publica y acompaña a organizaciones sociales sobre temas como la educación popular, la acción colectiva y la sistematización de experiencias.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

María del Pilar Padierna Jiménez, 2012

Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas

México, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación/Plaza y Valdés Editores



En esta obra, la doctora María del Pilar Padierna Jiménez recupera, en diversas fuentes, el testimonio de mujeres integrantes del movimiento zapatista que emergió a la luz pública el 1 de enero de 1994 en el estado de Chiapas, México. Con base en esos testimonios, la autora analiza la forma en que las mujeres zapatistas han ganado y construido espacios de participación dentro del movimiento social. La obra ilustra cómo las integrantes de un grupo social doblemente discriminado por su condición étnica y de género, hacen valer su agencia y transforman las relaciones sociales y de poder.

Desde un punto de vista pedagógico, el cual es enfatizado por la autora a lo largo del texto, pero que convive con discusiones ineludibles sobre el género, la etnicidad y la desigualdad en México, se propone una mirada para comprender los procesos educativos implicados en la conformación y el desarrollo de movimientos sociales. El análisis muestra la diversidad de procesos educativos que se gestan en este tipo de movimientos, los cuales pueden reconocerse en espacios formales e informales. En este sentido, se resaltan los procesos educativos que suceden fuera de los espacios escolares, algo que, desde hace tiempo, se ha reconocido en estudios antropológicos, pero que todavía está ausente en algunas investigaciones y propuestas educativas que consideran que lo propio de la educación ocurre sólo en la escuela.

Para la autora, los procesos educativos tienen lugar en “todo espacio en donde el sujeto se apropie de elementos para la modificación de las formas en las

que se relaciona en lo social”. Desde esta concepción, una de las aportaciones del análisis es la categoría de *saberes apreciados*. Por medio de esta categoría, se da cuenta de los conocimientos, ideas, valores, opiniones que las mujeres zapatistas despliegan en la práctica, en particular en la conformación y sostenimiento de espacios de participación. Estos saberes, construidos desde lo local, permiten explorar la forma en que las mujeres transforman la manera en que se perciben a sí mismas como indígenas y como integrantes de un movimiento social.

El texto cuenta con prólogo de la profesora Rosa Nidia Buenfil, coordinadora general del Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, espacio académico en el cual la autora presentó y discutió los avances y reflexiones del trabajo. El libro inicia con una presentación general que sitúa la mirada pedagógica y el enfoque metodológico del análisis. Después, el texto se divide en cinco capítulos redactados de manera fluida y bastante clara que denotan una postura democrática sobre la comunicación de los resultados y hallazgos de una investigación.

En el primer capítulo, se explica la dimensión pedagógica de la investigación mediante la revisión de literatura sobre educación de adultos, educación no formal, educación para la vida, para la ciudadanía y la educación popular. En el segundo, se describe el enfoque metodológico del análisis político del discurso para indagar en los testimonios de las mujeres; además, se recuperan herramientas metodológicas desde el feminismo y los estudios culturales.

A partir del tercer capítulo, la autora presenta el análisis de los testimonios de las mujeres zapatistas. En particular, en el capítulo tres, explora la forma en que las mujeres se posicionan como integrantes del movimiento zapatista. En el capítulo cuatro, analiza a detalle la manera en que las mujeres se presentan a sí mismas en relación con su participación en diferentes espacios dentro del movimiento y, en particular, cómo se presentan y hacen oír su voz en la relación con los varones. Finalmente, en el capítulo cinco, la autora presenta, a manera de conclusión, una reflexión sobre los procesos educativos que es posible indagar en los testimonios de las mujeres, a través de los cuales se expresan transformaciones en las relaciones de poder y de género dentro del movimiento zapatista.

