



CEAAL: 35 AÑOS DE CAMINAR LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: Historia, Memoria y Perspectivas





La Piragua

Comité Editorial:

Oscar Jara Holiday – Costa Rica
Rosa Elva Zúñiga. - México
Nélida Céspedes - Perú
João Colares - Brasil
Sandra Gallo - Argentina
Nydia González - Cuba
Diego Herrera - Colombia
Jorge Osorio - Chile

Coordinación de este número

Rosa Elva Zúñiga López

Diagramación

Metropolio

Impresión

Inkoprint
Justo Sierra No. 2206, Col.Ladrón de Guevara
Tel. 33 36 16 7788
Guadalajara, Jalisco, México

Cada Autor es responsable de su propio texto.

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe - CEAAL
Capulín 2249, Col. del Fresno Guadalajara, Jalisco. CP 44900 México
Tel - (01) (33) 3811-09-44, 38110714
info@ceaal.org / www.ceaal.org

Auspiciado por

DVV International
BMZ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo
CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Equipo de Coordinación Estratégica del CEAAL

Presidente: Óscar Jara, Costa Rica
Secretaría General: Rosa Elva Zúñiga, México
Tesorera: Marbelis González, Cuba
Fiscal: María Rosa Goldar, Argentina
Co Fiscal: Raimunda Olivera Silva, Brasil

Coordinaciones Regionales:

Región Andina: Fernando Méndez (Bolivia)
Región Brasil: João Colares, Selvino Heck, Raimunda Olivera Silva, Roberto Catelli, Paulo Afonso
Región Caribe: Kamil Gerónimo (Puerto Rico)
Región Centroamérica: Yolanda Acuña (Nicaragua), Verónica del Cid (Guatemala),
Región Cono Sur: Sandra Gallo, Alba Pereyra (Argentina), Alejandro Salinas (Chile), Cira Novara, Marta López (Paraguay), Rodrigo Cabrera (Uruguay)
Región México: Mary Cuenca, Guadalupe Macías

Presidentes Honorarios

Paulo Freire (Brasil) +
Carlos Núñez (México)+
Orlando Fals Borda (Colombia) +
Raúl Leis (Panamá) +
Fernando Cardenal (Nicaragua)+
Nydia González (Cuba)
Pedro Pontual (Brasil)
Nélida Céspedes (Perú)



DVV International

BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo



ceaal

consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

ÍNDICE

PREFACIO

El CEAAL y la Educación Popular: Cómo se construye un movimiento	5
--	---

ALGUNOS TRAZOS DE NUESTRA HISTORIA

CEAAL Brasil, espaço de debate	14
--------------------------------	----

La Educación Popular y del CEAAL en Colombia	32
--	----

Andares de la Educación Popular en Argentina y la construcción del CEAAL en nuestro país.	40
---	----

Cultura, Educación Popular y el CEAAL en la Revolución Popular Sandinista	58
---	----

EDUCADORAS Y EDUCADORES POPULARES QUE HAN DEJADO HUELLA

Simón Rodríguez	68
-----------------	----

Paulo Freire	71
--------------	----

Orlando Fals-Borda	75
--------------------	----

Carlos Núñez Hurtado	79
----------------------	----

João Francisco de Souza	82
-------------------------	----

Graciela Bustillos	85
--------------------	----

José Luis Álvarez Serna	86
-------------------------	----

José Luis Rebellato	87
---------------------	----

Domitila Barrios Chungara	89
---------------------------	----

Magaly Pineda Tejeda	90
----------------------	----

Raúl Leis	92
-----------	----

Félix Adam	93
------------	----

Lucio Antonio Segovia R.	93
--------------------------	----

UNA MIRADA AL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	95
Actualizando nuestra mirada regional: algunas provocaciones	96
Lucha por la democracia en México y los procesos de autonomía	101
Las improntas de la guerra y los problemas para superarlas	106
La Constituyente y la Constitución Política de la Ciudad de México	114
APUESTAS PROGRAMÁTICAS DEL CEAAL	119
Experiencia innovadora en la capacitación posgraduada de educadores para jóvenes y adultos.	120
Por la defensa del derecho a la educación de los jóvenes y adultos en nuestra región	126
Promoviendo la economía solidaria en México	136
Sistematización de la experiencia “Pioner@s de la Esperanza”	140
La experiencia del grupo de trabajo de “Educación para la paz y la convivencia democrática”	146
La Educación Popular Feminista en CEAAL	149
CARTA DE HANS POLLINGER AL CEAAL	151



Prefacio

EL CEAAL Y LA EDUCACIÓN POPULAR: CÓMO SE CONSTRUYE UN MOVIMIENTO

Óscar Jara⁽¹⁾



En 2018 se cumplen 36 años de haberse fundado el CEAAL. Primero, como Consejo de Educación de Adultos de América Latina y a partir del 2012 como Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Su trayectoria ha seguido los avatares de la historia de Nuestra América – como nos llamaba Martí– en particular de la historia de los sectores, organizaciones y movimientos populares, que a lo largo y ancho de esta región han buscado construir sociedades democráticas, justas, equitativas, libres y soberanas.

El CEAAL surge en la década de los ochenta del siglo pasado, década paradójica en la que -por un lado- aún vivíamos la noche oscura de las dictaduras en el Cono Sur y algunos países de Centroamérica, pero en la que surgían con ímpetu

indetenible las fuerzas solidarias de la transición a la democracia, inspiradas por el reciente triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua. Nuestra región se encontraba en ebullición y se multiplicaban los movimientos campesinos, indígenas, de mujeres, de derechos humanos y otros, pugnando por espacios de participación y transformación. Crecían también las organizaciones no gubernamentales, que ante la incapacidad de los gobiernos para enfrentar las complejidades de situaciones económicas, sociales y políticas en franco deterioro, mostraban inteligencia, compromiso y capacidad de acción eficaz y eficiente para resolverlas. Crecía también la solidaridad internacional con los esfuerzos de estos actores sociales, expresadas en la conformación de comités solidarios, búsqueda de incidencia en las políticas gubernamentales, apoyo

1) Educador Popular y Sociólogo. Presidente del CEAAL.



financiero y constitución de redes de diálogo y acción conjunta. No era una región homogénea, pues en distintos países continuaban las atrocidades de torturas y desapariciones forzadas, surgían las amenazas de intervención militar por parte del imperio estadounidense, y se proyectaban con fuerza movimientos y luchas guerrilleras en el marco complejo y disímil de tensiones y contradicciones acumuladas, combinándose con incipientes procesos electorales y avances en la conquista de espacios de organizaciones civiles que defendían los derechos humanos. La apuesta por la Justicia y la Democracia era el más importante signo de este momento histórico en transición hacia un futuro incierto.

En este contexto de contradicciones y con el apoyo de la UNESCO, la OEA o la Alianza para el Progreso ya se venían impulsando en nuestra región nuevas políticas educativas en el campo de la llamada Educación de Adultos, vinculadas a nociones como la “Educación fundamental”, “Desarrollo de la Comunidad”, “Educación no formal” o “Extensión Rural”. Estas visiones que buscaban atender a la población marginalizada, cargaban en sí mismas la contradicción entre impulsar la autonomía, el protagonismo y par-

ticipación consciente de los sectores populares o limitarla dirigiéndola hacia los propósitos de modernización capitalista, evitando su radicalización. Así, la Educación de Adultos va a constituir un campo de acción importante en el que, como dice Rodríguez Brandão⁽²⁾, se producirán “camino cruzados” con los procesos de educación liberadora, que, bajo la inspiración de Paulo Freire, ya habían ido marcando procesos de fortalecimiento de la acción y organización popular y que durante los años setenta habían comenzado a ser conocidos como procesos de “Educación Popular”. En el vértice de confluencia de la Educación de Adultos y la Educación Popular, nace el CEAAL, animado por un tercer factor que hace su aparición con fuerza: La Investigación-Acción Participativa.

Estos tres factores convergieron claramente en un proceso en el que el Consejo Internacional de Educación de Adultos, (ICAE por sus siglas en inglés), luego de haber promovido desde 1977 un encuentro y una Red internacional sobre Investigación Participativa, propone la creación de un “Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos”, idea que se fortalece durante el I y II encuentros latinoamericanos de Investigación

2) Brandão, C.R. (1983): *Los caminos cruzados: anotaciones sobre formas de pensar y realizar educación en América Latina*. Orealc-Unesco, Santiago.

Participativa realizados en Ayacucho, Perú, en 1980, y en Pátzcuaro, México, en 1982, lo que hace decir a Jorge Osorio que hay también una “conexión fundacional” entre IAP y EP³⁾. La confluencia de estos tres componentes se visibiliza en 1982, cuando finalmente, impulsado por quien sería su animador inicial y secretario general, Francisco Vio Grossi, se define la creación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, escogiéndose como su primer presidente a Paulo Freire y como segundo a Orlando Fals Borda.

El CEAAL, entonces, comienza a albergar rápidamente a muchas experiencias de educación popular, educación de adultos y de investigación acción participativa de todos los países de nuestra región, especialmente llevadas a cabo por Ongs. De esta manera, muchas organizaciones anteriormente vinculadas a un esfuerzo de confluencia y encuentro regional promovido por CELADEC (Comisión Ecuménica Latinoamericana para la Educación Cristiana y la Educación Popular) pasan a reforzar las iniciativas del CEAAL. La denominación “Consejo de Educación de Adultos” sirvió en ese tiempo como paraguas público “aceptable” para poder trabajar en procesos de educación popular de forma abierta en contextos de represión. Recuerdo que muchas de nuestras organizaciones tenían el diploma (firmado por Paulo Freire) en la entrada de sus oficinas, como una especie de “protección” para justificar la labor que realizábamos en barrios populares, comunidades campesinas o indígenas.

En 1983, reunidos en Managua con motivo del Encuentro Internacional de Educación Popular por la paz, tuvimos una reunión histórica presidida por Paulo Freire en la que discutimos los primeros estatutos. A partir de allí, se desplegó la acción de las distintas redes que conformaban el primer CEAAL: de Educación Indígena, de Educación Popular en Salud, de Educación Popular con mujeres (que luego constituiría la REPEM,

Red de EP entre mujeres, independiente del CEAAL), de Derechos Humanos, de Investigación Participativa, de Comunicación Popular, y otras, que tuvieron como principal tarea convocar a encuentros latinoamericanos, los cuales tuvieron un momento central de convergencia en 1985, en la Argentina recién recuperada la democracia, cuando se realizó la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, en la que el ICAE y el CEAAL coordinamos conjuntamente todas las actividades y Paulo Freire nos habló de los sueños y las esperanzas en una inolvidable exposición en el Centro Cultural San Martín⁴⁾.

Estos encuentros, realizados hasta la primera Asamblea del CEAAL, en Guanajuato, en 1987, nos sirvieron de importantísimo espacio de identificación, de búsqueda, intercambio, reflexión y proyecciones comunes. Progresivamente, la gran mayoría de centros y proyectos de educación popular de la región pasamos a formar parte del CEAAL, vinculándonos a sus redes y estrategias, incluyendo acciones de sistematización de experiencias y comenzando a pensar nuestro trabajo en dimensión latinoamericana, articulando actividades y proyectos comunes. En poco tiempo llegamos a más de doscientas instituciones afiliadas y se constituyen -sustituyendo a muchas de las redes- los colectivos nacionales y regionales, como forma de organización operativa del CEAAL.

Ya en los años noventa, periodo en que se consolidan en toda la región gobiernos elegidos y se logran los acuerdos de paz en Centroamérica, mientras en Europa del Este caen los regímenes socialistas, en nuestro continente -como parte del proceso de globalización capitalista- se instalan proyectos neoliberales y privatizadores que tienen gran impacto social y económico y nos obligan a repensar nuestros marcos de reflexión, nuestras apuestas políticas y nuestras propuestas metodológicas. Se inician en el CEAAL procesos participativos de estudio a través de dos

3) Osorio J. (2015) De la Investigación Participativa fundacional a la Investigación-Acción Participativa Pro-común: ensayo memorial desde la historia de la educación popular latinoamericana. La Piragua # 40.

4) Referida muchas veces por Carlos R. Brandão como un momento significativo para la EP en América Latina.

grandes consultas latinoamericanas⁽⁵⁾. Se priorizan temas como la formación de educadores/as populares y la intervención de la educación popular en la escuela pública a través de políticas y proyectos educativos.

En confluencia con otros espacios de encuentro y reflexión como los Encuentros Latinoamericanos y del Caribe promovidos por Casa de las Américas en Cuba y el Centro de Estudio de la Educación en Países en vías de Desarrollo de Holanda⁽⁶⁾, la segunda mitad de los años ochenta y primera mitad de los noventa, obliga al CEAAL a profundizar en temas como: EP y procesos políticos y organizativos; EP y procesos de liberación en las nuevas condiciones de dominación ideológica; relación entre Estado y Sociedad Civil; entre Ongs, organizaciones populares y partidos políticos; EP con mujeres, feminismo y género; EP y cultura; EP y políticas sociales y educativas; EP y nuevas formas de hacer política, entre otros.

Los ochenta y noventa, en síntesis, significaron un periodo de una franca expansión y proyección regional de las propuestas de Educación Popular por medio de experiencias tan significativas como el de haber sido asumida como política pública de un gobierno como el de Nicaragua, como por la multitud de encuentros nacionales, regionales y continentales que se realizaron, y la producción explosiva de múltiples folletos, revistas, libros y materiales audiovisuales que circulaban por todos los países de la región. Es el período de nacimiento de *La Piragua* como la revista de educación y política que ha acompañado desde entonces nuestra trayectoria en el CEAAL. En este período, sin embargo, se hicieron oír voces que llamaban a una necesidad de profundización teórica de este fenómeno socio-cultural ya reconocido como Educación Popular, que se expandía aceleradamente y convocaban a sus participantes a sistematizar y teorizar sus

prácticas, generándose un inicial proceso de producción intelectual crítica sobre su concepción, fundamentos y propuestas metodológicas, que se profundizaría más adelante.

Para el fin del siglo XX este panorama se complejiza aún más, pues a las tensiones y frustraciones de los procesos democráticos, la caída de los regímenes socialistas del este europeo, y las nuevas condiciones impuestas por las políticas de globalización neoliberal, se sumaron nuevas realidades como, por un lado, el impacto del levantamiento indígena zapatista en Chiapas anunciando “un mundo en el que quepan todos los mundos” y, por otro, la intervención de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Unesco en las políticas educativas, abriendo el abanico de temas de profundización y debate. Aparte de entrar a participar como actor en estos espacios de discusión internacional sobre política educativa, no es de extrañar que el CEAAL asumiera la necesidad de entrar en un proceso de “refundamentación” de la práctica y teoría de la educación popular⁽⁷⁾. Aunque esta discusión no logró involucrar a la mayoría de educadores y educadoras populares de base, sí marcó un hito respecto al posicionamiento de nuevos temas, como la relación entre EP, política y pedagogía; EP y políticas públicas; EP, ciudadanía, desarrollo y poder local; EP y sistematización de experiencias.

El surgimiento del movimiento alterglobalización, expresado particularmente en las distintas ediciones del Foro Social Mundial puso sobre la mesa la fundamental importancia de la presencia protagónica de los movimientos sociales por encima de la de las Ong, así como la importancia de los vínculos inter-temáticos e inter-movimientos, por lo que en el CEAAL que tuvo presencia y participación en todas sus realizaciones, se vio como indispensable profundizar en el eje central que definiría su quehacer ante este con-

5) Coordinadas por Carlos Núñez, publicadas por CEAAL (1989): *Desde Adentro- la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago. Y (1993): *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México.

6) Alforja (1990): *Encuentros Latinoamericanos y del Caribe de Educación Popular 1983-86-88-1990*. San José. Y CESO, Centro para el Estudio de la Educación en países en vías de desarrollo, Holanda, 1988-1990-1992 y 1994.

7) Mejía M.R. (1993): *Las tareas de la refundamentación- la Educación Popular hoy*. La Piragua # 6, 17-29.



texto más complejo e interrelacionado. De ahí que la primera década del siglo XXI haya estado signada por un diversificado debate en torno a los “Paradigmas emancipatorios” que caracterizan el quehacer del CEAAL. La profusión de materiales producidos y que circularon en esos años, así lo demuestra.⁽⁸⁾

Además, esa primera década nos colocó en otros escenarios políticos con la asunción a los gobiernos, de fuerzas progresistas y reformistas que buscaron ampliar el alcance y profundidad de las políticas sociales y reafirmar la autodefinición de América Latina reforzando los lazos intrarregionales. Así sucesivamente Hugo Chávez gana las elecciones en Venezuela en el 2000, 2006 y 2012; Lula da Silva en Brasil, 2002 y 2006, sucedido por Dilma Rouseff, 2010 y 2014 (hasta el golpe parlamentario); Néstor y luego Cristina Kichner lo hacen en Argentina el 2003, 2007 y 2011; Rafael Correa en Ecuador, el 2006, 2009 y 2013. Evo Morales en Bolivia, el 2005, 2010 y 2015; Daniel Ortega en Nicaragua, 2006, 2011; Mauricio Funes y Salvador Sánchez en El Salvador, 2009, 2014, entre otros.

Esta nueva configuración política conforma un nuevo mapa de actuación para la Educación Popular y para el CEAAL. Además en varios de estos gobiernos, como ya había pasado en la década anterior en algunos países, educadoras y educadores populares, así como intelectuales que estaban vinculados a espacios de acción desde

la sociedad civil, pasan a incorporarse como funcionarias o funcionarios públicos y se amplían los espacios de interlocución y vínculo entre experiencias de educación popular y proyectos gubernamentales, situación que genera posibilidades innovadoras de acción e incidencia, pero también causa tensiones y contradicciones con respecto a la autonomía de las organizaciones, al igual que con relación a los límites y posibilidades de las políticas gubernamentales con respecto al protagonismo y participación popular. Surgen temas como: ejes conceptuales de la EP y paradigmas emancipatorios; género y construcción de la democracia en lo cotidiano; nuevos marcos interpretativos para la lectura crítica del contexto; movimientos sociales, democracia y EP; ciudadanía y políticas públicas; discriminación, multiculturalismo, interculturalidad, entre otros.

Así, la temática y problemática planteadas por la apuesta en torno a los *Paradigmas Emancipatorios desde la Educación Popular*, (entendidos como “un conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo – cosmovisión- articulados a una concepción de la realidad en determinado período histórico, que dan cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada (...)[y que] se traducen en conceptos operativos, susceptibles de enriquecerse desde las diversas prácticas y

8) Torres, A: (2004): *Coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde la producción del CEAAL 2000-2003*. La Piragua #20, 19-61 y (2009): *Educación Popular y nuevos paradigmas, desde la producción del CEAAL 2004-2008*, La Piragua #38, 5-27 y (2009): *Educación Popular y paradigmas emancipadores*. La Piragua #30,11-32.

corrientes contestatarias de pensamiento que se oponen al sistema de dominación múltiple y sus causas”⁹⁾ se coloca como una tarea señalada como prioritaria, como parte de una búsqueda y un proceso que las educadoras y educadores populares debemos enfrentar como un desafío de largo aliento, vinculado con nuestras prácticas, reflexiones, intercambios y aprendizajes.

La primera década de este nuevo siglo culmina con un claro consenso en el CEAAL en torno a que los procesos de Educación Popular se inscriben en la perspectiva de construcción permanentemente actualizada de paradigmas emancipadores, como horizonte ético, desde nuestro propio acumulado teórico y práctico, ético-político-pedagógico, pero en vínculo con otras corrientes de pensamiento y acción (pedagogías críticas, ecofeminismo, la digna rabia zapatista o el buen vivir, entre otros).

A partir de estas orientaciones y dinámicas establecidas en las prácticas, se comienza a generar en el CEAAL un giro programático dirigido a no sólo articularse más estrechamente con los movimientos sociales, sino a *concebirse a sí misma como movimiento*: como un movimiento que apueste, incida y pugne por una EP en todos los espacios (formales, no formales, informales, gubernamentales, institucionales o impulsados por organizaciones sociales, etc.), pero también como un movimiento de educadoras y educadores populares, que nos articule, dinamice y proyecte nuestro accionar con una perspectiva estratégica. Esto implica, por tanto, recuperar, relanzar y reimpulsar la propuesta de la EP como una apuesta ética, política y pedagógica. De ahí que en la VIII Asamblea realizada en Lima en mayo 2012 se tome la decisión de cambiar el nombre a: **Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe**, y convocar en 2014 a una asamblea intermedia en Quito, bajo el lema **“Construyendo Movimiento de Educación Popular”**.¹⁰⁾

Este reimpulso trajo como consecuencia la revitalización de la membresía y la incorporación de nuevas afiliadas, tanto de organizaciones sociales y grupos populares, como de personas individuales e instancias vinculadas a universidades. La ampliación de nuestro abanico de pertenencia implicó, por tanto, la diversificación de nuestras alianzas y la incorporación de nuevos temas de debate y definición político-programática, orgánica y financiera. Todo lo cual se expresó con claridad en el proceso preparatorio y la realización de la IX Asamblea en Guadalajara, México, en 2016.

Este evento, convocado en torno al lema: *Soberanía, Justicia Social y Ambiental, Democracias Participativas y Paz: por un movimiento de educadoras y educadores populares para el siglo XX*¹¹⁾ significó la reafirmación de esta nueva etapa, identificando desafíos, consensos, dilemas, incertidumbres y tensiones, en torno a los cuales la membresía del CEAAL tomó posición y asumió compromisos teniendo como un primer horizonte el año 2020.

Así, actualmente en el CEAAL nos encontramos reinventándonos como movimiento de educadoras y educadores populares, principalmente en torno a tres prioridades político-programáticas identificadas de acuerdo con los grandes desafíos de la educación popular ante el actual contexto de América Latina y el Caribe marcado por una ofensiva conservadora, represiva y antidemocrática: a) Una estrategia de formación política y comunicación popular. b) Una educación popular feminista. c) Una estrategia de economía solidaria. Además, implementando un giro importante en lo orgánico: transformar el tradicional Comité Ejecutivo institucional en un *Equipo de Coordinación Estratégica* en estrecho contacto con las iniciativas de las afiliadas de los colectivos nacionales, regiones y grupos de trabajo.

9) Leis, Raúl (2007) Desafíos de la EP y del CEAAL. Presentado a reunión del C.Directivo.

10) Ver: La Piragua # 37 (2012): *Educación Popular y Dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe*. # 38 (2013): *Movimientos sociales y desafíos para la educación popular: una mirada desde el CEAAL*. # 39 (2014): *Apuestas programáticas desde la Educación Popular*. #40:(dic.2014): *Construyendo Movimiento de Educación Popular*.

11) Ver: La Piragua # 42 (2016)

En eso estamos: seguir construyéndonos como movimiento: como movimiento por una Educación Popular transformadora y como movimiento de educadoras y educadores populares, articulado a los distintos movimientos, esfuerzos, empeños y sueños que buscan otra América Latina y Caribe posible: con justicia, equidad y radicalmente democrática. Tenemos el reto de ser capaces, como movimiento, de intervenir en los procesos de cambio de nuestras sociedades desde una apuesta ético-política y pedagógica que nos compromete profundamente con esas aspiraciones que siguen vivas y exigentes en todos los rincones de nuestra región; contribuir a formar capacidades transformadoras, encontrando puntos de confluencia temáticos y estratégicos, y participar activa y propositivamente en los espacios donde intervienen otros múltiples actores.

Este caminar no es fácil ni unidireccional. Debe ser plural y colectivo, constante y afirmativo. Por ello debemos también superar las limitaciones que caracterizan muchas prácticas que se dicen de EP, pero no cuentan con una propuesta pedagógica consistente, reducen su acción a la puesta en práctica de métodos y técnicas participativos, no generan procesos sistemáticos y continuos con una visión estratégica, sino que responden principalmente a urgencias inmediatas, no cuentan con una dinámica de reflexividad crítica sobre su quehacer y redundan en discursos genéricos o se limitan a repetir y reproducir esquemas y métodos de trabajo de fácil ejecución o de niveles elementales que no desarrollan capacidades de transformación.

A más de 35 años de creado el CEAAL, con estos elementos de nuestra trayectoria que hemos esbozado rápidamente, ofrecemos este número especial de *La Piragua*, con la intención de ayudarnos a seguir reforzando esta construcción colectiva como movimiento, retomando nuestra historia y memoria para reinventar nuestras perspectivas. Por ello sus distintas secciones nos

aportan una riqueza muy grande de elementos que esperamos sean incentivadores de nuevas reflexiones e inspiraciones:

- a) **Algunos trazos de nuestra historia:** con artículos que profundizan y detallan el proceso de construcción del CEAAL en diferentes países: Brasil, Colombia, Argentina, Nicaragua.
- b) **Educadoras y educadores populares que han dejado huella:** una serie de reseñas de algunas de las personas que nos han marcado con su presencia y aporte.
- c) **Miradas al contexto de América Latina y el Caribe:** con artículos que analizan la región en su conjunto y también la realidad de algunos países en particular.
- d) **Apuestas programáticas:** perspectivas y aportes sobre experiencias y líneas de acción específicas.

No era posible mencionar ni todo lo ocurrido ni a todas las personas que han hecho posible que en estos 36 años el CEAAL esté girando como movimiento; habrá que seguir escribiendo al respecto, sin embargo, debemos reconocer que somos personas y organizaciones privilegiadamente enriquecidas de una trayectoria que además de hacernos mirar a nuestras raíces, nos impulse hacia un futuro por construir que sólo será posible si así lo disponemos. Ya bien lo decía nuestro maestro Paulo Freire:

“La Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniendo en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de eso que ocurre. No soy sólo objeto de la Historia, sino igualmente su sujeto.”⁽¹²⁾

12) (2006) *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. p. 85

Algunos trazos de nuestra historia

A background pattern of stylized human figures in a grid, rendered in a light gray color. The figures are arranged in a staggered grid, with each figure having a rounded head and three limbs extending outwards.

En esta sección compartimos artículos que dan cuenta del camino andado del CEAAL, de los hombres y mujeres que con su palabra, su pluma y su entrega han dado vida al Movimiento de Educación Popular que se construye y retroalimenta cada día.

CEAAL BRASIL, ESPAÇO DE DEBATE⁽¹⁾



Foto: IMDEC

Introdução

Com este texto, pretendemos homenagear o CEAAL – Movimento de Educação Popular da América Latina e Caribe, em seus 35 anos de vida e de luta pelo fortalecimento da Educação Popular e de seus sujeitos. Cabe inicia-lo, reconstituindo o quadro e momento de sua criação, com ênfase no pedaço que nos coube abordar, o CEAAL no Brasil. Procuraremos trazer fatos e interpretações, vivências e lembranças das iniciativas compartilhadas por grupos de educadores e educadoras que tomaram a si a responsabilidade de colher experiências, associá-las, comunica-las com o intuito de dar à Educação Popular lugar mais vigoroso e dinâmico em nossa “desejada” Pátria Grande: América

Latina e Caribe e em cada unidade que a constitui e a pretende “Grande”. Lugar e estatuto de coletivo social em movimento: mais do que organização que reúne outras. Rede, lugar de pessoas e organizações sociais enlaçadas e em movimento.

O que tornou possível que esta experiência se constituísse nos anos 80 do século que já deixamos para trás? Vamos procurar tocar nisso. Qual sua grande marca sobre a nossa época, enquanto vive e comemora 35 anos? E sobre nós, os seus “sujeitos”? De qual Educação Popular fala? Que recado, acreditamos, nos deixa neste “agora” em que as elites de muitos de nossos países estão fazendo força para apequená-lo e trans-

1) Este texto decorre de uma elaboração coletiva, a distância, cuja redação é de responsabilidade de Elza Maria Fonseca Falkembach, com a colaboração intensa de Neyta Oliveira Belato, Moema Viezzer, Beatriz Cannabrava, Oscar Jara, Carlos Rodrigues Brandão, Pedro Pontual, Alfonso Torres e João Colares da Mota Neto. Corresponde a um texto sementeira. Seria muito bom se outros e outras integrantes do CEAAL, no Brasil, tomassem a si a tarefa de criticá-lo e de dar continuidade ao registro “refletido” desta história que não deve ser perdida.

formá-lo em mais um “tempo sombrio” desta Pátria que pretendemos “Grande”?

Para cumprir tais intentos, não queremos dar ênfase a disposições que estreitam os mundos que se constituem entre nós, humanos, enquanto é radicalizada a intolerância; disposições que dão lugar ao ódio e também ao medo e insegurança que interrompem a ação. Queremos construir um caminho em que seja possível falar de alegria. Esta que anda de mãos dadas com a esperança, promove a abertura do mundo e ao mundo, espaço entre as gentes, como Hannah Arendt teorizou, e que dá gosto à vida e ao viver, enquanto traça caminho, como alertava Paulo Freire. Mesmo sabendo, como Guimarães Rosa, que há perigo no viver...

Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definindo o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra. (João Guimarães Rosa)

Uma conjuntura

A década de 1980, no Brasil, teve seu início marcado pelo crescimento de mobilizações, repúdio e iniciativas de denúncia, por parte de organizações e movimentos populares, sobre o caráter centralizador, autoritário e extremamente violento dos governos militares que se instalaram após o golpe militar de 1964. Nestas manifestações, eram apontados, também, indicadores do fracasso dos planos e projetos para o “desenvolvimento” do país que, a cada passo dado, aguçavam as contradições que perpassavam as diferentes esferas da vida econômica e social, comprometendo este “desenvolvimento” propagandeado.

As apostas desses governos em um tipo excluyente de orientação da economia e o voluntarismo em torno da ideia de um Brasil “para frente”, podem ter atuado no sentido de modernizar setores produtivos, no país, com base na acumulação industrial e profunda alteração na divisão do trabalho entre cidade e campo. Po-

rém, esta orientação promoveu grande instabilidade: desassossejou inclusive as elites, pois seus pactos já não se sustentavam mediante a desestabilização da economia e enfraquecimento da política; produziu a alta da inflação e o desemprego desnudando o insucesso do prometido “milagre econômico” e não conseguiu ocultar os efeitos da repressão desmedida que intensificava a insatisfação social. Estavam dadas, assim, condições para o crescimento da mobilização popular e para a restrição do apoio ao governo militar pelas elites com ele comprometidas. As formas de dominação postas em prática no país, desde 1964 com o Golpe Militar, chegavam ao seu limite.

Francisco Oliveira é categórico ao afirmar:

A iniciativa política destes últimos trinta anos foi, portanto, toda das classes dominadas. Foram iniciativas que terminaram desaguando na luta pela anistia, pela Constituinte, com a criação de comitês pela Constituinte em todo o Brasil. Iniciativas presentes na reativação do movimento sindical de uma forma mais evidente nos centros de concentração operária, onde os conflitos com as grandes empresas eram mais visíveis. Isso era mortal para a política de salários do governo. Outras formas menos ostensivas ocorreram praticamente em todo o país, deslocando, assim, a política das classes dominantes para as classes dominadas até desaguar na constituinte de 1988, que não foi nenhuma maravilha. (Oliveira, 2001, p. 56)

Para se chegar às “conquistas”, apontadas pelo autor citado, condutas isoladas tinham que ser substituídas por pactos, alianças, ações conjuntas. Esta era uma conduta inovadora e exigente.

A afirmação de movimentos sociais, organizações e mobilizações exigiam o reconhecimento de singularidades entre pares, o respeito às diferenças sociais e culturais e a disposição para construir aquele “espaço entre” a que nos referimos, com base em Arendt, capaz de permitir o diálogo “incessante e contínuo” entre os movimentos e organizações sociais e pessoas que

deles participavam.

As mesmas organizações e movimentos que se criavam ou se reestruturavam (sindicalismo, movimentos sociais, ONGs) e conquistavam espaços de expressão percebiam, contudo, que sua força dependia de uma política de alianças, a ser construída no campo popular. E que, para busca-la precisavam de espaços que lhes facultassem a construção de conhecimentos de si, dos outros e da sociedade – sujeitos sociais, contextos de atuação e estratégias traçadas. Precisavam conquistar espaços para o acesso a conhecimentos teóricos e técnicos e ao debate que os tornassem cada vez mais maduros para se fazerem presentes, de forma contundente, na cena pública. (Falkembach; Belato, 2012, p 161)

O cenário dos anos 1980 apresentou, então, condições favoráveis para que organizações, como o CEAAL, se constituíssem e facultou, embora os riscos constantes, sua prática política, cultural e educativa. Forjou condições para que estas organizações fossem capazes de constituir-se em rede e atuar como rede pautadas por uma educação popular – dialógica, crítica, criativa e, com isso, dotar sujeitos de disposição, mesmo convivendo com o medo, para ousar no sentido da transformação de sociedades excludentes, em crise, como ocorria no Brasil e em outros países da América Latina e Caribe.

Eu queria sair de tudo o que eu era, para entrar num destino melhor. (João Guimarães Rosa)

Ah, acho que não queria mesmo nada, de tanto que eu queria só tudo. Uma coisa, a coisa, esta coisa: eu somente queria era - ficar sendo! (João Guimarães Rosa)

Criação do CEAAL, um ficar sendo

Foi em 1982 que se constituiu o CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina. Oscar Jara, esclarece, em entrevista:

El ICAE – Consejo Internacional de Educación de Adultos, con sede en Canadá, fue un espacio provocador y convocante para la constitución del CEAAL como Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos, afiliado a este consejo internacional. Era, además, con el nombre de “Educación de Adultos” una oportunidad para tener una cobertura de trabajo que apareciera menos “ideológica” que hablar de educación “popular” en los contextos de represión como Chile, Argentina, Honduras, El Salvador y Guatemala, entre otros.

Mas se esta provocação encontrou solo fértil, foi porque grupos de educadores populares em atuação no continente já demandavam por espaços de encontro e intercâmbio de experiências para “potenciar seu trabalho micro, cotidiano”, recorda o Secretário Geral Francisco Vio Grossi, em informe apresentado à II Assembleia Geral do CEAAL⁽²⁾, em 1990. Traz também, à lembrança dos seus ouvintes, aspectos mais formais desta constituição:

(...) es em 1983, em Nicaragua, donde por primera vez nos reunimos y aprobamos formalmente los primeros Estatutos del CEAAL, bajo la Presidencia y el aliento de nuestro fundador Paulo Freire. (CEAAL, 1990, p. 13).

Nesta reunião, além de Paulo Freire, o Brasil se fez representar por Carlos Rodrigues Brandão e Beatriz Cannabrava. Foi uma reunião do Comitê Diretivo, informa Oscar Jara (entrevista) em que também esteve presente: “ahí conocí a Paulo Freire”, presidente do CEAAL de 1982 a 1987, sucedido por Orlando Fals Borda para o período 1987-1990.

Duas ideias pautaram a criação do CEAAL, continua Vio Grossi: a pretensão de vincular educação popular à educação de adultos, pois esta era uma disposição e necessidade do contexto latino-americano, e a vontade de aproximar a

2) II Assembleia Geral realizada em Santiago do Chile, em 1990, gestão 1987-1990.



Manágua, 1983 – acervo de Beatriz Cannabrava – Encuentro Internacional de Educación Popular por la paz, Mangua, 28/08 a 03/09/1983³⁾ enviada em 08/10/2017. **Acima:** Carlos Crespo (Ecuador); Félix Cadena (México); Vera Giannoten (Holandesa em Nicarágua); Rosa Paredes (Venezuela); Paulo Freire (Brasil); Germán... (Chile); Ton de Vit (Holandez em Nicaragua); Beatriz Cannabrava (Brasil); Oscar Jara (Perú/Costa Rica); Jorge Saavedra (Brasil). **Abaixo:** dois compañeros de ANDES 21 JUNIO (El Salvador); Carlos Rodrigues Brandão (Brasil); Francisco Vio Grossi (Sec. General del CEAAL); Ernesto Valleciullo (Vice-ministro de Educação de Adultos, Nicaragua); Sergio Mártinic (Chile).

educação popular aos movimentos sociais, contribuindo para o seu dinamismo e também recebendo as suas contribuições para constante renovação.

Inicialmente o CEAAL reuniu apenas 15 organizações mas, logo, logo mobilizou outras mais, tornando-se presença significativa em 21 países latino-americanos. Começou, desde então, a consubstanciar-se uma rede, a partir de dupla “necessitação”: o que se impunha à associação e o que era requerido pelas organizações que reunia.

Anteriormente (1977-1982) se habían ya realizado importantes encuentros nacionales y regionales de educación popular: setiembre 1978, encuentro mesoamericano organizado por CELADEC (Comisión Evangélica Latino Americana de Educación Cristiana) en San José Costa Rica (que sería un antecedente para la creación de la Red ALFORJA, en 1981, en Nicaragua); febrero 1979 y marzo 1980, I y II encuentro nacional de educación popular en el Perú organizados por TAREA (Asociación de Publicaciones Educativas) en Lima; 1981, en-

3) Na oportunidade houve a primeira reunião do Comitê Diretivo do CEAAL, quando foram discutidos os seus estatutos (Jara, entrevista).



cuentro latinoamericano organizado por CELADEC en Quito, Ecuador y otros. Muchas de las organizaciones participantes en estos encuentros fueron luego incorporándose al CEAAL. (Jara, entrevista)

Cada grupo mobilizado, em seu país, abraçou a ideia e foi se compondo, como CEAAL, em decorrência das suas necessidades de traçar rumos, organizar ações, partilhar acontecimentos e participar de debates nacionais e internacionais sobre a educação de adultos, em perspectiva de educação popular. Atendia-se à necessidade de constituir referências compartilhadas em educação popular. No entanto, a memória sobre a constituição desses coletivos nacionais vem se esvaindo juntamente com a presença de alguns daqueles e daquelas que, naquele então, se fizeram presentes mas que, hoje, se juntam à mãe terra para robustecer sua missão de manter a vida.

Havia, por outro lado, a consciência de que o CEAAL só se consolidaria mediante a presença ativa das organizações mobilizadas em cada país. Em documentos consultados e depoimen-

tos recentemente obtidos⁽⁴⁾, encontramos a afirmação de que esta tarefa não era simples, pois demandava o reconhecimento da pluralidade de sujeitos e a abertura de diálogo em torno de pautas comuns de ação e orientações teórico-metodológicas convergentes. “Seus filiados realizam ações educativas em diferentes campos do desenvolvimento social e com múltiplos sujeitos sociais”, consta nos registros (<http://www.ceaal.org/>), o que tornava por demais complexa a busca de linguagens e propósitos comuns.

Frente a essas condições, o CEAAL passa a atuar como uma rede de organizações, flexível, móvel, orientada para ser capaz de favorecer o diálogo sem constranger a diversidade das entidades filiadas. Em 1994, ao ser apresentado o balanço da gestão 1990-1993, pelo Comitê Diretivo (CEAAL, Santiago do Chile, 1994, p. 21-64), contava com 139 “centros filiados” organizados em cinco coletivos regionais (Andino, Cone Sul, América Central e Caribe, México e Brasil), seis redes temáticas (REPEM – Rede de Educação Popular entre Mulheres, Educação Popular e Alfabetização, Comunicação Popular, Educação e Poder Local, Educação para a Paz e os Direitos

4) Ver indicação de entrevistas nas “Referências”.

Humanos e Educação Popular e Ecologia), e ainda dois Grupos de Trabalho (Educação e Economia e Educação Popular e Política).

Alguns anos depois de sua criação, a REPEM tornou-se uma entidade autônoma, mas continuando parceira do CEAAL. Posteriormente, acrescentou no seu nome a expressão “da América Latina e Caribe”. Portanto, REPEM-LAC, cuja coordenação está hoje localizada em Bogotá, Colômbia, informa Beatriz Cannabrava (entrevista).

Hoje, em razão da dinâmica de funcionamento de suas diversas instâncias, Caribe e Centro América foram convertidas em duas regiões distintas, e as redes elencadas foram reduzidas a duas – Rede de Educação Popular e Poder Local e Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e DDHH – e a quatro Grupos de Trabalho: Incidência em políticas educativas; Igualdade e equidade de gênero; Paz e Direitos Humanos; Economia Social e Solidaria. CEAAL conta, também, com o PLAS - Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização, criado na primeira metade dos anos 90, que acolhe as suas experiências com a Pesquisa Participante e Educação Popular, assume com radicalidade a sua missão e objetivos e os difunde em processos diversificados de produção de conhecimentos. (CEAAL, La Piragua, n.37, 2012, p.7-11).

Os 35 anos de trabalho conjunto, que ora celebramos, passaram a evidenciar que as coisas que têm vida precisam sempre de alargamento. São empurradas por presenças e ausências, pelo feito e o “por-fazer”; por vontades de “ser-mais”. É o que revela a missão do CEAAL – hoje assumido oficialmente como um movimento de Educação Popular que atua em rede, de formas diversas e pouco convencionais, mas com a firme orientação de reconhecer contextos, processos sociais e sujeitos, fomentar o diálogo em todos os chãos que pisa e lutar pela construção de um mundo em que as relações de poder não provoquem a erosão da vida (<http://ceaal.org/v2/cquienes.php>)

Misión: Somos un movimiento de Educa-

ción Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora.

Segue a vida, e o CEAAL continua firme em sua missão de “ficar sendo”, ou seja, de atar nós, tampar buracos, abrir outros; de abraçar de forma sustentável e com firmeza a aventura de proporcionar, à Educação Popular, lugar mais vigoroso e dinâmico em nossa desejada “Pátria Grande”.

“Rede é uma porção de buracos amarrados com barbante” (João Guimarães Rosa).

CEAAL no Brasil: um jeito de ser, sendo

Os primeiros “marcos” que identificamos, ao procurar saber da presença do CEAAL no Brasil, não podem ser vistos como formalidades acompanhadas de procedimentos burocráticos. Mostraram-se, pelo contrário, como práticas e movimentações sociais que envolveram pessoas e organizações brasileiras, com o então Conselho, condizentes com as temáticas expressas em suas linhas de trabalho (as redes, programas e grupos referidos). Estiveram contidos em acontecimentos diversos orientados à Educação de Adultos e Educação Popular, sediados não somente no Brasil e que forjaram espaços para explorar as possibilidades de implementação e expansão de uma rede latino-americana capaz de fortalecer a ação educativa a partir da sociedade civil. Moema Viezzer nos conta, a partir de sua assessoria e militância junto a grupos de mulheres em periferias urbanas, por meio da Rede Mulher de Educação, iniciada no Brasil em 1980 e transformada em ONG em 1983 - agregando educadoras populares feministas -, como se deu a integração deste trabalho ao CEAAL:

Eu contribuí na criação da Repem, em 1981, como coordenadora da Rede Mulher [de Educação, no Brasil] quando participei de um encontro em Pozo de Rosas, na Venezuela, convocado pelo então *Programa de Capacitación de las Mujeres del Ceaal*, coordenado por Rosa Paredes. Ali estivemos mulheres de vários países da América Latina e do Caribe e decidimos criar uma rede, com pontos focais em cinco regiões: Brasil, Região Andina, Cone Sul, Caribe e México/América Central. Durante alguns anos, estive na Repem como ponto focal para o Brasil e posso afirmar que foi, para mim, uma verdadeira escola de formação e um espaço muito especial de articulação com diferentes organizações de mulheres e ONGs do continente. Inicialmente atuou como parte dos programas do Ceaal, alguns anos depois a REPEM tornou-se instituição civil independente, atuando como parceira do CEAAL em várias oportunidades. (Viezzer, entrevista e cap.8, livro no prelo [2017]).

Beatriz Cannabrava também revela:

Em 1983 participei de uma reunião do CEAAL na Nicarágua quando foram consolidados os estatutos do CEAAL. Participei em representação da Rede Mulher de Educação. Não sei se houve algum ato de fundação do CEAAL Brasil. O Brasil sempre teve representantes no CEAAL. (Cannabrava, entrevista)

Neste mesmo ano, foi realizado um grande evento em Piracicaba, SP, com a presença viva do CEAAL, o Encontro Internacional de Investigação Participativa. Aconteceu na UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, sob a coordenação de João Francisco de Souza, Moema Viezzer e representantes da universidade. Segundo Oscar Jara (entrevista)

Este encuentro fue continuidad de los lazos creados en Managua en el Encuentro Internacional de Educación Popular para la paz. Fue uno de los primeros eventos importantes y de alcance internacional del

CEAAL. Con ese motivo, tuvimos en São Paulo, el día anterior a ir a Piracicaba, una charla de Pedro Pontual sobre los dilemas del movimiento sindical em Brasil (CUT-Central Única dos Trabalhadores / CONCLAT – Conferência Nacional da Classe Trabalhadora). Después de ese encuentro, se tuvo una reunión del Comité Directivo del CEAAL, em São Paulo, presidida por Paulo Freire y coordinada por Francisco Vio Grossi. Yo fui invitado a participar. Estaban también presentes Moema, por la REPEM, João Francisco por la Red de Investigación Participativa, Neyta de FIDENE, Jorge Saavedra de FASE, e otros.

Posteriormente (1985-90), João Francisco de Souza foi eleito para a Coordenação da “Red Latinoamericana de Investigación Participativa” do CEAAL (Informações de currículo, UFP), bem como coordenou a preparação e a realização do IIIº Encontro Mundial de Pesquisa Participante em Manágua/Nicarágua e ainda integrou a coordenação de um encontro ocorrido em Lima/Peru. Este foi um segmento da rede CEAAL, que contribuiu sobremaneira com a reflexão sobre a relação entre a pesquisa e a educação popular, no Brasil, na universidade e fora dela.

Neyta Belato e Oscar Jara, dando outro passo para a descrição dos “começos” da atuação do CEAAL no Brasil, apontam uma reunião no CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) que foi realizada no bojo dos acontecimentos descritos, da qual nasceu a sua parceria com o ALFORJA (Programa Regional Coordinado de Educación Popular), uma das organizações fundadoras do CEAAL, sediada em San José, Costa Rica.

Oscar segue informando: “Cida Romano vino a Costa Rica a um intercambio; posteriormente organizamos um taller conjunto de metodologia com Cida Romano, Conceição Paludo, Pedro Pontual e Mara Luz”. Cursos e oficinas eram também ministrados, em articulação com o CEPIS, por educadores do ALFORJA.