Sin duda alguna, el libro será sugerente para quienes se interesan en explorar las posibilidades de intervención pedagógica en el terreno de los movimientos sociales y de la sociedad civil. El lector podrá

acercarse a una forma de mirar y recuperar los saberes que no pasan por la escuela, sino que se articulan en las prácticas locales en espacios de participación cotidianos. De igual forma, puede ser un texto insinuante para quienes, de manera particular, trabajan proyectos educativos desde una perspectiva de género con mujeres jóvenes y adultas. Finalmente, el libro constituye una posibilidad de ver, desde una mirada centrada en la posición de la mujer, la evolución de un movimiento social que sacudió al país hace dos décadas y que, desde entonces, ha sido un referente para la construcción de formas de organización autónomas e independientes.

Óscar Enrique Hernández Razo

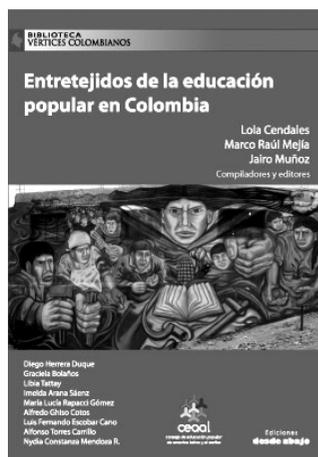
Colaborador del Laboratorio de Educación,
Tecnología y Sociedad del DIE-CINVESTAV.



Lola Cendales, Marco Raúl Mejía,
Jairo Muñoz (compiladores y editores), 2013

Entretejidos de la educación popular en Colombia

Bogotá, Ediciones Desdeabajo/CEAAL



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

Desde entonces la educación popular responde a la especificidad de las sociedades latinoamericanas, como una práctica de descolonización cultural o desalienación política. Por ello la educación popular se desarrolla en diferentes espacios sociales y pretende ser dialógica en la interculturalidad, situada, transformadora y subversiva, y comprometida ética y políticamente con los pobres y los oprimidos.

En Colombia la EP empieza a desarrollarse desde fines de los años sesenta y se expande poco a poco, bajo el enfoque vertebral de Freire, en diversos contextos y situaciones. Pero a la vez, entra en diálogo con otras corrientes, como la pedagogía crítica.

Entretejidos de la educación popular en Colombia hace parte central de dicho proceso y recoge reflexiones que son producto de este recorrido, como lo señala el profesor Leopoldo Múnica, prologuista de este libro que reseñamos. Como contexto inicial, Cendales y Muñoz nos recuerdan que el Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL), permitió la

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

Los artículos que conforman el libro de *Entretejidos...*, se deslizan desde los relatos y balances sobre la rica y variada experiencia de inserción en el trabajo en redes, como el que se ha dado en el CEAAL o la REPEM, hasta las elaboraciones que evidencian la reflexión teórica

y práctica que tiene lugar dentro de la educación popular, como las de Marco Raúl Mejía, sobre los desafíos que implican las nuevas tecnologías, de Luís Fernando Escobar, relativa a la relación con la pedagogía, o la de Diego Herrera con respecto a los movimientos sociales. En el artículo de Alfonso Torres Carrillo y Nidia Constanza Mendoza, se analiza con rigor los procesos y las metodologías de la sistematización de las prácticas educativas populares, y en el de Alfredo Ghiso la formación en investigación desde la EP. También, las experiencias pedagógicas específicas tienen un lugar especial en este libro, que demuestra la vitalidad de la educación popular. Así se puede constatar en el texto de Graciela Bolaños y Libia Tatay alrededor de la educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) o en el capítulo sobre los avatares de la educación popular feminista en Colombia contenida en el ensayo de Arana Sáenz y Rapacci. Diego Herrera retoma la relación estrecha entre los movimientos sociales y la educación popular, la cual también se evidencia en la manera como la educación feminista popular estructura una “pedagogía para el poderío”.

A diferencia de lo que sucedió en Centroamérica, donde la educación popular hizo parte de procesos insurreccionales, o en el Cono Sur, en el cual estuvo ligada a la lucha por el retorno a la democracia, en Colombia fue esencial para la formación de las nuevas subjetividades que confluían en las acciones colectivas o la praxis política de los movimientos populares (Cendales y Muñoz). Buena parte de la reflexividad de los movimientos sociales radica en las prácticas educativas que se han generalizado dentro de ellos y que con frecuencia se inspiran en la pedagogía crítica latinoamericana. Es un libro que a partir de los fragmentos contenidos en sus descripciones y análisis muestra cómo se han ido trazando de nuevo en el país, a veces en forma explícita y otras implícita, los vínculos entre la educación popular y la pedagogía crítica.