Essas atividades, realizadas no CEPIS, eram voltadas à formação de educadores e edu-



adoras populares para a dinamização dos processos de organização e ação dos movimentos populares, não só em São Paulo, mas em todo o Brasil. Com isso, o CEPIS passou a traduzir e editar cadernos e cartilhas do ALFORJA para ajudar o aprofundamento e a expansão desta formação. (Belato, entrevista)

Mara Manzoni Luz, em texto editado por La Pirágua – Revista Latinoamericana de Educación y Política, enfatiza aspectos da conjuntura brasileira que demandavam e provocavam a formação de base em perspectiva e coerência com os métodos e técnicas da educação popular, o papel desempenhado pelos CEP's (Centros de Educação Popular) no país, e cita alguns pontos em destaque no debate, naquele momento:

Neste sentido, são criados vários CEP's por todo o país, com a publicação de inúmeras cartilhas, audiovisuais e a proliferação de encontros de EP. Para a tarefa de multiplicação de lideranças a grande maioria sem nenhum tipo de participação política anterior, a concepção e a prática de EP foi fundamental, pela possibilidade de "fazer pensar, pensando; aprender a fazer, fazendo". Rompem-se desta maneira os rígidos esquemas de formação, característicos dos momentos anteriores e abre-se a possibilidade real da incorporação de novos sujeitos na vida dos vários movimentos

populares. Cumprida esta primeira etapa, de reunir e iniciar de maneira nova e criativa a formação de lideranças, novos temas e desafios começaram a fazer parte dos debates em torno da EP. O principal deles, COMO equacionar a relação formação-organização (Luz, 1992, p.53-54).

Neyta Belato (entrevista) complementa, lembrando de temas (Planejamento e trabalho de massa; Concepção Dialética da EP, Socialismo e Cristianismo; Construindo a Organização Popular; EP na formação de liderança; Conhecer a realidade para transformá-la; Dinâmicas para a análise da estrutura e conjuntura da sociedade; Valores humanos e métodos de trabalho do dirigente popular; A educação nas Organizações Populares; EP e sua dimensão política), de pessoas que vinham ao Brasil ajudar a desenvolvê-los e também de companheiros e companheiras do Brasil que atuavam no contexto desta formação (Carlos Nuñez Telles, Oscar Jara, Raúl Leis, Romualdo Dias, Frei Betto, Pedro Pontual, entre outros).

Vale lembrar também, o *Primeiro Encontro Nacional de Educação Popular e Movimento de Mulheres* realizado no Brasil através de uma parceria entre a Rede Mulher de Educação e a REPEM- CEAAL, cujo principal resultado foi um projeto de participação das mulheres dos setores populares no processo da Assembleia Nacional Constituinte que resultou na redação da

nova Constituição Brasileira aprovada em 1988 (Viezzler, entrevista). A Rede Mulher foi o grande nó de cerca de 750 grupos de mulheres de todo o Brasil, que se organizaram em 14 comissões de trabalho autônomas, as quais propuseram a “Emenda Popular para os Direitos da Mulher” encaminhada como Iniciativa Popular no contexto da nova constituição. (Cannabrava, entrevista).

Carlos Rodrigues Brandão (In: Gadotti; Abrão, 2012, p.124-125) recorda os acontecimentos que perpassaram sua presença e a de Paulo Freire (então Presidente Honorário do CEAAL), em Buenos Aires, para preparação da Assembleia Mundial de Educação de Adultos⁵⁾, convocada pelo ICAE – Conselho Internacional de Educação de Adultos – marco importante do vir a ser do CEAAL no Brasil:

Estávamos em Buenos Aires. Era um julho de 1985 e preparávamos, nós do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), a III Assembleia Mundial de Educação de Adultos. Ao saberem os argentinos da presença de Paulo Freire em nossa pequena equipe, reunida no Hotel Bauman, logo enviaram uma comitiva solicitando a ele que, de retorno à Argentina depois de 16 anos, fizesse uma palestra, dissesse uma mensagem, deixasse algo aos educadores do país. (Brandão, p. 124)

Paulo Freire resistiu a princípio. Afinal, tinha vindo apenas para participar da reunião preparatória, em sua condição de presidente honorário do Ceaal. Aceitou depois. Assim, na noite do dia seguinte ao do convite fomos ao Teatro San Martín. Para nossa surpresa e a dele, havia uma multidão de pessoas na porta e ao redor do teatro. Dentro, ele já estava totalmente lotado e ainda ficaram de fora, segun-

do cálculos apressados de alguns organizadores do evento, mais de mil pessoas. Entraram os que puderam e se soube que perigosamente a lotação do teatro fora superada de muitas e muitas pessoas. (Brandão, p. 124)

Freire pronunciou em nome do CEAAL, complementa o educador, a célebre conferência no Teatro San Martín para mais de 3000 pessoas. (Brandão, entrevista).

Esta informação evidencia como as promoções do CEAAL (e também do ICAE) nunca se fechavam no estritamente programado. Geravam outros e outros acontecimentos. Essa lembrança nos fez compreender a referência de Orlando Fals Borda⁶⁾ a um evento, ocorrido no bojo desta mesma assembleia, mas transcendendo-a, que foi o debate sobre Pesquisa Participante organizado pelo Instituto del Hombre, Uruguai, entre Orlando Fals Borda e Carlos Rodrigues Brandão (com comentários de Ricardo Cetrulo e livre debate), que resultou em “um grande livro” materializado em não muitas páginas. O depoimento de Neyta Belato confirma o que foi dito:

Foram quatro anos (1986-1989) de atividades vividas sob o impacto da Assembleia Mundial de Educação de Adultos realizada em Buenos Aires, em novembro de 1985, num movimento de crescimento quantitativo. (Belato, entrevista)

Os anos 1990 não foram diferentes. Por meio de suas diversas instâncias, o CEAAL esteve atento, participando da dinâmica social de seus países membros, como Moema Viezzler relata:

Também merece destaque a participação atuante do CEAAL na 1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental organizada no Brasil pelo ICAE por ocasião da Rio’92, na qual se revisou e aprovou o Tratado

5) Segundo Beatriz Cannabrava, a “Asamblea Mundial de Educación de Adultos: educación de adultos, desarrollo y paz” foi organizada pelo ICAE, CEAAL, Ministério de Educação e Justiça da Argentina e o Conselho Argentino para a Educação Popular, e aconteceu entre 24 a 30/11/1985. Complementa Oscar Jara: o CEAAL fazia parte do ICAE. Várias organizações que o integravam estiveram presentes nesta assembleia. O ICAE havia formado conselhos também em outros continentes.

6) Entrevista a Orlando Fals Borda realizada por Lola Cendales, Fernando Torres e Alfonso Torres. “Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica”. Ver referências.

de Educação ambiental pra Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. (Viezza, entrevista)

Tempos depois, vamos ver a riqueza da dinâmica de relações, acontecimentos e produções associada à alfabetização de adultos, à participação e desenvolvimento local, e ao tema dos direitos humanos. Pedro Pontual destaca como as experiências eram colhidas e acolhidas no “espaço CEAAL” lembrando que a expansão dos vínculos organizacionais sempre ocorria associada à movimentação social, no país, e à capacidade do conjunto de organizações locais mobilizar pessoas, organizar eventos e dinamizar temas e práticas sociais. Algumas dessas organizações atuavam como irradiadoras, adverte:

A Ação Educativa e o Centro Vereda de Estudos em Educação, em São Paulo, tiveram papel importante na aglutinação de outras entidades em torno da discussão da incidência nas políticas públicas de educação de jovens e adultos e nos fóruns internacionais desta temática. Também, o Instituto CAJAMAR foi um espaço importante de articulação do CEAAL no Brasil, sendo que, entre suas primeiras atividades, ocorreram talleres de metodologia da educação popular com Oscar Jara, Raul Leis e Carlos Nuñez, também com a participação de Marcos Arruda. (...) Apoio decisivo vinha de Paulo Freire como Presidente do Instituto. (Pontual, entrevista)

Oscar Jara (entrevista) comenta que, no Instituto Cajamar “se vinculó el trabajo de la educación popular de ONGs con los Movimientos Sociales y Políticos, con la solidaridad con Centro-américa”, e que tudo isso resultou em articulações com o CEAAL-Brasil.

Por sua vez, o Instituto Paulo Freire, Instituto Polís (Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Pesquisas Sociais), NOVA (Pesquisa e Assessoria em Educação), CECIR (Centro “Cida Romano” para a Formação de Educadores do Instituto Sedes Sapientiae) e CEDAC (Centro de Ação Comunitária), IDDH (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos), atuantes no eixo São Paulo

- Rio de Janeiro, e o INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos), este último com sede em Brasília levaram o ideário e questões referentes à educação popular, em debate no CEAAL, às práticas sociais que desenvolviam e/ou com as quais se envolviam. Estendiam, reciprocamente, os debates travados com seus pares a eventos nacionais e internacionais.

No Nordeste e Norte brasileiros as amarrações da rede CEAAL foram forjadas por instituições como o Centro de Estudos e Pesquisa Josué de Castro, a EQUIP (Escola de Formação Quilombo dos Palmares), o NUPEP (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Educação de Jovens e Adultos em Educação Popular), a ASSOCENE (Associação de Orientação às Cooperativas do Nordeste) o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) / Cátedra Paulo Freire da Amazônia e a ASP, MA (Associação de Saúde da Periferia do Maranhão). A alfabetização de adultos era tema central, juntamente trabalhada com o desenvolvimento e organização de comunidades (ligadas à pesca, à produção agrícola, à extração) e posteriormente aos movimentos sociais e sindicais (estes últimos fortalecidos e fortalecendo as CEB's, Comunidades Eclesiais de Base).

Ao Sul do país o CAMP (Centro de Ação Multiprofissional) e sua equipe de educadores e educadoras populares tiveram papel importante como enlace do CEAAL junto aos movimentos sociais, sindicalismo e comunidades de periferias urbanas. O mesmo ocorreu com o Programa de Desenvolvimento Municipal da FIDENE/UNIJUÍ, universidade comunitária, de onde se originou o SPEP (Seminário Permanente de Educação Popular) em 1987. O SPEP reuniu, em espaços da universidade, Movimentos Sociais e ONGs dos três estados da região sul do Brasil e de departamentos fronteiriços do Paraguai, Uruguai e Argentina, em atividades de formação e pesquisa, coerentes com princípios e metodologia da educação popular e situadas nos contextos e necessidades das práticas organizativas e lutas específicas destes sujeitos que o constituíram.

A FIDENE teve seu primeiros contato com

o CEAAL e com o ICAE na Assembleia Mundial de Educação de Adultos, em Buenos Aires quando expôs a experiência do seu Programa de Desenvolvimento Municipal. Já como SPEP, filiou-se ao Conselho realizando um trabalho de aglutinação de ONGs e Movimentos Sociais em torno da educação popular. Desenvolveu, inclusive, parceria com o CEPIS para viabilizar a vinda de educadores e educadoras populares de outros países latino-americanos e caribenhos ao Brasil, para a realização de seminários, oficinas e cursos para os seus participantes. Realizou, também, intercâmbio intenso com integrantes das organizações brasileiras vinculadas ao CEAAL⁽⁷⁾. (Belato, entrevista)

O CEDOP (Instituto Multiprofissional) também atuou como parte integrante da rede CEAAL nos espaços de outra universidade comunitária, a UNISINOS. Os demais vínculos do CEAAL no Sul do país são a ASSESOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural) e a FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Cealeiro)⁽⁸⁾ organizações orgânicas aos movimentos sociais do campo.

A presença e expansão do CEAAL foi de grande importância para a incorporação da Educação Popular em processos de formação política nos diversos espaços institucionais referidos e entre os movimentos sociais, no Brasil. (Pontual, entrevista)

Decifrar esta presença - estratégia de construção e expansão - só começou se tornar possível, quando o conjunto de vivências e relações estabelecidas entre pessoas e organizações se expos mediante o testemunho de companheiras e companheiros atuantes em momentos diversos da vida do CEAAL (Assembleias, Encontros,

Seminários, Reuniões de Trabalho, Oficinas e Cursos) no Brasil e em outros países onde essa atuação em rede fluía. Os documentos não nos disseram muito. Estamos, ainda, na superfície dos processos que nos propusemos decifrar, enquanto relatamos. Meio de uma travessia! Cabe aprofundar a descrição e interpretação do que colhemos especialmente a partir destes testemunhos. Cabe igualmente dar um passo a mais na travessia o que nos possibilitará compreender um pouco mais este processo que aglutina práticas, organizações e pessoas em torno da educação popular e perguntar:

- o que foi mesmo “atuar em rede” desde a educação popular em suas formas plurais de configuração?

- como e desde quando vem se dando a travessia deste “atuar em rede” na direção de um Movimento de Educação Popular?

Oscar Jara, durante a VIII Assembleia Geral, ocorrida em maio de 2012 em Lima, Peru, já afirmava:

Ahora nos enfrentamos al desafío de dar un passo más, de también ser un Movimiento de Educadores y Educadoras Populares, de personas comprometidas con procesos de educación transformadora para el cambio social, político y cultural, que podemos ser integrantes de las ONG, pero también que podemos pertenecer a organizaciones y movimientos sociales, a sindicatos, cooperativas, a foros e incluso instancias gubernamentales o internacionales, desde donde llevamos a cabo nuestro quehacer de educadores e educadoras

7) Este relacionamento mobilizou companheiros e companheiras como: Fals Borda, Diana Candanedo, Rosa Maria Torres, João Bosco Pinto, Marcos Arruda, Laura Arrazola, Rosa Barreto, Felix Cadena, Valverde, Manuel Argumedo, Moema Viezzer, João Francisco de Souza, Carlos Eugenio Becca, Rosa Maria Alfaro, Mara Manzoni Luz, Conceição Paludo, Oscar Jara, Victor Silveira, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Alfredo Ghiso, Estela Gonzáles, Alfonso Torres, e outros mais.

8) Educadoras e Educadores brasileiros que integraram ou integram alguma instância diretiva do CEAAL - Comitê Diretivo do CEAAL, coordenação de redes e programas e/ou coordenação da região Brasil: Moema Viezzer, Beatriz Canabrava, João Francisco de Souza, Neyta Belato, Jacirema Bernardo, Sérgio Haddad, Maria Clara di Pierro, Nádia Rodrigues, Mara Manzoni Luz, Helena Bins, Renato Soethe, João Werlang, Thais Bernardes, Raimunda Oliveira, João Colares da Mota Neto.

populares. (Jara, 2012, p. 11)

A IX Assembleia, realizada em Guadajara (México), em 2016, referendou e encaminhou o que foi proposto na assembleia anterior. Fica, agora a tarefa de dar continuidade às buscas que iniciamos, ao produzir este texto, para enfrentar estas duas perguntas (e talvez outras mais) de forma a seguir refletindo sobre este passado que ainda precisa ser revolvido, de forma mais intensa, para gerar novos conhecimentos.

O passado é que veio até mim, como uma nuvem, vem para ser reconhecido; apenas não estou sabendo decifrá-lo. (João Guimarães Rosa)

Um conto dentro do conto: refundamentação na EP

O “Programa de Refundamentación de la Educación Popular” foi oficialmente lançado pelo CEAAL em sua III Assembléa Geral, realizada em Havana, Cuba, em 1994 e sob a coordenação da sua Secretaria Geral. Dois anos mais tarde foi realizado o “Seminário Internacional sobre a Refundamentação Político-Pedagógica de la Educación Popular em la Transición al Siglo XXI”, em Santa Cruz de la Sierra, Bolívia quando um balanço do programa foi divulgado e levado à discussão por representações de seus afiliados. O tema ganhou relevo na pauta de discussão da IV Assembleia Geral, ocorrida em Cartagena, Colômbia, quando também foi lançada a plataforma do CEAAL para o terceiro milênio. (Souza, 1998, p. 11-12)⁹⁾.

Analisando o balanço do Programa, apresentado pelo então Secretário Geral Jorge Osório Vargas no Seminário ocorrido na Bolívia (CEAAL; Dimensión Educativa, 1996, p 10), reconhecemos que a dinâmica de refundamentação, no Brasil, passou (e se mantém) pelos diversos eixos temáticos apresentados no documento de trabalho, com ênfase nos três que sintetizamos a seguir:

- articulação da educação popular em torno do tema do conhecimento e da episte-

mologia;

- articulação em torno do tema da formação de atores e sujeitos sociais e a democratização;

- articulação em torno da incidência da educação popular nas políticas públicas e poder local.

A região Brasil fez-se representar nos três eventos, inclusive mediante palestra pronunciada por João Francisco de Souza durante o Seminário da Bolívia.

Ainda que a demanda por refundamentação “não viesse das bases”, consta em alguns documentos consultados, constituiu-se em uma necessidade legítima para educadores e educadoras populares que, constantemente, recebiam delas “demandas indiretas” por refundamentação. Apontavam para a necessidade de compreensão se as teorias embutidas nas práticas poderiam ser consideradas condizentes com os sentidos que pretendiam a elas atribuir.

Afetados pelas mudanças da conjuntura mundial nos anos 1990 – queda do muro de Berlim, dissolução da União Soviética, globalização, neoliberalismo, centralização do poder, relativização da diversidade política e ideológica – difundiu-se entre os setores que dinamizavam a sociedade brasileira em busca de uma democratização radical, a necessidade de compreensão do que se passava, especialmente perto de si. As lutas, conquistas e disposições acumuladas nas décadas anteriores não poderiam se perder no novo contexto. Movimentos como o da Constituinte, luta pela anistia, ganhos eleitorais em municípios e estados brasileiros, a Eco 92, o Fórum Social Mundial mostravam-se muito fortes para dar lugar ao desânimo e colocar em risco um projeto político nascente comprometido com as maiorias dominadas e exploradas da população; comprometido com aqueles e aquelas que historicamente viviam alguma forma de exclusão. Alargar os espaços de debate era uma necessidade para compreender como esta con-

9) Consta na Memória Institucional 1990-1993, divulgada na III Assembleia que, em reunião do Comité Directivo, em Havana, “surgió la opción del CEAAL por trabajar em un proceso de *refundamentación de la educación popular*. Nuestra estrategia operativa consistió em demarcar la formación de los educadores populares como el campo más propicio, tanto para conocer las limitaciones y debilidades de las prácticas pedagógicas de los educadores populares como para impulsar acciones de impacto en perspectiva de lo que llamamos el ‘salto de calidad’ en la educación popular” (CEAAL, 1994, p.11-12).



juntura atingia as práticas de educação popular difundidas no interior dos movimentos sociais, nas ONGs, em programas de universidades, em setores e instâncias diversas do Estado. Não só entre os sujeitos que atuavam na rede protagonizada pelo CEAAL no Brasil.

A Educação Popular, no Brasil, nunca se limitou ao segmento de organizações e pessoas integrados ao CEAAL, mas beneficiou-se sobremaneira com suas contribuições. Por meio de seu Comitê Diretivo, de membros de suas Redes, Grupos Temáticos e Programas, o CEAAL sempre se constituiu em presença inovadora no Brasil em eventos e atividades diversas: Fórum Social Mundial e suas ramificações, Assembleias da ANPED e de outras categorias profissionais, Seminários promovidos por Sindicatos de Professores, por Universidades, por Centrais Sindicais, por Escolas de Movimentos Sociais, Escolas Sindicais, Escola de Governo (RS), Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Atuação em rede! Com isso, a refundamentação na educação popular, foi penetrando os movimentos das práticas sociais e ampliando o debate e a reflexão nos planos pedagógico, político, ético e epistemológico. É Conceição Paludo que afirma:

Passou da crise da resignificação-refundamentação a um momento de resgate de raízes e de continuidade da resignificação da concepção de educação popular. Assim, o processo de refundamentação tem e ganha outro sentido, porque se realiza desde uma determinada direção, desde um rumo determinado que é o compro-

misso histórico, ético, político e pedagógico da educação popular com a formação humana emancipadora das classes populares, com sua autonomia e protagonismo e com um projeto de futuro para a humanidade, que somente será possível com a transformação do atual (Paludo, 2004, p. 78).

Delineia-se, então, uma concepção de educação popular que atesta um sentido emancipador e pressupõe formação humana que reforce a autonomia e protagonismo das classes populares na construção de um projeto de futuro, diferente do vigente. Creio ser possível afirmar que esta abordagem da educação popular predominava nos espaços do CEAAL.

Neste período, muitas provocações teóricas vieram da Colômbia para o território brasileiro. Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Alfonso Torres, Alfredo Ghiso sempre estiveram presentes, subsidiando nossas reflexões, em pessoa ou por meio de seus textos. Com isso, o tema dos sujeitos das práticas cresce em profundidade nos debates e em nossa curiosidade teórica para compreensão da sua diversidade. Pensar em projeto de futuro implicava em saber “desde quem e para quem”. Diálogo sem limite! Sujeitos fortes, porque reconhecida sua diversidade e marcos de identificação!

Paradigmas emancipatórios ocuparam também nossos espaços de debate, chegando até à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) com o Mini-Curso “A Educação Popular em uma Interlocação Latino-Americana”, ocorrido em 2008.

Por sua vez, a democratização do estado brasileiro com a implementação dos governos populares, especialmente do governo federal, a partir de 2002, trouxe para a educação popular o debate da democratização do estado. O mesmo estava ocorrendo com outros países latino-americanos, na época. “Democratizar nossas democracias”! Refletir sobre as “tendências e perspectivas da educação e formação ao longo da vida em cenários de fortes e complexas mudanças em todo o mundo, a partir das práticas da Educação Popular”! Pedro Pontual se fez pre-

10) Pedro Pontual foi Presidente do CEAAL nos períodos: 2000-2004 e 2004-2008.

sente no mini-curso citado, como presidente do CEAAL já em seu segundo mandato⁽¹⁰⁾. Alfonso Torres também representou o CEAAL no evento. Adensava-se o debate sobre Educação Popular e Participação Social, Projeto Democrático Popular, Educação Popular como Política Pública. O movimento de refundamentação da educação popular, no Brasil, passou a andar de mãos dadas com questões associadas às relações de poder e democratização da sociedade e do estado, no caso, um estado que por um tempo foi permeável à desejada democratização, mas que hoje nos desalenta, quando começa a andar pra trás.

As coisas mudam no devagar depressa dos tempos (João Guimarães Rosa)

Educação Popular e espaço público

O debate sobre a relação entre Educação Popular e Participação Social esteve presente na pauta do CEAAL desde os seus primeiros anos de vida. No caso brasileiro, o conteúdo da participação debatida e requerida foi se deslocando, no sentido de adquirir maior radicalidade, “desde os tempos ditatoriais”, quando ocorria sob formas “arriscadas” de resistência, passando por formas “consentidas”, no período da abertura democrática, até ser incentivado durante a implantação e vigência das administrações populares, inicialmente nos planos municipal e estadual e, a partir de 2002, em setores do governo federal.

A fundação, em 1994, da Rede REPPOL (Rede de Educação Popular e Poder Local) em encontro realizado em Cuernavaca, no México, sob a liderança de Arlez Caruso do Uruguai, criou um espaço latino-americano de reflexão sobre essa temática no interior do CEAAL. No caso do Brasil, as instituições que abraçaram mais fortemente esta temática foram o Instituto Polis, o Instituto Cajamar, a Escola Quilombo dos Palmares e a FASE. A REPPOL no Brasil nos anos 1990 dedicou-se especialmente ao estudo e animação de governos municipais que impulsionavam ações de participação popular e programas de inclusão social. A parceria do CEAAL com o PGIU-ALC (Programa de Gestão Urbana para América Latina e Caribe) foi de grande importância para a sistematização das experiências de governos locais no campo da



Educação Popular, da participação social e da inclusão social. (Pontual, entrevista)

No sul do país, como relata Neyta Belato (entrevista), o Programa de Desenvolvimento Municipal (FIDENE/SPEP) animou este debate, “adotando a estratégia de conhecimento de experiências exitosas de participação em administrações municipais e projetos de desenvolvimento comunitário, mediante visitas e relatos de experiências em seminários”. Na oportunidade, a experiência de uma subprefeitura, administrada por Arlez Caruso, em Montevideo, foi uma das visitadas.

É, contudo, a partir dos processos implementados nos governos centrais, que o tema da “participação no espaço público estatal” vai buscar subsídios na educação popular, por iniciativa de setores do estado para orientar práticas abertas à participação popular e também para o monitoramento delas, no sentido de manterem a coerência entre discurso e ação.

No Brasil, no bojo da criação do Programa fome Zero, sob a coordenação de Frei Betto, manifestou-se a preocupação de socializar o poder político tendo em vista as “necessidades da população oprimida”. Por sua vez, esta mesma disposição levou à criação da Rede de Educação Cidadã (RECID), “com o papel de, por meio da educação popular, desenvolver processos formativos com as famílias para promover a sua

autonomia e protagonismo na efetivação e conquista de direitos” (Heck; Pontual, 2012, p. 92).

A partir de 2003, com o ciclo de governos progressistas que se instalaram na América Latina e no Brasil [sic], a temática dos governos nacionais adquire importância, buscando desenvolver um olhar crítico sobre as potencialidades e limitações das ações de tais governos. Esta reflexão teve um ponto culminante em novembro de 2014, quando a Secretaria Geral da Presidência da República do Brasil, em parceria com o CEAAL, organiza o seminário “Experiências Democráticas e os mecanismos de Participação Social na América Latina: desafios e perspectivas”, com pessoas de governo e sociedade civil procedentes da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua e Uruguai. (Pontual, entrevista)

Antes disso, Pedro Pontual e Selvino Heck, então integrantes da Secretaria de Governo da Presidência da República, no Brasil, levaram para a VIII Assembleia do CEAAL a discussão em andamento sobre a educação popular como política pública. A metáfora trabalhada pelos educadores foi “Pé dentro, pé fora”. Este foi um momento de intensa assimilação e recriação das propostas e frentes da educação popular, vividas pelo CEAAL, no âmbito do estado e no interior dos movimentos sociais e suas diversas instâncias de organização, no Brasil; tempo que vem aglutinando, como protagonistas, instituições⁽¹¹⁾ e gente nova, como João Werlang (enlace do CEAAL no Brasil), Raimunda de Oliveira Silva (integrante do Comitê Diretivo Fiscal e do coletivo/

enlace CEAAL no Centro-Oeste, da Região Brasil), João Colares (Norte), Roberto Catelli (Sudeste) João Werlang (Sul) e Lara Duarte Lins (representante do PLAS no Brasil) e muitos e muitas outras educadores e educadoras populares.

Foi também neste período que a sistematização de experiências, que acompanhou o CEAAL no Brasil, desde os seus primeiros passos, assumiu intensidade muito grande, especialmente nos processos desencadeados pela RECID⁽¹²⁾ (pé dentro) e pela ENFOC/CONTAG – Escola de Formação da CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares⁽¹³⁾ (pé fora). O detalhamento destes processos e de outros, desenvolvidos nos anos 2000, demandam novos textos. Há muito o que contar e refletir, mas vamos nos limitar agora a fazer algumas considerações sobre a sistematização de experiências (com o selo do PLAS/CEAAL- Programa de Apoio à Sistematização de Experiências) no Brasil.

Qual o caminho da gente? Nem para frente, nem para trás: só para cima. Ou parar curto quieto. Feito os bichos fazem. Viver... (João Guimarães Rosa)

Sistematização e PLAS – Programa de Apoio à Sistematização

A sistematização da qual falamos em nossas vivências de processos de educação popular, no Brasil, tem sido vista como:

(...) uma dinâmica de produção coletiva de conhecimentos situada sobre práticas sociais, que ocorre mediante diálogo entre vivências, reflexão e teorias; que promove,

11) Instituições brasileiras atualmente filiadas ao CEAAL: Ação Educativa, INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos, Instituto Paulo Freire – IPF, EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares, ENFOC – Escola Nacional de Formação da CONTAG, Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) / Cátedra Paulo Freire da Amazônia, FREPOP – Fórum de Educação Popular, Macambira Socio Cultural ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, RECID – Rede de Educação Cidadã, CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional, NUPEP/ UFPE – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Jovens e Adultos em Educação Popular, Assocene – Associação de orientação às cooperativas do NE. A filiação da ENFOC/CONTAG aconteceu no bojo e coerente com a discussão do CEAAL como Movimento Social.

12) A Recid é uma articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos sociais e populares que tem como missão realizar um processo sistemático de educação popular para o fortalecimento da cidadania, principalmente com as famílias em condição de maior vulnerabilidade social. Trata-se de um espaço de formação para a participação. Constituída em todo Brasil, a Recid é coordenada por um coletivo nacional, formado por 12 pessoas da sociedade civil de todas as macrorregiões brasileiras, uma equipe de governo e representação de sua entidade âncora, o Centro de Assessoria Multiprofissional (Camp). (Brasil, 2014, p.67) Claudio Nascimento e Isabela Camini assumiram a coordenação deste coletivo nacional.

13) Há mais de uma dezena de publicações resultantes da sistematização das práticas da ENFOC em seus 10 anos de vida, e que podem ser acessadas pelo link www.enfoc.org.br

desde essas práticas sociais, aprendizados que ancoram sujeitos os levam à discussão sobre seus aprendizados e forma-sujeito então forjada, ou seja, sobre um ser si (relação consigo), ser junto (relação com os coletivos a que pertence) e ser relação (relação com o ambiente natural e social) em um tempo e um lugar (Falkembach, 2006, p.38)

Levamos em conta, outrossim, as condições que tornam possíveis as relações apontadas. Nosso atual trabalho, com a sistematização de práticas sociais, decorre de sínteses e atuação orgânica junto ao PLAS/CEAAL (desde a sua criação), levando ao programa, ensinamentos decorrentes das experiências e do trabalho com sistematização coordenado e desenvolvido por um grupo muito grande de educadores e educadoras populares brasileiros⁽¹⁴⁾. Por outro lado, nossos aprendizados com e a partir do PLAS têm sido um dos pontos mais significativos de nossas vivências como CEAAL, no Brasil.

Esta forma de relação de dupla via construída entre CEAAL e entidades filiadas no Brasil, no caso específico da sistematização, tem um “marco histórico” que foi a realização de uma oficina de sistematização na UNIJUI, no âmbito do já referido SPEP. Esta oficina foi uma promoção conjunta entre ALFORJA, CAMP e SPEP (as três instituições filiadas ao CEAAL), que aconteceu sob a coordenação de Oscar Jara, Conceição Paludo, Mara Luz e Neyta Belato, tendo como participantes representantes de todo o espectro de sujeitos que integravam o SPEP. Desde, então, houve a intensificação do estudo sobre a temática, entre as pessoas mobilizadas para o evento, e o desencadeamento de processos de sistematização de práticas de uma diversidade muito grande: de movimentos sociais, que vinham demandando por “leituras de suas práticas”, de ONGs, que recebiam estas demandas e também tinham as suas, e de escolas e setores da univer-

sidade⁽¹⁵⁾.

Mantivemo-nos participando, regularmente, das discussões sobre sistematização de experiências convocadas pelo CEAAL (desde as acontecidas durante a II Assembleia Geral, 1984, em Cuba, quando Elza Falkembach integrou-se ao grupo que precedeu o PLAS) e a colaborar em eventos diversos no Brasil e fora do país (como ocorreu em Medellin, Colômbia, em 1996, onde Claudino Veronezze trabalhou com Alfredo Ghiso, em um taller promovido pelo CEAAL).

Desde essas relações e aprendizados, têm se construído, por meio da sistematização, formas de provocação expandida à produção de conhecimentos e à formação de educadores e educadoras populares e de suas “bases”. Têm se construído espaços para a sustentação epistemológica e metodológica desses processos investigativos e educativos, de forma a privilegiar a relação entre saberes diversos e a promover criatividade, autonomia das pessoas e o engrandecimento dos coletivos sociais que deles participam.

Tem se desenvolvido o cuidado com a ampliação dos espaços de diálogo, com a democratização das relações de poder e com o sentimento da alegria, esta que contagia e contribui para que possamos tecer resistência e moldar maioridade e soberania, condições que, há 500 anos vem sendo negada a esta Pátria Latino-Americana e Caribenha que queremos Grande!

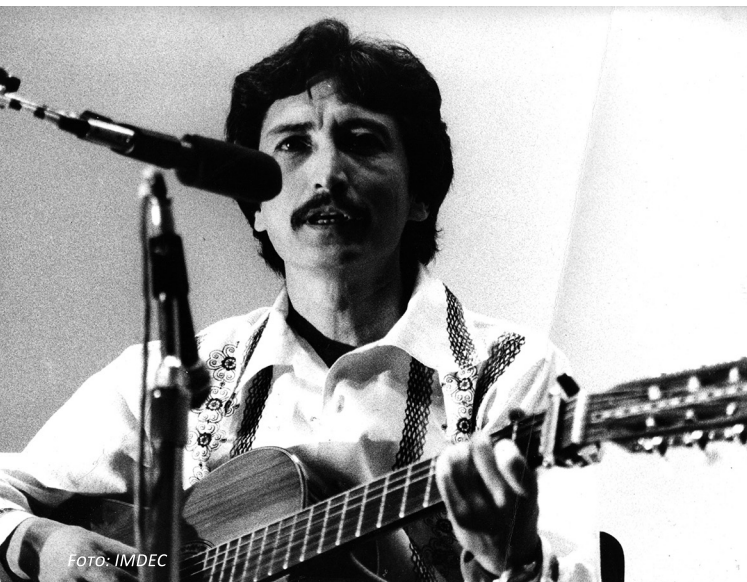
Penso que chega um momento na vida da gente, em que o único dever é lutar ferozmente para introduzir, no tempo de cada dia, o máximo de “eternidade”. (João Guimarães Rosa)

Diálogo, alegria e esperança

Se no decorrer deste texto contamos muito e interpretamos pouco do que foi contado, ao

14) Trazemos, aqui, apenas os nomes daqueles e daquelas que tiveram relação direta com o CEAAL, na coordenação, desenvolvimento e apoio de processos e curso de sistematização de experiências: Rosa Barreto, João Francisco de Souza, Mara Manzoni Luz, Conceição Paludo, Cláudio Nascimento, Isabela Camini, Claudino Veronezzi, Valdir Duarte, Elza Maria Fonseca Falkembach, Neyta Belato, Sergio Haddad e Raimunda de Oliveira Silva e Iara Duarte Lins (que atualmente representa a região Brasil no PLAS e o PLAS em nossa região). O conjunto de educadores e educadoras populares diretamente ligados à sistematização de experiências no Brasil é bem maior.

15) Gerou a produção de cartilhas (sobre sistematização, sobre avaliação), textos em revistas e consolidou uma frente de trabalho desafiadora.



concluí-lo seremos coerentes: vamos apontar caminhos, apenas sugerindo possibilidades de interpretação. Apenas caminhos! Nos detivemos à travessia sobre o que precedeu “nosso hoje”, travessia que nos fez CEAAL¹⁵⁾. Mas, temos que chegar aos “finalmentes”.

Queremos lembrar como foi prazeroso viver, durante esses 35 anos que celebramos, processos que nos levaram a recusar coletivamente, em tempos e lugares mais ou menos “sombrios”, uma ideologia e uma ética que estreitassem os espaços de convivência entre as gentes e nos levassem a sermos moldados e moldadas por vivências em que ação/criação/palavra fossem substituídas pelo imobilismo/repetição/silêncio.

Em um tempo, que precedeu o por nós vivido, Hannah Arendt, “mostrou como o agir político, a participação nos assuntos humanos, constitui uma atividade prazerosa (“*acting is fun*”): o gozo e a alegria que acompanham todo começo, toda experimentação”, como sintetiza Ortega de forma brilhante em seu livro “Para uma política da amizade” (2000, p.40). Creio ser este um bom caminho para trilharmos de forma a bem compreendermos nossa convivência nos espaços do CEAAL. E para seguirmos abrindo espaços onde seja possível educar e nos educarmos. Sempre

e com esperança! Reconstruir a esperança, sem transformar em clichê, o dito por Paulo Freire, nosso grande educador que com outros e outras, também grandes, habitou os “começos”; participou de uma criação, “tipo experimentação”: o CEAAL.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-datado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (Freire, 1997, p.81)

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (Freire, 2005, p.11)

Junto a esta esperança, constatamos que, no CEAAL, tem havido um cuidado muito grande para a ampliação dos espaços de diálogo, para a democratização das relações de poder e para a presença contínua do sentimento da alegria, esta que contagia e contribui para que possamos tecer resistência e moldar maioria e soberania, condições que há 500 anos vem sendo negada a esta Pátria Latino-Americana e Caribenha que queremos “Grande”!

“Mas quem é que sabe como? Viver... o senhor já sabe: viver é etcétera... (João Guimarães Rosa)

Referências

- BRASIL. *Participação Social no Brasil: entre conquistas e desafios* Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire e um momento de poesia. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs.) *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília Comissão de

16) #somosceaal!

- Anistia. Ministério da Justiça, 2012. p.124-125
- CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. *Educación popular para la democracia: II Asamblea Latinoamericana de Educación de Adultos*. Santiago de Chile: CEAAL, 1990.
 - CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. *Memória Institucional – 1990-1993: III Asamblea Latinoamericana de Educación de Adultos*. Santiago de Chile, CEAAL, 1994.
 - FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 2. ed. *Investigación participativa*. 2. ed. Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental, 1987.
 - FALS BORDA, Orlando. Uno siembra la semilla pero ella tiene su própria dinâmica. *Revista de la Iglesia Presbiteriana de Colombia*. Projeto Juan Calvino, 500 anos. Escuela de Bíblia y Teología. Honorable Presbitero Central, [2009]. Entrevista a Lola Cendales, Fernando Torres y Alfonso Torres.
 - FALKEMBACH, Elza. F. Sistematização em processo: o caso da ENFOC/CONTAG, uma escola sindical. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Orgs.) *Conhecer e transformar*. Curitiba: Ed. CRV, 2014. p. 195-216.
 - FALKEMBACH, Elza Maria F.; BELATO, Neyta O. SPEP – Seminário Permanente de Educação Popula: um jeito de educar mediante temas geradores. In: LUFT, Hedi M.; FALKEMBACH, Elza M. F.; CASAES, Juliana B. *Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação*. Ijuí, RS: Ed. Unijui. 2012. p. 159-174.
 - FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
 - FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
 - HECK, Selvino; PONTUAL, Pedro. Pé dentro, pé fora: a experiência brasileira. *La Piragua*, n. 37, ago. 2012, CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. p. 89-100.
 - JARA, Oscar. La VIII Asamblea del CEAAL: un encuentro para caminar al futuro. *La Piragua*, n. 37, ago. 2012, CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. p. 5-11.
 - LUZ, Mara Manzoni. Educação e movimento popular brasileiro. *La Piragua*, n. 5, 1992, CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. p. 53-54.
 - NUPEP/UFPE - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. *Fragmentos da trajetória de João Francisco de Souza e sua contribuição à Educação Popular na América Latina*. Recife, [2008].
 - OLIVEIRA, Francisco. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
 - ORTEGA, Francisco: *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. Hombre; Ed. De la Banda Oriental, 1987.
 - SOUZA, João Francisco de. Educação Popular para o terceiro milênio, desafios e perspectivas. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Educação Popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 11-36.
 - VARGAS, Jorge Osório. Hacia um balance de la Refundamentación de la EP. In: CEAAL; Dimensión Educativa. *Educación Popular Refundamentación*. Santafé de Bogotá, D.C.: Dimensión Educativa, 1996 (Aportes, 46)
 - **Entrevistas:**
 - Beatriz Cannabrava; Carlos Rodrigues Brandão; Moema Viezzer; Neyta Oliveira Belato; Pedro Pontual (realizadas de 08/09/2017 a 10/09/2017) e Oscar Jara (realizada em 08/10/2017).
 - **Links:**
 - <http://www.ceaal.org>
 - <http://ceaal.org/v2/cquienes.php>
 - www.enfoc.org.br/bibliotecas/index
 - https://www.pensador.com/frases_de_joão_guimarães_rosa/

LA EDUCACIÓN POPULAR Y DEL CEAAL EN COLOMBIA

Recorridos, experiencias y retos

Lola Cendales G. y Jairo Muñoz M.⁽¹⁾

1. Antecedentes años 60 y 70. La Educación Liberadora en Colombia

El pensamiento de Paulo Freire llega a Colombia a finales de la década de los 60. Década marcada por el surgimiento del movimiento popular independiente y revolucionario; por la figura de Camilo Torres y su trabajo político y educativo a través del periódico Frente Unido, por el asistencialismo de muchas instituciones y por el gobierno/régimen del Frente Nacional (1958-1970). Se hablaba entonces de educación liberadora.

En Colombia se venía trabajando en Educación Popular desde la década de los 70, con la comprensión que en ese momento se tenía de una educación comprometida con la causa de los pobres y los explotados; de una educación alternativa. Expresión de esto son las reflexiones, los encuentros, talleres, materiales, que realizaban algunas instituciones. Para comienzos de la década de los 80, desde distintos espacios de reflexión y de trabajo se fueron evidenciando los límites de la concientización, el tránsito de la Educación Liberadora a la Educación Popular y la definición de la Educación Popular desde y para el contexto de esa época, en la que se empiezan a proyectar la mayoría de las entidades que conformarían el Colectivo nacional de

CEAAL en Colombia⁽²⁾. Durante toda la década el trabajo de EP se amplió a diferentes áreas: alfabetización, cultura, arte, comunicación, género, medio ambiente, derechos humanos, y con diferentes sectores sociales: campesinos, indígenas, mujeres, pobladores barriales, sindicatos, etc., y se definieron campos de trabajo: formación de educadores(as), investigación, asesoría, publicación de materiales y audiovisuales. Algunas tuvieron editorial o fondo editorial, centros de documentación o librería.

• Balance

Aproximándonos a hacer un balance hasta ese momento (de las décadas anteriores), podemos decir que los trabajos en Educación Popular dejaron:

- Una posición crítica frente al autoritarismo presente en los espacios educativos.
- El distanciamiento frente al Estado y al sistema escolar por ser éste un aparato ideológico del Estado; de ahí la realización de experiencias alternativas.
- La relación con la Investigación y Acción Participativa (IAP) y con la Teología de la Liberación.

1) Este artículo se basa en un texto, ajustado y actualizado, de estos dos educadores que aparece en libro *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*, Bogotá, 2013.

2) Tales como: CINEP ya mencionado, Centro Popular para América Latina de Comunicación (CEPALC), Centro de Promoción Ecueménica y Social (CEPECS), Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social (CODECAL), Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos (CLEBA), Corporación REGION, Asociación de Trabajo Interdisciplinario (ATI), Dimensión Educativa (DIMED), FORO POR COLOMBIA, Fundación para la Comunicación Popular (FUNCOP), Instituto Popular de Capacitación (IPC) y el Servicio Colombiano de Comunicación (SCC, hoy de Desarrollo Social- SERCOLDES).



- La búsqueda de metodologías activas y participativas.
- La crítica y la autocrítica como un elemento metodológico del trabajo en equipo.
- Aproximación a la Escuela. Expresión de esto son las experiencias de Filodehambre y de Aipe en el Huila y la de Candelario en la Costa Atlántica.
- La aproximación a la academia; se empiezan a generar propuestas de pregrados o postgrados de EP en universidades, como: la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca.

A finales de esta década se empezaron a cuestionar las mismas experiencias de Educación Popular; algunas de las cuales habían caído en el tallerismo, en el activismo, en la falta de reflexión y en el distanciamiento de la teoría. Todo lo cual fue dando paso a lo que inicialmente se llamó proceso de refundamentación de la Educación Popular que se profundizaría con los cambios que se dieron a comienzos de la década de los noventa en el contexto del derrumbe de los referentes externos (los socialismos reales) y que

dieron paso a un nuevo momento de la Educación Popular en América Latina.

2. Años 90. Origen y desarrollo del Colectivo nacional de CEAAL.

- **Un nuevo contexto: La constitución política de 1991.**

Hay que resaltar que a partir de los 90 se dio un nuevo contexto por el surgimiento y desarrollo, desde 1991, de la nueva constitución política del país. Muchas organizaciones y centros de educación popular repensaron las relaciones con el Estado lo que condujo a insistir en los temas de participación ciudadana (social y política), concertación y negociación. Se incentivó un enfoque más propositivo y de construcción de sociedad civil tanto de parte de los actores populares como de la entidades de EP. Se privilegiaron las iniciativas de programas y escuelas de formación de educadores populares, por parte de diversas entidades no gubernamentales e incluso de universidades.

- **Las primeras afiliaciones**

Los orígenes del Colectivo de CEAAL en Colombia datan de principios de esta década cuando

varias entidades, en particular de Bogotá y Medellín, constituyeron en Cachipay (Cund.) una Red Temática de Educación Popular. En ese momento las discusiones giraron en torno a la construcción del conocimiento, al diálogo de saberes y al sujeto de la EP. En 1991 tuvo lugar un encuentro de esta Red para realizar un balance de la práctica y conceptualización de la formación de educadores populares, a partir de los datos arrojados por la consulta que el CEAAL venía realizando y cuyos resultados finales se encuentran en el libro *“Nuestras prácticas. Perfil y perspectivas de la Formación de educadores populares en Latinoamérica”*⁽³⁾. Los ejes de discusión en esta ocasión fueron: -Reconceptualización de la EP. Dimensiones pedagógica y política; -La pedagogía como elemento constitutivo de la EP; y, la relación Saber-Conocimiento.

Las primeras vinculaciones⁽⁴⁾ se hicieron a través de las Redes y Programas que eran el mecanismo de CEAAL para convocar y motivar la vinculación. Ante su crecimiento continental, el CEAAL vio la necesidad, de organizar territorialmente sus planes y actividades. Nacieron las Regiones. Colombia empezó desde entonces a pertenecer a la Región Andina. Con la desaparición de algunas redes, su debilitamiento o ausencia de esta



3) *Nuestras prácticas*. Editado por el CEAAL. México, 1993.

4) Desde su origen el colectivo estuvo conformado por las siguientes instituciones: CINEP – CEPECS – CODECAL – CEPALC – CLEBA -- CORPORACION REGION – ATI – DIMENSION EDUCATIVA - FORO POR COLOMBIA - FUNCOP – IPC y SERVICIO COLOMBIANO DE COMUNICACIÓN (Hoy de DESARROLLO SOCIAL). Posteriormente se vincularon COMPROMISO y KOLPING.

instancia en el país y los cambios en las instituciones miembros, cobró mayor fuerza temática y organizativa el Colectivo Nacional que nace como instancia articuladora en 1993. En este año se realizó un Seminario nacional abierto, cuyo tema central giró en torno al modelo y políticas neoliberales y su incidencia en la educación popular y en los procesos de desarrollo, que era también el tema de preocupación de CEAAL en el área andina.

Durante los años 94 y 96 el punto central de la reflexión giró en torno al tema del conocimiento: ¿qué clase de conocimiento se ha producido en las prácticas educativas populares? ¿Cómo se ha producido?, ¿Qué impacto ha tenido en los sujetos de la educación popular? Este proceso dio pie para que en el año de 1996 el seminario amplio organizado por el colectivo tuviera como centro: La construcción de conocimientos en la educación popular. En 1998 se retomó el tema de la metodología en la EP para repensarlo, por ser la “zona educativa”, no sólo ligada a la construcción del conocimiento, sino donde surgen más preguntas que respuestas y, en ocasiones, donde se suplanta a la pedagogía.

Los interrogantes y resultados que se produjeron sobre estas temáticas, en especial lo relativo a la pedagogía, constituyeron parte del aporte de CEAAL Colombia al debate de la refundamentación, la reconceptualización y la recontextualización de la EP que se produjo en todo el continente.

3. El nuevo milenio

Diversas Organizaciones No Gubernamentales, entre las que pertenecían y aun pertenecen a CEAAL, continuaron trabajando desde la década del 2000 en diversos campos: -la participación ciudadana y organización de las comunidades para el desarrollo social y la incidencia política; -los procesos de alfabetización con diversos sujetos; -la sistematización de experiencias e in-

vestigación social; -la paz, la convivencia, la justicia y los derechos humanos; -la restitución de derechos con poblaciones vulnerables: desplazados, grupos étnicos, niñez y mujer. Algunas de estas ONGs hicieron un tránsito de ser simples promotoras de la organización de las comunidades, a convertirse en sujetos sociales generando debates públicos e incrementando la capacidad de interlocución con diversos actores sociales y estatales.

En el colectivo continuó el interés por profundizar la relación pedagogía y política, buscando superar las concepciones que reducen lo pedagógico a algo práctico o que confunden la pedagogía con la metodología y esta la reducen a las dinámicas grupales. La preocupación se centró, pues, en la reflexión y refundamentación de la **pedagogía** de la educación popular, dado su “eclipsamiento”. Una propuesta del CEAAL Colombia para el campo de la EP fue la de la revitalización de la reflexión pedagógica, reconociendo su centralidad y, si bien la dimensión pedagógica en la EP se expresa en el diálogo, también se vio preciso indagar la relación pedagogía y cultura en tiempos de globalización y en el contexto de intensas dinámicas que se producen en el campo comunicativo y de la informática. El propósito era impulsar la reflexión a nivel global, regional y local sobre la pedagogía en los procesos de educación popular a través de acciones de investigación, sistematización y debate público, con el propósito de fortalecer la producción colectiva de conocimiento en torno a la pedagogía de la educación popular.

A pesar del debilitamiento de las relaciones con la Secretaría General de CEAAL (1998 – 2004), el colectivo nacional continuó su actividad priorizando, en los primeros 4 años del 2000 la reflexión colectiva en torno a la educación para la paz y la resolución de conflictos, a partir de experiencias de diversas entidades y en el contexto del conflicto armado que ya llevaba varios decenios en Colombia.

- **Participación del colectivo en eventos institucionales, encuentros de la región andina, asambleas y otras acciones.**

Para el año 2004 el Colectivo de CEAAL aportó al debate latinoamericano sobre educación popular, con motivo de la VI Asamblea general del Consejo realizada en Recife. En texto publicado, en el mes de mayo de dicho año, como aporte para dicho evento y titulado “Desafíos para la educación popular en Colombia”⁽⁵⁾, se recalcó que la educación popular, consecuente con su historia y con su intencionalidad, asume y plantea el diálogo (diálogo de saberes, diálogo cultural) como propuesta pedagógica que tendrá que seguirse enriqueciendo en lo conceptual, en lo metodológico y en lo didáctico con la práctica de los educadores y con el aporte de otras disciplinas.

En dicho artículo el Colectivo insistió además en el desafío que representan los cambios culturales de la globalización para la educación popular. Dos preguntas inquietaban y aún son vigentes en esta problemática: ¿Cómo dar tratamiento a los fenómenos de la transnacionalización de las culturas en los contextos de las culturas locales, donde, por lo regular, la educación popular desarrolla su acción?, ¿cómo trabajar lo global desde lo local?, ¿Cómo desde una posición crítica desarrollar y potenciar redes virtuales educativas que tengan incidencia en la transformación social? Posterior a dicha asamblea, en el mes de junio del mismo año, el Colectivo realizó un taller, en el que uno de los principales debates versó sobre la “educación popular, la democratización de las estructuras políticas, los movimientos sociales, la diversidad cultural y la superación de toda forma de exclusión”⁽⁶⁾.

Hay que mencionar para este período la participación del Colectivo de Colombia en los encuentros andinos de CEAAL. Los últimos en esta primera década del 2000 fueron: Perú 2005, Colombia 2006, Bolivia 2007, Ecuador 2008 y Bolivia 2010. El encuentro de 2006 se realizó en

5) Ver: http://www.setem.cat/CD-ROM/idioma/setem_cat/mo/mo070105e.pdf Pág. 37

6) Ver texto digitalizado del Taller del Colectivo Nacional de junio 24 de 2004.



Foto: IPC

Medellín y su tema central fue: Formación política de nuevos actores sociales y sujetos políticos de la región andina. Evento que se articuló al Seminario Internacional de políticas democráticas de gobierno coordinado por la Red de Poder Local de CEAAL y el IPC. A dichos encuentros se llevaron ponencias, como: “Las encrucijadas y retos actuales de la Educación Popular” (2005), “Formación política de actores sociales y sujetos políticos en la región andina – Colombia” (2006), “Situación actual de los movimientos sociales en perspectiva de Derechos” (2008) “Educación popular y el “Buen vivir””. (2010). En la VII Asamblea General celebrada en Cochabamba, en julio de 2008, los aportes del colectivo de Colombia estuvieron dirigidos a que se diera mayor relevancia, a los temas pedagógicos y a los retos en el campo y escenario de la globalización cultural. También se hizo un doble llamado: fortalecer los colectivos nacionales como instancia primera de pertenencia e identidad de CEAAL en los países.

En el año 2006 se realizó la “**Jornada Bogotá**” como la denominó el recordado compañero Raúl Leis, Secretario General. En el marco de esta jornada se realizó un seminario internacional sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas y

Educación Popular que contó con el apoyo de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la participación de directores/as y algunos maestros/as de instituciones educativas del Distrito Capital. La participación del Comité Directivo del CEAAL fue muy enriquecedora, pues desde distintos contextos se plantearon temas de interés; desde la política pública en Brasil (en este campo de la educación) hasta la experiencia en el proceso salvadoreño. Enfoques, metodologías, experiencias, permitieron hacer un contraste con la realidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas tanto a nivel nacional como distrital. Además de las actividades propias del Comité Directivo se aprovechó el espacio para realizar un breve encuentro de la Región Andina, que tuvo como tema “la incidencia en políticas educativas”. Como punto de cierre de la jornada, se hizo un sencillo homenaje de reconocimiento a Orlando Fals Borda por sus aportes al CEAAL y por su trabajo comprometido con el país y con América Latina.

- **Segunda década del milenio.**

Durante estos años ingresaron a CEAAL nuevos grupos y entidades de educación popular que

han venido aportando significativamente a la expansión y consolidación de la educación popular en diversos escenarios y territorios del país y contribuido a posicionar la EP como una apuesta educativa para la sociedad colombiana, en particular, para los movimientos y organizaciones sociales y comunitarias. Han sido: El Grupo de EP de la Universidad del Cauca, el Colectivo de EP del Cauca con fuerte presencia del sindicato de educadores ASOINCA, el Grupo de Investigación y Educación Popular (GIEP) de la Universidad del Valle, la Red de Educadores populares de Cali y la Escuela de Artes y Oficios (EPAO) de Bogotá.

Además se han venido organizando eventos de gran relevancia en el contexto nacional, regional y nacional, como los Encuentros de EP en la Universidad del Cauca, el último de los cuales fue el VI Encuentro Internacional y IX Regional de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria, efectuado en Popayán del 11 al 13 de Octubre de 2017; y, los realizados en Bogotá, con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional y Planeta Paz, el último de los cuales se realizó los días 3 y 4 de noviembre de 2017 sobre las “Trayectorias y desafíos de la Educación Popular en procesos de construcción de paz”. Además, entidades del colectivo han continuado en este decenio ejecutando acciones de gran relevancia en diversas partes del territorio nacional.

Es preciso subrayar, finalmente, la edición y difusión a nivel nacional y del continente de dos libros de gran significación: “Entretejidos de la Educación Popular en Colombia”, Bogotá, 2013; y, “Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar”, Bogotá, 2016.

4. A modo de sinergia y de construcción de tejido social entre CEAAL Colombia y CEAAL Continental.

A continuación presentamos un balance, que sólo pretende señalar énfasis del enriquecimiento que se ha dado en la relación CEAAL – instituciones miembro mediadas por el Colectivo Nacional, y plantear algunos retos que los cambios en el contexto le plantean a esta relación:

La confluencia entre CEAAL y Colectivo Nacional, ha permitido entre otras cosas a:

- Redefinir la intencional ética política emancipatoria de la Educación Popular.
- Reflexionar sobre los movimientos sociales y los nuevos contextos y sujetos de la Educación Popular.
- Reconocer la Educación Popular como Pedagogía crítica de América Latina.
- Desarrollar el tema de la Sistematización de Experiencias como una modalidad de Investigación Cualitativa.
- Reconocer la importancia de la cultura y la subjetividad en los debates y en los procesos educativos.

Específicamente el CEAAL ha contribuido a:

- Constituir un espacio latinoamericano de encuentro, producción y socialización de conocimiento sobre la Educación Popular.
- Cualificar la formación de educadores y educadoras populares mediante cursos, grupos temáticos, divulgación de experiencias.
- Generar espacios de encuentro, formación y debate a nivel nacional, mediante el reconocimiento del



Foto: IPC

Colectivo Nacional y de algunos recursos económicos para realizar acciones puntuales y desde allí incidir en la difusión y fortalecimiento de la Educación a nivel nacional.

- Potenciar el acumulado conceptual, metodológico y experiencial en diferentes momentos y en diferentes campos de la Educación Popular.

Aportes desde el Colectivo al CEAAL

- La conformación del Colectivo y hacer valer esta instancia organizativa ante la Secretaría General y las instituciones acostumbradas a tener una relación bilateral y no de conjunto.
- La participación activa en asambleas, reuniones regionales y otros espacios, con una postura crítica y propositiva frente al CEAAL con el ánimo de contribuir a su fortalecimiento. Participación que ha exigido tiempo y trabajo por parte de las instituciones.
- La persistencia en posicionar el tema de la Pedagogía, del diálogo cultural y la relación entre pedagogía y política como aspecto central de la Educación Popular.
- El compromiso de conocer el CEAAL en los ámbitos académicos, sociales y políticos institucionales del país y ampliar el radio de acción del Colectivo.
- Algunos educadores y educadoras

populares de Colombia (la mayoría del Colectivo o muy cercanos a CEAAL) han contribuido con sus reflexiones y escritos a posicionar y profundizar diversos temas de interés de la EP; y, con sus experiencias a motivar la reconceptualización y recontextualización de la Educación Popular en nuestro medio. Además de sus aportes en “La Piragua”, hay que mencionar los dos últimos libros del Colectivo Nacional y que han tenido apoyo de CEAAL. Son: “Entretejidos de la Educación Popular en Colombia”, Bogotá, 2013; y “Pedagogías y Metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar”, Bogotá, 2016.

Algunos retos

- Tanto el CEAAL como las instituciones miembro hoy no son las mismas de hace 20 ó 10 años. Se viene constatando un cambio general que implica de parte y parte construir o reconstruir la relación a partir de nuevas demandas y de nuevos o renovados intereses.
- Las instituciones que trabajan en y desde la Educación Popular tienen que afrontar los retos que le plantea los cambios que se vienen dando en el contexto nacional e internacional, que el CEAAL debe tener en cuenta; algunas de ellas son:
 - ▶ La situación económica de las instituciones como de los educadores y educadoras que ocasionan reducción y movilidad del personal, cambios en las áreas de trabajo, e incluso ingreso de nuevos y muy jóvenes profesionales que tienen nuevas perspectivas.
 - ▶ Los cambios culturales ocasionados por los procesos migratorios y por el desplazamiento que se ha dado y se continúa dando en el país.
 - ▶ Los cambios en la orientación de los gobiernos de los países de la región que marcan diferencias y abordajes distintos. En Colombia ha prevalear



Foto: IPC



do, por ejemplo, el tema de la paz teniendo como referente los procesos de negociación con grupos insurgentes.

- ▶ La influencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, en la educación, en el ejercicio de la ciudadanía, en la construcción de la democracia.
- ▶ La construcción de una pedagogía de la Educación Popular no sólo como saber propio del educador y educadora, sino como condición de eficacia política y el fortalecimiento de las relaciones entre Educación Popular e Investigación.

Finalizamos haciendo especial mención a *La Piragua*.

La Piragua ha sido la publicación del CEAAL que desde 1989 le ha permitido socializar a toda

América Latina el pensamiento crítico en educación. La revista ha tenido diferentes momentos, pero siempre ha sido una producción esperada, un material de lectura, de estudio y de consulta, que ha incidido en la formación y en los procesos de investigación que realizan las instituciones.

Esta publicación ha sido apreciada por sus aportes en el campo conceptual y metodológico, en temas específicos de la Educación Popular. Incluso, en algún momento en que se debilitó la relación del Colectivo con la Secretaría General, el único vínculo con el CEAAL fue la revista; y en el lapso de tiempo en que la revista no se editó (2000 a 2003), se tomó mayor conciencia de su importancia no sólo para los centros afiliados sino para educadores y educadoras, estudiantes e investigadores que trabajan desde la Educación Popular. Hay que resaltar la participación desde el primer número de *La Piragua* hasta el día de hoy de cerca de 30 educadores populares de Colombia.

ANDARES DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CEAAL EN NUESTRO PAÍS⁽¹⁾

A propósito del 35° aniversario del CEAAL

INTRODUCCIÓN

El presente artículo, construido de manera colectiva y polifónica, pretende dar cuenta del recorrido histórico y condiciones actuales del colectivo CEAAL en Argentina, habida cuenta de que es uno de los espacios más significativos de referencia de la Educación Popular en nuestro país. El 35° aniversario del CEAAL ha sido el motivo que nos ha llevado a construir una mirada colectiva y plural de las condiciones presentes de nuestro accionar colectivo, reconociéndonos –a su vez- fruto de un devenir histórico que fue construyéndose en el andamiaje que hoy nos permite actuar y proyectarnos.

Mirarnos en proyección histórica, en nuestras condiciones actuales y pensar el futuro como colectivo de organizaciones de educación popular, creemos que es clave para asumir los desafíos que tenemos hoy como educadorxs populares, en momentos de una nueva embestida neoliberal y conservadora con altos niveles de autoritarismo, no sólo en nuestro país sino en el continente. Reconocernos como parte del CEAAL, nos permite ser parte de un colectivo que como movimiento de educación popular en América Latina y el Caribe, nos contiene y –al mismo tiempo- nos interpela a aportar a la consolidación del mismo, desde la particularidad de nuestro país en el Cono Sur de Nuestramérica.

Es por ello que el presente texto recoge aspectos centrales del devenir histórico de la construcción del colectivo CEAAL y de cómo fue consolidándose las maneras de entender y hacer educación popular en Argentina desde finales de la década del '60 hasta nuestros días.

Asimismo daremos cuenta de los principales debates y reflexiones que en la actualidad forman parte de nuestras búsquedas y fundamentos y que se nutren de nuestras prácticas cotidianas locales y que se expresan en los diversos encuentros en que debatimos y profundizamos nuestras preocupaciones y búsquedas político-pedagógicas fundamentales.

Finalmente y a modo de polifonía, algunas de las organizaciones que hacemos parte del Colectivo CEAAL hoy en Argentina expresamos, desde la identidad de cada organización, por qué integramos y nos sentimos parte del CEAAL y contribuimos a su consolidación y proyección.

1- DEVENIR HISTÓRICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CEAAL EN ARGENTINA⁽²⁾

La conformación de las vertientes de educación popular desde finales del '60 hasta el 2000

La reconstrucción del devenir histórico de la educación popular en el contexto argentino a partir de la década del '60 ha carecido de traba-

1) Texto elaborado por el Colectivo argentino de CEAAL, con los aportes de sus actuales integrantes.

2) En este apartado se retoman y amplían ideas contenidas en: GOLDAR, María R. **La Educación Popular en América Latina. Desarrollo Histórico y desafíos actuales**. Informe de Investigación. Sec. Ciencia y Técnica. UNCuyo. 1997 (inédito)



jos sistemáticos sobre el tema, por lo cual –en su momento- se recurrió a fuentes documentales y testimoniales que permitieron abordar esta temática³⁾.

En términos generales puede decirse que el desarrollo histórico de la educación popular en nuestro medio, se corresponde con los rasgos generales de la trayectoria de la educación popular latinoamericana cobrando especificidad en el contexto particular de la Argentina. De esa especificidad, un rasgo particular de los procesos de educación popular en nuestro país, es el hecho de que en general fueron tributarios de los procesos que se desarrollaban en otros países, tal es el caso de la influencia, primero de las experiencias brasileras y luego de las centroamericanas y las chilenas.

Existe una marcada coincidencia al afirmar que las primeras prácticas que en la Argentina pueden ser enmarcadas en la educación popular (aunque no se utilizara todavía esa terminología) son las de grupos cristianos que, en la década del '60, se plantean fundamentalmente el tema de la participación y el compromiso con los pobres. El Concilio Vaticano II (1963) y la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) imprimen un gran impulso a estas tendencias a partir del cual se incrementan los grupos que adoptan estas posturas. Podemos afirmar entonces, que son los grupos cristianos los que se consideran pioneros en el trabajo con sectores populares desde la perspectiva de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire.

Al igual que en otros países latinoamericanos,

3) En el año 1996, en el marco de la investigación señalada anteriormente, se realizaron entrevistas a Óscar Bracelis (de la Fundación Ecueménica de Cuyo. Mza.), Roberto Iglesias (de Sendas para la Educación Popular, San Luis y docente de la Universidad Nacional de San Luis y Mabel Busaniche (de Acción Educativa, Sta. Fe) importantes voceros de esta temática ya que sus trayectorias personales e institucionales están 3 ligadas al desarrollo histórico de la Educación Popular en la Argentina.

estos grupos dan una marcada acogida a la propuesta freireana ya que se encuentran en ella importantes puntos de coincidencia con su opción y aportes para sus prácticas con sectores populares. Muchos de estos grupos, a partir de su compromiso cristiano, harían también una opción de participación política en diversos grupos y partidos de tendencia izquierdista, entre ellos el “Peronismo de Base” –PB-

Un trabajo de origen cristiano de gran envergadura, es el que se realizó con sectores campesinos en el norte del país, a través del Movimiento Rural de la Acción Católica adherido al Movimiento Internacional de la Juventud Agraria y Rural Católica que luego convergerían en la conformación de las Ligas Agrarias. Tienen un accionar intensivo durante la década del '60 e intenta la articulación con el contexto nacional de movilización de diversos sectores (especialmente obreros y estudiantes). Hay una clara intención de ligar la acción evangélica al análisis de la realidad y a la acción política, buscando metodologías que respondieran al medio rural. Encuentran respuestas iniciales en el método del ‘ver-juzgar-actuar’ (metodología de análisis de la realidad a partir de los valores evangélicos que se aplicara como un modo de acceder

al conocimiento). Luego “esta búsqueda habría de recalar durante un largo tiempo, y con intensidad, en el marco que le proporcionó la teoría pedagógica de Paulo Freire... que se convierte en la respuesta a numerosos interrogantes que desde antiguo se venían haciendo los dirigentes del Movimiento.”⁽⁴⁾

Las líneas de pensamiento de Paulo Freire continúan teniendo una marcada influencia en el marco político-pedagógico de este trabajo que fue de singular trascendencia hasta que las Ligas comienzan a ser blanco de la persecución paramilitar de la Triple AAA durante el gobierno de Isabel de Perón y son totalmente desarticuladas a partir de la instauración de la última dictadura cívico militar.

A partir del año 1970 se da en nuestro país un gran impulso a la educación de adultos, fundamentalmente a la alfabetización, desde el ámbito gubernamental, sobre todo en el gobierno justicialista de Cámpora. En la gestión de Taiana al frente del Ministerio de Educación, se realiza una campaña nacional de alfabetización (la CREAR), que adopta muchos de los postulados freireanos. Algunos de sus referentes e impulsores fueron luego importantes referentes de la



educación popular en nuestro país, como Cayetano de Lella y Orlando –Nano- Balbo.

Hacia finales de la década del '60 y principios de la del '70 comienza a darse en nuestro medio una lectura masiva de Freire (de sus obras Pedagogía del Oprimido y Educación como práctica para la libertad) en diversos espacios: en ámbitos de compromiso cristiano con prácticas ligadas a parroquias, en sectores que realizan tareas de alfabetización, en grupos políticos de izquierda y en ámbitos universitarios. El marco teórico-político y pedagógico de Freire da un lenguaje común a las distintas prácticas socio-educativas con sectores populares, que se desarrollan en un contexto político de gran movilización colectiva. Debemos aclarar sin embargo, que algunos grupos adoptan la propuesta freireana sólo como un "método de alfabetización" dejando de lado su dimensión política.

En estos años, si bien todavía no se usaba el término 'educación popular', las ideas básicas de ella (participación, compromiso por la transformación social, protagonismo de los sectores populares, intencionalidad política liberadora) están presentes en muchas y variadas prácticas socio-educativas que se desarrollan con diferentes sectores pobres de la sociedad argentina; villeros, obreros, campesinos, etc. Las ideas freireanas permean esas prácticas de diversos sectores que también son influidas por los procesos que se llevan a cabo en otros países latinoamericanos (Brasil, los países centroamericanos, Chile, como los más importantes).

Es en estos años que comienzan a hacer sus aportes para estos proyectos las agencias de cooperación internacional, cuyo apoyo permitirá en años posteriores dar impulso al desarrollo de diferentes experiencias de educación popular.

Todas las experiencias de trabajo con sectores populares llevadas a cabo por los diferentes grupos que toman los aportes de la pedagogía frei-

reana, son blanco de la persecución iniciada en los años '74 y '75 (fundamentalmente a través de la Triple A) y de la represión instaurada en la última dictadura militar.

Los años de la dictadura militar significan para todos los grupos que trabajan desde la perspectiva freireana, una larga y oscura noche. Muchos de sus integrantes engrosan hoy las listas de desaparecidos/as durante la dictadura, otros estuvieron en el exilio y otros tantos estuvieron silenciados y ocultos en el exilio interno. El precio del compromiso por transformar la sociedad y de la opción de trabajo junto a los más pobres que muchos asumieron en las décadas del '60 y el '70, fue pagado con la propia vida, con el destierro, con la cárcel, con el miedo, con el desamparo.

El silencio, la dispersión y el ocultamiento es la norma para los escasos grupos que continúan trabajando bajo el imperio del terror de esos años. El terrorismo de Estado provocó la desarticulación y casi desaparición de toda forma organizativa y de práctica social. En esto también influyó el accionar, durante estos años, de otras instituciones no sólo del Estado. Isabel Hernández señala que "fue durante los años de la dictadura militar en la Argentina (1976-1983) donde prácticamente ninguna cobertura institucional amparaba la práctica educativa con intencionalidad política..."⁽⁵⁾ y agrega que "no fueron sólo los años de terror y de censura, sino también la falta de apoyo institucional en sentido amplio (en especial el desamparo de los grupos cristianos, dado el carácter antipopular de la jerarquía eclesial argentina), los que hicieron que recién ahora pensemos en un proyecto mancomunado, inter-institucional de reflexión teórica..."⁽⁶⁾

Ya iniciados los años ochenta y en vísperas de la apertura democrática, aparecen diferentes grupos en nuestro medio que comienza a perfilarse con marcos institucionales y empieza ya a hablarse de educación popular. Surgen así algunas ONG's con un perfil crítico y que adoptan

4) FERRARA, Francisco. *Qué son las ligas agrarias. Historia y documentos...* pág. 27

5) HERNÁNDEZ, Isabel. *Acerca de la educación popular; la ideología y la política en la Argentina.* pág. 163.

6) HERNÁNDEZ, Isabel. *La educación popular en la Argentina.* pág. 163.

los postulados de la educación popular como directrices de su accionar. En los orígenes de estos grupos encontramos diferentes procedencias: algunos provienen de experiencias de educación popular en otros países latinoamericanos durante el exilio, otros son de origen cristiano que durante la dictadura habían tenido un perfil más de índole pastoral, otros son grupos de intelectuales que habían sido cesanteados de las universidades, entre otras procedencias.

En este surgimiento de ONG's de educación popular (también llamados Centros de Educación Popular) influye marcadamente el auge que cobra esta corriente en diferentes países latinoamericanos y la conformación de redes y ámbitos de la articulación de ONG's y centros de educación popular a nivel continental: primero CELADEC y luego CEAAL (por entonces y hasta el año 2012, Consejo de Educación de Adultos de América Latina). La participación de argentinos/as en eventos de estas redes facilita que educadores/as de nuestro país comiencen a entrar en diálogo con experiencias de educación popular de otros países y permite a su vez que surjan y/o se afiancen experiencias que se comienzan a desarrollar en nuestro medio. Influye también el incremento del apoyo económico que brindan diferentes agencias de cooperación internacional para proyectos socio-educativos.

Entre estas instituciones que comienzan a conformarse en el contexto nacional podemos señalar el Seap (Servicio a la Acción Popular) en 1982 en Córdoba y el CIPES (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social) en 1983 con presencia en Buenos Aires y en Chaco, que se suman a las que ya habían conformado antes de la dictadura militar, tal es el caso de INCUPO en el norte argentino y la Fundación Ecuménica de Cuyo (en Mendoza). Por esta época los postulados de la educación popular se introducen también en ámbitos cristianos, sobre todo en aquellas diócesis católicas cuyos obispos toman distancia de la jerarquía eclesial argentina que tuvo un rol –por lo menos- colaboracionista con la dictadura militar. Así, las diócesis de Quilmes, de Neuquén

y de Viedma, a través de sacerdotes, obispos y laicos, asumen un rol activo en la defensa de los derechos humanos y su acción pastoral y social incorpora postulados teóricos y metodológicos de la educación popular. También datan de esta época ('80-'83) experiencias de educación popular e investigación participativa realizadas bajo el desamparo y la soledad de esos años⁽⁷⁾.

La apertura democrática en nuestro país a partir de diciembre de 1983, significa un crecimiento cuanti y cualitativo de la educación popular. Se forman nuevos centros y ONG's de educación popular y comienzan a hacerse intentos de articulación. Se constituyen así el CEDEPO (Centro Ecuménico de Educación Popular) en Buenos Aires (1984); Acción Educativa en Santa Fe; IDEAS (Instituto de Estudios y Acción Social) en Buenos Aires; CECOPAL (Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal) en Córdoba; CEP (Centro de Educación Popular en San Luis), CANOA en Santa Fe, entre otros⁽⁸⁾. Comienza también a conformarse la sede Argentina de CEAAL, que tendrá como hito importante en su conformación, el hecho de que tuvo a su cargo la organización de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos en 1985.

Esta Asamblea Mundial que se realiza en Buenos Aires en noviembre de 1985 y cuyo lema fue Educación de Adultos, Desarrollo y Paz, estuvo convocada por el ICAE (Internacional Council for Adult Education) –órgano federativo representativo de la educación de adultos a nivel mundial- y por CEAAL, y es responsabilidad de CEAAL –Argentina, como ya dijimos- la organización del evento. El mismo constituye un hecho importante para la educación popular en nuestro medio en dos sentidos: por una parte le da presencia a la Argentina en el contexto latinoamericano de educación popular, y por otra le imprime impulso y posibilidad de articulación a diferentes experiencias que venían consolidándose en nuestro medio. Es además un gesto político del gobierno alfonsinista, que tuvo presencia en el evento, ya que en ese momento se lanzaba el Plan Nacional de Alfabetización que, aunque en

7) HERNÁNDEZ, I. y CIPOLLONI, O. Op. cit. pág. 69-139

8) El orden dado no responde a una secuencia temporal en el surgimiento de estas instituciones.

un modo restringido, toma algunos principios de la educación popular.

En el Informe de la Asamblea puede verse que la misma significó una difusión de los postulados de la educación popular latinoamericana “... Buenos Aires ofreció por primera vez una visión completa para el mundo de la visión latinoamericana de ‘educación popular’. A pesar de que muchos habíamos leído sobre Paulo Freire, nos sorprendió y deleitó descubrir la profundidad y alcance de las contribuciones. (Budd Hall)”⁹⁾. En ese informe también puede verse reflejado el carácter humanista, democrático y por la paz que el mismo tuvo, en consonancia con el clima socio-político de los primeros años de nuestra democracia y con la revisión que estaban haciendo los educadores populares del discurso sobrepolitizado de décadas anteriores.

Por otra parte, desde que la apertura democrática se presenta como una posibilidad cierta en el horizonte político del país, se van realizando intentos de articulación de las instituciones que trabajan en educación popular, algunas de las cuales están en procesos de conformación. Esta búsqueda de articulación está ciertamente influida por las experiencias que en este sentido ya se estaban realizando en otros países del continente y también por la necesidad de encuentro y de reflexión conjunta de las experiencias que se estaban realizando. “Desde 1983 varias instituciones de Educación Popular iniciamos un proceso de discusión y análisis de nuestras prácticas... en ese entonces participábamos tres instituciones... durante 1985 cinco instituciones (CEDEPO, CIPES, Acción Educativa, FEC y SeAP) decidimos plantear... un Encuentro Nacional de Educación Popular... lo realizamos en Octubre de 1985 y participaron de él 60 personas representando a 18 instituciones argentinas de Educación Popular... El esfuerzo de diseñar, organizar y evaluar este Taller sirvió para establecer fuertes vínculos entre las cinco instituciones mencionadas. Así... fuimos consolidándonos como grupo y tomamos el nombre de CONFLUENCIA, porque de ello se trata, de confluir en el desarrollo



FOTO: SOL ROMERO GOLDAR

de acciones educativas con diferentes sectores populares... Esta tarea la emprendemos desde nuestra inserción como educadores y comunicadores populares”¹⁰⁾. Esta red de articulación de instituciones de educación popular de la Argentina, continúa su labor desde entonces hasta alrededor del 2010 y ha pasado por diversas etapas.

Desde su constitución como red, CONFLUENCIA significó un espacio organizativo que permitió no sólo el encuentro de organizaciones y centros con diversas prácticas de educación popular, sino que se constituye en un ámbito de discusión y debate en torno a los ejes de la educación popular. Es quizás por ello que esta red constituyó el espacio más representativo –aunque no el

9) CEAAL. *Las manos del saber*. ... Informe de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos. pág. 7

10) Editorial en Rev. “Confluyendo desde la educación popular”. pág. 3



único- de la educación popular en nuestro país. A lo largo de esos años se va consolidando y ampliando y llegó a contar hacia finales de 1997 con quince instituciones miembros: a las cinco iniciales van sumándose en distintos momentos, CECOPAL, SERVIPROH y Mutual MUGICA de Córdoba, SERDEP de Tucumán, IDEAS, PRIES y CEASOL de Buenos Aires, CREAM de La Plata, APEMisiones, CANOA de Santa Fe, Sendas para la educación Popular (ex CEP) de San Luis, IREPS de Neuquén, y se retira CEDEPO de Buenos Aires, debido fundamentalmente a diferencias personales. A su vez, algunas de estas instituciones y otras que no están adheridas a CONFLUENCIA, conforman el colectivo de CEEAL-Argentina.

En relación a la red CONFLUENCIA que convergía con CEAAL-Argentina, podemos decir que si bien el perfil de las diferentes instituciones de educación popular que la conforman no es homogéneo, sobre todo en lo relacionado a su especificidad de trabajo (hábitat y desarrollo local, comunicación popular, trabajo con mujeres, educación popular y escuela, etc.), ha habido sin dudas ejes comunes a todas ellas que le han dado una identidad y presencia insoslayable en la educación popular en Argentina. Uno de esos ejes comunes, quizás el más importante, fue la preocupación constante de estas instituciones por aportar a la organización y fortalecimiento de los sectores populares. Es decir que, el intento por fortalecer los procesos organizativos de los grupos populares y promover su protagonismo social y político, ha sido sin duda el principal eje aglutinador de estas instituciones a lo largo

de estos años. A su vez, y concomitantemente, la temática de los movimientos sociales ha sido pilar en los debates y reflexiones comunes a este ámbito. La discusión sobre esta temática ha sido, por estos años, preocupación en el conjunto de la educación popular latinoamericana.

Hacia finales de la década del '90, las diferentes instituciones de educación popular están atravesando una etapa de crisis cuyas aristas – a nuestro criterio- no son todas negativas. Por una parte, el proceso de la educación popular en nuestro país no fue ajeno al que lleva adelante el conjunto de la educación popular en el continente. Es decir, que los desafíos que se presentan en esta coyuntura a la educación popular en general, tocan indefectiblemente al proceso que se lleva a cabo en nuestro país. En tal sentido, obliga a redefinir y repensar los postulados con que se venía operando. La crisis en general del pensamiento crítico a partir de la caída del Muro de Berlín, de la derrota del Sandinismo en Nicaragua como así también la autocrítica respecto a la participación en procesos de lucha armada en diferentes países, marcó una etapa de la EP en nuestro continente y en Argentina también. Asimismo la influencia que tuvo la hegemonía del llamado pensamiento único, obligó a replantearse otras formas de entender la vinculación político – pedagógica propia de la Educación popular y a entender su vinculación con los movimientos de resistencia desde otra perspectiva.

Por otra parte, la escasez de financiamiento por parte de organizaciones de cooperación internacional (que habían apoyado la conformación de numerosos centros de educación popular en el Cono Sur), impactó en el trabajo en redes a nivel nacional y regional. Sin embargo, el horizonte ético-político de una educación transformadora de las condiciones de opresión fue la que le otorgó perdurabilidad y razón de ser a CONFLUENCIA y CEAAL en Argentina como redes de Educación Popular, colocándola de cara a enfocarse hacia nuevas formas de articulación, que con altibajos se mantuvo en forma sostenida.

En tanto corrientes de procedencia que confluyeron en el núcleo de la Educación popular (perspectiva de análisis del desarrollo histórico

de la educación popular latinoamericana propuesto por Marco R. Mejía⁽¹¹⁾) podemos identificar las corrientes de educación popular que tuvieron mayor presencia en nuestro medio.

En la década de los '60 y '70, en nuestro país los grupos que inicialmente comienzan a trabajar en una perspectiva de educación liberadora, fueron principalmente los grupos cristianos. Es decir que son estos grupos quienes constituyen la primera vertiente de educación popular en nuestro medio. También tienen una presencia importante en este período tanto los grupos provenientes de la educación de adultos como los grupos ligados a sectores políticos de izquierda, sobre todo grupos ligados al peronismo (Juventud Peronista, Peronismo de Base, etc.). Aparece también la vertiente de grupos provenientes de los ámbitos universitarios que introducen todo el debate y perspectivas de trabajo propias de estas vertientes, sobre todo la temática de la investigación participativa.

Ya en los años '80 y con el retorno de la democracia hay algunas vertientes que cobran fuerza en nuestro medio, tal es el caso de los grupos que se dedican a la comunicación popular (con mucha presencia hasta el '90) y organizaciones que trabajan en el desarrollo local y hábitat. Luego, cobraron fuerza quienes trabajaron la perspectiva de la educación popular vinculada a la defensa de los derechos humanos y particularmente en los procesos de Memoria, Verdad y Justicia. Asimismo, y con mucho peso hasta la actualidad, están los grupos que trabajan con mujeres desde una perspectiva de género tanto las condiciones de las mujeres, como en los últimos años, las condiciones de los grupos de disidencia sexual y de nuevas masculinidades, promoviendo el desarrollo de pedagogías de género. También confluyen los grupos que trabajan la temática de educación popular-educación formal, en distintos ámbitos sobre todo en sistema EPJA como en el ámbito universitario.

Los datos y caracterización presentada, seguramente adolecen de parcialidades u omisiones,

sin embargo, creemos que a través de lo reseñado puede percibirse el entramado general a través del cual se ha ido desarrollando la educación popular en nuestro país y en la cual tanto el colectivo argentino de CEAAL como Confluencia —en tanto redes de Educación Popular— tuvieron una gran y significativa presencia y otorgaron su impronta en este devenir histórico.

La crisis del 2001 y la articulación con organizaciones y movimientos sociales

La crisis de hegemonía del neoliberalismo en Argentina tuvo como punto de inflexión la crisis de finales de 2001 que tuvo en diciembre de ese año un proceso de movilización popular que culminó con la caída del gobierno de la Alianza (Pte. De la Rúa) y con una crisis social, política y económica de gran envergadura y un saldo de 30 muertos en la represión en Plaza de Mayo. Asimismo la inestabilidad político-institucional de esos años decantó, luego de que bajo el gobierno de Duhalde (junio del 2002) se produjeran el asesinato a manos de las fuerzas de seguridad de Kosteky y Santillán en Puente Pueyrredón, (dos jóvenes vinculados a organizaciones territoriales de desocupados), en el adelantamiento del llamado a elecciones, proceso que hizo que en mayo de 2003 asumiera la presidencia Néstor Kirchner. Éste, junto a otros presidentes de la



11) MEJÍA, M.R. *¿Resucita el modelo de la Educación como formación del Capital Humano?. La Educación popular frente a la capacitación.* Pág.19-24

región: Lula (Brasil) Evo Morales (Bolivia), Hugo Chávez (Venezuela), Tabaré Vázquez (Uruguay) abrieron una nueva etapa política para la región con un marcado sesgo latinoamericanista y de reorientación de las políticas a nivel económico, político y social que determinó una nueva relación entre las organizaciones y movimientos sociales con el Estado.

Los años previos, ya venían realizándose esfuerzos por confluir en espacios compartidos por el Colectivo CEAAL y otras redes de Organizaciones con distintos movimientos y organizaciones sociales surgidos en la década del '90 fundamentalmente campesino indígena y el de desocupados, como así también con el movimiento de mujeres. Las organizaciones y centros de educación popular, apoyan, articulan y promueven el encuentro con los propios procesos formativos que esos movimientos van adoptando y que encuentran en los principios políticos y pedagógicos de la educación popular convergencias para dichos procesos formativos. Asimismo el Foro Social Mundial como ámbito de convergencia de los esfuerzos de movilización social con presencia de organizaciones y movimientos de diverso tipo, influyó en las dinámicas, temas y énfasis en las articulaciones que venían desarrollándose previamente e imprimen nuevas improntas.

Este devenir interpela fuertemente a las organizaciones que ya entrado el nuevo milenio conforman el colectivo CEAAL en Argentina, habida cuenta de que algunos de los centros se desarticulan o se desvinculan de la Educación popular como el principal cariz identitario y rector de sus acciones.

Igualmente, durante la primera década de los '2000 hubo un gran esfuerzo por reanimar la dinámica del Cono Sur de CEAAL en tanto Región, con encuentros y reuniones que permitieron la conformación de un colectivo regional que fue nutriéndose a lo largo del tiempo, asumiendo temáticas que fueron articuladoras de los intereses de la Región, tales como Educación Popular y Movimientos Sociales, Incidencia en políticas educativas, Educación Popular y Derechos humanos y la Formación de Educadores Populares.

Al mismo tiempo, los debates y orientaciones del CEAAL en su conjunto fueron nutriendo y retroalimentando las prácticas de los Centros nucleados en él en nuestro país y se van encontrando con nuevos procesos enmarcados en la educación popular. Sobre todo, el proceso mediante el cual el CEAAL —ya con su nueva denominación de Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe— va asumiéndose y abriéndose a una conformación como Movimiento de educación popular, otorga una nueva dinámica al colectivo argentino, determinando su actual conformación. En ese proceso fueron dándose acercamientos con otras organizaciones y colectivos de educación popular que produjeron que el colectivo CEAAL hoy posea una conformación diversa y amplia en la que convergen organizaciones con una pertenencia histórica al CEAAL con otras que fueron sumándose en los últimos años. Asimismo las formas organizacionales son de distinta índole como así también las localizaciones de cada organización que hoy componen el CEAAL son diversas. Diversidad que enriquece el quehacer del CEAAL en Argentina y que le permite asumir los desafíos de esta nueva etapa histórica iniciada en diciembre de 2015 con la llegada al poder de una fuerza política de derecha, signada por una ofensiva neoliberal y conservadora inédita en nuestro país, ya que llegan por vía electoral. Nos desafía un contexto sumamente adverso en términos de conquista de derechos, de preservar la educación pública, laica y gratuita, de concentración económica, saqueo de los recursos naturales, desamparo de los sectores más vulnerables y retroceso en el estado de derecho, con presxs políticos, desaparición forzada, represión a la protesta pública, persecución política, violencia institucional sobre todo hacia las organizaciones sociales y políticas, los grupos pobres y hacia los grupos de pueblos originarios.

Todo esto producido bajo un imponente blindaje mediático, cercenamiento de la información y una sutil y permanente penetración en el llamado “sentido común” que instala el individualismo, el miedo y la pérdida de derechos como nuevas formas de sometimiento cultural, al mismo tiempo, que acalla, persigue y deslegitima

continuamente las voces de oposición y/o disidencia de cualquier índole.

Ante esto, la educación popular en general y los colectivos que –como el CEAAL- se identifican con ella, estamos desafiados a repensar su acción política y pedagógica en estos nuevos escenarios, bajo el signo de la resistencia con la creación y disputas de nuevos imaginarios políticos y pedagógicos que reinstalen la defensa de la vida, de la dignidad de los pueblos, de su derecho a la autodeterminación y de conformación de lazos solidarios para construirnos solidariamente como pueblo en un horizonte de igualdad.

2- DEBATES Y REFLEXIONES ACTUALES DEL COLECTIVO ARGENTINO DEL CEAAL

En este apartado pretendemos dar cuenta de algunos de los debates, reflexiones y búsquedas en que, como colectivo, nos hallamos en estos años. Para ello retomamos el proceso de los Seminarios Paulo Freire en Buenos Aires, Argentina, que se realiza bianualmente y cuya 3° edición se llevó a cabo en septiembre de 2017. En dichos encuentros CEAAL ha estado presente de diversa manera, confluyendo con mayor fuerza en su última edición.

Se presenta a continuación el texto elaborado por AREPA⁽¹²⁾ (organización integrante del Colectivo CEAAL) que recoge las reflexiones y devenir en la construcción de los tres Seminarios y, al final del apartado, se incorpora la Declaración del III Seminario Internacional Paulo Freire. El tercer Seminario tuvo como tema **Educación Popular: la construcción de lo Común para transformar el mundo** y tres ejes de trabajo: Lo común en lo diverso, tensiones y contradicciones; Nuevos escenarios y sujetos sociales; Las expresiones de la cultura popular: amenazas y resistencias. Temáticas todas que dan cuenta de las preocupaciones, debates y reflexiones que nos atraviesan como colectivo del CEAAL en nuestro país.

Desde los sueños a la acción...comenzamos.

Los seminarios internacionales Paulo Freire de Buenos Aires nacieron con el objetivo de trazar un camino que uniera a los países donde el pedagogo, padre de la Educación brasilera (reconocido así por la presidenta Dilma Rousseff en 2012) dejó huella, donde Paulo Freire escribiera sus obras más importantes, logrando tejer una trama en la cual se compartan y construyan aprendizajes.

Teniendo como experiencia previa otros encuentros freireanos (en Cuba y Brasil), pero con nuestra propia impronta nos propusimos y convocamos a otras instituciones y organizaciones sindicales y sociales a sumarse al desafío. Esto comenzó a principios de 2013 y ese mismo año empezamos a reunirnos para convocar al primer seminario que se realizó en el mes de agosto.

Comprometidos con las experiencias previas que mencionamos, en ese primer encuentro los invitados especiales fueron cubanos y brasileros: Mariano Isla Guerra, de la Asociación de Pedagogos de Cuba y coordinador del Encuentro Internacional Presencia de Paulo Freire en Cienfuegos desde 1998 y Regina Agramonte Rosell, del Instituto Cubano de Filosofía. También los brasileros Francisco Genezio de Lima, director de la Biblioteca Paulo Freire y organizador de los seminarios en la UNICAMP y María Sirley Dos Santos, pedagoga y dirigente de la AELAC Brasil.

Celebrando y homenajando la Vida y la MEMORIA...Primer seminario

En las reuniones organizativas tomamos varias decisiones, una de ellas fue la de realizar un homenaje o conmemoración pues ese mismo año se cumplían en nuestro país, 40 años de la CREAR -Campaña de Reactivación de Educación del Adulto para la Reconstrucción- instituida como política de Estado en el gobierno demo-

12) Texto elaborado por María Constanza Filgueira Mallea y Alba Rosa Pereyra, de A.R.E.P.A. -Asociación en Red de Educadorxs Populares de Argentina- y docentes de la Especialización Superior en Educación Popular Instituto Sagrado Corazón. Integrantes del Colectivo CEAAL-Argentina. Elaborado para el VI Encuentro Internacional de Educación Popular y IX Regional de Experiencias en Educación Popular de la Universidad del Cauca Popayán, Colombia.9 al 13 de octubre de 2017

crítico del Dr. Héctor Cámpora (1973-1974). En 2013 se cumplían también 50 años de la primera alfabetización de Paulo Freire a trabajadores rurales en Angicos, Nordeste brasileiro, razón por la cual consideramos necesario recuperar esos hitos, recuperar historias olvidadas.

Construcción de la MEMORIA desde lo *senti-pensante*

El trabajo conjunto nos fue fortaleciendo. Mientras se ajustaban las cuestiones metodológicas, un grupo fue estableciendo lazos con personas que habían participado en la CREAM, a través de correos y de encuentros presenciales. Esta tarea en particular fue muy relevante y significativa. Pero el gran acto en la sede de la CTERA -Central de trabajadores de la educación de la República Argentina- no fue sino el corolario de un trabajo hermoso que al mismo tiempo provocaba ansiedad, nostalgias, testimonios, llantos y entusiasmo. Comenzamos con dos o tres y al poco tiempo teníamos cerca de 500 direcciones de correos, comunicaciones que iban y venían, al comienzo muy tímidas y hasta con desconfianza, pero luego entusiastas, con datos, documentos adjuntos, anécdotas y llenos de recuerdos y sentimientos.