La educación popular genera un movimiento de ideas, símbolos y representaciones mentales que acompaña y constituye la protesta, la movilización o la construcción de sentidos alternos a los dominantes. En los movimientos sociales adquieren materialidad los entretreídos que conforman la trama de este libro y de la educación popular en Colombia.

En síntesis, la presente publicación recoge un conjunto de textos sobre diversos ámbitos o áreas de la educación popular que se han generado en Colombia y que pasan por lo político, lo pedagógico, las apuestas investigativas, formativas y de sistematización, desde las prácticas educativas y espacios de diferenciación étnica y de género. Este libro empieza su recorrido con los antecedentes y presencia de quienes durante un poco más de dos decenios se han nucleado en el colectivo nacional del CEEAL, que aglutina a entidades que han desarrollado prácticas de educación popular en diversos lugares del país. Pero además recoge reflexiones de otros recorridos y experiencias que enriquecen los procesos de EP en Colombia.

Es de desear que este conjunto de entretreídos de reflexiones y experiencias que muestran la complejidad de los procesos y alcances de la educación popular, sus propósitos, sus logros y retos, sean una contribución para continuar profundizando y avanzando en la ruta transformadora que desde hace décadas se trazaron quienes la han orientado y recorrido en el horizonte de los sueños y la utopía de una sociedad donde la dignidad humana y el sentido de una vida y un futuro de justicia y equidad sean posibles y reales.

Jairo Muñoz M.

Enlace CEEAL Colombia
Director de Servicio Colombiano
de Desarrollo Social - SERCOLDES

¿AHORA QUÉ?

José Rivero Herrera – In memoriam

Pepe Rivero, como cariñosamente le llamábamos, se caracterizó siempre por su calidez y su sencillez. Fue un apasionado de las transformaciones político-educativas en América Latina y el Caribe, y en Perú. Se consideraba, a sí mismo, un educador popular.

Realizó estudios de educación superior en Arequipa y de posgrado en el CREFAL, México, y en Santiago de Chile. Desempeñó durante dos décadas las tareas de animación y apoyo a políticas socioeducativas, en particular referidas a la educación con jóvenes y adultos, en su condición de especialista regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile. Sus múltiples actividades tuvieron como referente principal el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2009), coordinando, entre otras iniciativas, por la REDALF (Red Regional de Alfabetización y Educación con Jóvenes y Adultos), desde donde se generaron importantes investigaciones, seminarios y publicaciones que enriquecieron el acervo regional acerca de la educación de adultos. Al retornar a su país fue miembro del primer Consejo Nacional de Educación y directivo de Foro Educativo, donde desarrolló importantes investigaciones y publicaciones. Fue distinguido con las Palmas Magisteriales en el máximo grado Amauta por el Ministerio de Educación de su país.

Publicó libros y artículos en revistas especializadas latinoamericanas y peruanas; entre ellas: *Educación y actores sociales frente a la pobreza* (auspiciado por CEAAL y CLADE, editado por Tarea, 2008); *Educación, docencia y clase política en el Perú* (2 ediciones publicadas por Tarea, Lima, 2007/2008); *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización* (ediciones 1999-2000 en Madrid/Buenos Aires, Miño y Dávila Editores; en Lima, Ediciones Tarea; y en Editorial Universidad Católica, Brasilia); *Educación de adultos en América Latina*.



Desafíos de la equidad y la modernidad (ediciones en 1993-1994 en Editorial Popular, Madrid; Lima, Tarea; Bogotá, Editorial Magisterio; Caracas, Cooperativa Laboratorio Educativo; Tegucigalpa, Editorial Gauymuras); *Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural* (Lima, Tarea 2005). Coordinó en su país consultorías que dieron origen a dos publicaciones a su cargo: *Nueva docencia en el Perú* y *La otra educación. Educación Básica Alternativa*.