Muchas de las personas a las que les escribimos viven en el exterior o en otras provincias, eso podía ser, como fue en algunos casos, difícil en cuanto a la participación en el encuentro, sobre todo en el momento del homenaje, pero fue tal el incentivo de la comunicación por mails que algunos de ellos viajaron para estar presentes. Hablamos de personas que en 2013 tenían entre 60 y (en algunos casos) cerca de 80 años. Algunos habían sido maestros, otros dirigentes, otros funcionarios del gobierno justicialista en 1973-1974. Muchos de ellos fueron perseguidos y encarcelados, también entre los alfabetizadores y dirigentes de la CREAM hubo desaparecidos, y otros salieron al exilio. Varios de ellos se encuentran con afecciones de salud importantes, secuelas de los años de la dictadura principalmente.

Días previos al seminario, decidimos realizar un primer encuentro entre ellos. Se juntaron más de 50. Fue conmovedor observar desde afuera ese encuentro: cómo se miraban algunos de ellos tratando de reconocerse, otros tienen una relación personal más asidua, pero la mayoría no se veía hacía muchos años y esa tarde volvieron a encontrarse. Hubo escenas impresionantes,



caricias, abrazos, calidez, llanto y risas. Fue inolvidable. Este encuentro lo pensamos de acuerdo con lo que íbamos intuyendo en los correos sobre la vulnerable salud de algunos y la ansiedad que les generaba pensar con quién podían o con quién no iban a encontrarse. No todos conocían lo que a cada compañero o compañera le había sucedido en estos 40 años. Inclusive se acordaban de detalles, de sobrenombres, de rostros, pero no de nombres, o al revés. (De la sistematización de la experiencia 1º Seminario Paulo Freire 2013)

Lo metodológico, una propuesta de acción... Los ejes como respuesta de la lectura del contexto, los Círculos de Cultura desde la participación para la reflexión-acción

Desde la comisión metodológica fuimos pensando el seminario a la vez que pensando-nos desde las concepciones de la Educación Popular, la lectura de la coyuntura y el contexto. Así se decidió el título Educación Popular, Paulo Freire y el pensamiento pedagógico contemporáneo y sus ejes: dialoguicidad, concientización y dimensión política de la Educación Popular.

Un título muy amplio y unos ejes muy fuertes para la reflexión se explican desde distintas interpretaciones, una de ellas la gran diversidad de prácticas que se dicen de educación popular y que sin embargo no dialogan con el contexto, ni entre ellas, o no tienen conciencia de la dimensión política, quedando atrapadas en las técnicas participativas o desarrollando actividades con objetivos disímiles y sin intencionalidad transformadora, frente a otras que, sin tener en cuenta conscientemente esas dimensiones que marcan los ejes mencionados, tienen propuestas y objetivos transformadores. Esto se da en espacios formales como no formales y en innumerables grupos y organizaciones. Otro aspecto en el que enfatizamos fue la resignificación del concepto de diálogo, la construcción de pensamiento crítico y la intencionalidad transformadora.

Habiendo hecho este análisis y concluyendo en que lo que faltaba era una reflexión profunda de la práctica, propusimos como forma metodoló-

gica de trabajo los círculos de cultura, para lo cual tuvimos la ayuda de María Sirley Dos Santos, quien había participado junto a Paulo Freire en Brasil en este tipo de espacios. Ella asesoró también a los coordinadores de los círculos de acuerdo con los postulados freireanos. Como propuesta metodológica fue muy satisfactorio rescatar el espíritu de Paulo Freire dada la modalidad participativa como se construye conocimiento. Las evaluaciones posteriores así lo expresan.

Las consignas para la presentación de trabajos apuntaron a la vivencia real de la práctica y al modo como los ejes la atraviesan e interpelan, para lo cual en la convocatoria enviamos una especie de ficha con preguntas para que los relatos fueran sintonía de sistematización. No muchas veces se logra este cometido. Las experiencias quieren ser contadas desde los logros y sin hacer hincapié en los procesos.

Tomando en cuenta nuestras experiencias inspiradoras quisimos modificar la forma y los tiempos de las presentaciones y dar mayor énfasis a los círculos. Estos constituyeron el momento de mayor trabajo pues allí se pudo explicitar la reflexión más profunda, como quedó plasmado en el documento final y definió la continuidad de estos encuentros cada dos años con el fin de no sobreponerse a los que se realizan en otros lugares. Nos sirve para motivar a quienes participan, a sumarse al Encuentro de Cienfuegos que se realiza bianualmente en los años pares. De esta manera, después del primer seminario 2013, 60 personas de nuestro país participaron en Cuba en Presencia de Paulo Freire. Y en 2016, ya con algunos inconvenientes económicos e incertidumbres laborales, 53 compañeras y compañeros de diversos espacios de educación popular y de educación formal en búsqueda transformadora.

Crece, crece desde el pie...Segundo Seminario

La segunda edición en 2015 contó con la presencia de Carlos Rodrigues Brandao (Brasil), María del Pilar Ubilla (Uruguay), María Rosa Goldar (Argentina) y Luis Felipe Ulloa (Colombia). De acuerdo con el contexto y teniendo en

cuenta las conclusiones del anterior consensuamos en una forma organizativa similar, aunque con menos miembros (reales) en la mesa -por decisión propia- pero dando más tiempo a los círculos freireanos, pues esa metodología había sido muy valorada por el conjunto de los participantes. Esta vez los ejes fueron más numerosos. El título del II Seminario fue La educación popular como práctica emancipadora. Los ejes fueron seis: Educación Popular (EP) y Territorio, EP y Género, EP y Ecología, EP y Lenguajes, EP y Economía Social, EP y escuela. Cada uno de ellos acompañado de preguntas para ayudar a orientar las presentaciones, es decir, pistas desde donde hablar de las prácticas.

Ese año nuevamente tuvimos dos momentos de homenajes: PAEByT, Programa de Alfabetización, Educación básica y Trabajo, perteneciente de la Capital Federal, cumplía 30 años de existencia y resistencia en muchos casos a las políticas devastadoras del propio gobierno de la Ciudad. Y los 35 años de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua (1980). Y hubo también, diferente del anterior, tres exposiciones de tipo académico a cargo de Sofía Thisted, Inés Fernández Mouján y Lidia Rodríguez, de UBA-APPEAL, quien tuvo un diálogo con Carlos Rodrigues Brandao.

Vivimos intensamente el trabajo en los círculos para los cuales los invitados especiales estuvieron atentos y motivaron los diálogos y las preguntas. Estos espacios según se concluyó en el documento final, deberían ser centrales para

que allí confluyan las prácticas con sus preguntas, la reflexión y las propuestas transformadoras. Muchos expresaron que las exposiciones y presentaciones en video y posters quitaban tiempo y espacio al debate y a la reflexión. Por ese motivo se decidió cambiar, para este último, 2017, la modalidad de presentación. Esto favoreció que al momento de la feria de experiencias se pusieran en diálogo a éstas con los participantes y a éstos entre sí, produciéndose cierta empatía y comunicación de tal cuenta que posteriormente en los círculos, se diera un verdadero intercambio de aprendizajes.

Tejiendo nuevas redes...Tercer Seminario

En el reciente seminario se sumaron nuevas instituciones y organizaciones como convocantes y como adherentes. En alguna medida, los anteriores abrieron la posibilidad de nuevas redes, de búsquedas y encuentros compartidos. A partir de ser convocados a participar en la organización de un nuevo espacio: el Encuentro entre docentes y educadores populares, ENDyEP, (junio de 2016, con la participación de Marco Raúl Mejía y Nano Balbo), éste se incorporó a la mesa del seminario freireano 2017.

El último seminario Paulo Freire tuvo como título Educación Popular: la construcción de lo Común para transformar el mundo y tres ejes de trabajo: Lo común en lo diverso, tensiones y contradicciones; Nuevos escenarios y sujetos sociales; Las expresiones de la cultura popular: amenazas y resistencias. Estos ejes surgieron debido a la necesidad de complejizar las reflexiones en un momento como el que encontramos no solo a nuestro país sino también al continente, donde existe una enorme diversidad de prácticas dispersas, pero con elementos comunes en sus acciones e intenciones y que es necesario saber articular y enredar para buscar nuevos sentidos comunes a, y en ellas, que rompan con el sentido común imperante e impuesto por el poder hegemónico. Consideramos que hay nuevos escenarios de resistencia y de pelea al modelo neoliberal y al capitalismo con todos sus aspectos: patriarcal, xenófobo, depredador y autoritario. Y que las culturas populares están amenazadas en todas sus dimensiones. Llamamos culturas populares



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

no solo a las manifestaciones o bienes culturales de los sectores populares sino también y especialmente a aquellas expresiones de los pueblos preexistentes que se encuentran “ninguneados” y oprimidos por el poder dominante, desconociendo sus prácticas, sus reclamos y sus historias. No es menor, y esto estuvo presente en el encuentro, que haya desaparecido una persona en circunstancias de un reclamo antiguo y permanente del Pueblo Mapuche.

Este año, además de reclamar por la aparición con vida de Santiago Maldonado, los homenajes fueron varios: Paulo Freire y el CEAAL; las Abuelas y Madres de Plaza de Mayo y Felicitas Mastropaolo, religiosa del Sagrado Corazón (+2007) que promovió y creó la Especialización en Educación Popular para docentes hace 15 años. Todos estos fueron momentos emotivos, como también fueron muy significativas y valoradas las presencias de Lola Cendales y Alfonso Torres Carrillo para acompañar y compartir sus búsquedas y experiencias como educadores populares. Hubo otros invitados como los referentes de CEAAL, su secretaria general Rosy Zúñiga y compañeros referentes del Cono Sur, quienes tuvieron activa participación en las presentaciones de los círculos de cultura y las reflexiones posteriores de sus conclusiones.

Aprendida de otros recorridos, se organizó un cronograma de actividades previas para que los visitantes y participantes pudieran conocer experiencias pedagógico-organizativas de movimientos, instituciones y comunidades.

Como todo camino...Dificultades

Una de las dificultades que encontramos es la económica. El Seminario se auto sustenta con el cobro de las inscripciones. Para su concreción debemos promover diversas acciones que financien los costos de todo lo que se propone: rifas, peñas, venta de materiales de cada organización y mucho trabajo voluntario.

El seminario no tiene por ahora reconocimiento por parte del ministerio de educación. De existir una autorización a maestros y profesores a presentar un trabajo, a ser parte de un proceso de formación en servicio, significaría un salto cuali-



tativo en lo que se refiere a una mayor presencia de docentes de la escuela formal. Por ahora esta dificultad ha podido, en parte, subsanarse porque elegimos días feriados para los encuentros, sin embargo como dijimos antes, en torno éstos han ido apareciendo otras ofertas como las visitas a experiencias, que deben hacerse durante la semana en horarios de trabajo, razón por la cual muchos trabajadores no pueden disfrutarlas.

Nos ayudaría lograr lo que hasta ahora ha sido un déficit, y es que los gremios que participan en la mesa de organización tomen la propuesta para presentar ante las autoridades educativas o lo incluyan en sus propios espacios de formación, de manera que los docentes puedan participar sin inconvenientes, aportando sus saberes y a la vez pudiendo enriquecerse con los aportes de otros espacios, pero respaldados por sus colegiaturas.

Sistematizaciones participativas: recuperando aprendizajes

Una de las cuestiones a destacar con mayor énfasis en los tres seminarios que realizamos hasta ahora está relacionada con la sistematización, Para ello buscamos formas creativas y participativas. Lo pensamos a partir del pensamiento “El educador rehace el mundo, redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo” (Paulo Freire Constructor de sueños). Y además porque consideramos que lo estético es inherente a la educación popular. Por ese motivo el arte en sus múltiples expresiones, está muy

presente en distintos momentos del encuentro, motivando, convidando, alegrando y conteniendo. Es una forma otra de vincularnos y conectarnos desde lenguajes diversos, de poner el cuerpo, de sentipensar.

Así es que en el primero de los encuentros (2013) se realizó una tela colectiva, (a modo de mural) que fue construido desde el primer momento a través de recoger palabras, imágenes, e ideas entre los participantes. Con ellas se elaboró un boceto y de allí a una tela en la que se refleja lo que en esos tres días ocurrió, cómo ocurrió y hacia dónde nos proyectamos. Esa imagen y a partir de ese momento en que fue presentada, es la que nos identifica como seminario.

En 2015 tuvimos la idea de sistematizar a través de fotografías. Se estableció una página de facebook para que los participantes fueran subiendo sus fotos y comentarios. Finalmente se elaboró un power point reuniendo los momentos y las situaciones significativas y amenas de esos tres días.

En este último seminario nos propusimos incorporar otra disciplina como la de teatro espontáneo para sistematizar lo vivido. Para eso convocamos a La Combinada, grupo que participa en los encuentros desde 2013. El grupo recogió los sentimientos, expectativas, aprendizajes, historias e inquietudes que los participantes fueron expresando y pudo dramatizarlas en el escenario como devolución.

Además de esas técnicas para sistematizar el momento presente, desde su primera edición creemos que es importante realizar una memoria de cada seminario. La primera contiene la información en palabras e imágenes en un CD; la segunda en una impresión más completa, que se complementa con una página web, por los costos tan elevados de la edición de las filmaciones y de los discos, que cada vez están más en desuso. Estas dos publicaciones permiten conocer los orígenes, el proceso y las perspectivas de los seminarios ya que contienen todas las intervenciones y el detalle de cada momento e instancia.

La cabeza piensa donde los pies pisan... el documento final y las solidaridades

Como las veces anteriores, cada seminario culmina con la lectura de un documento final elaborado por participantes provenientes de diversas experiencias y territorios que se sumaron voluntariamente, se organizaron en equipo y trabajaron desde el primer momento recuperando voces, manifestaciones y compromisos de acción para los próximos dos años.

Los documentos recogen con énfasis no solo lo que se desprende de las reflexiones en los círculos sino además aquellos emergentes del contexto que requieren especial atención, palabras más firmes, reclamos colectivos y solidaridades.

Este año en particular uno de los aprendizajes más relevantes ha sido la posibilidad de participar en otras dos convocatorias del mes de la educación, que es también el mes del natalicio de Paulo Freire, quien nos convida a re-pensarnos en comunión con quienes nos enredamos en un tejido plural, donde más allá de la diversidad, compartimos el amor por la educación popular y la pedagogía de la esperanza. En ese sentido decidimos con otras redes de educadores y educadoras de las que ya somos parte, escribimos una invitación conjunta a los tres encuentros de septiembre, en los que buscamos construir lo común para transformar el mundo. En ese sentido, transcribimos la convocatoria conjunta que se escribió.

“Estamos en un tiempo sombrío para Nuestra América, con golpes de estado, retrocesos electorales, amenazas a las luchas y a las conquistas históricas de los pueblos. Pero es también un tiempo en el que los aprendizajes colectivos realizados nos marcan un horizonte de esperanza. Es por eso que la palabra de Paulo Freire se multiplica en numerosas experiencias y diálogos que hacen de la educación popular una pedagogía del encuentro, una dimensión de las resistencias, y un camino para pensar desde las prácticas y modos de intervenir en la transformación del mundo.

En el mes del nacimiento de Paulo Freire, en Argentina, están convocadas diversas iniciativas, seminarios, talleres. Hemos aprendido de nuestra historia, que es necesario crear

puentes, tejer redes, intencionar procesos de unidad, respetando la pluralidad de voces y de iniciativas.

Es por eso que ya convocados distintos encuentros, con perspectivas de diálogo sobre pedagogías emancipatorias, distintos colectivos de educación popular que participamos en estas actividades, estamos proponiendo una convocatoria conjunta a todos ellos, como un modo político de expresar nuestra convicción de la necesidad de que el diálogo de saberes, y el respeto por las diferencias, sean aportes a la formación de procesos que sustenten la lucha popular, y las acciones comunes de nuestros movimientos.

Quisiéramos que esta voluntad pueda proyectarse luego en nuevas acciones comunes que politicen la educación popular como pedagogía del diálogo, del encuentro, del abrazo, y de la práctica rebelde, ante el horizonte de fragmentación del campo popular promovido desde el sistema de dominación capitalista, patriarcal y colonial.

Tenemos saberes. Tenemos experiencias. Tenemos una praxis pedagógica que puede aportar a la recreación de las propuestas emancipatorias.”

La **Declaración final del III Seminario Internacional Paulo Freire**, puede ser consultada en el siguiente link:

<http://www.ceaal.org//v2/archivos/publicaciones/carta/carta586/DOCfinalIIISeminarioINTERNACIONALpAULOFREIREaARGENTINA.pdf>

3- EL SENTIDO Y PROYECCION DEL CEAAL EN LA VOZ DE LAS ORGANIZACIONES QUE INTEGRAMOS EL COLECTIVO ARGENTINO⁽¹³⁾

A continuación presentamos el sentido que cobra –desde la identidad de cada organización– su pertenencia al CEAAL. Está escrita por cada organización y en ella se expresa la voz de quienes

construimos el CEAAL desde cada lugar, en cada territorio y con la especificidad de cada organización.

A.R.E.P.A. se constituyó como Asociación sin fines de lucro en 2014, dentro de una red de educadoras y educadores populares participantes en organizaciones, en instituciones formales de educación y de trabajo social, que se encuentran en búsqueda de espacios de análisis y formación, sistematización de sus experiencias y organización. Ingresamos al Colectivo CEAAL Argentina en 2016 por coincidir con una mirada de movimiento de educación popular que nos pone en sintonía y a la vez nos desafía a conocer, comprender, articular, participar y dinamizar acciones transformadoras con otras organizaciones del continente a la vez que multiplicar los lazos y las solidaridades.

CePaDeHu - Centro de Participación para la Paz y los Derechos Humanos es una organización de la sociedad civil sin fines de lucro que nace en el 2003. La exclusión social, la falta de espacios institucionales que permitan la participación activa de las personas y las negaciones de los derechos humanos, son las ideas inspiradoras para el nacimiento del CePaDeHu. Ser parte de una red nos da la posibilidad de nutrirnos de nuevas visiones, de llevar a lo local una mirada de mundo común. En ese sentido CEAAL es un espacio que nos provee lecturas, reflexiones e invita a la acción desde una metodología acorde a nuestros principios, la educación popular. Nuestra incorporación a CEAAL viene luego de haber sido coordinadores de la RED de Educación Popular para la Paz y los Derechos Humanos en 2011, espacio al que veníamos participando desde 2004.

CANOA-HÁBITAT POPULAR es una organización que inició su trabajo en diferentes problemáticas del hábitat junto a los sectores populares de la ciudad de Santa Fe en el año 1988. Desde una perspectiva interdisciplinaria trabajamos junto a instituciones intermedias, organizaciones y mo-

13) Las organizaciones que –tomando como referencia la última Asamblea de CEAAL de junio de 2016, celebrada en Guadalajara, México– forman parte del Colectivo Argentino de CEAAL son: Acción Educativa, AREPA, Canoa, CECOPAL, CePaDeHu - Centro de Participación para la Paz y los Derechos Humanos, Centro Feli Mastro, ETIS, FEC-Asociación Ecuménica de Cuyo.



FOTO: ALBA PEREYRA

vimientos sociales, en experiencias y construcción de propuestas para el mejoramiento del Hábitat Popular desde la Educación Popular. En los primeros años de los años '90, en la búsqueda de espacios de construcción colectiva donde defender la democracia y resistir a la imposición del modelo neoliberal, aceptamos la invitación de ser parte de Confluencia, Red Argentina de Organizaciones de Educación Popular. Y a partir de nuestra participación en Confluencia, nos afiliamos y aportamos a la construcción de CEAAL.

Quienes conformamos CANOA-HÁBITAT POPULAR, queremos reconocer los aportes a nuestra formación y crecimiento que nos ha ofrecido ser parte de CEAAL y renovamos nuestro compromiso a la conformación de un Movimiento Latinoamericano y Caribeño de Educadoras y Educadores Populares, recreando y construyendo estrategias de resistencia, de lucha y de apuestas colectivas, hoy tan necesarias ante el nuevo embate y avance en nuestra región de un neoliberalismo salvaje.

La **FEC-Asociación EcuMénica de Cuyo** es una organización social que desde sus orígenes en 1972 como ILPH (Instituto por la Liberación y Promoción Humana) trabaja por la promoción y protagonismo de los diversos sectores subalternos de nuestra sociedad. Desde la defensa de los DDHH y la Educación Popular, desarrolla sus acciones en torno a proyectos y programas, variando a través del tiempo.

La FEC ha participado desde los inicios del CEAAL, en los inicios en relación a Confluencia, y luego tanto en el colectivo nacional y regional Cono Sur, como así también en el comité ejecutivo y en los grupos de trabajo EP y Mov. Soc y EP y Juventudes. CEAAL para la FEC ha sido un espacio de vital importancia porque desde allí nos nutrimos y aportamos al movimiento de educadorxs populares con una perspectiva latinoamericana y caribeña. Esta pertenencia nos resulta fundamental en esta época de ofensiva neoliberal y que requiere una resistencia articulada con movimientos y organizaciones de todo nuestro continente. El intercambio de saberes y experiencias a nivel latinoamericano ha sido vital para nuestras prácticas de EP

Acción Educativa es una organización social que nace en 1985, a partir del compromiso militante - ético y político - de un grupo de compañeros y compañeras que compartimos los deseos y los principios de aportar a la construcción de un mundo más justo y solidario sumándonos activamente a prácticas y procesos educativos y organizativos desarrollados en el campo popular y teniendo como marco de referencia a la Educación Popular.

Por este motivo nuestra incorporación a CEAAL se dio muy tempranamente y en el marco de una búsqueda por articular una propuesta político-pedagógica que facilite la reconstrucción del tejido social y potencie los procesos organizativos

de las organizaciones y movimientos sociales en un contexto nacional y latinoamericano de post dictaduras. De allí que nos sintiéramos naturalmente convocados por dos dinámicas que se dieron en nuestro caso casi simultáneamente: La constitución de CONFLUENCIA como red que a nivel nacional agrupaba a las organizaciones que nos sentíamos identificados con las propuestas y postulados de la Educación Popular y a CEAAL como espacio de referencia a nivel latinoamericano y caribeño.

Desde Acción Educativa Santa Fe, seguimos encontrando en CEAAL un importante espacio de referencia y retroalimentación para nuestras prácticas de Educación Popular y al igual que el colectivo latinoamericano y caribeño nos sentimos desafiados a seguir aportando a la construcción de este movimiento de Educación Popular que en la actual coyuntura continental y mundial adquiere una urgencia renovada.

En **ETIS (Equipo de Trabajo e Investigación Social)** trabajamos en diversas comunidades barriales para la formación de agentes de cambio social desde los barrios. Desde un Centro Educativo en la villa Itatí, dos Centros Juveniles (Quilmes y Moreno), dos Centros de Día (Tigre y Quilmes) y un Centro de Formación Profesional (San Isidro). Pretendemos consolidar un modelo de participación y educación (o educación participativa) en el que los y las jóvenes de los barrios participen de la gestión de los propios centros en diversas áreas, como la coordinación, administración, representación institucional y la coordinación de talleres.

Los intercambios con miembros del Colectivo Argentino como de otros países con los que nos encontrábamos defendiendo las mismas causas en diversos espacios internacionales despertó nuestro interés de sumarnos al colectivo CEAAL en Argentina. Luego de una serie de visitas de miembros del Comité Ejecutivo a nuestros Centros, en mayo del 2015 nos incorporamos al CEAAL. Estamos convencidos de la necesidad de pensarnos juntos, como colectivo de educadores populares, para analizar y comprender los procesos que vive nuestra región y poder transformarla en la Patria Grande que soñaron nues-

tros libertadores, basada en la justicia social, la fraternidad y la paz.

CEAAL nos permite estar más cerca de las luchas por la liberación de nuestros pueblos, conocer e intercambiar experiencias de educación popular en la región, denunciar los atropellos a la vida digna y sobre todo, aportar -desde nuestra visión colectiva- a la (re)construcción de un sistema de relaciones sociales (de las personas entre sí y con nuestra Madre Tierra) que permita a todos y todas vivir la vida en plenitud.

BIBLIOGRAFÍA

- CEAAL. *Las manos del saber. Educación de Adultos. Desarrollo y Pas.* Informe de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos- Bs.As. 22 al 30 de noviembre 1985. Erma Stults editora. Stgo de Chile, CEAAL, 1987
- FERRARA, Francisco. *Qué son las ligas agrarias. Historia y documentos de las organizaciones campesinas del Nordeste argentino.* Bs. As., Siglo XXI, 1973
- HERNÁNDEZ, Isabel. *Acerca de la educación popular, la ideología y la política en la Argentina.* En: HERNANDEZ, Isabel y Otros. *Saber popular y educación en América Latina.* Bs. As., Búsqueda- CEAAL, 1985. Pág. 163-184
- *La educación popular en la Argentina. (A modo de introducción)* en: HERNANDEZ, Isabel y Otros. *Op.cit.* 17-38
- HERNÁNDEZ, Isabel y CIPOLLONI, Osvaldo. *El educador popular y la vida cotidiana. Dos experiencias entre comuneros mapuche.* Bs. As., CEAAL-Argentina, 1985.
- MEJÍA, M.R. *¿Resucita el modelo de la Educación como formación del Capital Humano?. La Educación popular frente a la capacitación.* En: Revista La Piragua N° 11. Stgo. De Chile, CEAAL, 2° sem. 1995. Pág.19-24
- Revista *Confluyendo desde la educación popular.* Año 1 N° 1. Córdoba, Confluencia, junio 1987
- Revista *Confluyendo desde la educación popular.* Año 2. Córdoba, Confluencia, febrero 1988.

CULTURA, EDUCACIÓN POPULAR Y EL CEAAL EN LA REVOLUCIÓN POPULAR SANDINISTA

Yadira Rocha⁽¹⁾

La Educación Popular en Nicaragua ha sido históricamente uno de los instrumentos de la lucha de liberación y emancipación del pueblo y sectores organizados, desde el comienzo de la lucha sandinista en los años 20 del siglo pasado, uno de los instrumentos o contenidos de la educación popular como es la alfabetización se constituyó en una de las prioridades de los dirigentes de la revolución en la clandestinidad. Para Sandino, la educación debía ayudar a la consolidación del “vínculo de la nacionalidad”, despertar el “amor a la patria en la forma de la dignidad, en la forma de energía, en la forma de la reivindicación”, decía que sólo así habría soldados defensores de la soberanía. Una gran lección de Sandino para la pedagogía revolucionaria nicaragüense y para toda la pedagogía revolucionaria latinoamericana fueron las escuelas sandinistas de la montaña, profundamente vinculada a la familia campesina, a su cultura, lo que impulsaba al pueblo a la apropiación de su historia y conscientemente impulsar cambios políticos y sociales.

Los largos años de luchas en Nicaragua ante la atroz dictadura somocista, instaurada desde 1936, provocó que desde los años 50 al 70 surgieran diferentes movimientos de grupos revolucionarios comprometidos en cambiar la situación y se constituye en campo fértil para el surgimiento de la organización comunitaria, urbana y campesina, de sectores obreros y profe-

sionales quienes promueven el desarrollo de un pensamiento crítico en múltiples experiencias de educación no formal sobre todo en el área rural.

Generalmente estas experiencias buscaron partir del análisis de la realidad de los participantes y del país, de su situación histórica, lo que propició una toma de conciencia en relación a su ubicación económica y social, en estas experiencias generalmente se recurrió a promotores o animadores de la misma comunidad, así la educación se vincula estrechamente a la acción con un enfoque inevitablemente político o con implicaciones políticas que luego conceptualizamos como educación popular.

Es así como la noción de una pedagogía liberadora se manifiesta en Nicaragua en los años 70 inicialmente vinculada no sólo a una propuesta y un método de alfabetización, sino que se extiende a otros campos de la práctica y la teoría educativa lo que impacta grandemente en otros campos como la comunicación, el teatro, la investigación social y la reflexión teológica⁽²⁾

El pensamiento de Paulo Freire sobre la Educación como práctica de la Libertad y el Movimiento Cristiano de la Iglesia Popular, que surge después del Concilio Vaticano II, fueron marco para que líderes religiosos, campesinos y de Organismos No Gubernamentales como CEPA⁽³⁾, IN-PRHU⁽⁴⁾, el centro Crisol, las Escuelas Cristianas

1) Es Educadora Popular, integrante del Colectivo CEAAL Nicaragua y afiliada del CEAAL

2) Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina 1959-2010.

3) Centro educacional de promoción agraria

4) Instituto de Promoción Humana



de Base, el grupo de teatro popular MECATE⁵⁾, entre otros, hicieron de estos pensamientos pedagógica para comprender y analizar críticamente las causas y consecuencias de la realidad que envolvía al país, en estas condiciones educar se transforma en un proyecto histórico popular de formación de los sujetos que comenzaron a proponer alternativas de transformación radical de la sociedad. Muchas de estas organizaciones pasaron luego a ser parte del CEAAL en Nicaragua.

La Educación Popular tomó forma de reflexiones bíblicas, clases de alfabetización, programas de capacitación agrícolas, siempre ligada al desarrollo de la organización de los barrios, trabajadores y campesinos, tanto para elevar la conciencia social como para fortalecer la capacidad organizativa del pueblo. En esa etapa más que pensar en una educación formal se educaba o enseñaba como alcanzar la libertad, para crear su propia historia, para construir su propio futu-

ro. El trabajo de concientización estuvo siempre ligado a la construcción de la organización en varios niveles, con muchos sectores y a la par del crecimiento de la iglesia popular.

Aunque el término de Educación Popular no fue necesariamente utilizado para describirla, antes de la Revolución Popular Sandinista, este trabajo educativo concientizador de análisis de la historia y de la realidad, actuaba en favor de los intereses de la mayoría pobre y profundizaron en el análisis de las contradicciones claves de sus vidas, es así, que los años de educación y organización transcurridos antes de la insurrección habían sentados las bases para toda una nueva educación popular, revolucionaria.

Educación y comunicación popular mediando en la insurrección del pueblo

Tanto en la etapa insurreccional y posteriormente, en los 10 años de Revolución Popular

5) Movimiento de Expresión Cultural, Artístico y Teatral

6) Carlos Núñez Téllez, Portada del Disco del Grupo Pancasan

Sandinista, la Educación Popular contribuyó a la construcción de un proyecto nacional rescataando los intereses y valores de las clases populares, la guerra de liberación fue la más grande de todas las escuelas populares y aquí vale destacar el papel importante que juega la comunicación popular expresada en canciones, poemas, teatro popular, los que fueron al pueblo para que todos jugaran un rol protagónico en la misma.

El canto revolucionario brotó de las gargantas populares, plasmó el pensamiento de los dirigentes caídos, extrajo del anonimato el pensamiento de una gran multitud de luchadores de las montañas y la ciudad, abriendo las puertas de la historia para enseñarle al pueblo el contenido de sus gestas, su papel de protagonistas de las transformaciones revolucionarias de la patria de Sandino y Carlos Fonseca.

En la cultura popular la canción fue y es uno de los medios usados para hablar de la historia, de la miseria, de la explotación. En la clandestinidad, en la actividad conspirativa, en las trincheras de combate se escucharon las voces cantándole a la vida y comunicando esperanzas para el futuro, reclamando pan, libertades, un nuevo régimen, una sociedad más justa⁶⁾. Vale destacar el papel de los cantautores populares, legítimos educadores populares como son los hermanos Carlos y Luis Enrique Mejía Godoy que en la etapa insurreccional concientizaron al pueblo enseñándoles su historia entre ellas con la canción “Vivirás Monimbó”, la que expresa:



6) Carlos Núñez Téllez, Portada del Disco del Grupo Pancasan

Los rubios conquistadores que vinieron de otras tierras

Supieron de tu bravura de tu heroica resistencia

Chocó la espada invasora con la macana de piedra

y de esa chispa rebelde /Nicaragua despertó...

La Canción “Yo soy de un pueblo sencillo”

Yo soy de un pueblo reciente, pero antiguo su dolor analfabeta mi gente, medio siglo en rebelión. Yo soy el pueblo que un niño que en Niquinohomo soñó. Soy del pueblo de Sandino y Benjamín Zeledón...

El canto popular para preparar en armas al pueblo en la etapa insurreccional, con la canción “**Que es el fal**” arma común utilizado por el pueblo el que se aprendía a manejar con la canción que expresa:

Tiene la estampa de un gran fusil metralla de bello estilo de 20 tiros su magazín

Si aprieto el gatillo ladra, a cuatro cuadras su alcance dá y a cinco cuadras completas una avioneta se puede apear.

Para empezar la tarea, Va para afuera su magazín

Y ahora lo cajonero que no se quede ni un proyectil,

Machistas nunca seremos, pero tendremos que proceder quitando el tornillo macho del otro que hace de la mujer...

El grupo musical Pancasan enseñando la historia a través de la canción “**Apuntes del Tío Sam**” canción que resume las constantes agresiones militares y políticas de Estados Unidos contra Nicaragua a partir de 1856, uno de cuyos párrafos expresa:

Te voy contar algo que tal vez vos ni si-



quiera sabes se trata de un personaje que es por todos conocidos donde quiera se ha metido a saquear lo que más pueda, hizo estragos en Vietnam más de allí salió apaliado y mi patria Nicaragua vieras que tiene su historia que quiero contarte para que te la sepas: en 1856 los esclavistas del sur de los Estados Unidos vinieron a conquistar por no decir a robar enviados por William Walker y hallaron en San Jacinto la horma de su zapato y corriendo como diablo salió el gringo imperialista esto apenas marcó el inicio a la perenne intervención...

Es así como la educación popular se sitúa entre los procesos culturales, políticos e ideológicos, ayudando a la creación de una nueva hegemonía antagónicamente diferente a la de la clase dominante, coadyuvó a la creación de gremios, medios de comunicación, talleres de arte y cultura popular, las músicas y canciones testimoniales. La canción revolucionaria fue una expresión de Educación Popular que “aumentó la convicción

un sostén que mantuvo la moral y un resguardo donde habitó la ética”⁽⁷⁾ rescató la historia, el legado de los héroes y mártires, transmitió las gestas combativas, se instaló en el corazón y la sabiduría del pueblo.

La Educación Popular durante la Revolución Popular Sandinista.

Así surge en Nicaragua la Educación Popular respondiendo a la realidad del pueblo y a sus necesidades, recoge lo que se tiene acumulado de experiencias de lucha del General Augusto C Sandino, de las luchas del Chaparral, del Bocay, de Olama y Mollejones en donde diversos sectores fueron asumiendo su papel de sujetos del quehacer educativo ligado al movimiento popular al desarrollo de las organizaciones y asociaciones, dando a la educación un sentido colectivo y de rescate de la identidad.⁽⁸⁾

Según Wikipedia; Fue hasta la Revolución Sandinista, en Nicaragua, que se comenzó a utilizar, como tal, el concepto de educación popular. Sin embargo no es un concepto estático, por el con-

7) Francisco Cedeño del Grupo Pancasan

8) Acerca del proceso y Metodología de la Educación Popular. Colección: Organización, EP y Desarrollo. INIEP 1997.



trario, cambia en la medida en que los sujetos políticos participan mediante acciones pedagógicas transformadoras.

Aunque Freire nunca habló propiamente del concepto de educación popular, sino de educación para la libertad, educación concientización, esto influyó mucho en su desarrollo. Poco a poco se fue configurando un discurso educativo transformador que se vio reflejado en movimientos sociales posteriores como la Revolución de Cuba en el año 1959, el surgimiento de la Teología de la liberación, la crisis del modelo soviético, el surgimiento de la investigación-acción, la comunicación popular y la redefinición de las ciencias sociales.

Se reconoce que fue la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) desarrollada en 1980, la primera acción de insurrección cultural y educación popular de la Revolución Popular Sandinista, pero poco se ha escrito sobre el desarrollo que tuvo la Educación Popular en casi todas las instituciones del gobierno revolucionario y el aporte que dieron destacados educadores provenientes de diversos países de América Latina que integraron y fundaron el CEAAL

En la etapa de planificación de la CNA vale destacar el aporte de las experiencias y estudios que se hicieron de varias experiencias alfabetizadoras de otros países como Brasil, Colombia, Cuba, Guinea Bissau, Perú y Santo Tomé, vale destacar la presencia de expertos de la Unesco, del Consejo Mundial de Iglesias, del CELADE, CREFAL, de Cuba, la presencia de Paulo Freire en el mes de octubre de 1979, 1980, 1983 y de muchos educadores entonces militantes de la Educación Popular y luego integrantes y fundadores del CEAAL procedentes de Colombia, Costa Rica, México, El Salvador, Puerto Rico, Chile, Uruguay, España, Canadá, los Estados Unidos, Bolivia, entre otros, algunos que permanecieron durante toda la Cruzada prestando asesoramiento técnico,⁹⁾ otros aportaron asesorando durante los primeros años de instauración del Programa de Educación Popular de Adultos.

Un evento que tuvo gran repercusión en el desarrollo de la EP y la institucionalización del CEAAL, fue el "Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz", organizado por ICAE, HIGHLANDER CENTER y el CEAAL en coordinación con el Ministerio de Educación en Nicaragua, realizado del 28 de agosto al 4 de septiembre de 1983. En

9) Nicaragua: alfabetización y revolución, Fernando Cardenal y Valeria Miller Revista trimestral de Educación Perspectiva. Vol XII No 2 1982. UNESCO

el marco de este encuentro, llegaron educadores comprometidos de todo el mundo como Myles Horton, Budd Hull, Rajesh Tandon, Carlos Rodríguez Brandão, Jorge Saavedra, Beatriz Cannabrava de Brasil, Félix Cadena de México, Vera Gianoten y Ton de Vit (holandeses en Nicaragua), Sergio Martinic (Chile), Oscar Jara (Costa Rica), un maestro de Andes 21 de junio de El Salvador, Carlos Tamez de CELADEC, Lola Cendales de Colombia y otros valiosos y destacados educadores nicaragüenses, Latinoamericanos y Caribeños. El encuentro fue presidido por Paulo Freire y coordinado por Francisco Vio Grossi, en el marco de este encuentro se discutió por vez primera los primeros estatutos del CEAAL, por lo que consideramos que fue en este encuentro que nace institucionalmente el CEAAL como Consejo de Educación de Adultos para América Latina hoy en su desarrollo fortalecido como Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe⁽¹⁰⁾.

Con la experiencia acumulada en alternativas de educación popular tanto a lo interno como a lo externo del país se instauraron en Nicaragua diversas experiencias con metodologías participativa que buscan la transformación de su realidad más cercana y se extienden a experiencias tanto del sistema educativo formal como a la educación agraria, la construcción de viviendas populares, la educación sindical, etc.

Hay diversas experiencias que apuntaron hacia una metodología de educación popular tanto en el Sistema Educativo Formal como en diferentes instituciones del gobierno y organizaciones comunitarias, sindicales y gremiales. El Sistema Educativo Formal a través del Ministerio de Educación priorizó al medio rural e inicia en 1981 una aplicación particular del Programa Estudio-Trabajo con el Programa de Desarrollo Educativo Comunal “Escuelas Rurales de Educación-Trabajo” (ERET). Estas escuelas fueron verdaderos centros de Educación Popular, de producción de granjas avícolas, huertos y ta-

lleres de carpintería, después de 9 grados, se salía capacitado como técnico medio del ramo agropecuario.⁽¹²⁾ Para obreros y campesinos, se estableció el programa en pro del desarrollo educativo en la comunidad (PRODECO) donde el trabajo productivo para las y los campesinos no solamente era el punto de partida para la ampliación y profundización de sus conocimientos, sino el eje central de su actividad educativa. En los Centros de Desarrollo Infantil (preescolares) se desarrollaron interesantes iniciativas comunitarias; los CEPs o colectivos de Educación Popular de Adultos que dieron continuidad a la CNA. EL Instituto Filemón Rivera, destinado a elevar el nivel académico del ejército y de la policía, formado de jóvenes fogueados en la lucha insurreccional por la que antes tuvieron que abandonar sus estudios. Otra experiencia destacada fue el impulso de una Escuela Normal Experimental de Formación de Educadores en Jalapa, la que tuvo como propósito desarrollar un proceso de transformación en la formación de las y los maestros aplicando la concepción de la Educación Popular Nicaragüense en todos los componentes del proceso educativo.

El MIDINRA⁽¹²⁾, en 1980 impulsa procesos de capacitación para los obreros agrícolas de las UPEs⁽¹³⁾ con la lógica de educación popular. En esos procesos participaron Oscar Jara y Carlos



10) Anotaciones personales de Óscar Jara Holliday

11) Nicaragua Un nuevo reto: hacia una educación popular y una educación en pobreza Revista Envío 1985

12) Ministerio de Desarrollo Agropecuario y Reforma Agraria

13) Unidades de Producción Agrícola



Núñez a partir del mes de junio-julio de 1980, igualmente se integran al equipo de coordinación del “Operativo Carlos Fonseca Amador” para diagnosticar la fase de sostenimiento en zonas que ya estaba concluyendo la CNA en julio y agosto (Cinco Pinos y Villanueva en Chinandega; Carazo; Tipitapa y San Jerónimo en Managua). La que generó varias recomendaciones dirigidas a proponer una Educación Popular Básica descentralizada, la que no prospero por la rígida formalización que prevalecía en el Sistema Educativo Nacional con estertores de transformación. En el Ministerio de Vivienda (MINVAH), Carlos Núñez, como arquitecto y educador Popular, José Serra, y otros realizan en los dos años primeros años de los 80 un proceso de talleres multiplicadores, con los Comité de Defensa Sandinista o CDS, en los que además participan Graciela Bustillo, Raúl Leis, Mariela Arce, todos ellos orientado a promover procesos participativos y educación popular en la ejecución de los planes del gobierno revolucionario relativos a la construcción de viviendas con participación comunitaria.

Los CDS⁽¹⁴⁾ y la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC) como expresiones organizadas del movimiento social, existían en cada barrio y comunidad rural, con ellos se realizaron en los primeros 3 años de los 80, talleres de capacitación

metodológica dirigido a la secretaría de educación y propaganda, en ellos participa Oscar Jara, Laura Vargas, Carlos Pentzke, entre otros. Estas diversas experiencias se proyectan hacia otros países centroamericanos como el encuentro de EP en Honduras, promovido por CENCOPH y CODINAGE; experiencias que luego van germinando para que en mayo de 1981 se forme el “Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA” se designa a un equipo en Costa Rica para ser el equipo permanente de la coordinación regional, fueron centros fundadores: CEPA, CEASPA y CCS de Panamá, IMDEC de México, CENCOPH de Honduras y CEP Alforja de Costa Rica.

Las campañas nacionales de salud, realizadas en 1981-82 basó su estrategia en la vía de la Educación Popular, retomando experiencias de la CNA, ella se centró en cambiar el concepto y la práctica que la población tenía de la salud de una perspectiva curativa a una preventiva, desarrollando la participación de la población para controlar las causas de las enfermedades. La filosofía educativa del MINSAL⁽¹⁵⁾ planteaba que la Educación Popular es un proceso liberador que permite a las organizaciones populares vincular la salud y las enfermedades a sus causas históricas y estructurales y a participar en la toma de

14) Comité de Defensa Sandinista

15) Ministerio de Salud

decisiones, administración y control de los programas de salud, afín de transformar su ambiente y mejorar sus condiciones de vida”, con este marco filosófico se guiaba el desarrollo de la metodología de capacitación y la elaboración de materiales educativos. Según el departamento de Educación Popular del Ministerio de Salud lo fundamental de la educación popular era que el pueblo no sólo asumiera el derecho de aprender algo sobre salud sino también la de participar en la planificación de los programas y poder adaptarlo a sus necesidades.

Conclusiones

La EP y la comunicación popular en Nicaragua ha jugado un gran papel en el cambio social, fue fundamental en la organización del pueblo, ayudó a desarrollar conocimientos, habilidades, el análisis necesario para las acciones decisivas. Movilizó y educó al pueblo a través de muchos medios y técnicas de comunicación popular, con lenguaje sencillo y muchas veces con mucho humor, en este contexto educadores populares del país como de varios países latinoamericanos y caribeños que fueron y son integrantes del CEAAL, tuvieron un papel preponderante y enriquecieron sus prácticas de experiencias focalizadas a experiencias aplicadas a programas gubernamentales de alcance nacional, las que supuestamente se enfrentaron con muchos obstáculos producto de una cultura rígida, formalizante de los Sistemas Institucionales, enfrascados en obtener controles estadísticos o cuantitativos más que beneficios o logros cualitativos que requieren de más largo plazo.

Se reafirmó la dimensión profundamente política de la Educación Popular y dimensionamos la potencialidad de la misma en la construcción de poder popular cuando somos parte de un gobierno popular.

El movimiento de EP en Nicaragua desde la Revolución Popular Sandinista no ha estado atado a ningún tema o sector y ha sido utilizado por instituciones gubernamentales como por gre-

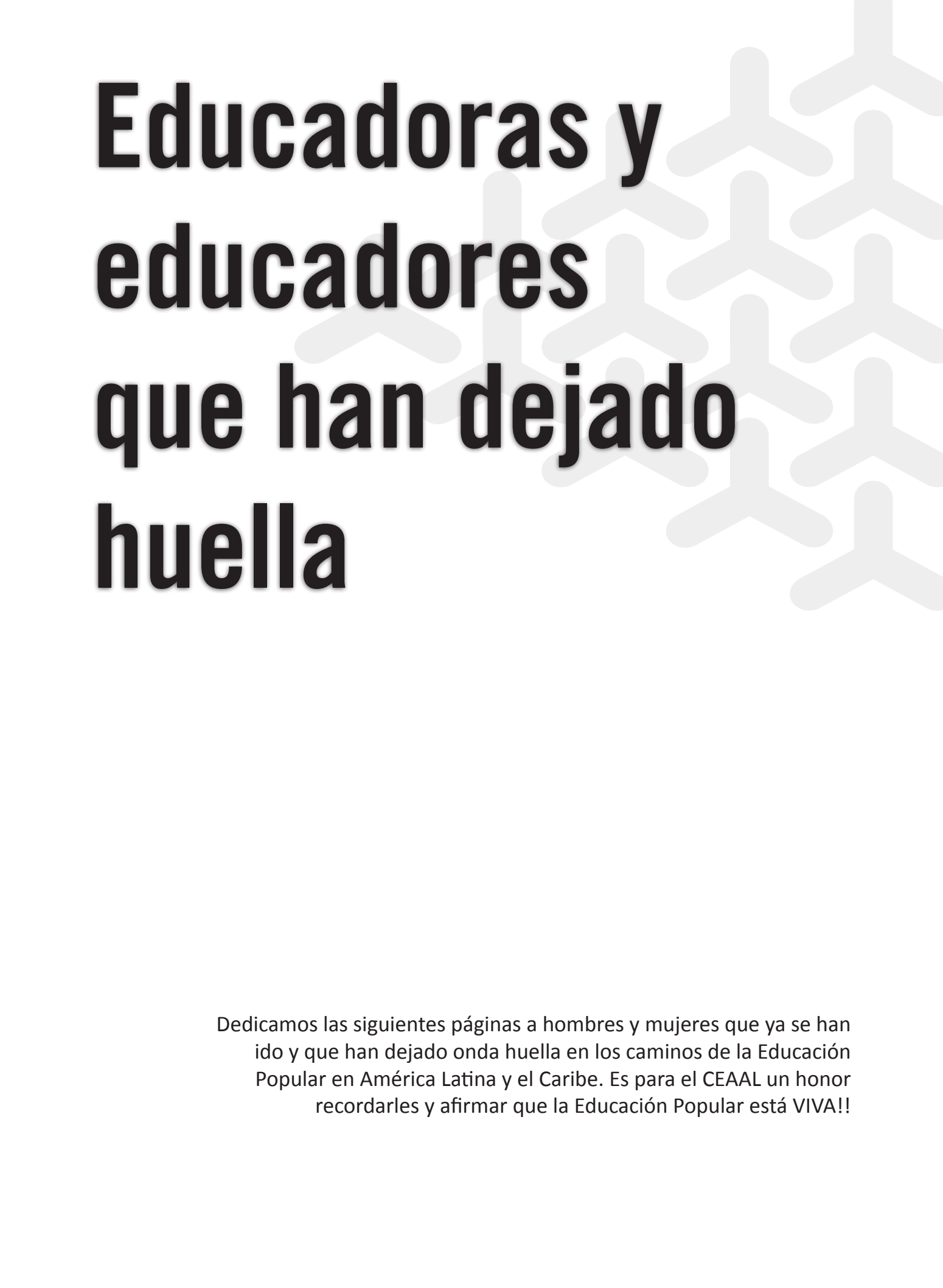
mios y organizaciones que trabajan con sectores populares” por ello se le encuentra tanto en Campañas de Alfabetización, como en campaña de salud, en el desarrollo cooperativo agrícola, en el proceso de elecciones, en el empoderamiento de la mujer, de los discapacitados, etc. El aprendizaje se convirtió en un medio para alcanzar un fin y no un fin en si mismo”⁽¹⁶⁾. En la actualidad en condiciones históricas y políticas diferentes la EP se mantiene vigente, como una práctica y concepción educativa ligada a grupos, organizaciones sindicales, gremiales, asociaciones de mujeres, artistas, artesanos, campesinos, indígenas de niños y niñas, de personas con discapacidad, de comunidades cristianas que buscan mejorar sus condiciones de vida y promover una participación consciente en los espacios sociales en que se desarrollan.

Referencias

- *Acerca del proceso y metodología de la educación popular*. Folleto de la colección Organización, Educación Popular y Desarrollo. INIEP 1997.
- Anotaciones personales de Óscar Jara.
- Revista *Cultura Popular* No 1. Revista Latinoamericana de Educación Popular. Junio de 1981
- Revista *Perspectivas*. Revista trimestral de educación. Vol XII, No 2, 1982
- Revista *La Piragua* No 18. Educación Popular Nuevos Horizontes y Renovación de compromisos.
- Revista Cultural *Nicarahuac*. Julio-Agosto 1980.
- Revista *Alternativas* No 5. IPADE/CEAAL Nicaragua 2010
- *Para cambiar esta casa*. La Educación Popular en tiempo de los Sandinistas. Débora Barndt
- *Propuesta de diseño de la Educación Popular Básica de Adultos para el sector rural*. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Popular de Adultos. UNESCO/CAP. Abril de 198

16) Miles Horton en prólogo para *Cambiar esta Casa*. La Educación Popular en tiempo de los Sandinistas.

Educadoras y educadores que han dejado huella

A background pattern of stylized human figures in a grid, rendered in a light gray color. The figures are simple, with rounded heads and three limbs extending outwards, creating a sense of a community or network.

Dedicamos las siguientes páginas a hombres y mujeres que ya se han ido y que han dejado una huella en los caminos de la Educación Popular en América Latina y el Caribe. Es para el CEAAL un honor recordarles y afirmar que la Educación Popular está VIVA!!

SIMÓN RODRÍGUEZ

José Gregorio Linares⁽¹⁾

Simón Narciso Rodríguez (1769-1854) es un pensador revolucionario y original. Su proyecto educativo es la palanca que impulsa su proyecto político-económico de transformación. Uno no está desvinculado del otro. No obstante, en la mayor parte de los textos donde se habla sobre Rodríguez se repiten una serie de falacias y mitos que ocultan y desfiguran su vida y obra. Se ha dicho 1.- que era excéntrico e insociable, 2.- que era un adelantado a su época y que por eso no fue entendido por sus contemporáneos, 3.- que era simplemente un maestro de escuela renovador, 4.- que su papel en la historia se limita a haber sido maestro del Libertador, 5.- Que en su praxis pedagógica lo que hizo fue desarrollar las ideas de los enciclopedistas especialmente de Rousseau, expuestas en el “Emilio”, 6.- que sus propuestas sociales fueron tomadas íntegramente de los socialistas utópicos y no dio aportes originales; y la más absurda y perversa de todas 7.- que se desnudaba frente a sus alumnos para enseñarles anatomía. Al respecto dice Andrés Lashera “A él se le ha endilgado de todo: desde los infundios, los mismos que Simón Rodríguez comentó se escribían sobre él para desprestigiarlo, y que se repiten como verdades de fe – incluso con cierta fruición para presumir de que también Venezuela tiene su LOCO notable”

No daré respuesta en esta oportunidad a estos infundios. Me limitaré a subrayar para efectos de este trabajo, que hasta ahora se ha banalizado y tergiversado a Rodríguez. A consecuencia de ello, hemos asistido principalmente a una especie de “pedagogización” e incluso de “didactiza-

ción” de la doctrina de Simón Rodríguez, el cual es visto simplemente como un docente de avanzada, ignorando que éste era en primer lugar un político y revolucionario, el cual se plantea la creación de una nueva sociedad. En función de ese propósito central, desarrolló una estrategia de sensibilización, concienciación ciudadana y capacitación técnica (ideas, sentimientos y manos) de las masas empobrecidas, a lo que llamó Educación Popular, cuyo propósito fundamental era el impulso de la Economía Social; para de este modo destruir íntegramente el sistema de explotación y la mentalidad imperantes en las sociedades americanas de la época, herederas de la colonia, y reemplazarlo por una República Verdaderamente Popular. El punto de partida de su doctrina es la ética que se fundamenta en el cultivo de la sensibilidad. “Es menester ser muy sensible y tener mucha imaginación, para convertir el mal ajeno en propio”, demandaba el Rodríguez.

Simón Rodríguez hizo un diagnóstico objetivo de las causas de las injusticias sociales en América. Formulo proyectos tendentes a erradicar las causas de la explotación y miseria a que era sometido el pueblo indígena, los esclavos, los pardos, los pequeños propietarios y en general todas las víctimas de las relaciones de producción reinantes en el seno de una sociedad donde los pobres con “la independencia han venido a ser menos libres que antes”

Su discurso era político y radical. En alegato contra los grandes propietarios, decía: “el país no

1) Profesor de la Universidad Bolivariana de Venezuela y la Escuela venezolana de Planificación. Autor de los libros: Nuestra América, pasado comunitario, porvenir socialista; La utopía posible: principios que orientan el socialismo en Nuestra América; y ¡Bolívar vive!.



es, ni será jamás, propiedad de una persona, de una familia, ni de una jerarquía, ante familias y jerarquías que se creen dueñas no solo del suelo sino de sus habitantes”. Y es que para nuestro Robinson la propiedad debía tener un fin social y estar sometida al control de las autoridades. Se oponía a las grandes empresas que aprovechándose de la libre competencia acababan con sus pequeños y medianos competidores. Enfatizaba: “Nadie tiene derecho para arruinar la industria ajena por establecer la suya”.

Asimismo denuncia las perversiones del modo de producción y distribución predominante, el cual propiciaba el atraso de nuestras naciones, afirma: “En el sistema antieconómico (...) de concurrencia o de oposición, el productor es la víctima del consumidor, y ambos lo vienen a ser del capitalista especulador”.

Simón Rodríguez critica el espíritu de codicia de los propietarios, quienes olvidan la justicia social, pues para ellos “El deseo de *enriquecerse* ha hecho todos los medios *legítimos* y todos los procedimientos *legales*; no hay cálculo ni término en la Industria – el egoísmo es el espíritu de los negocios”. Diagnostica las razones de la iniquidad, sino que además propone alternativas para sustituir la propiedad privada de los medios de producción por la propiedad social de dichos medios. Nos decía:

Si los americanos quieren que la revolución política (...) les traiga verdaderos bienes, hagan una revolución económica (...) Vencan la repugnancia a asociarse para emprender y el temor de aconsejarse para proceder. Formen sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura

y maestranzas (...). Designen el número de aprendices, para que los maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos.

Insiste y esto es sumamente importante como medida para romper la espina dorsal de la gran propiedad territorial mediante la redistribución de la tierra - en que "la intención no era (como se pensó) llenar al país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumar al trabajo, para hacer hombres útiles, asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento"

Simón Rodríguez insiste en que la propiedad no es asunto exclusivo de los propietarios y los comerciantes, sino que debe ser puesta al servicio social; por consiguiente, el Estado debe establecer controles en defensa de los ciudadanos y el bien común. La noción de propiedad no puede estar al margen de la ética. Establece que "EN TODA OCUPACIÓN... EN TODA EMPRESA, ha de regir la idea de la Sociabilidad". Insiste

Simón Rodríguez se propuso llevar a la práctica su proyecto de Nueva Sociedad. La oligarquía y sus representantes lo enfrentan. Si la correlación de fuerzas le hubiere favorecido, afirma:

El Alto Perú sería hoy un ejemplo para la América meridional: ALLÍ SE VERÍAN LAS COSAS VERDADERAMENTE NUEVAS:

1.- *Un fondo aplicado a lo que todos llaman OBRAS DE BENEFICENCIA... aumentando en lugar de disminuir.*

2.- *Un bajo pueblo, condenado (como en todas partes) a la miseria y propenso al desorden...convertido en GENTE DECENTE.*

4.- *En los 4 años que han corrido desde enero del 26, en que se dio principio al establecimiento en Chuquisaca, habría (a lo menos) 25.000 personas ocupadas (con propiedad, por consiguiente) - instruidas en sus deberes morales y sociales (por consiguientes republicanas y adictas al gobierno)-, los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, amobla-*

das y limpias- estarían decentemente vestidos -se divertirían con moderación y entenderían de sociedad... en una palabra, serían CIUDADANOS.

(...). No habría amos, porque no habría ESCLAVOS -ni TITERES, porque no habría quien los hiciese BAILAR- ni guerras porque no habría a quien arrear al matadero (...). LOS AMERICANOS estarían viendo el suelo que pisan, no mirando las estrellas (...). Buscando su vida en el trabajo, no rezando el padre nuestro, para pedir qué almorzar; contando con lo que tienen, no con lo que les promete el que no tiene qué dar".

Sus propósitos eran radicales y ambiciosos. Insistía: "debemos emplear medios TAN NUEVOS como es NUEVA la idea de ver por el bien de Todos". Por tanto "La misión de un Gobierno es cuidar de TODOS, sin excepción para que cuiden de sí MISMOS después, y cuiden de su GOBIERNO". Plantea claramente que el fin de su proyecto social es, sencillamente, "hacer menos penosa la vida". Se plantea la fundación de una república, pero no a la manera de las repúblicas elitistas y clasistas que proyectan los ideólogos estadounidenses y europeos, ¡no! "la República, para que sea una, para que sea una la República, para que exista como tal, no puede estar supeditada a intereses particulares. Debe velar por el bienestar de las mayorías, proponerse el bien común".

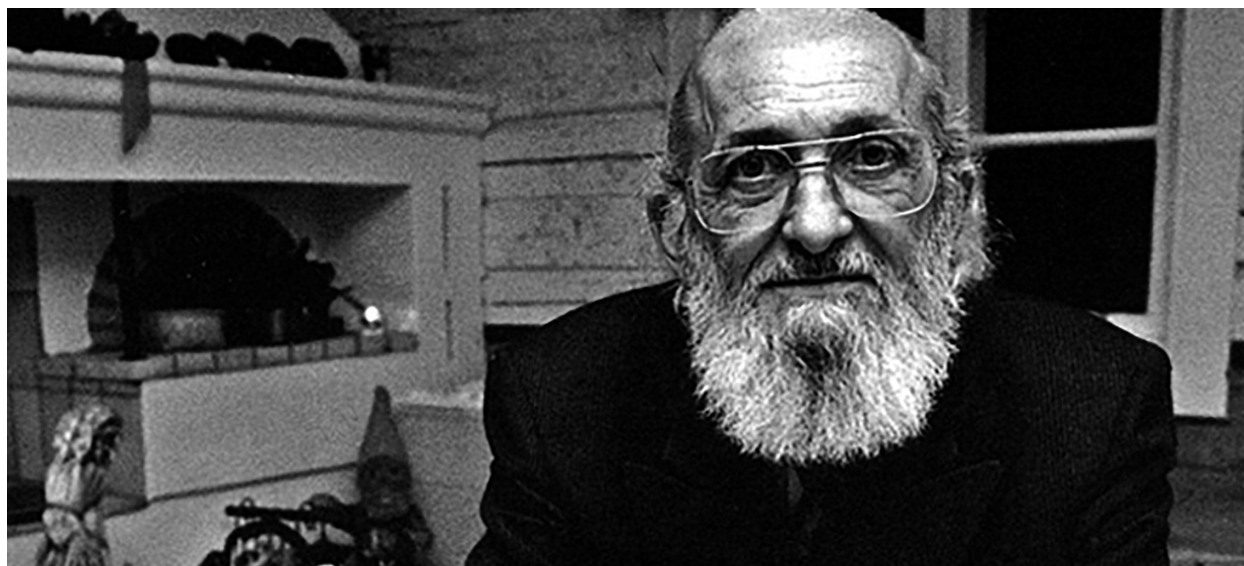
Referencias bibliográficas

- **Lashera, Jesús.** (2005). *Simón Rodríguez: maestro ilustrado y político socialista*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- **Rodríguez, Simón.** (1975). *Obras completas. Tomo I*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- **Rodríguez, Simón.** (1975). *Obras completas. Tomo II*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- **Rodríguez, Simón.** (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

PAULO FREIRE:

Notas biobibliográficas

João Colares da Mota Neto ⁽¹⁾



Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire, Oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espírita, e de Edeltrudes Neves Freire, católica.

Alfabetizou-se no quintal de sua casa, à sombra de mangueiras frondosas, com gravetos de pau, por seus pais. “As palavras com que me alfabetizei eram palavras de meu universo vocabular infantil, que eu ia escrevendo no chão, meu ‘primeiro quadro negro’, com gravetos, meu ‘primeiro giz’”⁽²⁾. Como pedagogo ou andarilho do óbvio, como gostava de se ver, Freire irá elaborando, ao longo de sua vida, um pensamento pedagógico calcado em simples, mas profundas descobertas, como esta, a de que as palavras do cotidiano são as que devem ser privilegiadas em um trabalho de alfabetização crítica.

A crise econômica internacional provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, obriga sua família a mudar-se para Jaboatão, interior de Pernambuco, em 1931, cidade onde vive dos 11 aos 20 anos. Em Jaboatão perde o pai, experimenta a fome e compreende a fome dos demais. Com grande dificuldade, faz o exame de admissão ao ginásio, quando, aos 15 anos, ainda escrevia “rato” com dois erres. Com muita dedicação e com a oportunidade que lhe foi dada em estudar como bolsista no Colégio Oswaldo Cruz, avança em sua formação e torna-se professor de Português, primeiro particular, para ajudar sua mãe, e depois, com 19 anos, como funcionário deste mesmo colégio.

Aos 23 anos casa-se com Elza Freire, professora primária, diretora de escola, que viria a ser sua colaboradora em muitos projetos político-pedagógicos pelo mundo afora e com quem teve

1) João Colares da Mota Neto. Universidade do Estado do Pará. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Cátedra Paulo Freire da Amazônia

2) FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau*: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 151.

cinco filhos. Foi a partir do casamento, somado àquela primeira experiência docente, que Freire começa a se preocupar mais sistematicamente com problemas educacionais. Nesta época, passa a estudar mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação do que Direito, curso que estudou na então Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, a partir de 1943. Abandona a área do Direito logo no primeiro caso, incapaz de cobrar uma dívida de um jovem dentista, e segue a carreira pedagógica.

Em 1947 começa a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, que lhe possibilita interagir melhor com o povo e conhecer mais amplamente a realidade dramática do nordeste brasileiro. No SESI, foi diretor do Departamento de Educação e Cultura, por oito anos, e depois seu Superintendente, por mais dois anos. O trabalho no SESI também lhe permitiu desenvolver sua prática e sua visão de educação, por meio da interlocução crítica com alfabetizando e suas famílias.

Neste período, de 1946 a 1954, Freire realiza suas primeiras experiências de alfabetização, que o conduziram, mais tarde, em 1961, à criação e sistematização do que foi chamado de “método Paulo Freire”, experimentado no seio do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, de que foi um dos fundadores, e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, tendo sido o seu primeiro diretor. Nesta época, delinea-se mais claramente uma concepção de alfabetização relacionada à cultura popular e ao trabalho conscientizador das classes populares.

Em 1959, Freire escreve *Educação e Atualidade Brasileira*, tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas-Artes da referida universidade. Neste trabalho, as suas fontes teóricas principais provêm, no caso brasileiro, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), especialmente Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, de intelectuais da Escola Nova, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e, dentre os intelectuais estrangeiros, dialoga com Karl Mannheim, Zevedei Barbu e Gabriel Marcel.

Ao tempo em que desenvolvia seu “primeiro” pensamento pedagógico, Freire torna o seu “método” de alfabetização nacionalmente conhecido em 1963, com o sucesso repercutido pela experiência em Angicos (Rio Grande do Norte), na qual se alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. O sucesso lhe faz chegar o convite, neste mesmo ano, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, em meio às políticas de reforma de base do governo João Goulart. A pretensão era a de alfabetizar, em 1964, entre cinco e seis milhões de brasileiros utilizando suas propostas metodológicas inovadoras.

Devido ao seu caráter progressista e transformador, que ameaçava as elites nacionais e o projeto do imperialismo para a América Latina, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos é interrompido com o golpe civil-militar de abril de 1964, que dá início a uma ditadura de 21 anos no Brasil. Com o golpe, Freire foi preso duas vezes, num total de 75 dias, em uma cela que tinha um metro e setenta centímetros de comprimento por sessenta centímetros de largura. Após a prisão, foi levado para o Rio de Janeiro para interrogatórios e lá fica sabendo pelos jornais de que seria preso novamente. Foi convencido, assim, pela família e pelos amigos de que precisava sair do país, dando início, em 1964, aos quase 16 anos de exílio.

Depois de ter passado pouco mais de um mês na embaixada da Bolívia, aguardando pela expedição pelo governo brasileiro do seu salvo-conduto, com o que poderia deixar o país, em outubro de 1964 chega a La Paz, onde faz uma rápida passagem, de um mês, porque outro golpe de estado lhe surpreende e o obriga a deixar a Bolívia.

Em novembro de 1964 viaja para o Chile, onde vive em Santiago, novamente ao lado de sua família, até 1969. Dias depois de chegar ao Chile vai trabalhar com o economista Jacques Chonchol, então presidente do *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP). Estende sua colaboração ao Ministério da Educação do Chile, atuando junto aos trabalhadores de alfabetização de adultos, e também à *Corporación de la Reforma Agraria*. Assessorou ainda o *Instituto de Capaci-*

tación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), um órgão misto das Nações Unidas e do governo do Chile, trabalhando neste órgão como funcionário da UNESCO.

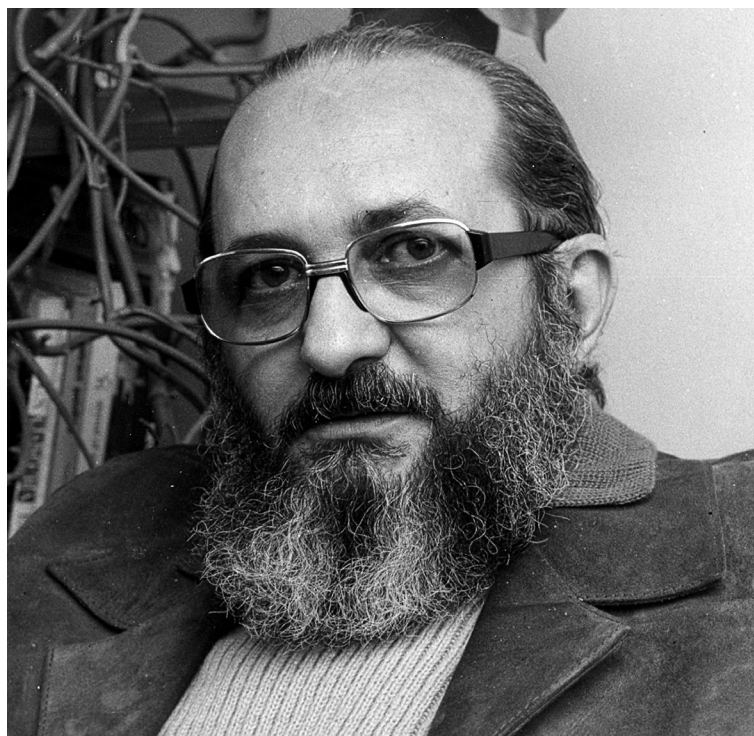
Durante os anos em que esteve no Chile, nestas várias instituições, Freire viajou por quase todo o país e discutiu com camponeses, agrônomos e educadores problemas político-pedagógicos que seriam centrais aos seus livros a partir de então. Lá também se engaja em campanhas de alfabetização iniciadas no governo democrático cristão de Eduardo Frey e prolongadas no governo da Unidade Popular de Salvador Allende.

É neste período e contexto que Freire conclui em 1965 o livro *Educação como Prática da Liberdade*, iniciado anos antes no Brasil; escreve a *Pedagogia do Oprimido*, entre 1967 e 1968, publicado primeiramente em inglês, em 1970, e somente cinco anos depois no Brasil, em português, depois de já publicado em espanhol, italiano, alemão, francês; e escreve *Extensão ou Comunicação?*, publicado em espanhol, em 1969, pelo ICIRA, e em 1971 no Brasil.

Em 1969, Freire aceita o convite para ser professor visitante na *Harvard University*, em Cambridge, nos Estados Unidos, onde realiza seminários e ministra aulas discutindo a *Pedagogia do Oprimido*. No período de quase um ano nos Estados Unidos, Freire também trabalhou em um centro de pesquisa criado e dirigido por um grupo de jovens intelectuais que se dedicavam à pesquisa social, à pesquisa orientada no sentido de uma compreensão crítica do desenvolvimento e do Terceiro Mundo.

Em 1970, a convite do Conselho Mundial de Igrejas, Freire segue para Genebra, na Suíça, onde dirige o Departamento de Educação desta instituição. O trabalho pelo Conselho lhe permite viajar por toda a Europa, por diversos países da África, Ásia e Oceania, debatendo a *Pedagogia do Oprimido*, que chega a estes países antes de Freire, mas também outras produções suas dos anos 1970.

É no início dos anos 1970 que Freire opta, politicamente, pela África. Durante o tempo em que esteve na Suíça, abandonou a Universidade de



Genebra e recusou o convite para trabalhar em outras universidades europeias, estadunidenses e canadenses, porque quis se aprofundar na compreensão da África pós-colonial e se engajar na luta pela libertação com os africanos.

Ao longo dos anos 1970, Freire desenvolve sua produção intelectual, publicando, entre outros, *Ação Cultural para a Liberdade*, que chega ao Brasil em 1975 e que reúne ensaios de Freire de 1968 a 1974. Nesta mesma década publica os chamados “escritos africanos”, produto de seu trabalho político-pedagógico na África.

Nesta etapa de sua produção, ao dialogar com autores da teoria crítica, como Marx, Engels, Sartre, Goldman, Lukács, Freire enfatiza a politicidade da educação, vista como ação cultural de formação política das classes populares e transformação radical do mundo.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, Freire colabora, ainda, com a Cruzada Nacional de Alfabetização implementada após a Revolução Sandinista da Nicarágua, convidado pela Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN). No mesmo período, visita e apoia a Revolução Grenadiana, de inspiração anticolonial e anticapitalista, ocorrida na pequena ilha do Caribe, Grena-

da, em fins de 79 e começos de 80, liderada pelo jovem descendente de escravo Maurice Bishop.

Após quase 16 anos de exílio, de 1964 a 1979, Freire volta em 1980 ao Brasil, com a possibilidade aberta pela anistia política nos anos finais da ditadura militar e consequente redemocratização do país.

Freire participa da fundação, em 1980, do Partido dos Trabalhadores (PT) e passa a exercer o magistério na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em 1983, na Nicarágua, Paulo Freire participa da fundação do então Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL), tendo sido seu primeiro presidente, e posteriormente reconhecido como seu presidente honorário.

Ficou viúvo em 1986, com a morte de Elza Freire, mas em 1988 casa-se novamente com Ana Maria Araújo Freire (Nita).

Assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período de janeiro de 1989 a maio de 1991, na gestão petista da prefeitura Luiza Erundina, trabalhando fortemente pela democratização da escola pública, tema que aprofundaria em suas produções dos anos 90, como *A Educação na Cidade* (1991), *Professora sim, Tia não* (1993) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

À frente da Secretaria Municipal de Educação, Freire trabalha para “mudar a cara da escola pública”, com trabalhos de gestão democrática, formação permanente de professores, autonomia escolar e alfabetização de jovens e adultos.

Durante os anos 90, as reflexões gravitam em torno da ética, da identidade e diversidade cultural, da prática docente de professores, da escola pública popular e, de maneira muito enfática, encontramos um autor preocupado com os discursos fatalistas neoliberais, associados à globalização da economia, que teimam em negar o papel da história, do sujeito, da utopia. Em contraposição, Freire mostra-se cada vez mais esperançoso e indignado, empenhado tanto na denúncia da opressão quanto no anúncio da li-

berdade para todos, de que são exemplares os livros *Pedagogia da Esperança* (1992) e *À Sombra desta Mangueira* (1995).

Nos anos 80 e 90 Paulo Freire publicou uma série de livros em um formato diferente, os chamados livros “dialogados” ou “falados”, com autores brasileiros e estrangeiros. Os mais conhecidos são: *Sobre educação (vol. 1)*, com Sérgio Guimarães (1982); *Sobre educação: diálogos (vol. 2)*, com Sérgio Guimarães (1984); *Pedagogia: diálogo e conflito*, com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1985); *Por uma pedagogia da pergunta*, com Antonio Faundez (1985); *Essa escola chamada vida*, com Frei Betto e Ricardo Kotscho (1985); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, com Ira Shor (1987); *Aprendendo com a própria história I*, com Sérgio Guimarães (1987); *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, com Adriano Nogueira (1989); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, com Donaldo Macedo (1990); *Aprendendo com a própria história II*, com Sérgio Guimarães (2002); *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003), com Sérgio Guimarães; *Sobre educação: lições de casa*, também com Sérgio Guimarães (2008), interlocutor mais frequente neste gênero literário.

Após sua morte, em 2 de maio de 1997, Nita Freire, sua sucessora legal, publicou uma série de livros com cartas, escritos diversos, palestras, entrevistas de Paulo Freire, que são importantes para os estudiosos de sua obra porque revelam toda a maturidade de Freire, suas preocupações mais urgentes, a emergência de novas temáticas e a reiteração de seus sonhos e utopias. Alguns destes livros são: *Pedagogia da Indignação* (2000), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), *Pedagogia da Tolerância* (2005) e *Pedagogia do Compromisso* (2008).

Pelo conjunto de sua obra e militância educacional, Paulo Freire tem sido merecidamente condecorado e homenageado em todo o mundo. Recebeu 41 títulos de doutorado *honoris causa* de universidades da Europa, dos Estados Unidos, da América Latina e do Brasil, país em que também foi considerado *Patrono da Educação Brasileira* (Lei nº. 12.612/2012).

ORLANDO FALS-BORDA

Nuestro hombre hicotea, sentipensante, hereje y luchador de nuestros tiempos

Marco Raúl Mejía⁽¹⁾



Ejercicio bello y difícil en el cual me colocan, de escribir en dos páginas una semblanza de este gran colombiano nacido en 1945 en Barranquilla y muerto en agosto de 2008. Guardadas las proporciones, es como si a un literato le pidieran hablar de García Márquez, o a un pintor, de Fernando Botero, o a un científico de la medicina, del Dr. Rodolfo Llinás o a un cronista deportivo, del Pibe Valderrama o René Higuita, o de muchos otros que se nos haría muy largo enumerar. En ese sentido, para mí es hablar del más importante de nuestros científicos sociales de la mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, además de haber contado con la fortuna de tenerlo como amigo, maestro y compañero de lucha.

Indagar por Orlando Fals-Borda como autor es necesario colocarlo en un escenario latinoamericano, en el cual se desarrolla un esfuerzo colectivo no programado ni organizado en sus inicios, por darle forma a un pensamiento propio que, a la vez que rompía con la “ciencia colonial” europea y estadounidense, recogía de las tradiciones originarias parte de la savia para darle forma a unos movimientos que desarrollaban un pensamiento que da identidad a nuestro contexto como formación social diferente y con proyectos que, manteniendo un nexo con la producción de otros lares, afirmaba las singularidades de lo propio como un ejercicio de complementariedad.

1) Marco Raúl Mejía. Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional

En ese sentido, quien inaugura este período es el peruano José Carlos Mariátegui, quien habló del “marxismo indoamericano”, lo que le valió una intervención directa en su país del Komintern en la década del 30 del siglo pasado. También desde la especificidad colombiana, y muchos años después, Fals-Borda hablaría del “socialismo rai-zal”. En el mismo período de la década del 30, Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia, con la escuela Ayllu de Warisata, rompen el modelo eurocéntrico educativo proponiéndonos una educación indígena.

Ese escenario de “herejías” frente a lo establecido como conocimiento universal, va a tener en la década del 50 y del 60 del siglo anterior una proliferación de propuestas que se convirtieron en movimientos con múltiples expresiones de resistencia y de construcción de procesos alternativos, lo cual nos permitió a quienes veníamos después de ellos, estar parados en “hombros de gigantes” como dirían algunos de Newton en las ciencias naturales. En nuestra realidad emergieron con contenido propio: la teología de la liberación (Gutiérrez), la teoría de la dependencia (Falletto), la comunicación popular (Kaplún), la psicología popular (Martín-Baró), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), la educación popular (Freire), la filosofía latinoamericana (Dussel), el teatro del oprimido (Boal), colonialidad del saber y del conocimiento (Quijano), la ética del cuidado (Boff), la sistematización como una forma de investigar las prácticas (Martinic), las epistemologías contextuales (Zemelman).

En el marco de estos desarrollos, nuestro autor desarrolla la investigación acción participante (IAP), articulada a una serie de experiencias en otros lugares de América Latina, como sucedió con las anteriormente citadas y para el caso de Fals-Borda, con una mayor cercanía en Brasil, Chile, México, que luego atravesaría los océanos hacia la India, África y Australia. Por ello mi dificultad para escribir este texto radica en que tengo muchas páginas borradores inéditas sobre y de mis experiencias con Fals. Para citar solo una, la experiencia que desarrollé con el

equipo del Programa Ondas para niñas, niños, jóvenes, maestras y maestros, llamada la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), que tuvo siempre su acompañamiento y el consejo de largas conversaciones de amigo y maestro. En ese esfuerzo por cruzar educación popular e investigación se puede tomar como antecedente el trabajo de tres décadas antes, como las experiencias vividas en el desarrollo del proyecto educativo de la ANUC, el trabajo realizado en la costa caribe en el marco del movimiento campesino, y que luego va al movimiento pedagógico colombiano. Algo de esto puede ser visto en Youtube (Con la ra de árbol, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fxfZE2ZB2gM&feature=youtu.be>).

Sin embargo, ahora quisiera plantear críticamente que muchas de las teorías en boga, por ejemplo, algunos de los autores de la descolonización, en aras de una originalidad de estos tiempos, pareciera que no reconocieran aquellos gérmenes de ese “nuevo” pensamiento en los autores que nos antecedieron. Basta solo recordar cómo Simón Rodríguez había dicho en 1828, “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América”⁽²⁾.

De igual manera, revisemos un poco cómo muchos de los temas planteados en estas nuevas corrientes ya estaban en los escritos de Fals-Borda, que son desechados porque a veces pareciera pesar mucho para no retomarlo, su formación funcionalista en los Estados Unidos (Universidad de Wisconsin, y Florida) o sus coqueteos con el marxismo. Estos aspectos fueron transformados rápidamente por su práctica en el Departamento de Boyacá, que lo llevaría a escribir uno de sus primeros textos, al que llamó “campesinos de los andes” y que luego retomó para su tesis doctoral, en donde ya plantea claramente un distanciamiento con las ciencias europeas, encontrando una reflexión a partir de la categoría de sentido común, con la cual toma el rumbo de reconocer que había un saber y un conocimiento propio en los sectores populares que le

2) Rodríguez, S. Obras completas. Universidad Central de Venezuela. Tomo II. Caracas. 1975. Pág. 133.

permitiría formular el colonialismo intelectual como uno de los principales problemas de las ciencias sociales de estos lares.⁽³⁾

Esta idea que va a permitir constituir el saber propio o popular, va a tener su clímax en el texto de la Historia Doble de la Costa, en el cual mostró que esa lectura popular estaba presente en el imaginario de los grupos sociales populares con narrativas propias, que les permitían diferenciarse de otro tipo de producciones. Allí están sus cuatro libros⁽⁴⁾, donde él reconoce que su idea de “sentipensante” la apropió de estos campesinos, que dan cuenta siempre de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón.

Estos textos auscultan con profundidad la manera cómo los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla.⁽⁵⁾

Para resolver esta crítica propone la Investigación-Acción Participante, como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academi- zados organizan un conocimiento desde su que- hacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia

clásica.⁽⁶⁾

Este camino de elaboración temprana va a tener una veta que nunca abandona en su obra, que lo llevará por el camino de reconocer ese saber de los sectores populares como otro tipo de conocimiento, el cual era muy visible en la vida indígena, las rebeliones, la experiencia de la gente en su día a día, o en las herejías, y frente a todo ello señalaba que para poder leerlas en otra clave, se requería una opción ético-político-cognitiva, lo cual convierte a la investigación-acción participante como una forma de actuación política con un compromiso en una acción “científico-política”, que se vincula para ayudar en los procesos de empoderamiento, organización y lucha de los sectores sociales populares, a la vez que va a ser una crítica al predominio del positivismo en las ciencias sociales, y más radical, en cuanto permite la emergencia de una epistemología surgida en el sur⁽⁷⁾.

En esta mirada señala como esa organización de la sociedad basada en la dicotomía entre desarrollo y subdesarrollo ha sido construida por una escala de poder que desconoce la complejidad y la fragilidad del medio tropical, caracterizado por sus comunidades multiétnicas y biodiversas. Si las desconocemos, nos convertirán en promotores de la economía del consumo, que a nivel conocimiento significa el uso de “paradigmas desarraigados del contexto propio”. Por ello propone la construcción de paradigmas endógenos enraizados en nuestras propias circunstancias, que no rompan la unidad humana- naturaleza y que encuentra interrelación con los paradigmas críticos europeos en desarrollo por ejemplo en los procesos: de complejidad, sistemas, fractalidad y otros.

Esto significaría: “sustituir las definiciones discriminatorias entre lo académico y lo popular; entre lo científico y lo político, sobre todo en la

3) Fals-Borda, O. El hombre y la tierra en Boyacá, base social para una reforma agraria. Bogotá. Áncora Editores. 1979.

4) Fals-Borda, O. Historia doble de la costa I: Mompos y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia doble de la costa III: Resistencia en el San Jorge; Historia doble de la costa IV: retorno a la tierra. Bogotá. Áncora. 2002.

5) Fals-Borda, O. Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1981.

6) Fals-Borda, O. La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas. Bogotá. Asociación colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional. 1981.

7) Fals-Borda, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En: revista Análisis Político No.38. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1999. Páginas 73-89.

medida en que se haga énfasis en las relaciones complementarias”⁽⁸⁾. Para Fals, esas discusiones tenían consecuencias políticas y desde ese entendimiento plantea su “socialismo raizal”, diferenciándose también del eurocentrismo marxista sin desecharlo, y da sentido a una acción política en nuestros contextos latino, caribe y mesoamericano soportados en las particularidades del humano tropical: la solidaridad del mundo indígena, la búsqueda de libertad del afro, los sentidos de autonomía de los españoles y la dignidad de los campesinos, lo cual nos va a dotar de un proyecto propio desde nuestras particularidades y establecer la segunda república.

Todos estos planteamientos tienen su concreción en una propuesta investigativa que, recuperando los diferentes planteamientos de la teoría de la acción: Lewin, Sol Tax, Anisur Rahman, va a ir encontrando en Fals, a través de la participación, un núcleo de pensamiento que da forma a la investigación acción participante con una fundamentación que enfrentó la neutralidad valorativa, tan en boga en los científicos sociales. Ella dio lugar a la necesidad de reconocer al observador como parte del mundo que se investiga, de cómo la investigación tiene consecuencias transformadoras en la realidad, de cómo el mundo enunciado estaba construido desde múltiples mundos en unidad contradictoria, y que leerlos así implicaba enfrentar las dicotomías sobre las cuales estaba construido el relato occidental eurocéntrico. Esto mostraba la capacidad de ligar pensamiento transdisciplinar y pensamiento raizal propio.

Fals abandonó la universidad a finales del 60 del siglo pasado, donde fue compañero del sacerdote guerrillero Camilo Torres Restrepo, para hacer un trabajo coherente con su pensamiento en medio de los campesinos de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos -ANUC. Cuando regresa a la universidad 20 años después, escribe

un texto muy actual en donde invita a desafiar la manera cómo se había entronizado la institucionalidad de la ciencia eurocéntrica en nuestro contexto, mostrándolo como otro dogmatismo que invita a romper y a encontrar incesantemente las causas que hagan complementario, de una manera dialéctica, el conocimiento popular y el conocimiento científico.⁽⁹⁾

Poco espacio para tan grande pensador, quien estuvo en procesos de coordinación de parte de las dinámicas alternativas en el mundo durante su vida. Estuvo en los orígenes de CLACSO, quien publicó un texto póstumo con una selección de su obra que invitamos a leer con la referencia anterior del CEAAL, de quienes fue presidente; promovió grandes eventos de reflexión de la ciencia social crítica de su tiempo (Cartagena 1977 y 1995). Fals Borda forjó un pensamiento que no se detiene, en cuanto sigue iluminando reflexiones para la nueva crítica de este tiempo. Qué mejor que cerrar con un párrafo de su intervención, cuando en 2007 le confirieron el premio Malinowsky:

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propia del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archivarse.⁽¹⁰⁾

8) Fals, B; Mora Osejo: la superación del eurocentrismo: enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. Revista Polis: revista de la universidad bolivariana. Vol. 2. Número 007. Universidad Bolivariana. Santiago de Chile. 2004/2007.

9) Fals-Borda, O. El tercer mundo y la reorientación de la ciencia contemporánea. En: Herrera, N. y López, L. (compiladores). Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda, Antología. Bogotá. Lanzas y Letras - Extensión Libros. 2013.

10) Fals-Borda, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

CARLOS NÚÑEZ HURTADO

Semblanza

Juan Carlos Núñez Bustillos



Carlos Núñez Hurtado nació el 1 de enero de 1942, en Guadalajara, Jalisco. Desde joven participó en proyectos comunitarios, así como en movimientos estudiantiles. A principios de los años 60 fue detenido por la policía por pintar bardas con consignas antigubernamentales.

Estudió arquitectura en la Universidad de Guadalajara y obtuvo su título con una tesis sobre cooperativas de vivienda. Cursó en la Universidad Nacional de Colombia un curso sobre esta materia. Su interés por la participación social y

la vivienda digna lo llevó a participar en la fundación de las primeras cooperativas de vivienda en el país y en la organización Copevi de Occidente.

Desde su etapa universitaria comenzó a trabajar con comunidades campesinas y urbanas marginadas de Jalisco en proyectos de desarrollo y promoción popular. Este trabajo lo marcó de tal manera que decidió cerrar el despacho de arquitecto que recién había abierto con un socio, para dedicarse de lleno al trabajo comunitario.

En 1963 fundó el Instituto Mexicano para el De-



Foto: IMDEC

sarrollo Comunitario (IMDEC) y fue su director en diversos periodos. En ese mismo año conoció a Graciela Bustillos, con quien se casó en 1967 y tuvo tres hijos. Además de esposa, Graciela fue para Carlos una lúcida e inquebrantable compañera de trabajo. Con ella compartió vida y proyectos hasta que la muerte la alcanzó en 1992.

En 1973 Carlos y Graciela, decidieron mudarse con sus hijos a la colonia Santa Cecilia, el barrio popular donde trabajaban. Ahí, junto con los compañeros de IMDEC, desarrollaron una de las experiencias de trabajo popular más amplias y exitosas del continente que incluía grupos de reflexión, de salud, proyectos educativos, cooperativas, alternativas de comunicación, grupos de teatro y de música, festivales populares, movilizaciones sociales y proyectos productivos. Con frecuencia la puerta de su casa sonaba a media noche. Era gente del barrio que buscaba a Carlos lo mismo para ir a buscar a los colonos detenidos injustamente por la policía que para llevar a los enfermos al hospital en su auto compacto que se convertía en ambulancia.

El trabajo en Santa Cecilia, el Colli y otros lugares originó el malestar de los grupos que se oponían a las transformaciones sociales. Por esta razón, Carlos y su familia recibieron diversas amenazas.

La manera que IMDEC proponía y desarrollaba el

trabajo popular y sus exitosos resultados, llevaron a Carlos a sistematizar la experiencia y proponer una metodología para el trabajo popular que se vinculaba claramente con los aportes de Paulo Freire y de otros educadores latinoamericanos. Pronto, la propuesta era compartida con decenas de formadores de México, América Latina y Europa.

Durante los años 70 y 80 la casa de los Núñez Bustillos se convirtió también en la casa de mucha gente: amigos, exiliados argentinos y chilenos, refugiados salvadoreños, campesinos nicaragüenses. Músicos, escritores, titiriteros, actores, poetas, periodistas. Educadores y líderes sociales de México, América Latina y Europa. Llegaban con la soledad del destierro, con la efusividad del arte, con la familia, con enfermedades. Había siempre lugar para todos.

En los años 80, Carlos Núñez viajó frecuentemente a Nicaragua donde asesoró a los ministerios de Educación y Vivienda, al Consejo Electoral y a diversas organizaciones sociales en proyectos educativos, políticos y culturales.

Entre 1990 y 1997 fue presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Fue miembro del Comité Directivo del "International Council For Adult Education" (ICAE), fundador del Equipo Coordinador del Programa Regional

de Educación Popular en Centroamérica “ALFORJA”, así como consultor de la UNESCO, de la UNICEF y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en diversos programas en Centroamérica, particularmente en Nicaragua, Costa Rica y Belice.

Desde los años 70 participó en diversas actividades sobre los temas de su especialidad en América Latina, Europa y Estados Unidos, como educador-facilitador, conferencista y/o asesor de diversas universidades e instituciones de educación, comunicación y desarrollo.

En 1994 fue invitado por el Partido de la Revolución Democrática como candidato ciudadano externo. Desde esta condición fue diputado federal de la LXVI Legislatura. Fue asesor de los gobiernos del Distrito Federal y de Michoacán en materia de participación ciudadana y maestro en el diplomado sobre Educación para la Democracia del Instituto Federal Electoral.

Durante los años 90 fue un factor fundamental para el impulso a la Educación Popular en Cuba. En el terreno de la participación cívica la trayectoria de Carlos fue también nutrida, participó en la fundación del Unión Cívica de Jalisco, del Movimiento Demócrata Cristiano, del Movimiento Ciudadano por la Democracia, del Movimiento Ciudadano Jalisciense y del Pacto Ético Político.

Fue miembro de la Coordinadora de Ciudadanos y Organismos Civiles 22 de Abril, del Consejo Coordinador Nacional de Alianza Cívica Nacional, del Consejo Directivo de la Fundación Vamos, del Consejo Directivo de Causa Ciudadana y de los grupos Interdisciplinario contra la Pobreza y Plural de Análisis de Coyuntura.

Carlos Núñez coordinó la Cátedra Paulo Freire en el ITESO, la universidad jesuita de Guadalajara.

Participó en diversos programas de radio, televisión. Fue columnista de los diarios *El Occidental*, *Siglo 21* y *Público*, en este último periódico participó como integrante del Consejo Editorial. Fue miembro del Consejo de Redacción de la Revista Latinoamericana “América Libre”.

Publicó artículos, ponencias y ensayos en diversas revistas especializadas de México, Latinoa-

mérica y España. Es autor de los libros *Educación para Transformar... Transformar para Educar*, (con 16 ediciones en siete países), *Más sabe el Pueblo*, *Educación Popular*, *Movimientos Ciudadanos e Instituciones Democráticas*, *Permiso Para Pensar*, y *La Revolución Ética*. Este último texto ha sido editado en cuatro países de América y en España. Es también autor de los prólogos de los libros *Pedagogía de la Esperanza* y *Pedagogía de la Tolerancia*, de Paulo Freire.

Participó en otras publicaciones como *Desde Adentro*, *Nuestras Prácticas*, *Educación para Construir el Sueño*, *Vigencia del Pensamiento de Paulo Freire* y *Diálogos Freire/Morin*.

Recibió reconocimientos de la Academia Mexicana de los Derechos Humanos y del Centro Mexicano para la Filantropía. De manera póstuma ha recibido reconocimientos por parte de la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Oriente de Cuba, el Instituto Jalisciense de Asistencia Social y la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Jalisco.

La Casa para la Educación y el Diálogo de Saberes (La CEDE) lleva su nombre.

Carlos Núñez Hurtado falleció el 10 de abril de 2008 en Guadalajara, México.

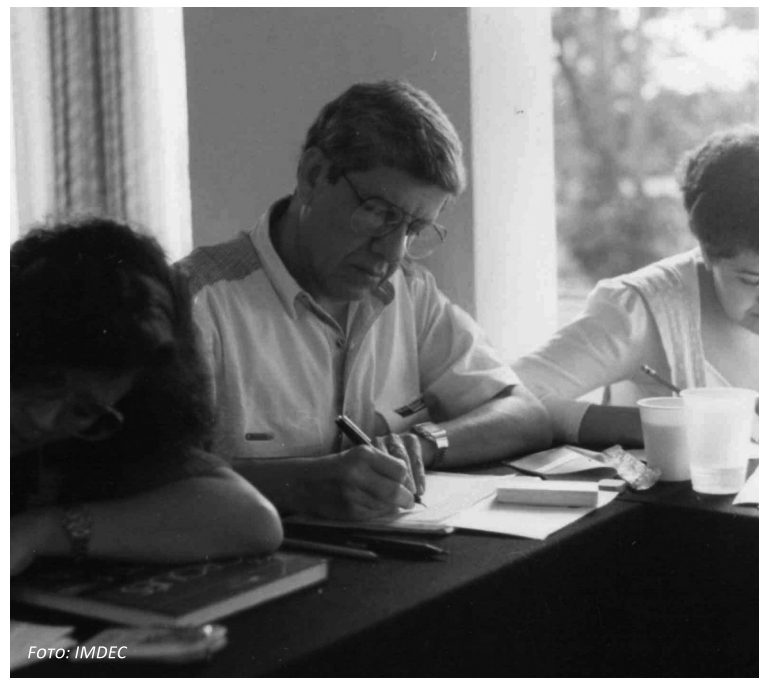


Foto: IMDEC

JOÃO FRANCISCO DE SOUZA⁽¹⁾

Fragmentos de sua trajetória e sua contribuição à educação popular na América Latina

Equipe do NUPEP/UFPE⁽²⁾



No “Ensaio para o Concurso de Professor Titular para a Universidade Federal de Pernambuco: Prática Pedagógica e Formação de Professores”, no ano de 2007, ele próprio afirmou: “Minha longa experiência em educação popular não escolarizada se deu desde 1958, junto a diversos segmentos das diferentes camadas da classe trabalhadora, em várias regiões do Brasil e da América Latina. Trago-a apenas para se perceber como foram se dando as relações entre educação não escolar e educação escolar

como educador, professor, animador e formador. Certamente tem muito a ver com algumas interpretações de fatos e nas formulações que tenho feito a partir delas nas pesquisas e na docência. Nada se constrói totalmente por acaso. Nem mesmo um texto acadêmico! Tudo, seja pessoal ou coletivo, tem sua gênese, se enraíza em uma história, faz parte de uma imposição social e/ou de uma opção pessoal e coletiva, que vai se configurando ao longo do tempo e do espaço num esforço de superação de limites e entraves.

1) João Francisco de Souza. (15/06/1944 - 28/03/2008)

2) Equipe do NUPEP/UFPE (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular)

Minhas experiências de pesquisa problematizam, tematizam e transformam em objeto de estudo aspectos dessas experiências sociais e, por certo, de minha experiência pessoal, ampliando-o: a relação intelectuais/educadores e educandos/populares. Relação recortada em seu aspecto de produção da democracia, enquanto noção e prática social, que vai sendo, em suas marchas e contramarchas, realizada pelas inter-relações e ações possíveis em nosso contexto histórico” (João Francisco de Souza).

João Francisco procurou aprofundar as questões que o ocupavam do ponto de vista intelectual e prático, com o objetivo de aprimorar a qualidade do processo **ensino-aprendizagem**, na escola brasileira e na organização popular. João estava permanentemente voltado para a **Educação Popular**, a **Pedagogia**, como **reflexão**, **Teoria da Educação**, **Formação de Professores** e a **Práxis Pedagógica**.

Fazia questão de ressaltar a importância do conhecimento científico numa constelação com outros conhecimentos: o artístico, o filosófico, o esotérico, o popular. Marcante era o lugar que a Universidade ocupava em sua trajetória de educador. João Francisco era protagonista de uma universidade sem fronteiras, sempre que se tratasse de um espaço de humanização. Tudo (ou quase tudo) nele remetia ao seu compromisso com o processo de humanização e consequente combate ao que viesse em direção contrária.

De 1985 a 1990, simultaneamente às atividades docentes na UFPE, foi eleito para a **Coordenação da “Red Latinoamericana de Investigación Participativa” do CEAAL** (nesta época chamado de Conselho de Educação de Adultos da América Latina). A partir dessa atividade, ministrou cursos, coordenou seminários, promoveu encontros em vários países da América Latina, tendo continuado, através da extensão universitária, a realizar assessorias ao movimento social urbano popular de Recife.

Fez a Representação do CEAAL no Brasil de 1987 a 1991. Atuou vários anos **com a Rede de Pesquisa Participante** promovido pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adul-

tos) em Toronto/Canadá. Coordenou a preparação e a realização do **IIIº Encontro Mundial de Pesquisa Participante** em Manágua/Nicarágua e em Lima/Peru.

Participou da **Consulta Técnica sobre as Relações Governo e Entidades de Assessoria ao Movimento Popular**, promovido pelo ICAE e PRIA (Sociedade Asiática para a Pesquisa Participante), realizado em Nova Delhi/Índia; de duas **Reuniões do Coletivo de Apoio Metodológico do CEAAL e da Comissão de Estudos**, uma em Santiago do Chile e outra em Quito/Equador, janeiro/1989 e junho/1989, respectivamente; da **Reunião do Comitê Diretor do CEAAL em Chorravi, Equador, junho/89** da Equipe Organizadora; em junho 1989, do **Vº Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participante**, com CEDECO, CEDIS, CEPLAES e Centro Simon Bolívar; como **Representante do Brasil no Encontro da Red Latinoamericana de Alfabetización y Educación Básica**, promovido pelo CEAAL, em San António de Prado, Antioquia, Colômbia, 1995.

Atuou em múltiplos processos de formação de professores de todas as modalidades e níveis de ensino, bem como de militantes e coordenadores de movimentos sociais, em várias partes do Brasil e dos vários continentes (Ásia, África, União Europeia, Américas do Sul, Central e do Norte). Num esforço de formação por meio de atualização e participação em atividade de cooperação internacional: Trabalho Técnico de Consultoria, intitulado **Sistematização: Um Instrumento Pedagógico nos Projetos de Desenvolvimento Sustentável na Ong. ADRA em Angola, África (1997)**.

Com as **Universidades de Sevilla, de Huelva, o Centro Paulo Freire de Espanha** e a **Prefeitura de Sevilla**, realizou um conjunto de atividades (2006) e organizou o livro **Investigación-acción Participativa: ¿¿Qué??** desafíos a la producción colectiva del conocimiento.

Na **América Latina**, desenvolveu estreita colaboração, também no âmbito de convênios da UFPE, com a **Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia**, com a **Universidade del Cauca** e de **Antioquia**, em Medellín. Com a segunda realizou intervenções na realização das primeiras

três versões do Colóquio Internacional de Currículo, tendo publicado na revista **Itinerantes** (2000, 2002, 2004) o resultado das palestras como artigo.

No México, desenvolveu intensa colaboração com o CREFAL, no âmbito do convênio UFPE/CREFAL (**Centro Regional de Cooperación con la Educación de Adultos em América Latina y Caribe**), Pátzcuáro, Michoacán, México. Além de participar de reuniões latino-americanas, ministrou cursos de Sistematización de Experiências Educativas na temática “Sistematización como herramienta de transformación socioeducativa”, de 2000 a 2005.

Pronunciou Conferências e participou de reuniões no **Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra**, no âmbito do doutorado em Sociologia do Estado, do Direito e da Administração e no **Seminário Educação Popular e Movimentos Sociais - Universidade de Lisboa**, julho 2006.

Exerceu mandato de Diretor do Centro de Educação da UFPE no período de 1997 a 2000; de Vice-Presidente do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas de 2006 a 2008.

Fez sempre grande esforço editorial publicando em livros e artigos pessoais; organizando livros e revistas; participando em livros, revistas e jornais, inclusive editando a *Fênix – Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos*, publicação semestral, bilíngue (português ISSN 1806-5392; e, espanhol ISSN 1806-5395). Publicou, entre outros: **E a Filosofia**

da Educação: ¿¿quê?? A reflexão filosófica como saber pedagógico. **Pedagogia da revolução**: subsídios. Coleção Teses e Dissertações. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço. 2004. ISBN: 85-7409-875-2. **Crianças e adolescentes**: futuro da região sizaieira da Bahia? Avaliação do PETI/Bahia. Feira de Santana: UNICEF/BA; MOC. 2003. **Fundamentos Sociofilosóficos de la educación en la perspectiva de Jaime Bodet**. Pátzcuáro. Michoacán. México: CREFAL. 2003. **A Educação Escolar, nosso fazer maior, dê(A)fia nosso saber**. Educação de Jovens e Adultos – Fundamentos. **A Democracia dos Movimentos Sociais Populares** – uma comparação entre Brasil e México. Recife: Editora Bagaço/NUPEP, 1999. **Reiventando a Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular para a educação básica. Recife: NUPEP/ Editora Bagaço, 1998. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez Editor, 1987. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2009. Desenvolveu pesquisa acerca da contribuição de Paulo Freire para o debate sobre a educação na diversidade cultural, da qual resultou o livro: **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural – 2001 e 2002. O estágio Pós-Doutoral (2004) nas Universidades do Minho/Portugal, e de Barcelona/Espanha, resultou em dois livros: **E a educação: ¿¿quê??** a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação e **Ética, política e pedagogia na perspectiva freireana**.

João foi Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atuação no Centro de Educação nos Programas de Graduação e Pós-Graduação. Pesquisador e Coordenador Geral do NUPEP/UFPE (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular). Mestre em Sociologia do Desenvolvimento pelo PIMES/UFPE. Doutor em Sociologia e Estudos Comparados sobre a América Latina e o Caribe pela UnB (Universidade de Brasília, Brasil) e FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Estágio doutoral em El Colégio de México - 1992/1993 e trabalho de campo no Distrito Federal (Brasil) e nos Estados de Tlaxcala, Morelos e Chiapas (México). No Brasil, pesquisou no Rio Grande do Sul, São Paulo e em Pernambuco.



GRACIELA BUSTILLOS⁽¹⁾

Marisa Núñez Bustillos

Graciela Bustillos fue sin duda una mujer extraordinaria. Su corta vida fue suficiente para dejar un gran legado a la Educación Popular, pero más allá de la famosa recopilación que hizo junto con Laura Vargas de las Técnicas Participativas para la Educación Popular, otros materiales, talleres y demás trabajos que dejó, me parece pertinente recordar el otro legado, el no palpable pero que dejó huella en muchos de los educadores populares y amigos que tuvieron el privilegio de conocerla y que en tiempos como los que vivimos hoy en todo América Latina, se vuelven prioridad en los que buscamos construir un mundo distinto. Hablo de la solidaridad, el amor, la ternura, el sentido común, la sonrisa precisa, la apuesta por la justicia en el quehacer diario, todas ellas características que Graciela tenía y vivía congruentemente.

Nuestro querido amigo Fernando de la Riva, dijo que los grandes hombres y mujeres que dejan huellas, son los que trabajan, viven y proponen desde el corazón, refiriéndose a Graciela. Mi mamá, mi papá Carlos Núñez, nuestro querido Raúl Leis, el padre Fernando Cardenal, nuestro amigo Joao Francisco de Sousa, el gran Paulo Freire, Orlando, José Luis, Pepe, junto con otro montón de educadores que han trabajado a favor de los más necesitados a través de la educación popular y que hoy ya no están con nosotros, lo han hecho desde el corazón y desde ahí es que se construyen las historias, la solidaridad, la justicia y los verdaderos cambios. Los retos son grandes, igual que los que a ellos les tocaron en su tiempo, pero todos ellos a través de sus vidas, nos invitan a seguir en la lucha desde el corazón.

Hoy, al conmemorar el aniversario número 24 de su desaparición física, Graciela se hace presente



con su hermosa sonrisa para recordarnos que el trabajo de la Educación Popular vale la pena porque poco a poco va cambiando realidades. Ella fue pionera, pero toca ahora continuar ese caminar. Estoy segura que hoy estaría acompañando y exigiendo justicia por los 43 estudiantes y los otros miles de desaparecidos en México, estaría protestando en Brasil por el golpe de estado, en Nicaragua en contra de la nueva dictadura de Ortega, estaría con los maestros, acompañando a los compañeros en la lucha por el agua, a su Cuba querida en los cambios que vive, apoyando el derecho de todos y todas a formar la familia que se quiera. Estaría cerquita de la gente, que es lo que más le gustaba hacer.

Que su ejemplo, su sonrisa y su trabajo nos acompañen en nuestro trabajo y nuestras vidas. Gracias por acompañarme a recordarla, porque así sabemos que su vida sigue tocando las conciencias y los corazones de todos los que queremos un mundo mejor.

1) Graciela Bustillos. (1944 – 1992)

JOSÉ LUIS ÁLVAREZ SERNA⁽¹⁾

Guadalupe Macías Pérez⁽²⁾

Educador popular de tiempo completo. Creador de procesos de educación y comunicación popular como: Las labores de sistematización y creatividad, Las escuelas cívicas, Los pioner@s de la esperanza, Radio calzada, el Movimiento Cultural Espina y jugo, Las Ferias Pedagógicas del Desierto, Lunas culturales, co-creador de Los pequeños grupos de ahorro y compras en común, tan sólo por mencionar algunos, su capacidad creadora fue enorme.

¿Cómo pensar en un José Luis sin la pregunta constante, sin el cuestionamiento oportuno?... siempre atento para escucharnos, cuestionarnos y cuestionarse a sí mismo, siempre invitando al diálogo entre la comunidad y con la comunidad del Cep-parras. Impulsándonos a la reflexión colectiva de nuestra práctica, del contexto, de la situación política imperante en el país, de la historia, para explicarnos y explicarse los acontecimientos sociales.

Con su capacidad para generar diálogo y vincular procesos, su capacidad de inclusión y equidad. A 4 años y días de su ausencia física, se vuelve imperante acudir a sus enseñanzas, las que quedaron registradas en las memorias colectivas, a las enseñanzas que se preocupó por dejárnoslas escritas en un sin fin de documentos y otras en sus libros.

“¿Cómo avanzar en la construcción colectiva de posición no partidista, pero profundamente política? ¿Cómo contrarrestar a la cultura hegemónica que nos coloniza y corrompe? ¿Cómo incorporar los grandes contenidos de los mo-



vimientos sociales actuales y futuros en tareas y procesos estratégicos de educación popular? ¿Cómo responder a las presiones económicas del neoliberalismo para someter a nuestra soberanía?” José Luis Álvarez Serna. *La carta 476. Julio 2012.*

José Luis; siempre creador, vigente y visionario. Él se plantea estas interrogantes después de la elección presidencial del 2012; sin embargo, pareciera que se las plantea el día de hoy, cuando la violencia no sólo no disminuyó, sino que aumentó, los feminicidios y la violación a los derechos humanos de defensoras y defensores están a la orden del día, el despojo de los territorios a los pueblos originarios, llámese indígenas o campesinos están sucediendo a lo largo y ancho del país, Peña Nieto ordena a la cámara de diputados y senadores que ya tienen que dar resolución a la Ley de seguridad interior, coartando con esta ley el derecho a la libre manifestación.

1) José Luis Álvarez Serna. (21 de Marzo de 1959 – 4 de noviembre de 2013)

2) Guadalupe Macías Pérez. Cep-Parras, A.C.

SENTIPENSANDO A JOSÉ LUIS REBELLATO (1)

Pilar Ubilla



Un tsunami en el corazón

“Desde una perspectiva ética, en la construcción de las alternativas populares el concepto de autonomía se transforma en un valor heurístico e inspirador, de fundamental importancia...El gran desafío de hoy es la construcción de la esperanza. No como ideal abstracto, sino como alternativa, donde los sectores populares sean real y efectivamente protagonistas.... Vivimos tiempos de encrucijadas históricas. Esto requiere de nosotros lucidez, entrega a una tarea liberadora, adhesión a la utopía, mediatizada en proyectos efectivos...No es una etapa, es más bien un proyecto...que se nutre de nuestra capacidad de ser educadores de una esperanza que cree en las posibilidades humanas de cambiar la historia. Puesto que la historia no ha terminado y la historia no tiene fin”.

J.L. Rebellato

Dentro del conjunto de actividades a las que José Luis dedicó su vida, la de educador popular, siempre fue la que amó más intensamente. Porque tuve el privilegio de compartir con él lo suficiente para intercambiar las profundidades de su pensamiento, de sus esperanzas, de muchas de sus actividades y opciones, de sus anhelos y de su fe, puedo declamar que José Luis era un ser profundamente revolucionario.

En un filósofo de la praxis con vocación transformadora y liberadora, la educación popular es, esencialmente, un acto de siembra con ideas que son semillas que pueden germinar en las personas sencillas y humildes de nuestros pueblos.

Nuestro compañero de tantos talleres, de tantas horas de estudio y aprendizajes, erudito y a la vez, tan diáfananamente esclarecedor, se dedicó

1) José Luis Rebellato (1946 – 1999)

con enorme estima al privilegiado sector estudiantil universitario en diversos territorios de la Universidad de la República (UdelaR), Ciencias Sociales, Psicología, Humanidades y Ciencias de la Educación, pero su espacio privilegiado fue la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL) desde la coordinación de la Maestría de Educación Popular.

El estilo y la vida de José Luis constituyen una apelación a la tolerancia ante la diversidad natural y riquísima de la humanidad, pero también, constituyen un desafío a la intransigencia en el rechazo a las injusticias, la discriminación y las transgresiones éticas.

José Luis nació en la ciudad de Canelones, capital del departamento del mismo nombre de la República Oriental del Uruguay. Primer hijo de una familia católica, a los 14 años inició sus estudios en el Seminario de los Salesianos en su país, se graduó en Estudios Superiores de Filosofía en la Pontificia Universidad Salesiana de Roma. Allí, su maestro Giulio Girardi lo introdujo en una teología comprometida y en un marxismo crítico gramsciano. Encontró el compromiso que nunca abandonaría y se formó en el análisis riguroso, el estudio sistemático y permanente que siempre lo caracterizaron.

Su vuelta al Uruguay coincidió con el período de auge revolucionario del movimiento popular y la posterior derrota que significó la dictadura militar (1973-1984). En esos momentos de dolor, represión y búsqueda, se introdujo de lleno en la educación popular, hasta ser el más reconocido educador popular de nuestro medio.

Desde 1982 inicia un fecundo e ininterrumpido período de producción teórica, investigación, docencia y práctica social y política. Innumerables actividades, en barrios, en sindicatos, en organizaciones populares, en movimientos y grupos alternativos. Su producción teórica no sólo es abundante sino enriquecedora, pautada por una rigurosidad extrema y por gran preocupación didáctica. Fue educador y pedagogo en todos los ámbitos, estudiantes, académicas/os, trabajadoras/es, vecinas/s, jóvenes, mujeres; todas/os disfrutamos de su empatía, su sensi-

bilidad, su capacidad para desarrollar los temas más complejos en diálogo con los grupos, disparando el potencial existente. La praxis educativa se convertía en una experiencia gratificante y disfrutable de aprehensión del saber, de producción de conocimiento y de explosión de creatividad.

José Luis supo combinar sinérgicamente el compromiso ineludible, el brillo intelectual y la rigurosidad académica, con la tierna bondad, la terca esperanza y la sencilla solidaridad. Sus temas centrales reflejan sus preocupaciones: la necesidad de fundamentar un pensamiento crítico latinoamericano para descolonizarnos intelectualmente, la denuncia permanente del neoliberalismo y sus disfraces demagógicos, la búsqueda de caminos originales y viables para las necesarias transformaciones estructurales y culturales, la coherencia en todos los ámbitos y la ética como soporte de su inquebrantable esperanza en la humanidad.

La muerte lo encontró en su plenitud, en momentos históricos de cambios para nuestros pueblos latinoamericanos. Nos hace falta y nos sigue interpelando. Para quienes no lo conocieron, nos quedan sus publicaciones: "Ética y Práctica Social" (1989); "Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, Liberación" (1995); coautor de "Ética de la Autonomía" (1997) y coautor de "Democracia, Ciudadanía y Poder. Desde el proceso de descentralización y participación popular" (1999) y post mortem "Ética de la Liberación" (2000).

Tomo prestadas las palabras de Pablo Carlevaro con quien compartió la dirección de extensión universitaria (APEX) que nos dice: "Considero que su vida fue la de un maestro creyente y revolucionario que no transigió con las miserias de nuestra convivencia social y nuestras falencias éticas, y que urgido por la conciencia, no confió ni siquiera en su Dios la tarea de redimir las sino que supo unir, en su vida, el magisterio con la acción, la filosofía con la práctica".

Gracias amigo, compañero, hermano José Luis.

Pilar Ubilla

Montevideo, Uruguay, 2017

DOMITILA BARRIOS CHUNGARA ¡PRESENTE!⁽¹⁾

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

Se le recuerda por dos libros testimoniales, “Si me permiten hablar” y “Aquí también Domitila” que tuvieron difusión universal, además de cuadernillos de capacitación sindical y política. Fundadora de la Escuela Móvil de Formación Sindical que lleva su nombre y que trabajó en Quillacollo y Cochabamba.

Extraordinaria mujer que luchó incansablemente por una Bolivia más justa y un mejor futuro para los bolivianos; en especial para los estratos menos favorecidos.

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

En la Navidad de 1977, Domitila inició una huel-



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

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

1) Tomado de La Piragua 37, CEAAL, Agosto del 2012

MAGALY PINEDA TEJEDA, LA BELLÍSIMA

Mariela Arce



Hace más de cinco meses que no llueve en la isla de Taboga en el pacífico panameño. Todo está seco y marchito en los patios de las casas, las tarántulas que bajan en verano de la montaña a buscar agua se han muerto de sed pues no hay ningún charco del cual beber. En medio de este candente sol, se asoma en los montes la pequeña Bellísima, la enredadera que los lugareños tratan como plaga, la cortan, fumigan y queman.

Magaly me recuerda a la Bellísima, esa planta que pese a todo siempre está llena de flores, no importa que sea invierno o verano, la bellísima siempre nos regala sus flores de todos los tonos de rosado, todo está seco y feo a su alrededor, pero entre todo ese desastre, surgen esas flores rosadas que nos acarician los ojos. Por ser tan fuerte y resistente, los taboganos patriarcas no les gusta y la arrancan, la cortan y la queman, pero ella aunque sea con un pequeño brote,

siempre resurge lozana, bella y generosa con sus flores.

Conocí a Magaly Pineda a inicios de los 80s en Panamá y luego seguimos juntas en la creación de la Red de Educación Popular entre Mujeres-REPEM. Desde un inicio me fascinó esa combinación única entre sentido del humor, generosidad y la visión estratégica para hacer análisis feminista del contexto; ponía igual pasión para movilizar conciencias como para crear como solía decir, “coreografías políticas” para la incidencia en el avance sustantivo hacia la igualdad.

Ella venía del movimiento revolucionario y del movimiento feminista de República Dominicana y yo del movimiento de educación popular y de mujeres de Panamá. Desde el primer momento me mentoreó, cada vez que sentía que no entendía la propuesta política feminista y los puntos de divergencia con la práctica de la izquierda, con paciencia me ilustra y compartía análisis

de los procesos de Centroamérica (en especial de Nicaragua), el Caribe o Sur América. Pasábamos fácilmente de un análisis macro global del sistema patriarcal y sus implicaciones para las niñas y la tecnología; al mundo de las relaciones de parejas y familias, su marco de análisis de poder le permitía hacerlo sin pretensiones, de manera didáctica y sencilla.

Entre risas y discusiones acaloradas fue la primera persona con la que hablé desde el feminismo de sexualidad, sensualidad, erotismo, amor, orgasmos, lo íntimo personal es político. Ella fué la mejor maestra de merengue que tuvieron mis hijos Raulito, Pily y José Carlos, al compas de 4-40 mi querida hermana era una maravillosa bailarina. También conversamos sobre las diferencias y similitudes entre educación popular y la educación feminista; hoy si puedo hacer la síntesis política de educación popular feminista, en gran parte se lo debo a Magaly y esas noches de tertulia con Raúl en nuestra casa de Juan Díaz.

La Pineda (como le dicen amigas entrañables comunes) siempre andaba con varias maletas, una para los libros, folletos, el legendario “Quehaceres”, y materiales educativos que traía para compartir con las mujeres; y otra para su ropa...le encantaban las batas indúes del Sol de la India. Siempre fresca y elegante en cada encuentro con las mujeres, de manera magistral nos hablaba de los procesos de las niñas en la India y de los avances que CIPAF impulsaba en los barrios de su ciudad con los clubes de las TICs. Era única para articular lo local con lo global, las agendas particulares con las agendas nacionales e internacionales.

Con el maravilloso equipo del CIPAF nos regaló muchas flores, impulsando innumerables investigaciones de problemas centrales que también se padecían en nuestros países, tenía una mirada estratégica para identificar rutas hacia los cambios, hacia la incidencia. Las campañas que hacía en República Dominicana eran semillas que llevaba a otros países y florecían de manera rápida, abriendo procesos a veces de forma simultánea. Recuerdo cuando impulsó el uso del lenguaje no sexista, como nos ayudó a tener palabras que enriquecieron otra forma de visibilizarnos y de

no violentarnos con el lenguaje.

Para las mujeres que en ésa época estábamos trabajando en la participación política partidaria, recuerdo la Campaña con una media naranja...también la de aquel afiche maravilloso: “Los Libros no muerden, el feminismo tampoco”.

Inolvidable es el primer taller juntas en Panamá con Mirna Flores y Gladys Miller, donde tuvimos que disfrazarlo de “metodología de investigación” pues la palabra feminismo era inaceptable. En 1993 nos asesoró en el proceso de preparación del primer Plan de Igualdad en Panamá, junto a varias feministas de la región que tuvimos el privilegio de tener en Panamá. Magaly nos ayudó a ver la gran pintura de los intereses globales en las negociaciones previas, durante y post del proceso Beigin 95, junto a otras entrañables amigas y compañeras feministas del sur.

Fuerte como la Bellísima, con quebrantos de salud en mayo del 2011 estuvo solidariamente presente en el sepelio de Raúl Leis, ella vino a pesar de todo. En el 2012 nos regaló su calidez y color para la reunión del Grupo de Género del CEAAL en República Dominicana, nos acogió y facilitó su realización. Y finalmente el 18 de octubre del 2014, pese a su enfermedad vino a visitarnos, las mujeres de las organizaciones que durante años fuimos bendecidas por su presencia y generosidad nos reunimos para darle un homenaje a la Maestra y Ancestra feminista Magaly Pineda.

Hay tanto que agradecer y recordar de nuestra amada Magaly que sería imposible hacerlo en este pequeño escrito. Hoy estoy triste pues nos deja un gran vacío en el corazón y en el movimiento feminista mundial. Sin embargo, estoy segura que muchas compañeras van a escribir sus anécdotas con ella, y será otra forma de seguir presente entre nosotras, otra forma de seguir dándonos sus flores rosadas, lilas, rojas, amarillas, de mil colores. Seguirás desde nuestra Abia Yala por siempre bella, fuerte y sonriente con todas nosotras las que bebemos de tu historia de lucha, generosidad y sororidad.

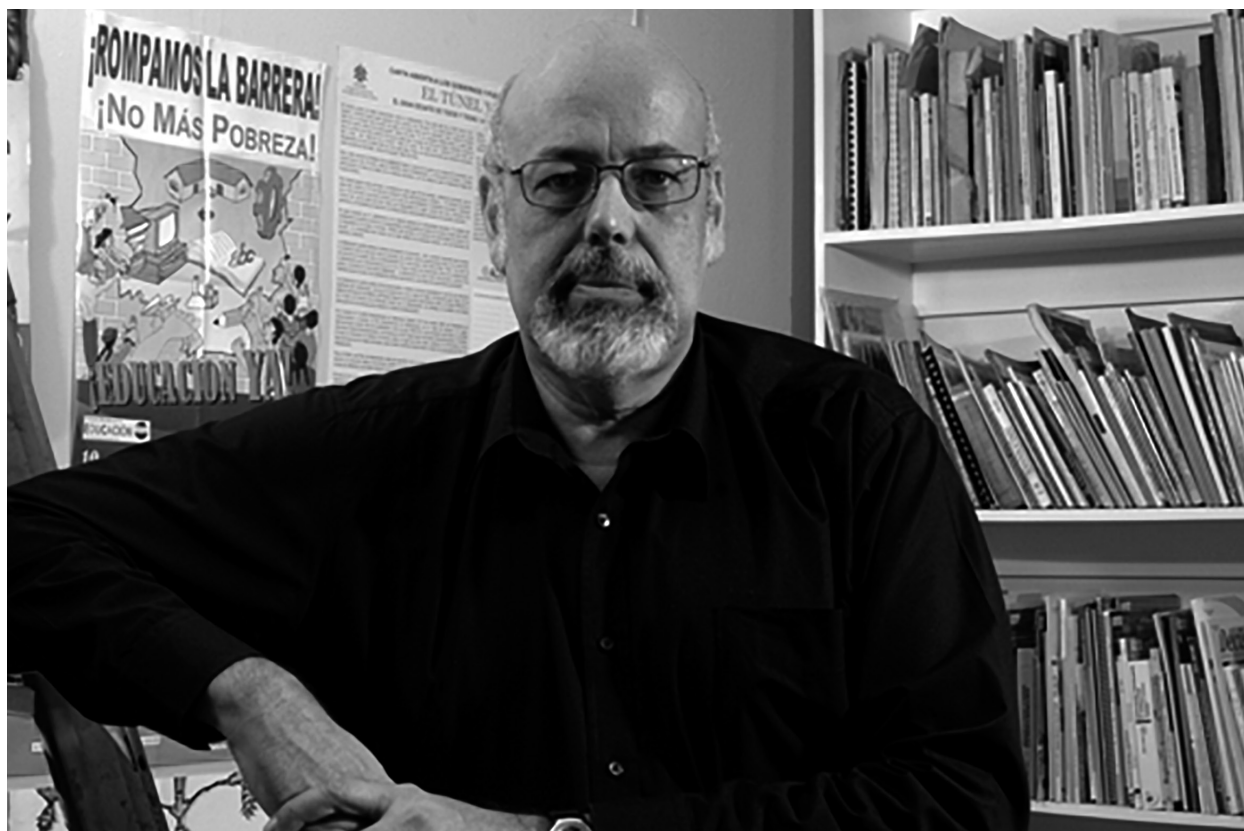
Así eres tú Magaly Pineda: Bellísima!

Mariela Arce Leis. Panamá, marzo 2016

RAÚL LEIS

Sus aportes a la Educación Popular

María Del Pilar Leis Arce



Mi padre fue más que un Educador Popular, fue un educador del cambio. Conjugó la teoría con la práctica de una manera maravillosa y natural. Contribuyó enormemente con técnicas participativas para grupos. Teorizó nuevos conceptos a partir de su realidad y lo cotidiano.

Predicaba, orientaba y guiaba por los medios de comunicación prensa escrita y tv, acerca de la práctica social transformadora y la esperanza de otro mundo posible. A través de la socio-literatura nos enseñaba acerca de las problemáticas sociales siempre con inteligentes analogías y un sincero sentido del humor.

Me enseñó y nos sigue enseñando a creer en el increíble potencial y curiosa paradoja del ser humano: el cambio.

Raúl Leis desde su compromiso con los excluidos, discriminados y explotados aportó a la vigencia histórica de la Educación Popular desde los micro cambios personales, en la organización social hasta la construcción de alianzas desde la diversidad de actores sociales.

Raúl Leis era radical en su amor a la participación y a la ética en la política.

Conservemos su legado desde los procesos vivos de educación popular en América Latina.

FÉLIX ADAM

Félix Adam nació en el estado Delta Amacuro el 24 de diciembre de 1921 y murió en Caracas el 31 de enero de 1991. Tuvo una vida intensamente dedicada a la educación de las personas jóvenes y adultas. Su obra cumbre ocurrió en 1970, presentó a consideración de la UNESCO, su propuesta: “Andragogía: ciencia de educar a los adultos”. Contribuyó a erradicar el analfabetismo en América Latina, le concedieron (1965) el reconocimiento de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), y en 1967, el Premio Mundial de Alfabetización Mohamed Reza Pahlavi - Unesco. Fundó la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1974), la Universidad Interamericana de Educación a Distancia y la Universidad de la Tercera Edad (1986).



LUCIO ANTONIO SEGOVIA R.

Nació en Caracas el 24 de Agosto de 1949 y murió el 21 de Agosto de 2017. Comunicador Social y Educador con estudios de Postgrado en Educación Superior y Andragogía. Docente Universitario, Investigador y Promotor Social. Pionero de la Educación de Adultos en Venezuela, de la Acreditación por Experiencia, y Promotor de la educación permanente como un derecho humano. Miembro del equipo fundador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR (1973), y del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP - 1976), donde promovió y desarrolló importantes programas de innovación en el campo de la formación de educadores. Colaborador permanente de diversas Organizaciones de la Sociedad Civil Venezolana y Latinoamericanas, vinculadas al desarrollo comunitario, derechos humanos, educación y proyectos de desarrollo como ámbitos de aprendizaje





Miradas al contexto de América Latina y el Caribe



En esta sección compartimos artículos que dan una pincelada al contexto que vivimos en América Latina y el Caribe. Nos aportan una lectura crítica en torno a las dinámicas de opresión que vivimos. Desde CEAAL y la Educación Popular, consideramos necesario construir miradas caleidoscópicas que nos permitan comprender la complejidad de los procesos que vivimos, para mirar más allá de lo aparente, trascender los miedos instalados y usarlo como mecanismo propulsor, para construir otros mundos posibles.

ACTUALIZANDO NUESTRA MIRADA REGIONAL: ALGUNAS PROVOCACIONES

Eduardo Cáceres Valdivia

A diferencia del tiempo de los relojes y de los calendarios, el tiempo político no es homogéneo. Se densifica o se distiende según el impacto de lo que acontece. Para quienes lo viven, recientemente nuestros hermanos mexicanos, los dos minutos que puede durar un terremoto tienen una duración equivalente a muchos años de vida. Los quince meses transcurridos desde el encuentro de Guadalajara han tenido sin duda algunos momentos extraordinariamente densos para varios de nuestros países que vale la pena tener en cuenta y tratar de articular en una reflexión regional.

Y lo primero que habría que notar es que en nuestros países son cada vez más notorios los impactos de esto que llamamos “cambio climático” y que ya convendría comenzar a caracterizar de manera más precisa. En Bolivia la sequía, que venía desde el año 2015, hizo crisis en las ciudades altiplánicas llevando a que el Gobierno declare el estado de emergencia nacional en noviembre del 2016. El fenómeno afectó también a otros países andinos y, en el caso de Perú y Ecuador se combinó con las lluvias e inundaciones del llamado “Niño Costero” a inicios del año 2017. Para Venezuela significó la mantención por tercer año consecutivo de una sequía muy severa. En Colombia también se han vivido situaciones similares pero con diferencias entre sus regiones. Y con el añadido de que sus regiones costeras han visto un incremento de lluvias e inundaciones al que contribuye la redoblada fuerza de los huracanes caribeños. La transición climática es más que eso. Según destacados científicos se trata de un cambio de época geológica, el paso del Holoceno al Antropoceno⁽¹⁾.

Se trata de un cambio de una envergadura inédita dentro de la historia humana. Y que tiene repercusiones directas sobre la economía, la política y la vida cotidiana. Merecerá seguro una reflexión y atención más profunda en los años venideros.

Pero el gran cambio en la historia del planeta no viene solo. En un mundo amenazado por desastres “antrópicos” (no naturales, sino generados por la acción del ser humano) las disputas por territorios y recursos se intensifican. Más aún si el ciclo económico cambia de signo. Los macro indicadores de la actividad económica en la sub región podrían ser calificados de “regulares” (con la excepción de Venezuela que vive una aguda crisis económica). El asunto, como bien sabemos, es cómo se distribuyen esos resultados macro. Y es allí donde no hay grandes cambios. Sin entrar en el detalle, el informe de CEPAL acerca del Panorama Social de América Latina en el 2016 da cuenta de que las mejoras sociales se han estancado y la desigualdad sigue en el mismo nivel. Ante las dificultades económicas la respuesta, en la mayoría de los casos, es la “fuga hacia adelante”: rebajar estándares sociales y ambientales, flexibilizar la tributación de las grandes empresas, promover la expansión de las actividades extractivas. En algunos casos con un claro protagonismo del sector privado, en otros con una mayor participación del Estado. Baste mencionar algunos nombres emblemáticos de estas iniciativas: Tía María y Michiquillay, Arco Minero del Orinoco, TIPNIS, Yasuni, etc. La mayoría de ellas, sin embargo, no avanzan al ritmo que quisieran sus promotores debido a la resistencia de las poblaciones que viven en los terri-

1) <http://www.bbc.com/mundo/noticias-37220892>



Foto: ROSY ZÚÑIGA

torios afectados y las incertidumbres que atraviesan los mercados globales.

Más allá de los procesos macro económicos, cabe preguntarse qué está pasando con las economías de la gente. Seguramente las respuestas difieren de manera significativa entre los diversos países andinos e, incluso, al interior de cada país. ¿Continúa moviéndose la gente de las “tierras altas” (Altiplano y valles andinos) a las “tierras bajas” (Amazonía y Costa)? ¿Qué actividades económicas se están expandiendo y cuáles se están deteriorando? ¿Qué está pasando en las ciudades, en particular con los millones de adolescentes y jóvenes que salen de las escuelas? ¿Crece el número de los migrantes al exterior? ¿O el de los retornantes? ¿Y qué pasa con las remesas que en varios casos han sido la fuente principal de supervivencia de millones de familias? Como hipótesis a ser verificada en cada uno de los países de la Región Andina podría afirmarse que han crecido las actividades económicas informales e incluso ilegales.

Las prácticas económicas vigentes están profundamente entrelazadas con relaciones sociales primarias: las familias, los compadrazgos, etc. Y esta simbiosis pasa a otras esferas de la activi-

dad social e incluso a la política. Sobre la base de una economía de “redes” (no virtuales, sino de verdad) estamos pasando cada vez más a una política de “redes” en la cual la relación personal se convierte en el principal recurso para acceder a bienes públicos. Y cuando esto se cruza con actividades ilegales y criminales el asunto se complica más.

Volviendo a lo macro, es necesario incluir en nuestro balance una apreciación del impacto que tiene en nuestros países la profundización de la crisis de hegemonía en el planeta. Es a toda luz evidente que, más allá de las peligrosas payasadas del personaje, la elección de Donald Trump marca un hito en el deterioro de la hegemonía norteamericana. No del poder norteamericano, pero sí de su capacidad hegemónica. Conviene distinguir ambos aspectos. El poder se puede ejercer de muchas maneras, el poder hegemónico combina coerción y consenso. No es el caso de Trump: prescinde de todas las herramientas de poder consensual construidas por sus predecesores, incluyendo los acuerdos comerciales. Europa por su parte esta jaqueada por sus problemas internos, la expansión de las derechas nacionalistas, la salida del Reino Unido de la UE

y ahora la grave crisis del Estado Español. Rusia ha recuperado su status de segunda potencia militar del planeta y China se prepara para entrar a una nueva fase expansiva de su presencia probablemente preocupada por los riesgos que implica asumir una hegemonía global antes de lo que tenían previsto. Actualmente están en curso en el mundo al menos doce conflictos armados que sin dificultad pueden ser calificados como “guerras” (más de mil muertos al año).

En cada uno de nuestros países tenemos diversas manifestaciones de esta crisis hegemónica. Para comenzar en el terreno de las inversiones. Los gobiernos que se alejaron de la influencia directa de la política norteamericana comenzaron a recibir inversiones, créditos, etc., de Rusia y China. Pero no solo en Venezuela, Ecuador y Bolivia. En el Perú las inversiones chinas son las de mayor crecimiento en años recientes en el sector minero y en Colombia han expresado su interés en el sector agro-exportador. Más allá de la economía, la crisis de la hegemonía se expresa en nuevas alianzas geo-políticas en la región. En la década previa, el debilitamiento de la hegemonía norteamericana fue visto como una oportunidad para impulsar procesos de integración regional o sub-regional que apuntaban a arreglos económicos y políticos alternativos. Tal como se analizó en la reunión de Guadalajara, estos procesos se han debilitado de manera significativa. La Comunidad Andina de Naciones continuó languideciendo. El Mercosur no termi-

nó de despegar por frecuentes fricciones entre sus miembros y ahora (tras los cambios de gobierno en Argentina y Brasil) se anuncia su flexibilización para permitir acuerdos comerciales con la Unión Europea y los Estados Unidos. Sin la inyección de recursos de parte de Venezuela es difícil suponer que el ALBA y Petrocaribe se fortalezcan e incluso que sobrevivan. Eclipsados sus principales propugnadores, el destino de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) sigue perdiendo protagonismo frente a la OEA. Algo similar sucede con el Banco del Sur de cara al BID. La tendencia dominante es a que cada Estado se alinee con una u otra potencia a través de acuerdos comerciales o diplomáticos: Venezuela, Bolivia y Ecuador (con distinta intensidad) incrementan sus relaciones con Rusia y China; Colombia y Perú con Estados Unidos.

¿Qué desafíos conlleva esta crisis hegemónica para los movimientos sociales y en particular para la educación popular? Nos hemos acostumbrado a actuar en un escenario internacional (declaraciones, convenios, sistemas de protección de derechos, etc.) cuya legitimidad se basó en el pacto de las grandes potencias ganadoras de la segunda guerra mundial. Los centros de poder a los cuales había que denunciar o sobre los que había que incidir estaban claros. Alianzas, aquí y allá, estaban definidas y los comportamientos de los interlocutores o de los adversarios eran predecibles. Todo ese tinglado está cambiando aceleradamente. Tenemos que reconstruir nuestros mapas mentales del poder global, revalorar los escenarios internacionales, redefinir estrategias, etc. Y también estar atentos a los cambios culturales y de sentidos comunes que conlleva este proceso de crisis y cambio de hegemonía. Sin duda la crisis de las formas anteriores abre una gran oportunidad para promover una lectura crítica de los procesos de las últimas décadas e incluso siglos.

No es casual, por tanto, que la coyuntura política en cada uno de los países de la Región Andina esté marcada por la agudización de diversas disputas políticas. La mayoría de estas disputas tienen un claro carácter redistributivo, sobre todo las que se desarrollan en los escenarios sub-nacionales. Pero no solo eso: las propuestas, los



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

liderazgos, los sentidos comunes que entran en la disputa asumen interpretaciones alternativas, cuando no antagónicas, de lo que ha sucedido en la década previa, e incluso más allá. Es decir, se afirma que lo que está en juego es la continuidad o la ruptura de los procesos previos. Y este componente le añade pasión a la disputa redistributiva.

La extrema polarización en Venezuela se plantea como el conflicto entre la continuidad o la ruptura con la herencia del chavismo; el debate en torno a la reelección o no de Evo Morales también se vincula con la continuidad o no del “proceso de cambio”; en Colombia, el apoyo o rechazo al acuerdo de paz trasciende la aprobación o no del gobierno que lo firmó o de la guerrilla, supone una u otra interpretación de buena parte de la historia del siglo XX colombiano; en Ecuador, el ajustado triunfo de las fuerzas que reivindican la “revolución ciudadana” ha sido seguido por reacomodos entre el nuevo gobierno y fuerzas de oposición; y en el caso peruano, el conflicto reiterado entre el débil gobierno de la derecha liberal y la mayoría parlamentaria fuji-morista tiene como telón de fondo el balance de veinte años de guerra interna, autoritarismo y reformas neoliberales (que continúan vigentes más allá de la precaria “transición democrática”).

¿Estamos mejor o peor que hace diez o quince años? ¿Esto es sostenible? El deterioro o estancamiento de los últimos dos años ¿se debe a las políticas de la(s) última(s) década(s) o a factores estructurales de larga data aun irresueltos? De una u otra manera estas son las preguntas que se plantean nuestras sociedades. Y las respuestas difieren de acuerdo al momento en el que se haga el corte: no es lo mismo compararnos con lo que éramos a mediados del siglo pasado o a inicios del actual. Difieren también de acuerdo a las expectativas de los individuos y las colectividades; y estas expectativas resultan, a su vez, de los horizontes culturales de unos y otros.

La coyuntura política, así entendida, nos plantea enormes desafíos. Más allá del posicionamiento que cada una de nosotras pueda tener en la coyuntura concreta de su país, nos interesa identi-

ficar lo que nos toca hacer como educadores populares. De lo que se trata, en última instancia, no es de observar y comentar, sino de contribuir a la transformación.

Para lo cual es fundamental definir la perspectiva y actualizarla. Educamos desde y para los sujetos populares, así en plural, colectividades e individuos que han ocupado y ocupan posiciones subalternas en la sociedad. No solo los que se ajustan a nuestros estereotipos y *pre*-juicios, también los que los cuestionan y rompen. Sería muy fácil la transformación social si los sujetos de la misma se adecuasen a tal o cual teoría. Nunca ha sido así, hoy menos. La definición más simple de movimiento social lo toma como una acción colectiva frente a un agravio o injusticia (Charles Tilly). De estos hay muchos en la región, diversos y a veces contradictorios. ¿Cómo identificar a los movimientos sociales en cada uno de nuestros países? Hay que ir más allá de las lecturas superficiales y llegar a la raíz de los agravios que han motivado las prácticas de los individuos y las colectividades. En una reciente huelga magisterial en Perú, por ejemplo, más que el reclamo salarial era fácil detectar en las diversas manifestaciones de los/as huelguistas el sentimiento de humillación por el rol puramente instrumental que les asignan las políticas educativas, las evaluaciones absurdas, las amenazas a la estabilidad, etc. El mal salario era el correlato de esto. Es fácil detectar lo mismo en movimientos comunales o indígenas frente a los grandes proyectos extractivos. Quizá sea más complejo identificar raíces similares cuando se trata de movimientos urbanos y de clases medias, pero sin duda existen.

No solo constatamos que los movimientos, las protestas, las acciones individuales, son así o asá. Interactuamos con ellas. Y para ello les aportamos elementos que les permitan afinar sus lecturas, sus análisis y propuestas. Si, como se señaló más arriba, lo que está a la base de los conflictos sociales y políticos son interpretaciones de procesos políticos de mediano plazo, nos toca aportar una visión crítica de la historia de nuestras sociedades. Las versiones simplistas no sirven, distorsionan la acción. En los países que han vivido, e incluso aún viven, procesos de vio-

lencia política o lucha armada, sabemos lo difícil que es hacerse cargo de la historia. Quince años después de su entrega oficial, el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sigue provocando debates y vetos en el Perú; en Colombia la línea divisoria de la política tiene que con la interpretación de la historia vivida y se reiterará o modificará cada vez que aplicarse la justicia transicional a diversos episodios de la guerra interna. La celebración de los 50 años de la caída del Che en Bolivia no ha dejado de provocar tensiones. En general, todos nuestros países tienen algún “hecho maldito”,⁽²⁾ que se ha convertido el eje articulador de interpretaciones de toda la historia posterior. Con lo cual se ahorra el esfuerzo de interpretar la historia concreta, evaluar responsabilidades específicas, imaginar futuros alternativos. Lo anterior no es una invitación al eclecticismo, sino una invitación a tener opciones razonadas.

A la vez, nos toca promover procesos críticos de los sentidos comunes vigentes que, en general, están bajo la hegemonía del neoliberalismo: individualismo posesivo extremo, desconfianza frente a la cooperación y la solidaridad, exacerbación de la competencia, devaluación de la política como acción colectiva, repliegue sobre identidades simples y primarias. Paradójicamente, este pseudo-liberalismo va de la mano con la expansión de éticas conservadoras y autoritarias. No es lo único que hay en nuestras sociedades: también hay prácticas individuales y colectivas de signo opuesto. Pero lo predominante es lo primero: el individualismo competitivo a ultranza. Sin duda hay que promover las prácticas alternativas, contribuir a que ganen en coherencia y se generalicen. Pero el gran desafío es como abrir un diálogo crítico con quienes comparten el horizonte de sentido hegemónico. Corremos el riesgo de terminar encerrados en “guetos progresistas” si no comenzamos un proceso de aproximación y diálogo con ellos. Para lo cual es primer paso es tratar de entenderlos sin *pre-j*uicios. Hay múltiples posibilidades para ello: recu-

perar visiones más ricas del individuo y dialogar a partir de ellas; proponer visiones de bienestar que sin negar el rol de la posesión de bienes proponen también otras dimensiones; vincular competitividad con cooperación; etc. Muchas de esas visiones alternativas están ya presentes en las sociedades, no las reconocemos porque no miramos más allá de nuestros entornos habituales.⁽³⁾ Más allá de los resultados electorales, los cambios estratégicos en la sociedad hay que medirlos en los comportamientos cotidianos, en los vínculos que se establecen entre ciudadanos y colectividades, en la forma que asume la relación entre el Estado y los ciudadanos. Es cierto que la acción política colectiva y las instituciones del poder estatal se han desprestigiado enormemente. Pero a la vez han aparecido y se han expandido nuevas prácticas sociales, algunas más “ciudadanas”, otras más “colectivas”. El mediano plazo de nuestras historias (desde mediados del siglo pasado hasta el presente) bien puede ser definido como un ciclo de expansión sistemática de la exigencia de derechos, de reconocimiento y de ejercicio de los mismos. Más aún, al interior de cada derecho se ha hecho más nítida una exigencia de “calidad” y no solo de “cantidad” en su provisión. Esto vale para la educación y la salud, para el medio ambiente, para la diversidad, para la política misma.

Es necesario identificar y analizar los sentidos comunes que están presentes en nuestras sociedades, tratar de entender su dinámica interna, cómo empatan con las necesidades y expectativas de las personas. Y también sacar a la luz sus contradicciones para ahí identificar lo que tienen de progresivo. Al igual que las identidades, los sentidos comunes se construyen y reformulan día a día. La contundencia de algunos acontecimientos pone en cuestión lo que hasta ayer se creía inamovible. Nuestros países han vivido numerosos episodios con estas características en los últimos años. Los más interesantes están aún por venir.

2) Expresión empleada por el peronista de izquierda JW Cooke para referirse a Perón: “el hecho maldito del país burgués”.

3) Un ejemplo de esto es el contraste entre ONG que ven cada vez más reducidos sus recursos y actividades y movimientos de voluntariado que convocan a miles de jóvenes como es el caso de Techo para mi País (que recientemente se denomina simplemente Techo).

LUCHA POR LA DEMOCRACIA EN MÉXICO Y LOS PROCESOS DE AUTONOMÍA

Rafael Reygadas⁽¹⁾



1. De la sistematización de experiencias a la política pública

Hoy 26 de septiembre de 2017 se cumplen 3 años de un crimen de lesa humanidad que hizo víctima de desaparición forzada a 43 estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayo-tzinapa, Guerrero en Iguala, bajo las órdenes de un mando único en que participaban el ejército, la policía federal y las policías municipales, que entregó a los estudiantes al grupo de narcotraficantes de la región conocido como “Guerreros Unidos” que desde hace años trasiega droga de la costa con rumbo a los Estados Unidos de Norteamérica. El Procurador General de Justicia, Jesús Murillo Karam y el Presidente de la República, Enrique Peña Nieto solaparon e inventaron la versión de que los 43 estudiantes fueron cremados a cielo abierto en el basurero municipal de Cocula, y en enero de 2015 lo sostuvieron como “la verdad histórica” y hasta la fecha la sostienen, en contra de la inteligencia popular y en contra de la investigación de los expertos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de la Univer-

sidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) y del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) que sostuvieron pública y firmemente, la imposibilidad material de la cremación de los 43 estudiantes en el basurero de Cocula.

Escribimos estas notas en memoria de los estudiantes que sufren desaparición forzada desde hace tres años y en medio de las secuelas de los terremotos del 7 de septiembre y del 19 de septiembre de 2017 que, vuelven a mostrarnos la entraña del gobierno neoliberal mexicano que requiere la asociación con delincuentes, la corrupción, la impunidad, el corporativismo para seguir imponiendo un modelo de desarrollo a favor de no más del 5% de la población.⁽²⁾

También escribimos estas notas en medio de un dolor profundo compartido con miles de ciudadanos y ciudadanas que han perdido su escaso patrimonio por los terremotos del 7 y del 19 de

1) Presidente del Consejo Directivo de la Asamblea de Asociados del Centro de Estudios Ecuménicos, A.C. y Profesor Investigador de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana.

2) Así lo sostuvo en 1993 en los albores del Tratado de Libre Comercio de Norte América el secretario de Hacienda Pedro Aspe cuando a la pregunta de un reportero de a quién beneficiaría el TLCAN contestó sin recato que al 5% de la población, y cuando el reportero le preguntó, ¿y el otro 95% señor secretario? simplemente calló.

septiembre de 2017, que nos hace ver con claridad que se nos ha impuesto un modelo económico de muy pocos, que se basa en la entrega de riquezas, recursos naturales, suelo, subsuelo, minas a cielo abierto, playas y ríos para beneficio de muy pocas grandes empresas y que destruye y contamina el medio ambiente, pero también somos testigos de la rapiña de los gobernantes y de muchos partidos políticos que contrasta todavía más con la esperanza que nos anuncia la activa, crítica, solidaria y creativa participación ciudadana mayoritaria en el rescate inmediato de los damnificados, y la futura reconstrucción, que han hecho manifiesto que tenemos un gobierno que no gobierna cotidianamente para todos y todas, y una ciudadanía espontánea, generosa, que se organiza para la solidaridad y el apoyo a corto, mediano y largo plazo a los que han sido dañados por los terremotos. Hoy se vive profundamente la tensión expresada en el título de este artículo, la tensión entre autonomía, movimientos sociales de base y formas generales de gestión de la vida pública.

El título de este breve artículo que nos han pedido elaborar, a partir de nuestra experiencia, encierra esa tremenda tensión, teórica y práctica, histórica, social, económica, política y cultural que está presente en nuestro trabajo cotidiano, así como también en la vida diaria de cientos de grupos, organizaciones y comunidades, ya sean indígenas, campesinas, sindicales, de damnificados/as, feministas, ecologistas, urbanos populares, de familiares de personas desaparecidas, estudiantiles, de derechos humanos, que buscan responder en primer lugar a las necesidades y demandas urgentes de sus integrantes de base y de sus propias comunidades y organizaciones; es la tensión entre los movimientos locales en defensa del territorio y los recursos, que necesariamente nace a nivel cercano, pero que tiene la vocación de sumar fuerzas, formar redes, generar organización más amplia y general, para hacer posibles cambios de fondo y propuestas de estrategias económicas, ecológicas, sociales, culturales y políticas que puedan beneficiar a toda la población y no sólo a los grandes empresarios y a la clase política.

2. En el sendero de la Educación Popular

No encontramos frente a la vieja tensión entre anarquistas y comunistas, entre la necesidad de contar con una base social bien organizada, informada, participativa en las decisiones que le afectan y propuestas generales de transformación de la sociedad, entre los programas locales y la lucha ciudadana general por la transformación del país y la efectiva democracia participativa que involucra a todas y todos los afectados en los procesos de decisión de los problemas que le atañen.

No se puede transformar el país sin una articulación de los diferentes procesos sociopolíticos que tenga la fuerza suficiente para cambiar de régimen a modo de un programa general de transformación de la sociedad en sus aspectos cruciales: proyecto económico viable, redistribución de la riqueza y prioridades presupuestarias en beneficio de todas y todos, estrategias fiscales proporcionales, defensa de todos los derechos humanos, gratuidad de la educación y vigencia del derecho a la salud y al trabajo, justicia y alto a la corrupción y la impunidad, freno a las políticas neoliberales que entregan el territorio y los recursos a las empresas transnacionales, petroleras, mineras, constructoras, inmobiliarias, que los utilizan para sus intereses privados, alianzas con los pueblos del mundo en la mejor tradición de la política exterior mexicana y no supeditada a ser un lacayo servil del actual gobierno de los Estados Unidos.

Entonces la tensión esbozada en el título del artículo se traslada al conjunto de preguntas que es pertinente hacer y que tienen que ver con la forma de vincular las luchas locales y por defensa del territorio con las luchas por una sociedad justa y equitativa. No bastan los programas políticos generales, pero son necesarios, no bastan las luchas autónomas por defensa del territorio, los recursos y los derechos de los pueblos originarios desde las localidades para cambiar el país, pero son su punto de partida. ¿Cómo relacionar ambos polos? ¿Cómo articularlos eficazmente? Entonces las preguntas se complican, ¿cómo pasar del cuidado de los movimientos locales y cara a cara por el poder y la autonomía en el te-

territorio a su combinación y articulación con otras luchas y movimientos locales, micro-regionales para ir generando una fuerza regional, sectorial, estatal y nacional que cuide y procure condiciones de educación, salud, trabajo, vivienda, educación, información, transparencia para todas y todos?, ¿cómo avanzar desde las mejores experiencias de autonomía municipal y de gobiernos locales, de policías comunitarias³⁾, de gobiernos por usos y costumbres, de redes cooperativas exitosas a escala micro-regional hacia proyectos amplios de organización económica, con contrapesos ciudadanos verdaderos frente al poder político? ¿cómo abordar una verdadera transformación del país?, ¿en dónde podemos poner el acento en estos momentos en que el estado se ha vuelto un estado fuertemente penetrado por la delincuencia, el crimen organizado, la corrupción generalizada, la falta de justicia, la persecución y la represión a luchadores sociales y periodistas, el uso de puestos de gobierno o de representación popular para servirse de ellos y no para servir a la ciudadanía?. ¿Basta con tener buenos candidatos o candidatas a los puestos públicos de representación popular?, ¿Basta con tener un gobierno local autónomo?

Encontrar una respuesta a estas tensiones es un asunto complejo. En la búsqueda de la ruta para poder plantear las preguntas pertinentes podemos recurrir a nuestra propia memoria y experiencia como una asociación ciudadana que desde hace casi cincuenta años aspira a la autonomía y ha trabajado apoyando procesos de empoderamiento de organizaciones sociales de base popular, ecuménica, ciudadana, indígena, campesina, de movimientos sindicales y organizaciones populares. En la experiencia del Centro de Estudios Ecuménicos, en la década de los noventa participamos en importantes redes temáticas y territoriales: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia; Misión por la Fraternidad; Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio; Observación Electoral Ciudadana, Paro Cívico Nacional; Alianza Cívica; Cinturón por la Paz, para posibilitar el diálogo entre las y

los zapatistas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno Federal; la Misión Civil por la Paz y la participación en la Comisión de Seguimiento y Verificación para los Acuerdos para una Paz Digna (COSEVER). También fuimos testigos y solidarios de otras redes: Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos Todos los Derechos para Todas y Todos, el Congreso Nacional Indígena y otras muchas a nivel regional que durante años han luchado por contribuir a la formación de una sociedad incluyente y justa. Participamos activamente en los procesos de formación y educación ciudadana en las campañas electorales de 2000, 2006 y 2012, a fin de compartir una propuesta de derechos ciudadanos y de democracia participativa.

Desde la fundación de nuestro centro hemos trabajado en el fortalecimiento, formación y empoderamiento de organizaciones locales de base territorial que tienden hacia la autonomía en estados como Chiapas, Puebla, Oaxaca, Guerrero, Chihuahua, Coahuila, Ciudad de México, Veracruz y otros. Desde hace alrededor de 5 años venimos aprendiendo y trabajando con comunidades de la Montaña y la Costa de Guerrero en acompañar sus procesos de lucha por gobernarse a partir de sus usos y costumbres, en medio de grandes contradicciones sociales y políticas en el territorio, por enfrentar los desastres naturales fortaleciendo sus propias estructuras de comunicación y gobierno y no quedar supeditadas a formas corporativas y neo-corporativas de sometimiento a partidos políticos y gobiernos. Este movimiento reviste gran importancia y en los últimos meses ganó una importante batalla que ahora se vuelve un ejemplo regional que convoca a los pueblos de la región a formas de autogobierno y amplia participación ciudadana.

3. La tensión entre autonomía y democracia hoy

De estos últimos seis años nos interesa destacar que las corrientes democráticas de base del PRD, frente a las llamadas “*reformas estructura-*

3) Pueden consultarse un conjunto de investigaciones sobre la problemática en: “Respuestas organizadas de la sociedad civil para la defensa de la vida, el patrimonio y el territorio,” en: *Política y Cultura, número 44, otoño de 2015.*

les” que se postularon a través del “Pacto por México”, que se hizo por fuera de los partidos políticos, tenían posiciones muy diferentes de la dirigencia, y en un congreso nacional posterior al proceso electoral lograron que el PRD propusiera una Consulta Nacional Ciudadana sobre Reforma Energética y Fiscal y que se propusiera a *Alianza Cívica* la coordinación nacional de dicha consulta y que los resultados fueran vinculatorios para la dirigencia del PRD.

La Consulta Ciudadana Nacional fue coordinada por un *Consejo Nacional Ciudadano* plural, de 30 expertos/as y democrático. Así pues, se convocó a ese Consejo que diseñó las preguntas de la Consulta, la metodología y la concentración de resultados así como también la preparación y realización de seis encuentros regionales previos.

La Consulta Ciudadana Nacional sobre Reforma Energética y Fiscal se realizó el 25 de agosto y el 1º de septiembre de 2013⁽⁴⁾. En ella participaron como voluntarios/as en las mesas de recepción de opinión más de 20 mil personas. Participaron en la Consulta 724,426 ciudadanos/as con credencial de elector en todo el país, de los cuales el 83.52% se manifestó en contra de permitir la inversión privada en la explotación, transformación y transporte del petróleo y gas en México;⁽⁵⁾ y el 85.46% de las y los consultados expresó que sólo Pemex invierta para construir refinерías y producir gasolina y diesel. Los resultados se dieron a conocer al poder legislativo, sin embargo éste aprobó la reforma energética y fiscal sin cambios y en total sentido contrario a la consulta.

Andrés Manuel López Obrador se separó del PRD y fundó el *Movimiento de Regeneración Nacional (Morena)* que obtuvo su registro como partido político en 2014. La formación de Morena despierta simpatía, adhesiones y esperanza entre los militantes de base de muchos movimientos sociales y populares. Pero por otro lado, intelectuales de izquierda y viejas organizaciones sindicales tienen fuertes reservas sobre Morena,

por el fuerte peso de AMLO en las decisiones del partido.

El EZLN y el Congreso Nacional Indígena (CNI) han propuesto a María de Jesús Patricia Martínez, de origen nahua como su candidata a la presidencia de la república. El defensor de derechos humanos Emilio Álvarez Icaza también ha sido propuesto como candidato a la presidencia.

Políticos destacados como el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, Javier Sicilia, Alejandro Encinas y otros, proponen un Frente Amplio para 2018. A todos les falta todavía el proceso para elaborar un *programa común que en el proceso mismo de forjarse vaya generando alternativas viables* que puedan unificar a las izquierdas políticas y a los movimientos sociales y populares para no llegar dispersos y con diferentes candidatos/as a la presidencia de la República en 2018 frente a las históricas formas de vasallaje y corporativismo moderno del partido de Estado y sus aliados. Ciertamente hemos visto surgir las resistencias y la creación ciudadana, nuevas formas de comunicación y solidaridad, así como la invención de nuevas significaciones imaginarias sociales que son punto de partida de la construcción de otro futuro posible.

Para que la ciudadanía y la solidaridad triunfen en el proceso electoral de 2018 hacen falta un programa de gobierno que contemple a toda la sociedad, una clara propuesta económica y de vínculos entre sociedad civil y gobierno, de relaciones con el medio ambiente, de respeto a los pueblos originarios, de participación autónoma de las mujeres, de defensa de todos los derechos humanos. Propuestas que al construirse vayan acumulando y concertando fuerzas y empezando a revertir la situación actual, y no sólo un programa centrado en la honradez y en el Estado fuerte, sino una amplia alianza de las izquierdas y movimientos sociales y ciudadanos que a manera de bases organizadas partidarias y no partidarias soporte ese programa, proponga candidatas/os idóneas/os y con carisma y saberes; bases organizadas y legalidad institucional.

4) Puede encontrarse amplia información de la Consulta Nacional Ciudadana sobre Reforma Energética y Fiscal en: www.alianzacivica.org
5) *Consulta Nacional sobre Reforma Fiscal y Energética 2013*. Alianza Cívica.

Aunque son muy necesarios, hoy no bastan los símbolos de Juárez y Cárdenas, se requiere también los que representan y simbolizan a Villa y Zapata.

¿Más allá de personas y candidatos/as, ¿será posible articular esas inmensas fuerzas ciudadanas solidarias, pero dispersas? ¿será posible avanzar hacia la construcción de un programa común y una alianza nacional para derrotar a la o el candidato oficial, cuya programa anunciado el 13 de agosto de 2017 en la Asamblea Nacional del PRI, será el carro completo para profundizar “los logros financieros” del neoliberalismo, la subordinación a los Estados Unidos y al gobierno de Donald Trump, así como la nueva conquista del territorio mexicano, y con ello la violencia, la inseguridad, la injusticia y la pobreza crecientes, manteniendo intocada la amplia corrupción y los cada vez más complejos y caros dispositivos de compra y coacción del voto que continúan avasallando a la ciudadanía?

4. Algunos aprendizajes de la Educación Popular

En el conjunto de experiencias históricas que sustentan las reflexiones de este texto han estado siempre presentes la concepción y las prácticas de la Educación Popular, pues surgen del hacer pensante acompañando y siendo parte de los movimientos populares, compartiendo, informando, buscando caminos, realizando talleres y asumiendo posiciones frente a los problemas y sumándose a esfuerzos colectivos.

Los procesos más recientes de lucha por gobiernos indígenas por la autonomía, por el sistema de usos y costumbres, presentan un gran desafío a la Educación Popular, que los ha abordado en primer lugar escuchando los planteamientos y problemas, aprendiendo de experiencias indígenas de autogobierno, reciprocidad, servicio, solidaridad y justicia, para transformar esta riqueza en estrategias de acción y propuestas pedagógicas que permitan informar, sensibilizar, apreciar, discutir a fondo y tomar decisiones por parte de todas y todos los involucrados en las problemáticas para mejorar la vida individual y colectiva, pues avanzar desde ahí hacia políticas públicas

sigue siendo un desafío crucial.

Así pues, la Educación Popular aprende, escucha a los sujetos y las tensiones que surgen desde la base y desde lo local entre autonomía y democracia, entre necesidades vivas y políticas que benefician a todas y todos. La Educación Popular aprende de todo y transforma su saber y lo devuelve como propuesta, como dispositivo de aprendizaje colectivo, con todo lo que esto implica, a fin de seguir transformando la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Reygadas, Rafael (2010). “La nación en los rostros y en los corazones.” En: Radosh. S. y Ruiz Velasco, M.E. (coordinadoras). *Pensar el futuro de México. Colección conmemorativa de las revoluciones centenarias. Problemas psicosociales de México: elementos para la reconstrucción de la esperanza en el siglo XXI*. UAM-Xochimilco, México.
- Reygadas, Rafael, (2008) “Genealogía del terror, el miedo y la resistencia ciudadana”, en *El Cotidiano*, N° 152, México, pp. 15-24.
- Robles Mariana y otras/os (2014) “Otros caminos para pensar el valor social y la incidencia. Aportes desde la sistematización de experiencias con organizaciones de la sociedad civil” En: *Caminos de lucha y esperanza. Once relatos por la justicia, la inclusión y todos los derechos humanos*. Reygadas, R. y Vega, R. (Coordinadores), UAM-X-Sedepac-Indesol, 329 pp.
- Safa Barraza, María Cristina (Coordinadora) (2015). “*Construyendo ciudadanía activa, democracia participativa y cultura de paz*.” 20 años. Aniversario de Alianza Cívica, México, 216 pp.
- Varios autores. “Respuestas organizadas de la sociedad civil para la defensa de la vida, el patrimonio y el territorio,” en: *Política y Cultura*, número 44, otoño de 2015, 261 pp.
- Villoro, Luis (2000). “Alternativas de proyectos nacionales”, en varios autores: *Hacia un nuevo proyecto de nación*. Fundación Heberto Castillo Martínez, A.C., México.

LAS IMPRONTAS DE LA GUERRA Y LOS PROBLEMAS PARA SUPERARLAS

José Girón Sierra⁽¹⁾



FOTO: IPC

“La educación no lo es todo, pero sin educación nada es posible”. Paulo Freire.

Resumen: Se lleva a cabo una reflexión sobre las dificultades que enfrenta una sociedad que ha sido sometida a una guerra prolongada y que se encuentra con la posibilidad de superar dicha situación dolorosa. En este caso y de manera concreta, se hace referencia a la situación colombiana que, tras un proceso tortuoso de negociación político que llegó a feliz término tras la firma de un pacto, finalizando así una guerra de más de cincuenta años. Colombia; de esta manera, dio comienzo a un período de postconflicto, el cual, ha sido considerado por

la teoría y por la experiencia como la etapa más compleja dado el calado de los retos que debe avocar. Dicha complejidad, se pretende hacer visible a partir de dos improntas que sin ser las únicas resultan relevantes para el tema que nos ocupa: el distanciamiento estado-sociedad propio de las democracias restringidas y de sociedades que han sufrido el impacto de conflictos armados de larga duración y, la huella dejada por la guerra en la estructura de valores y de creencias en una sociedad cuyos aprendizajes y experiencias han tenido como discurso dominante la destrucción y el casi inexistente discurso de la paz como experiencia constructiva.

1) José Girón Sierra. Socio e investigador en residencia del Instituto Popular de Capacitación – IPC-

Se destaca el papel de la escuela en su acepción más amplia, como uno de los actores más destacados en el gran reto de imprimirle sostenibilidad al pacto firmado, pero, ante todo, para provocar la transformación cultural tan medular en el llamado posconflicto.

Colombia ha dado un paso que hasta hace pocos años parecía pura quimera: dar por terminado el conflicto armado con la organización insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y con ello, el fin de uno de los conflictos armados más antiguos. Cuando apenas se dan los primeros pasos en lo que podría ser su etapa más compleja, el postconflicto, las preguntas y las respectivas preocupaciones advienen con nuevos contenidos que apuntan a despejar tantas incertidumbres dejadas por el daño causado: muerte, despojo, estigmas de todo orden, pobreza e inequidad, acompañan el estado de indignidad al que fueron sometidas territorialidades que por décadas ignoraron que eran sujetos de derecho⁽²⁾.

Desde 1953, en el contexto de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, se inician los esfuerzos oficiales por terminar una guerra que no debería haber comenzado y cuya concepción se centró en desmovilizar a los armados y declarar amnistías e indultos. La resistencia oficial para reconocer como actores políticos a los levantados en armas se mantuvo a lo largo de los más de cincuenta años de guerra lo que obturó cualquier posibilidad de negociación política. Pero, aun así, se dieron inconsecuencias de fondo. La más importante, la ausencia de transparencia en las intenciones de quienes se sentaban a negociar. Los guerreros se reunían no a pactar la paz, lo hacían como una oportunidad que debería aprovecharse para consolidar sus posiciones en la contienda armada, en sus proyectos de poder; de allí, las recíprocas trampas (mucho más manifiestas de parte del régimen) que terminaban por profundizar las desconfianzas y su correspondiente carga negativa en las subsiguientes negociaciones.

Con Virgilio Barco en 1986 y César Gaviria en 1990 se llevan a cabo los pactos de desmovilización exitosos con el Movimiento 19 de abril (M19), Ejército Popular de Liberación (EPL), Partido Revolucionario de los trabajadores (PRT), El Quintín Lame y la Corriente de Renovación Socialista. Sólo con Juan Manuel Santos en el 2013 se rompe con el esquema de las desmovilizaciones y se instaura un proceso de negociación política que llegó a feliz término y que nos ha puesto a pensar en una etapa como el postconflicto. Etapa no considerada en los procesos anteriores y cuya esencia radica en cómo construir cuando el lenguaje impuesto fue el de la destrucción, cómo confiar cuando el lenguaje impuesto fue el de la desconfianza, cómo hacerme sujeto de una historia que debe pensarse colectivamente cuando se anuló la palabra y se impuso la fragmentación desde el miedo. Dicho de otro modo, ¿cómo hacer sostenible algo que se levanta sobre arenas movedizas?

Primera impronta: Distanciamiento Estado-sociedad

En esto radica el quid del asunto. ¿Cómo hacer para que ese caminar a que se nos convoca, vaya afirmando el terreno y no obstante los retrocesos que puedan darse, esto no implique el peligro de volver a la oscuridad de la guerra? Con fuerza se sostiene la pertinencia de que las transformaciones económicas, sociales y políticas contenidas en el pacto de la Habana se concreten, no sólo como realidades jurídicas, sino que éstas⁽³⁾ cambien ciertamente la vida de las personas y que, por primera vez, el ejercicio del poder de motivos para pensar que es válido considerar la posibilidad de recortar la distancia que ha alejado al ciudadano del Estado, fruto de tantas promesas incumplidas. Esto que está fuera de toda discusión, es en el cumplimiento de lo pactado donde se juega parte del futuro y de la sostenibilidad aludida.

Por razones históricas no han sido pocos los tropezos que se ha encontrado el Estado colombiano, el cual desde muy temprano le fue imposible

2) Relecturas 36. IPC. Pensemos el postconflicto. 2013.

3) John Paul Lederach. La imaginación Moral. Pagina 74.

consolidar una unidad entre sus territorialidades, que se sentían y pensaban como autonomías, desde poderes que expresaban intereses encontrados con el centro. Las guerras civiles del siglo XIX constituyen una expresión concreta de esa lucha interna desatada después de la independencia, lo cual marcó de manera profunda la estructura de valores de una sociedad que muy tempranamente aprendió que en los conflictos humanos sólo hay una salida: las armas.

El Estado, entonces, no fue el espacio destinado a dirimir las diferencias sociales, el lugar para tramitar los intereses de una sociedad que, como la postcolonial, era compleja. Fue el instrumento del cual se apropiaban sectores de clase, imponiendo sus respectivas constituciones, para defender sus intereses privados: situación que aun hoy pervive. Para ello, era preciso restringir la democracia y, por lo tanto, alejar del discurso oficial cualquier idea que le diera cabida a una perspectiva de sociedad pensada en clave de derechos. Aun hoy le cuesta bastante a la élite gobernante pensar y actuar en concordancia con el Estado de derecho formalmente incorporado en la constitución política.

Es comprensible entonces, la dificultad para la existencia real de ciudadanía pues sus expresiones organizadas, cuando se dieron -bastante marginales, por cierto- siempre fueron vistas como una amenaza al orden y sus luchas, confrontadas violentamente. Desde entonces, la relación Estado- sociedad no ha tenido otra mediación que la violencia y la manipulación ideopolítica.

El daño no fue menor: La vivencia de un Estado portador de un lenguaje opresivo y plutocrático ajeno a los intereses más elementales de la población y la percepción de la política como un espacio emparentado con el engaño y la trampa. Se instaura así la desconfianza hacia el Estado, los partidos, la política y con ello, el desinterés por lo común.

Es en esta desconfianza en donde radican las profundas dificultades para que la legalidad sea el referente obligado en las relaciones Estado-sociedad y en las relaciones al interior de la so-

iedad misma. La ley no se observa, se evade, y a esta praxis no escapa nadie, ni los aparatos mismo del Estado. Esta ha sido la antesala para que prosperen todo tipo de violencias, exclusiones e inequidades.

De esta manera, el distanciamiento entre el Estado y la sociedad es una impronta cuya superación debe ocupar uno de los lugares más relevantes en la perspectiva de la sostenibilidad a la cual se ha hecho referencia. Esto por supuesto no se resuelve con discursos, como algunos pretenden sugerirlo. En los territorios que sufrieron, de manera profunda, el impacto de la guerra- pero lo sería en toda la sociedad en su conjunto- deben vivirse experiencias que les permitan confiar en el Estado y un primer paso es que se cumpla lo pactado en la Habana. Esto implica una estrecha sintonía del gobierno y los poderes territoriales. Se incurriría en un grave error si se jugara una vez más a la trampa o simplemente se eludiera el cumplimiento de las leyes y reformas constitucionales, que formalmente vienen incorporando el pacto a la legalidad.

Las ineficiencias del Estado, tempranamente puestas en evidencia en la etapa de desmovilización guerrillera, la amenaza de volver trizas este acuerdo, según lo han expresado algunos voceros de la oposición y la posibilidad de que éstos ganen las próximas elecciones, ensombrece el futuro inmediato y reitera viejas preguntas sobre la existencia del doliente de un proceso que no logró tocar las mejores sensibilidades de la sociedad y que en vez de propiciar una gran confluencia en pro de un bien tan universalizador como la paz, lo que al final se hizo más evidente, fue el desenvolvimiento de la más feroz polarización social y el reforzamiento de las corrientes políticas que históricamente han sido beneficiarias de la guerra y de la democracia restringida. El miedo en la actualidad alimentado como otra- ra desde la amenaza comunista, hoy condensado en el “castrochavismo”, es el acicate desde el que la ultraderecha ha montado una contienda electoral en la cual aspiran tomarse el poder.

El hecho de que se encuentren en vilo las reformas de orden estructural pactadas como la reforma agraria integral y la reforma política y



Foto: IPC

que sólo se halla avanzado un poco en aquellas que tocan con la desmovilización de la guerrilla insurgente, son señales de que las dificultades son mayores y que como se ha indicado, se presagia un escenario en nada halagüeño y que de la negociación política del conflicto armado sólo quedará , como siempre lo ha querido la elite gobernante, una desmovilización decente para la insurgencia.

Lo expuesto sugiere que no nos encontramos frente a un problema menor. Tenerlo en consideración exige intervenciones y acciones que impacten la manera como históricamente se han desenvuelto nuestras lógicas en el ejercicio del poder y por lo tanto, el carácter y los contenidos de una democracia que por ser la más antigua de nuestro continente, no es propiamente la que más logros y virtudes puede exhibir.

Hay que cumplir lo pactado, es lo menos que puede pedirse, pero no es suficiente. Dicho de otro modo, es preciso ocuparse de la cultura política y hacerlo, implica la decisión de remover viejas prácticas corruptas como el clientelismo, que ha entronizado la equívoca idea de entender la política como intercambio de favores, la postura de indiferencia hacia lo público de cerca de la mitad de la población apta para votar y la disposición de no pocos para vender sus conciencias haciendo del ejercicio de la democracia representativa un lugar sujeto a las leyes del

mercado. El voto se le da al mejor postor.

Cuando hablamos de experiencias aleccionadoras en el ámbito de lo social y de lo político, hacemos referencia a que en los espacios de socialización, como el hogar, la escuela, el trabajo y los partidos políticos; pero también aquellos en los que los miembros de una sociedad tramitan sus intereses ante el Estado -por señalar sólo algunos de los más relevantes-, existan momentos de certeza en el sentido de que se interroge a lo privado y se dé cabida a lo público, se perciba que en lo colectivo reside una fuerza mayor y sobre todo, que en la diferencia reside una de las mayores oportunidades de transformar los entornos.

Hacerse ciudadano(a) es algo que, como todo lo humano, está atravesado por el carácter que en cada momento adquieren la compleja gama de relacionamientos ineludibles en la vida social. Admitir la pertinencia de trabajar con otros para un propósito de mayor alcance e impacto como lo común o si se quiere, lo público, que es en esencia la razón final de la política y de la democracia, es un proceso muy activo y dinámico, en términos de valores y códigos de comportamiento, que implican profundamente los espacios antes aludidos.

Pero esta compleja gama de relacionamientos que crean, cuestionan y consolidan una deter-

minada estructura de valores y de creencias que siempre están interrogando el orden moral de los sujetos, no es solamente un ejercicio racional. Allí las emociones, como componente vital de todo ser humano, deciden en muchos casos el resultado final. Se puede incentivar el valor de la solidaridad activando el sentimiento de la compasión⁽⁴⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾, el más positivo de los sentimientos humanos; pero también, se puede promocionar el egoísmo y el individualismo, avivando el odio, a su vez el más negativo de los sentimientos humanos. Nuestro problema radica en que una guerra tan prolongada, como la sufrida por Colombia, nos alejó muchísimo de lo primero y nos lanzó al abismo de lo segundo. El quid del postconflicto está allí, en cómo invertir esta situación.

Y aquí es donde el Estado debe dar el primer paso, esto es, demostrar mediante acciones, lo suficientemente contundentes, que la vida del país ha entrado en una etapa distinta y por lo tanto alentar para que se replique en la sociedad. Recortar las distancias entre Estado-ciudadano exige que personas de carne hueso, con la suficiente autoridad moral y credibilidad, irrumpen en el aparato del Estado y lideren ese nuevo orden moral que se contraponga a la hegemonía del orden que nos precipitó a las guerras, a los odios y a las múltiples formas autoritarias del ejercicio del poder. Podría pensarse que esto sería como pedirle peras al olmo, pero la paradoja es real. Si no es por personajes como Frederik de Klerk y Nelson Mandela en Sudáfrica y Peter Robinson y Martin McGuinness en Irlanda del Norte, por ejemplo, no había sido posible superar los conflictos armados de larga duración en

estos países, con sus acciones contundentes dieron un mensaje claro a la sociedad de cuál era el camino que habría que desbrozar para resurgir de las cenizas de la guerra.

Segunda impronta: sabemos mucho de la guerra y muy poco de la paz

Desmovilizar a los insurrectos y fundir sus armas para convertirlas en esculturas alusivas a la paz, como fue decidido en el Acuerdo firmado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, constituye sin duda uno de los hechos simbólicos más relevantes en todo conflicto armado y no lo es menos para el propio. Es el cierre de una gran tragedia que dejó centenares de muertos, millones de desplazados y miles de desaparecidos. Pero el daño fue bastante mayor: por generaciones la guerra fue la escuela en la cual la existencia dejó una huella bien profunda en la estructura de valores y de creencias de poblaciones victimizadas y re-victimizadas y no pocos traumas psicológicos en nada merecedores de reconocimiento oficial pues al final de cuentas con el silenciamiento de los fusiles todo parecía quedar resuelto.

De la violencia colonial transitamos, sin discontinuidad alguna, a la violencia postcolonial, sin que hubiésemos tenido la oportunidad de haber contado con el espacio y el tiempo para experimentar que es posible vivir de otra manera, que la muerte no siempre debe estar rondando nuestro trasegar cotidiano sino, que la vida podría llenarnos ese trasegar con otros sentidos y permitirnos imaginar otras cosmovisiones.

La tara, el estigma o si se quiere la impronta de-

4) Nussbaum, M.C. Emociones políticas. Editorial Planeta. 2014. Página 175.

5) Nussbaum, M.C. Paisaje del Pensamiento. La inteligencia de las emociones. Paidós. Madrid. 2008. Página 337.

6) Etimológicamente la palabra compasión alude a un sentimiento como el sufrir juntos. Es el sentimiento que nace cuando se sacude violentamente nuestra interioridad con motivo de un hecho en donde el sufrimiento está presente de manera relevante y concita acciones para mitigarlo o evitar que suceda. Social y políticamente, la compasión está en el centro de la constitución de la ciudadanía como la fuerza ética que hace posible el comportamiento solidario frente a las injusticias, la opresión política y todo aquello que menoscabe y envilezca la condición humana. La solidaridad como valor y de la mano de la compasión, hacen parte de ese gran fundamento del cual se ocupa Martha Nussbaum indispensable para las "acciones adecuadas". Entendida la compasión de esta manera, se distancia de los usos que de ella hacen la mayoría de las religiones referidos más a la misericordia y a la piedad que promueve acciones individuales. Hablamos de un sentimiento que lleva a la acción colectiva y organizada para incidir en las estructuras de poder para que el infortunio y el sufrimiento sean reducidos a la mínima expresión mediante normas que sean observadas por todos y por un Estado que las tutele de manera eficaz. La compasión es en algún grado, la conciencia de nuestra vulnerabilidad y por lo tanto una de las emociones más civilizadoras al imponer límites a la individualidad y siempre sugerente en términos normativos. Es la emoción propia de una perspectiva de sociedad fundamentada en los derechos.

jada, nos indica que sabemos mucho del odio, pues la guerra es la antípoda del amor y de la vida. Sabemos mucho de la venganza, pues es la manera como aprendimos a reparar el daño causado, en tanto no había en el afuera una institucionalidad que impartiera justicia. Crecimos en la desconfianza porque se rompió el papel de la palabra como el instrumento más civilizado para relacionarse con el OTRO, acentuándose que en el complejo mundo de las relaciones sociales todos son potenciales enemigos y que la trampa subyace en todo. El poder de la individualidad fue sobrevalorado en detrimento de lo colectivo, haciendo carrera todo tipo de prácticas egoístas dentro de las cuales se destaca la dificultad para la observancia de lo normativo y la pulsión por encontrar en la ilegalidad el mejor ámbito para la sobrevivencia.

No es para extrañarse, entonces, que sepamos más de la guerra que de la paz y con ello, que sepamos más de la destrucción que de la construcción. Esto explica la ilegitimidad en que se ha desenvuelto un proceso como el de la Habana y la legitimidad con la que parecen contar quienes se oponen a él, así deambulen en medio del lodo de la corrupción y toda suerte de prácticas ilegales. Finalmente, la cabida que tiene, en amplios sectores de la sociedad, el llamado a la venganza y el odio, cierra toda posibilidad de reconciliación.

Por ello, el proceso de paz, su firma y posterior cierre con la entrega de armas, como acontecimiento, no tocó de manera mayoritaria las sensibilidades de la sociedad colombiana y explica el triunfo del NO en el plebiscito – como mecanismo de refrendación ciudadana - del cual se esperaba que, como pronunciamiento colectivo, rodeara de legitimidad el pacto. Sin duda la manipulación de la opinión tuvo su peso en la decisión final, pero de fondo, la sociedad no estaba preparada para entender y comprometerse con una propuesta que en esencia le era ajena. Reconciliar, construir, perdonar, solidaridad, fueron y son palabras excluidas del lenguaje y por

lo tanto carentes de todo sentido. No hubo pues lugar a la verdad⁷⁾ como lo sugiere Alain Badiou en su ensayo “Acerca de la Conciencia del mal”. La firma de un Pacto que como el de la Habana, que cerraba uno de los capítulos más trágicos de nuestra historia, no lo fue como acontecimiento en tanto no propició ninguna ruptura a la manera de un antes y un después que sedujera como luminosidad al comprometimiento con la mayoría con sus propósitos. El mal, entonces, se afincó y resistió al intento de removerlo.

Se han destacado estas dos improntas no porque sean las únicas, pero si son en nuestra opinión las que jugarían un papel determinante cuando se habla de hacer sostenible un pacto que, como el de la Habana, se concibió como la gran oportunidad de cambio. Como el abreboacas a la posibilidad de ocuparse de la paz en concreto, entendido esto como la plataforma o el ensamblaje que permitiría a la sociedad abocar las improntas de la guerra y removerlas desde acciones políticas, económicas, jurídicas, sociales y culturales. Esto es, dicho de otro modo, la esencia del postconflicto, que si bien, como se ha indicado, no es ajeno a las transformaciones políticas en general, de fondo es una transformación principalmente cultural como se ha tratado de demostrar al ocuparnos de las anteriores improntas.

Es evidente que mantener intocable el orden moral existente en la sociedad colombiana y los códigos de comportamiento y cuerpo de creencias que dejó la guerra, hace imposible cualquier intento de llegar a una paz sostenible así hipotéticamente contemos con las transformaciones políticas y económicas más profundas. Una de las más notorias particularidades de nuestro posconflicto radica en que éste hereda una profunda polarización social animada por el odio y la desconfianza de sectores económicos y políticos, que ven en una probable radicalización de la democracia una amenaza para sus intereses y que han contado con una estrategia exitosa que les ha permitido colocar de su lado a importan-

7) La Conciencia del mal. Alain Badiou. “La fidelidad al acontecimiento es ruptura real [pensada y practicada] en el orden propio en el que el acontecimiento ha tenido lugar [político, amoroso, artístico, científico...]. Se llama ‘verdad’ [una verdad] al proceso real de una fidelidad a un acontecimiento”. <http://www.reflexionesmarginales.com/pdf/19/Documentos/3.pdf>



tes sectores sociales.

Es cierto que los cambios culturales no se hacen de la noche a la mañana y que son el resultado, más que de acciones aisladas, de las acciones articuladas de muchos actores, en donde la institucionalidad, con liderazgos que encarnen el nuevo proyecto de sociedad, estaría en un primer plano. Por ello, no es posible darse el lujo de posponerlos en aras de cierto pragmatismo y la carencia de visión estratégica que caracteriza a nuestros gobernantes.

Dentro de esta visión de futuro, la escuela en su acepción más amplia⁸⁾ ocupa igualmente un lugar relevante más como formadora que como educadora. La posibilidad de una nueva ciudadanía tan indispensable para abocar una lucha política civilista en la defensa de los intereses contrapuestos, le asigna a la escuela el reto de contribuir, no de cualquier manera, en aportar saberes, pero sobre todo experiencias, que pongan en conflicto ese orden moral y cuerpo de creencias dejado como legado por la guerra, para que irrumpa ese sujeto que ha afinado su capacidad de hacerse preguntas sobre los saberes, pero sobre todo, sobre el orden social en términos de lo justo, y se disponga así, a la bús-

queda de las respuestas pertinentes animando las acciones individuales y colectivas necesarias y adecuadas para que se den los cambios.

Ese lugar de la escuela en la época de las redes sociales exige ser repensado. Asistimos al hecho de que las mentiras se hacen verdades, de que no hay lugar para el pensar si no para el hacer; también, que el dialogar se ha transformado profundamente hasta el punto de que hablar serenamente entre diferentes se ha hecho imposible, pues el juicio razonado ha sido reemplazado por el adjetivo descalificador o la amenaza. Por lo tanto, el pensar críticamente se ha tornado un riesgo, abriéndose las puertas para todo tipo de manipulaciones de las conciencias de una masa que se agrupa en guetos, que sólo habla desde sus identidades y en donde son las emociones el gran animador de una relaciones empobrecidas. Los dilemas, entonces, para una propuesta contrahegemónica a un animus cultural que se manifiesta avasallador, no son pocos. La institución escolar tradicional cada vez es más obsoleta pues ya no es un escenario privilegiado por eso debe ser repensada pues otros actores como las redes sociales vienen copando espacios que le eran propios.

Los problemas al respecto, entonces, no son pocos. Esa combinación de racionalidad con experiencias aleccionadoras, en donde el ámbito de las sensibilidades es tan crucial cuando se trata de movilizar aquellas emociones positivas, no es fácil de resolver. Un mundo global pensado más para el hacer que para el pensar, como se ha indicado antes, y de lo cual no se escapa la escuela, configura el primer escollo. La apuesta por el privilegio del conocimiento articulado a la tecnología y el menoscabo que paralelamente viene sufriendo el conocimiento que inspira ocuparse del mundo que nos tocó vivir y las lógicas, muchas de ella ligadas al poder, que arrastran a

8) Cuando se hace referencia a la escuela, se está haciendo alusión a todos los espacios en los cuales la interacción hace posible el intercambio de saberes, el encuentro de lo diferente en los términos de la diversidad y pluralidad y por lo tanto, al romper con las visiones unívocas de la vida y de la existencia, da lugar a una perspectiva crítica de los entornos en los cuales se desenvuelve el sujeto. No se trata entonces sólo de la institucionalidad educativa determinada por unos espacios específicos; es por lo tanto, aquellos espacios de socialización en los que la palabra ocupa una real centralidad y como tal, es profundamente democratizadora, en tanto no hay un sujeto con un supuesto saber si no que se instaura una efectiva horizontalidad en el conocimiento. De allí, su papel liberador y el de traducirse en una poderosa herramienta para la resistencia contra toda forma de opresión y de dominación que pretenda vulnerar la palabra. En esta connotación subyace el núcleo de la educación popular como corriente pedagógica.

la humanidad a un estado de alienación extrema, explicita un contexto complejo para el propósito expuesto.

El menoscabo y el desprecio que enfrentan las ciencias sociales y las artes en general, tan indispensables en la tarea del interrogar y en la movilización de las emociones positivas a las que se ha hecho referencia, explican las preocupaciones de Martha Nussbaum en conferencia dada en la Universidad de Antioquia el año pasado. Al respecto decía⁹⁾:

El afán de lucro sugiere a los políticos más preocupados que la ciencia y la tecnología son de crucial importancia para la salud futura de sus naciones. No debe haber ninguna objeción a una buena educación científica y técnica y no sugiero que las naciones dejen de tratar de mejorar en este sentido. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, están en riesgo de perderse en el frenesí competitivo, habilidades cruciales para la salud interna de cualquier democracia y para la creación de una cultura mundial decente, capaz de abordar de manera constructiva los problemas más apremiantes del mundo. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica; la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un "ciudadano del mundo"; y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro.

Al respecto Lederach señalaba en su texto sobre "La imaginación Moral" *"Esto plantea algo que nos ha tomado demasiado abarcar en el campo de la construcción de la paz: el conocimiento y la comprensión del conflicto no se producen exclusivamente, ni tampoco quizás primordialmente, mediante proceso de análisis cognitivo,*

descomponiendo la complejidad en piezas manejables. El conocimiento y, quizás más importante aún, la comprensión y la percepción profunda se consiguen mediante la estética y las formas de conocimiento que ven el todo más que las partes, una capacidad y un camino que se fían más de la intuición que de la cognición¹⁰⁾".

No obstante, las dificultades expuestas y las complejidades registradas, no hay lugar a la retirada temprana. Nunca cambiar ha sido fácil, menos si el objeto de cambio es la sociedad misma. Imaginar un diálogo Estado-sociedad fundado en la confianza y en la posibilidad de construir en medio de la confrontación y defensa civilista de los intereses contrapuestos y una sociedad que ha desaprendido lo aprendido en la guerra para pensar constructivamente, plasma el reto de la escuela.

Enero 15 de 2018.

Referencias bibliográficas.

- Nussbaum, M.C. Emociones políticas. Editorial planeta. 2014.
- Nussbaum, M.C. Paisaje del Pensamiento. La inteligencia de las emociones. Paidós. Madrid. 2008.
- Nussbaum, M.C. www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416 (Consultado Septiembre 6 de 2017).
- Badio, Alain. La Conciencia del mal. Alain Badiou. <http://www.reflexionesmarginales.com/pdf/19/Documentos/3.pdf>.
- John Paul Lederach. La imaginación Moral. Editorial Norma. 2008
- Relecturas 36. IPC. Pensemos el postconflicto. 2013.
- Relecturas 38. IPCX. La Paz como construcción. 2015

9) www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416 (Consultado Septiembre 6 de 2017)

10) Lederach, J.P. La imaginación Moral. Pagina 110.

LA CONSTITUYENTE Y LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Jaime Rello⁽¹⁾

Introducción

¡Felicitamos al Consejo de Educación Popular de América Latina en su 35º Aniversario! En este marco queremos aportar el proceso de construcción de la Constitución Política de la Ciudad de México, como proceso vivo, de aprendizaje y de retroalimentación que desde el trabajo con la gente permitió poner en práctica diferentes aspectos de la Educación Popular, y nos coloca retos y desafíos para la práctica política.

Antecedentes

Desde el ámbito internacional, para los movimientos sociales en México, un antecedente, fue la Cumbre de la tierra “Por ciudades, villas y poblados justos y democráticos”, realizada en Brasil en 1992. En donde, por primera vez, se plantea desde organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales el “derecho a la ciudad”, siendo Brasil el país impulsor de la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad.

En el año 2000, en el marco de la Asamblea Mundial de Pobladores, se hace una reflexión y discusión en torno a diferentes derechos colectivos como la educación, la salud, entre otros.

Otro espacio de posicionamiento en torno al Derecho a la Ciudad, ha sido el Foro Social Mundial, en particular el realizado en 2010 en la Ciudad de México, donde ampliamente se discute el tema.

En el ámbito local, en la Ciudad de México, en un esfuerzo conjunto, organizaciones integrantes del Movimiento Urbano Popular (MUP) y or-



ganismos de la sociedad civil (OSC), retoman el tema del Derecho a la Ciudad, y se plantean la “Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad”⁽²⁾, en 2007.

Proceso de formulación de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad

Para dar pasos en la organización, difusión y promoción de la Carta, se formó un Comité Promotor, que congregó a representantes de organizaciones sociales vinculadas al movimiento urbano popular, sectores del ámbito civil, funcionarios de gobierno del Distrito Federal, integrantes de organizaciones de Derechos Humanos, académicos e investigadores, para abrir el proceso de

1) Integrante del Movimiento Urbano Popular en la Ciudad de México.

2) La Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, se propone los siguientes objetivos: Contribuir a la construcción de una ciudad incluyente, habitable, justa, democrática, sustentable y disfrutable./ Contribuir a impulsar procesos de organización social, fortalecimiento del tejido social y construcción de ciudadanía activa y responsable./ Contribuir a la construcción de una economía urbana equitativa, incluyente y solidaria que garantice la inserción productiva y el fortalecimiento económico de los sectores populares.

formulación de la Carta y consulta de contenidos. Uno de los primeros pasos de este esfuerzo fueron las Jornadas de Acción Global, iniciadas en enero de 2008, en el marco del Foro Social Mundial.

Posteriormente, en el marco del Día Mundial de los Derechos Humanos, se instaló una carpa temática en la Feria de Derechos Humanos donde se llevaron a cabo diferentes actividades lúdicas con niños, jóvenes, etc., así mismo se desarrollaron diferentes acciones como foros, seminarios, asambleas con niños, con indígenas, con mujeres, adultos. Miembros del Comité Promotor participaron en conferencias, cursos, talleres y programas de radio para socializar el tema, provocar la reflexión, recoger críticas y aportaciones a la Carta.

Con el material recogido y retroalimentado en estos espacios se inició la integración de la Carta, y el 28 de septiembre de 2009 se entregó al Jefe de Gobierno del Distrito Federal el "Proyecto de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad"⁽³⁾.

Esta Carta se orienta a enfrentar las causas y manifestaciones de la exclusión: económicas, sociales, territoriales, culturales, políticas y psicológicas. Se plantea como respuesta social, contrapunto a la ciudad-mercancía y como expresión del interés colectivo. Es decir, la Carta expresa un proyecto de Ciudad (incluyente, sustentable, participativa, segura, etc., donde se practican los derechos en toda la extensión de la palabra. Frente al proyecto de Ciudad del gobierno que mira a la ciudad como un espacio de inversión económica, de megaproyectos, de movilidad de capital, sin importar la calidad de vida de sus habitantes.

La Carta propone los siguientes ejes fundamentales:

1. Derechos y lineamientos para su implementación: 1. Ciudad democrática, 2. Incluyente, 3. Sostenible, 4. Productiva, 5. Educadora.
2. Ciudad Habitable: 6. Segura ante desastres

naturales y accidentes, 7. Segura libre de violencia, 8. Saludable, 9. Convivencial y culturalmente diversa.

Desde la creación de la Carta, en un evento de firma, se estableció que ésta fuera la base para la construcción de la Constitución Política de la Ciudad de México, por lo cual se abre el debate en torno a la reforma política que garantice los derechos de sus ciudadanos, que se cree el Estado 32, que se nombre al procurador y al jefe de policía, así como que las Delegaciones se conformen como entidades autónomas, corresponsables de garantizar el desarrollo y el cumplimiento de derechos en la ciudad.

La Ciudad de México

La carta de derechos es una lucha de muchos; se registraron varios avances: matrimonios gay, aborto, atención a adultos, diversidad sexual, ecologistas, sindicalismo y derechos laborales, etc. y aunque existía un Estatuto de Gobierno, ya quedaba limitado ante las apuestas de la sociedad civil y de los movimientos así como de los avances obtenidos. Por lo que la Carta se convertiría en un instrumento para concretar derechos que se vean reflejados en los programas, con presupuestos claros para ello. Desde el movimiento urbano popular se impulsan el Programa de Mejoramiento de Vivienda y el Programa Comunitario de Mejoramiento Barrial, en el que se exige el manejo de los recursos desde las propias comunidades.



3) La propuesta se puede consultar en: <http://www.ccaal.org/v2/archivos/publicaciones/booksaf/CartaCMXDerechoCiudad.pdf>



La Reforma Política

Con base en la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, se promueve por el gobierno de la ciudad, la reforma política, en varios intentos aun con presión social, sin tener éxito. La Reforma Política tiene lugar por el Pacto por México, negociado entre algunos partidos y el gobierno de la ciudad.

La reforma política del Distrito Federal por fin se concretó en el mes de diciembre de 2015, con limitaciones, pues de la integración de los cien Constituyentes, 60 serán electos en junio de 2016 y 40 fueron designados por poderes ya constituidos: 14 por el Senado, 14 por la Cámara de Diputados, 6 por el ejecutivo federal y los 6 restantes, el ejecutivo de la ciudad.

Lo que está en juego es el proyecto de Ciudad. Dos propuestas en disputa: la ciudad de derechos, la ciudad del capital.

Los movimientos sociales y los organismos civiles, intensificaron articulaciones con redes; desarrollaron foros, reuniones y espacios de discusión, análisis y propuestas con diversos actores. Esta labor fue muy rica, de mucha discusión, de aporte; de escucha profunda y de aprendizaje entre los diversos actores.

Asamblea Constituyente

El proceso de reforma política ha generado el surgimiento de diversas redes y espacios ciudadanos y de los movimientos sociales, vecinales y de los pueblos y barrios de la ciudad que pretenden incidir en la integración de la Asamblea Constituyente. A partir de la instalación de la Asamblea Constituyente el 15 de septiembre, la atención se concentró directamente en ésta manteniéndose la asamblea pública de **“Todas y Todos somos Constituyentes”**, espacio establecido como estrategia política para instalar una dinámica de asambleas públicas permanentes (semanales), donde se abrieron espacios de discusión, promoción, mesas de trabajo; espacio que permitió construir, debatir, elaborar propuesta con participantes de los barrios, los pueblos, las colonias y cuyos aportes fueron recuperados para el proceso de construcción de la Constitución Política de la Ciudad de México.

Momento actual

La Constitución Política de la Ciudad de México fue aprobada el 30 de enero.

Se logró un texto que contiene derechos, democracia participativa y control social; el rediseño de las instituciones locales y sus obligaciones;

el avance en materia de derechos de los pueblos de la ciudad muy avanzados. Sin embargo, la presidencia de la República y la Procuraduría General de la República impugnaron, por lo que se da inicio un proceso de defensa.

Además hay que dar una lucha por participar en las leyes secundarias para concretizar lo ganado, ya que podrían contradecir lo establecido en la Constitución, podrían darle la vuelta y cambiar el espíritu de lo ganado, pero hay que hacerlo con iniciativa propia y no a partir de la propuesta del gobierno.

Aportes de y a la Educación Popular

Varios son los aportes de la Educación Popular y a la Educación Popular de este proceso:

- Se lograron juntar diversos actores sociales, políticos, funcionarios públicos para impulsarlo
- Se desarrollaron actos públicos y abiertos para lograr una participación amplia de la ciudadanía, desde niños, jóvenes y sectores específicos
- Mantener el espacio “Todos y Todas somos Constituyentes”, como espacio estratégico de discusión, análisis, aporte y propuestas
- Organizar los aportes en un marco de derechos, amplio, integral e integrador

Perspectivas

- Ante las impugnaciones, se han generado espacios de defensa de la Constitución Política de la Ciudad. Por lo que una tarea inmediata es mantener estos espacios de defensa.
- Tarea de la sociedad, pero sobre todo de los grupos organizados, es demostrar en la práctica y en lugares específicos que se puede concretar y avanzar lo establecido en la Constitución de la Ciudad.
- Si hay cambio de gobierno en el 2018 puede replantearse, desde el movimiento social, la sociedad civil y los diversos actores a que se promueva e impulse un proceso desde



la gente (no de acuerdos entre políticos) y avanzar e incluir en lo que en esta ocasión no se logró.

- Los sismos y la reconstrucción se presentan como una oportunidad para no permitir que la ciudad se encamine hacia la modernidad con proyectos urbano-financieros, sino que se logre una mirada donde el centro de atención sea la gente y sus derechos, y no el negocio.

Desafíos para la práctica pedagógica de la Educación Popular

- Importante será la participación en la participación, discusión y elaboración de propuestas en las leyes secundarias
- Un reto es que los planteamientos se puedan concretizar en procesos específicos y que no quede sólo en leyes, que se pueda convertir luego en letra muerta
- Que la sociedad civil y movimientos sociales se mantengan haciendo unidad por propuestas, metodologías y acciones comunes.

Todavía con muchos retos por delante para que nuestra Constitución sea respetada, valorada en todas sus dimensiones y sobre todo concretizada en la vida cotidiana de los habitantes en la Ciudad, seguiremos adelante.

¡Larga vida al CEAAL!



Apuestas programáticas del CEAAL



En esta sección damos cuenta de experiencias concretas que Afiliadas y Grupos de Trabajo del CEAAL impulsan y llevan a cabo en diferentes territorios. Los ejes de esta acción dan cuenta de nuestras apuestas programáticas, mismas que se centran en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la Incidencia Política, la Sistematización, los Procesos de Paz, la Economía Solidaria y la Educación Popular Feminista.

EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA CAPACITACIÓN POSGRADUADA DE EDUCADORES PARA JÓVENES Y ADULTOS

Nydia González Rodríguez⁽¹⁾ y Mariano Isla Guerra⁽²⁾ (APC),
Yamile Deriche Redondo⁽³⁾ y Tania Reina Just⁽⁴⁾ (CIERIC)

La educación de jóvenes y adultos ha sido una preocupación permanente en Cuba desde el triunfo revolucionario; muestra de ello es la hazaña de alfabetizar, casi un millón de cubanos, en un año y el no menos gigantesco esfuerzo posterior de alcanzar el sexto y noveno grado para la población trabajadora; hoy la necesidad consciente es la elevación de la calidad de la educación a lo largo de toda la vida; y es en esta tarea que suman esfuerzos las tres organizaciones que desde la sociedad civil cubana promueven este curso, ellas son: la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)⁽⁵⁾, el Centro de Intercambio y Referencia de Iniciativas Comunitarias (CIERIC)⁽⁶⁾ y el Centro “Félix Varela”(CFV)⁽⁷⁾.

Toda vez que la calidad de la educación depende mucho, de la competencia de los educadores que dirigen dichos procesos, estas tres organizaciones, han asumido el reto de coordinar sus acciones de capacitación e investigación. Tal situación impuso una meta conjunta: elaborar un programa de capacitación dirigido a preparar a educadores de jóvenes y adultos teniendo en cuenta los intereses de capacitación en la actual coyuntura que atraviesa el país.

Un acumulado de conocimientos y experiencias en las tres organizaciones en más de veinte años de capacitación en las comunidades, y un esfuerzo consciente por ser cada vez más cohe-

- 1) Educadora Popular. Presidenta de Honor del CEAAL y de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Master en ciencias de la Educación. Profesora Titular. Fundadora del Colectivo de investigación (CIE) “Graciela Bustillos”, para la promoción de la Educación Popular en Cuba. Autora de una extensa cantidad de artículos, libros, multimedia, cursos de educación a distancia y otros productos comunicativos. Cofundadora del Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”.
- 2) Educador Popular. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Máster en Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad de Cienfuegos. Investigador Auxiliar del Instituto Cubano de Investigaciones Culturales “Juan Marinello”. Tiene publicaciones de artículos y textos. Cofundador del Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire” y creador de la Cátedra de estudios Comunitarios Paulo Freire de Cienfuegos.
- 3) Yamile Deriche Redondo. Psicóloga, Master en Intervención Comunitaria y Doctora en Ciencias sobre Arte, Profesora Titular de la Universidad de las Artes (ISA) de Cuba. Especialista de proyectos y miembro de la Junta Directiva del Centro de Intercambio y Referencia Iniciativa Comunitaria, CIERIC. Desarrolla programas de formación de grado y postgrado y proyectos de desarrollo a nivel local y comunitario. yamile@cieric.co.cu
- 4) Tania Reina Just. Psicóloga, Máster en Educación Superior, Profesora Auxiliar de la Universidad de las Artes (ISA) de Cuba. Especialista de proyectos y Coordinadora del Ámbito de Formación y gestión del conocimiento del Centro de Intercambio y Referencia-Iniciativa Comunitaria, CIERIC. Facilita espacios de formación y coordina proyectos de formación de actores locales. tania@cieric.co.cu
- 5) **Asociación de Pedagogos de Cuba:** Impulsa procesos de capacitación a educadoras/es y otros agentes sociales de cambio, vinculados con la labor desde las escuelas y comunidades, así la Sección Científica de Educación Popular y Trabajo Comunitario, Colectivo de investigación (CIE) “Graciela Bustillos” ha desarrollado, por más de veinte años, un diplomado que ha capacitado a cientos de jóvenes y adultos en la teoría de Freire aplicada al trabajo de autogestión comunitaria; también la sección del Adulto Mayor, desarrollan desde hace diez años los cursos para personas de la tercera edad, e importantes proyectos impulsan otras secciones científicas en las escuelas de formación docente y superación permanente para los educadores en ejercicio de todos los niveles de la enseñanza del país.
- 6) **Centro de Intercambio y Referencia de Iniciativas Comunitarias:** Constituye un espacio de referencia para la preparación de formadores y líderes desde la dimensión sociocultural y el desarrollo local. Tiene estrechos vínculos de trabajo con la UNEAC, el Ministerio de Cultura y los gobiernos locales. Ha fomentado oportunas acciones de capacitación en esta dirección a formadores y líderes de experiencias y proyectos socioculturales.
- 7) **Centro Félix Varela:** Promueve la gestión ambiental, la cultura de paz y procesos de participación ciudadana activa con enfoque de equidad. Realiza procesos de capacitación y de acompañamiento a experiencias comunitarias y de otros ámbitos. Impulsa el desarrollo sostenible desde una ética responsable y humanista. Líderes sociales y comunitarios, multiplicadores, investigadores, estudiantes y otros se han beneficiado de sus iniciativas formativas. Sus nexos con el CITMA, como órgano de relación, son estrechos y fructíferos.



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

rentes en nuestras prácticas con los principios y métodos de la Educación Popular, hicieron posible asumir el reto de diseñar y realizar como una experiencia investigativa, plenamente compartida con los participantes, para valorarla mediante ejercicio colectivo de auto-flexión crítica del carácter innovador y pertinencia de los cambios introducidos, para facilitar su perfeccionamiento.

Así en el curso 2016-2017, se desarrolla por primera vez en América Latina la experiencia de un curso de postgrado, para la capacitación de educadores de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), cuyo diseño y realización se concibe como de un currículo globALE⁽⁸⁾ que:

- responde a las necesidades de capacitación del grupo de estudiantes;
- se orienta a la consecución de los impactos;
- refiere las competencias como síntesis generalizadora del ser, del saber y del saber hacer, del educador popular;
- articula los ejes de sostenibilidad, participación ciudadana, equidad y cultura de paz;

- se estructura en coherencia con la lógica metodológica de la Educación Popular.

Vivir una experiencia tan retadora y hacerlo en el espíritu de descubrir los aprendizajes que de ella devienen, provoca la necesidad de compartirlos y contrastarlos con otras experiencias para enriquecerlos, de ahí que el objetivo de este trabajo sea: **Socializar los aprendizajes que devienen de la puesta en práctica de un currículo innovador en la capacitación posgraduada de educadores de personas jóvenes y adultas.**

Fundamentos del diseño curricular

Este diseño es la respuesta a la reflexión diagnóstica de las tres organizaciones, quienes identifican como necesidades: articular su accionar y elevar la efectividad de su trabajo de capacitación. Para ello, es necesario incrementar la profesionalización de sus educadoras/es, proporcionándoles un marco de referencia común, una metodología de educación popular, la posibilidad de integrar los principales enfoques que desarrollan actualmente las tres organizaciones; ampliar fuentes de información e intercambiar con educadores de otros países.

8) Metodología que inspira la Agencia “DVV Internacional” para el diseño y ejecución de un programa de capacitación dirigido a preparar a formadores de jóvenes y adultos con la siguiente **finalidad**: Incrementar la profesionalización de los educadores de personas jóvenes y adultas, proporcionándoles un marco de referencia común, una metodología de Educación Popular que eleve la eficiencia de sus procesos de capacitación, la posibilidad de integrar los principales enfoques y contenidos que desarrollan actualmente y ampliar sus puntos de vista a través de nuevas fuentes de información y de favorecer el intercambio con educadores de otras partes del mundo. Tiene las siguientes **condiciones**: La **modularización**, el desarrollo de **competencias**, orientado a la evaluación de los **impactos**; la **variabilidad y libertad de diseño** y un **componente nuclear** (los educandos como centro del proceso). Los tiempos se adecúan a las necesidades de aprendizaje de cada grupo y contexto.

La elaboración del currículo globALE que concibe las siguientes acciones:

- Elaborar las competencias que requieren los educadores de las tres organizaciones, para poder satisfacer las necesidades organizacionales.
- Determinar objetivos de impactos que pudieran preverse de este esfuerzo educativo.
- Diagnosticar las necesidades de aprendizaje del grupo de estudiantes para descubrir el punto de partida de cada uno y la línea base del grupo.
- Diseñar el proceso de capacitación Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) como TEMA GENERADOR y la articulación de los enfoques de equidad, sostenibilidad, cultura de paz y participación ciudadana, como EJE TEMÁTICO.
- Concebir la participación de los estudiantes como sujetos protagónicos, compartiendo la dirección del proceso con el educador.
- La estructura modular en pos de las competencias, se organiza en seis módulos de acuerdo con las fases del proceso de capacitación, y en cada módulo se desarrollan encuentros presenciales, actividades prácticas, estudio independiente y actividades opcionales.
- Desarrollar la capacidad informática de los estudiantes para la búsqueda y procesamiento de la información en internet, se elabora una biblioteca digital especializada, entre otras.
- El sistema de evaluación participativa valora no sólo los resultados, sino el proceso y culmina con la evaluación de los impactos a corto y mediano plazo.
- La sistematización de la experiencia vivida en este diplomado es un ejercicio de reflexión crítica donde se extraen lecciones para mejorar nuestras prácticas.
- La búsqueda y procesamiento de nuevos conocimientos es un acicate en cada módulo

y culmina con un ejercicio de investigación.

Reflexiones sobre la puesta en práctica de las cinco innovaciones curriculares.

1. Un currículo ajustado a las necesidades del grupo. Aprendizajes que se desprenden de esta innovación curricular.

Si bien el currículo cubano se diseña previamente y a partir de las necesidades generales referidas por las tres organizaciones, es comprensible que un diagnóstico de las necesidades e intereses de los participantes matriculados en el curso, arroje diferencias. Así, en el primer módulo, realizamos un autodiagnóstico con el objetivo de descubrir las brechas individuales y precisar la línea base de donde parte el grupo; actividad práctica que deja junto al conocimiento de los procedimientos e instrumentos utilizados, el placer de descubrir el punto de partida individual y colectivo en cada uno de los módulos. Además propicia una visión general del curso y una comprensión de cómo es posible ajustar objetivos a tenor del interés del grupo en cada módulo, pues es enriquecido el diagnóstico organizacional que dio origen al currículo.

Fue evidente cómo eleva la eficiencia de un curso, el precisar cada estudiante sus brechas, pues convierte el descubrimiento en motivación; también el educador logra un mejor aprovechamiento de su tiempo, pues dirige y particulariza su esfuerzo hacia las brechas de estudiantes y grupos. Es importante tener el punto de partida de cada estudiante como referente, cuando se realiza la valoración de resultados alcanzados, y la línea base del grupo es un dato importante para valorar la efectividad del proceso.

No obstante aprendimos que cuando diagnosticamos qué saben o necesitan saber sobre conceptos que utilizan con viejas concepciones; los resultados del autodiagnóstico pueden no ser totalmente confiables, pues consideran conocerlos y no se percatan de que deben ser desaprendidos, para adquirir los nuevos enfoques. Esta puede ser una dificultad a prever en la capacitación de los adultos, pues traen un saber, es necesario, pues, explorar la esencia del cambio del objetivo que diagnosticamos.

Consideramos que en esta experiencia, el ajustar el currículo a las necesidades del grupo, constituye una innovación en nuestras prácticas, pues si bien esta normado para los cursos de capacitación, no suele ajustarse el contenido a ellas, ni ser un referente evaluativo. También es por primera vez, que se elabora por los grupos su línea base, la cual constituye un referente para la evaluación de resultados y para la elaboración de los posibles objetivos de impactos del curso.

2. Un currículo orientado hacia los impactos. Aprendizajes que se desprenden de esta innovación curricular.

Los procesos educativos que acostumbramos a diseñar en nuestras organizaciones, determinan a partir de los objetivos generales del curso, la derivación de objetivos de cada tema y actividad. Es decir que pensamos las actividades educativas en función de los cambios que sufrirá el estudiante en su esfera del saber, del hacer o del ser. Pero ninguno de los matriculados tenía experiencias en la evaluación de los impactos y mucho menos en la orientación de un currículo a su consecución.

Sin embargo en la enseñanza de un adulto, generalmente trabajador, existe no sólo la necesidad de que cambie él, sino de que pueda con su aprendizaje producir cambios en su trabajo.

Muchas veces esos cambios tienen que producirse en la actividad que desde hace tiempo realiza, y aún es más difícil; por tanto dirigir todo el esfuerzo educativo a descubrir las insuficiencias de su práctica, apropiarse de nuevas formas de concebir y hacer es lo que pudiera convertir al estudiante en agente de cambio en su comunidad, a proveerlo del conocimiento necesario, pero sobre todo a crear en él esa conciencia, esa voluntad, esa actitud de cambio, sólo así se puede conseguir que el nuevo saber se instrumente en la práctica laboral.

Orientar un currículo hacia los impactos a corto mediano y largo plazo, es lo que puede garantizar que se produzcan los cambios deseados; es lo que puede demostrar que la capacitación fue efectiva. Pues si bien es posible alcanzar impactos de procesos de capacitación, que no habían sido orientados hacia ellos, es indudable que serán mucho menos que si logramos crear la conciencia y el compromiso de instrumentar esos cambios a la vez que se preparan para ello. Se debe instrumentar un plan de monitoreo que permita un accionar que los garantice.

La elaboración, por parte del colectivo de estudiantes, de los objetivos de impacto y del plan para investigarlos, creo compromiso y habilidades para multiplicar la experiencia.



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

3. Un currículo que pretende crear competencias como síntesis generalizadora del ser, del saber y del saber hacer, del educador popular. Aprendizajes.

Tal vez el cambio más polémico en este currículo es el que significó establecer un marco de resultado para cada módulo expresado como “competencia”, pues el contenido de este concepto, al descodificarse puede ser asociado a la competitividad, al individualismo, y al pragmatismo laboral, por lo tanto, absolutamente incoherente con la visión humanista, de cooperación y solidaridad que fundamenta la educación popular. Se detecta un desconocimiento de toda la teoría acerca del tema y su aplicación en la educación y se les facilita desde el primer momento la visión controvertida de diferentes autores.

Al valorar el término como una categoría que expresa en el resultado educativo del sujeto la necesaria imbricación de conocimientos, habilidades y cualidades para la realización exitosa de una tarea, percibimos que llevaba en sí la visión transformadora que constituye el fin del esfuerzo educativo y que para ello potenciaba esferas del conocimiento poco trabajadas en la enseñanza tradicional. Fue interesante explorar qué competencias serían indispensables para un educador popular y específicamente para los educadores de estas tres organizaciones y valorar si expresar el resultado en forma de competencia, puede facilitar la articulación de conocimientos multidisciplinarios, la obtención de resultados de aprendizaje en distintas esferas, la evaluación de la capacidad como educador y la proyección de posibles objetivos de impactos.

La práctica de introducir en nuestro curso, las competencias como resultado del trabajo educativo de cada módulo, no evidenció ningún inconveniente para el desarrollo de la concepción metodológica dialéctica de la educación popular, ni para la formación de valores de solidaridad y cooperación del grupo. También facilitó la derivación de objetivos específicos, la articulación de contenidos de diferentes disciplinas e incluso fluyó fácilmente, en uno de los módulos referir dentro de su formulación el compromiso de su aplicación para lograr impactos del proceso.

Fue evidente la necesidad de estudiar más el perfil de competencias de un educador popular, que trabaja con personas jóvenes y adultas, con los retos de la Cuba de hoy.

4. Un currículo que articula los ejes de sostenibilidad, participación ciudadana, equidad y cultura de paz. Aprendizajes.

La Educación Popular, con su concepción de partir de la práctica del educando prioriza la reflexión teórica de situaciones cotidianas, problemáticas, que afectan directamente o indirectamente al grupo y que se formulan como temas generadores de reflexión, de intercambio de miradas, de búsqueda de información, de análisis profundo, de proyección de soluciones y de un accionar de cambio y transformación. Esto explica que los temas generadores de nuestros módulos giren alrededor de los distintos momentos de nuestros procesos de capacitación. También plantea la EP, que en todo el proceso, atendiendo a las necesidades del grupo, puede potenciarse una arista del problema que interese retomar en cada análisis a fin de fortalecerlo; a eso denomina Freire eje temático; y nosotros elegimos, como eje: la articulación de los enfoques de las tres organizaciones: sostenibilidad, participación ciudadana, equidad y cultura de paz.

Cuando referimos estos valores básicos del trabajo comunitario, no nos referimos a la apropiación conceptual de los términos, sino a desarrollar el curso como un espacio de acción permanente, de debate, de reflexión, donde vivencien esa conducta, un espacio de equidad, de real participación, donde se respire una cultura de paz y se luche por criterios de sostenibilidad. Apropiarse de ese sentir, de una manera diferente de ver el mundo, apropiarse de valores, que sean condicionantes de su actuar como educador.

El trabajar estos conceptos privilegia, tal y como recomienda la Educación Popular, la dimensión política como esencia del proceso educativo y resulta de suma importancia en nuestro contexto, por lo que implica de estrategia política, formar educadores capaces de crear los espacios democráticos donde se canalicen los sueños del pueblo.

5. Un currículo diseñado en pos de la coherencia con la EP. Aprendizajes.

Diseñar un currículo a partir de la práctica no sólo obliga a diagnosticar las necesidades del contexto, sino a descubrir el punto de partida del grupo y de cada uno de sus integrantes y a partir de aquí, diseñar el curso a su medida, pero hacerlo compartiendo la dirección del proceso con los estudiantes, es aún menos frecuente, pues cuesta trabajo democratizar el proceso que dirigimos. Aprender de la práctica es un principio que aunque no se refuta es muy poco utilizado. Tan difícil resulta que el profesor ceda su espacio de dirección, como que el estudiante asuma la responsabilidad de compartir ese rol. Vivenciar como la práctica coherente logra vencer estas barreras con resultados mucho más efectivo, es un aprendizaje que deviene en compromiso. Pero aprendimos que en los cursos de superación profesoral, no hay por qué despojar al educador que se capacita de su rol profesional, en ningún momento del proceso.

La mayor eficacia educativa y el mejor nivel de satisfacción se lograron cuando la valoración crítica de la práctica no parte de una simulación, sino de una situación extraída de su cotidianidad. El trabajo grupal logra mejores resultados cuando se dispone de tiempo y les exige la distribución de funciones para todos sus miembros.

Es difícil que el educador en lugar de explicar, provoque la construcción colectiva del nuevo conocimiento, pero esta experiencia nos convenció que es más eficiente sobre la práctica cotidiana del maestro hacer las necesarias reflexiones teóricas que argumenten la mejor manera de hacer.

La función del educador que nos cuesta más trabajo compartir es la de la evaluación, y sin embargo fue hermoso apreciar cómo se fortalecen los valores éticos de responsabilidad, honestidad, criticidad cuando los estudiantes no sólo diseñan, sino aplican y evalúan con plena libertad sus resultados, y la calidad del proceso.

“Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica”, es el pensamiento que alimenta esta reflexión y que ha permitido en el decursar de la experiencia no sólo comprender

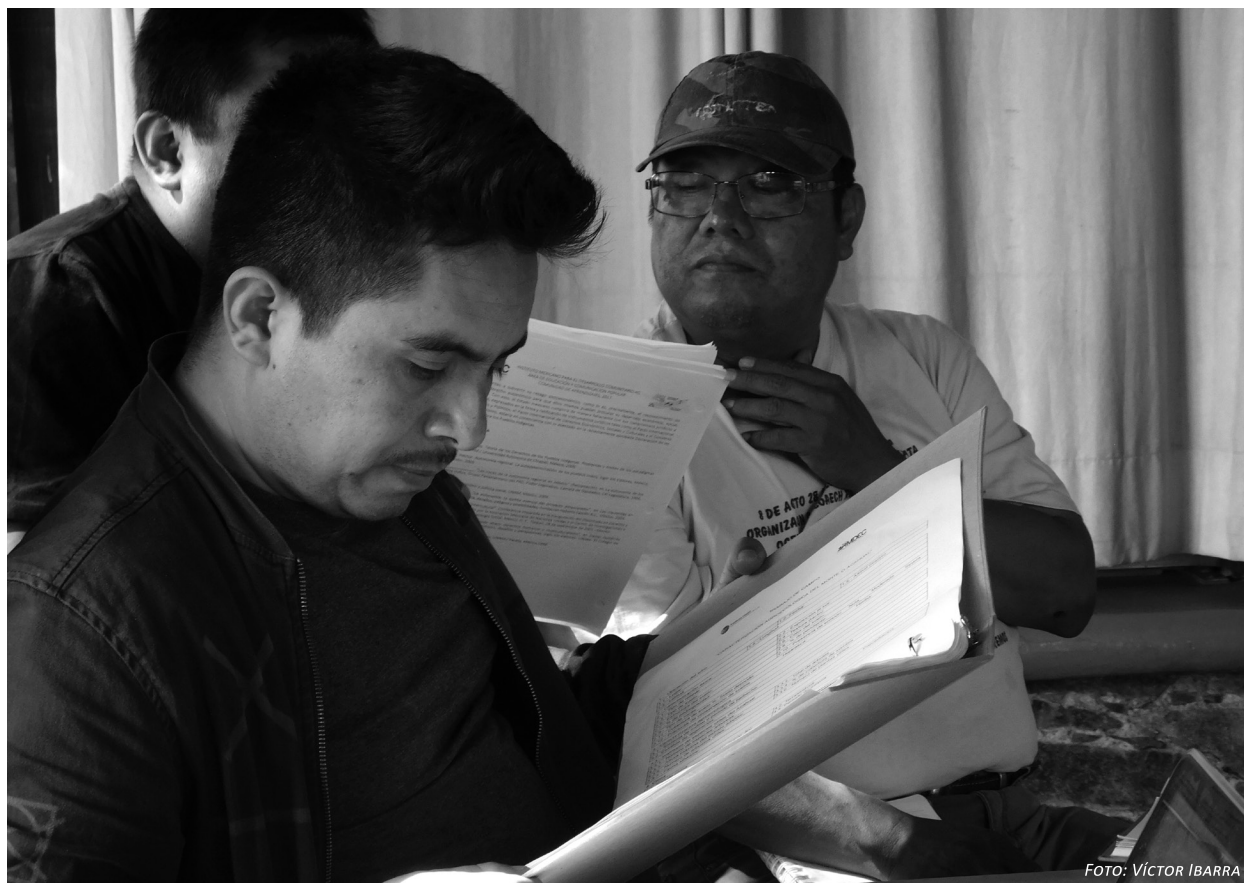
las razones que justifican los resultados, sino asumir medidas que los mejoren, con este propósito enunciamos nuestras posibles verdades:

- Los cambios introducidos, se han influido y potenciado entre ellos.
- El carácter experimental de estas innovaciones permitió un seguimiento consciente de su tratamiento y de su evaluación e investigación; lo que al hacerse dando plena participación a los estudiantes, devino en un aprendizaje útil y aplicable para ellos.
- Como estos cambios condicionaron la realización del curso, permitieron el protagonismo estudiantil y la dirección compartida del proceso.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

- Addine, F. y otros. “Currículo y contexto educativo”. Pueblo y educación, 2013
- Aguilar-Morales, J.E. “El diagnóstico de necesidades de capacitación”, Asociación Oaxaqueña de Psicología, 2010
- Bayr, Monik y Koning, Eva. “Manual de apoyo al taller Orientación hacia los impactos” DVV International, 2014
- Catalano, Ana María y otros. “Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y metodología”. Banco Interamericano de desarrollo. Buenos Aires, 2004
- Fariña, Gloria. “El lecho de Procusto o la convención sobre la competencia humana”, Revista brasileña de Psicología escolar y educativa, Volumen 15 No, 2, junio/diciembre del 2011
- Freire, Paulo. “Cartas a quien pretende enseñar”. Editorial Siglo XXI México, 1996
- Lattke.S, Popovic K, Weickert, J. “Curriculum GlobALE. Un currículo global para la educación y el aprendizaje de personas adultas”. DVV International, 2015
- Sánchez, P y Aguilera, E. “Hacia una configuración de competencias profesionales” Universidad de Holguín 2011

POR LA DEFENSA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y ADULTOS EN NUESTRA REGIÓN⁽¹⁾



La educación está inmersa en un proceso de transformación global y es un componente, que, dependiendo de su sentido y pertinencia, aporta a un proyecto de emancipación. Nos encontramos en un momento de gran consenso acerca del derecho a la educación, sin embargo, más es la retórica que de efectiva realización. Para los educadores populares el derecho a la

educación, constituye un componente indispensable para poder contribuir a la dignificación de las personas y así, poder avanzar hacia los ideales de sociedades justas, equitativas y con plena expresión de la democracia participativa.

Sin embargo, somos conscientes que, en el contexto actual de aplicación de políticas neolibe-

1) El informe “Procurando acelerar el paso” es una publicación del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), a cargo del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), cuya coordinación la ha realizado Nérida Céspedes, y el equipo conformado por Francisco Cabrera (Guatemala), Ileana Malito (Venezuela), Jorge Osorio (Chile), Yadira Rocha (Nicaragua), Roberto Catelli, Timothy Ireland (Brasil), con el apoyo del Instituto de Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida de Hamburgo / UIL-UNESCO y la DVV. <https://ceaalseguimientoconfinteavi.blogspot.pe/>

rales, la tendencia a la privatización, homogenización y exclusión de millones de personas de los sistemas educativos, no están acortando las brechas educativas de diversos sectores como los indígenas, mujeres, la adolescencia rural, la primera infancia, los jóvenes y adultos, los adultos mayores, y se mantiene la brecha entre lo urbano y lo rural, profundizando la pobreza y la exclusión, y las posibilidades del acceso al conocimiento.

El CEAAL tiene una larga apuesta en la construcción de una educación basada en la educación popular, como una apuesta ética, política y pedagógica, la misma que se expresa desde el primer número de nuestra Piragua, revista de debate, posicionamiento y difusión, en la que a finales de los ochenta levantamos la voz y planteamos propuestas en torno al Año Internacional de la Alfabetización, decretado por Naciones Unidas en el año 1990⁽²⁾.

En ella se señala también la importancia de la educación de jóvenes y adultos como un aspecto sustantivo de la democratización de nuestras sociedades. Por ello también hemos abordado la preocupación por los millones de analfabetos en nuestro continente y dedicado en coyunturas especiales números que han denunciado y propuesto alternativas ante la violación de este derecho en distintos números de La Piragua, como el número 2 dedicada a la Alfabetización, la Nº 26 que trata de la “Incidencia en Políticas Educativas: Construyendo Poder”, así como, la número 34, sobre Alfabetización y Educación de Calidad, Un Derecho para Personas Jóvenes y Adultas. Políticas y Desafíos. Plan Iberoamericano de Alfabetización/OEI/2011.

Sin embargo, nuestro compromiso ha sido permanente, articulado a los procesos de educación comunitaria en que se nutre la educación popular, con actores, contextos concretos, y es a partir de allí, que surgen las necesidades educativas específicas. También hemos participado en espacios internacionales buscando dar la lucha por los nuevos sentidos educativos de cambio y

transformación, llevados a las Conferencias de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CONFINTEA), defendiendo el derecho a la educación de estos sectores largamente olvidados de las políticas educativas y comunitarias.

Una de las estrategias que en el CEAAL venimos desarrollando para la exigencia del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), es la elaboración de informes regionales, donde se presenta tanto el análisis crítico de la EPJA, como las propuestas, para lograr incidir en los espacios locales, nacionales e internacionales, para que las autoridades asuman el compromiso que les compete en la efectividad de políticas que aseguren el derecho a la educación de los jóvenes y adultos.

El último informe que presentamos se llama “Procurando Acelerar el Paso”, el informe fue presentado en la reunión de balance de la CONFINTEA VI, realizada en Suwon (República de Corea), del 25 al 27 de octubre del 2017, como parte del seguimiento a las políticas EPJA en la región.

El título sugiere cierta impaciencia ante la dimensión de los desafíos que enfrenta América Latina y el Caribe. Se enfoca en los compromisos asumidos durante la Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en Belém do Pará, Brasil, en diciembre de 2009, y establecidos en el Marco de Acción de Belém. La estructura del informe es similar a la del Marco de Acción de Belém, procurando registrar el avance y los obstáculos que enfrentaron los países de la región ante los desafíos del aprendizaje y la educación de personas adultas. Nos preguntamos: “¿Existe evidencia que sugiera que el aprendizaje de personas adultas tiene las facultades necesarias para asegurar un futuro viable y quién decide qué es un futuro viable para América Latina y el Caribe?”.

ANÁLISIS DE SITUACIÓN

La región de América Latina y el Caribe es profundamente heterogénea e inmensamente rica en diversidad lingüística, cultural, étnica y geo-

2) <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php>

gráfica. Se compone de 41 países y territorios en los que se hablan más de 600 idiomas, con una población total de 577 millones de habitantes (menos del 10% de la población mundial - datos de la ONU, 2004), incluyendo una población indígena estimada en unos 40 millones, organizada en más de 400 grupos étnicos. Además, existe una importante población afrodescendiente en varios países, especialmente en el Caribe, Brasil y Colombia. Al mismo tiempo, según la OCDE, en 2017, ALC sigue siendo la región con más desigualdad en el mundo y con la mayor brecha entre ricos y pobres. La región tiene una de las concentraciones más grandes de personas con mayor riqueza y, al mismo tiempo, el 34,1% de la población vive en la pobreza y el 12,6% vive en la extrema pobreza (CEPAL, 2008). Desde 2011, se ha registrado una caída general del PNB que ha tenido impacto, en particular, sobre las economías de Brasil y Venezuela. La desaceleración de la economía de China, uno de los principales compradores de productos básicos de ALC, ha tenido gran influencia en este sentido.

El problema de la región es la falta de capacidad para desarrollar políticas productivas que garanticen la seguridad humana y alimentaria, así como la integración a un esquema de trabajo que otorgue un mayor bienestar a la población. Su dependencia estructural en el mercado de exportación (la lógica de los productos básicos) hace que su economía sea sumamente vulnerable a crisis globales como la actual. Los ciclos recesivos de la economía mundial impiden que los países mantengan, de manera eficaz, sistemas de protección social y que implementen políticas educativas y de desarrollo infantil. Desde el punto de vista político, se destaca la existencia de regímenes democráticos que tienen distinto nivel de legitimidad y participación ciudadana. Sin embargo, es importante destacar la existencia de regímenes que han eliminado sistemáticamente los logros sociales de los llamados gobiernos progresistas que los precedieron.

Los diversos contextos socioeconómicos, étnicos y culturales de la región plantean una gran diversidad de desafíos para la alfabetización y para otras formas de educación de personas jóvenes y adultas, en un contexto educativo en el que

hay 35 millones de personas adultas analfabetas y 88 millones que no han terminado la educación primaria. A partir de la evidencia, se puede decir que el acceso limitado a la educación está principalmente vinculado a la pobreza estructural, al igual que el desempleo, la atención de la salud, la exclusión social, la emigración, la violencia, la desigualdad entre hombres y mujeres. Desde la perspectiva del Marco de Acción de Belém, y a la luz de los más recientes Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación de personas jóvenes y adultas enfrenta una serie de desafíos en materia de cobertura, género, etnia, calidad y participación.

POLÍTICAS DE EPJA

América Latina y el Caribe fue una de las primeras regiones en introducir, en la década de los ochenta, la categoría de personas jóvenes en el concepto de educación de adultos, debido a su creciente presencia en los programas educativos diseñados para personas adultas. La educación de personas jóvenes y adultas sigue siendo la clasificación conceptual más representativa que abarca lo que es principalmente la educación de segunda oportunidad o compensatoria, incluida la alfabetización. El pensamiento pedagógico del movimiento de educación popular ha realizado una gran contribución a lo que es hoy la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe y a la historia política reciente de la región. Se caracterizó por la resistencia a los regímenes autoritarios y por una transición hacia la democracia y el proceso de reconstrucción nacional posterior a los conflictos armados donde la sociedad civil se destacó por su capacidad de movilizarse y de organizarse a sí misma. A pesar de que el perfil y el enfoque de los movimientos y las organizaciones sociales sufrieron grandes modificaciones a fines del siglo XX, el paradigma de la educación popular sigue siendo un punto de referencia fundamental para establecer una ciudadanía democrática y para la defensa de los derechos humanos, principalmente cuando las organizaciones de la sociedad civil promueven dichas prácticas. A pesar de las limitaciones, principalmente financieras, no hay duda de que EPJA y la educación popular han creado programas extremadamente creativos



que contemplan la gran diversidad de la región.

El fenómeno social de limitados logros educativos y analfabetismo refleja la compleja relación entre el contexto educativo y el social de los países latinoamericanos. Este fenómeno se encuentra directamente asociado a las desigualdades sociales y económicas, al modelo económico de desarrollo que predomina en los países de América Latina y el Caribe, a la cultura política de la región, a los procesos históricos en general y a la calidad de la educación que ofrecen las escuelas de la región. El analfabetismo y las dificultades para acceder a la educación y finalizar el proceso educativo están vinculados a esquemas de distribución desigual del poder. El tema de la inclusión es especialmente evidente en la región. La situación educativa de los pueblos indígenas y de las personas afrodescendientes constituye uno de los casos más