Entre 2006 y 2008 fue responsable de la investigación en el Perú sobre la *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, un proyecto auspiciado por el CREFAL y el CEAAL; es autor del informe correspondiente a ese país (*Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Perú*, Pátzcuaro, CREFAL, 2008).

Fue miembro fundador del Grupo Impulsor Inversión en la Infancia, creado el año 2008.

En el año 2013 participó en la Consulta Pro EPJA, coordinada por César Picón y realizada por el CREFAL, la cual dio origen al libro *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, publicado ese mismo año.

También en 2013 colaboró, junto con otros especialistas, en la coordinación del libro *Aportes*

conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad, editado por la OEI y el UIL-UNESCO.

Colaboró como autor y árbitro en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* que publica el CREFAL, y fue miembro del Consejo Editorial actual de dicha revista.

¡Hasta siempre!



Decisio
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Próximos números

Gestión del conocimiento orientada al aprendizaje y al cambio

Editor invitado: Alain Santandreu

Experiencias de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas

Editora invitada: Carmen Campero Cuenca

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación arbitrada del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Publica dos números anuales en formatos impreso y digital que contienen artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la educación de las personas jóvenes y adultas. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo.

Contenido

MIRADOR

Alfabetización digital para padres y apoderados de estudiantes vulnerables
JUAN EUSEBIO SILVA QUIROZ Y MIGUEL ALFONSO GIMENO VIELMA

EXPLORACIONES

La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas
► JOSÉ BASTIANI GÓMEZ Y FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA

Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios
► JOSÉ LUIS SUÁREZ DOMÍNGUEZ Y JOSÉ FERNANDO ALARCÓN GONZÁLEZ

El Sistema Nacional de Investigadores en la Universidad Veracruzana
Análisis exploratorio de cómo se experimenta el reconocimiento académico
► ELIZABETH OCAMPO GÓMEZ Y JEMYNA RUEDA HERNÁNDEZ

CONTRAPUNTO

Las dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos
Aportes de la investigación y la práctica
► MARÍA ELENA BENÍTEZ, SOLEDAD MANRIQUE Y VANESA DE MIER

Mayores informes:
revistainteramericana@crefal.edu.mx
mmendiet@crefal.edu.mx

La Piragua

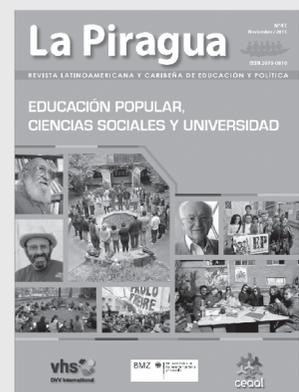
Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política.

Número 41: Educación popular, ciencias sociales y universidad.

Editor de este número: Edgardo Álvarez Puga.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Chile.

Puede consultarse en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto164.pdf>



CURSOS EN LÍNEA

PROGRAMA ACADÉMICO 2016



CURSO TALLER

DISEÑO DE MATERIALES EDUCATIVOS DIGITALES CON SOPORTE EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Primera edición: 18 de abril de 2016

Segunda edición: 5 de septiembre de 2016

Modalidad: A distancia

Duración: 8 semanas

Sede: Campus Virtual CREFAL



CURSO TALLER

CREACIÓN DE CURSOS EN LÍNEA MEDIANTE LA PLATAFORMA MOODLE

Primera edición: 25 de enero de 2016

Segunda edición: 15 de agosto de 2016

Modalidad: A distancia

Duración: 8 semanas

Sede: Campus Virtual CREFAL



CURSO

FORMACIÓN EN TUTORÍA Y DOCENCIA VIRTUAL

Primera edición: 9 de mayo de 2016

Segunda edición: 10 de octubre de 2016

Modalidad: A distancia

Duración: 8 semanas

Sede: Campus Virtual CREFAL

MAYORES INFORMES:

seducativos@crefal.edu.mx

Tel. 434-342-8219

Consulte el campus virtual del CREFAL:

<http://campus.crefal.edu.mx>

www.crefal.edu.mx



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE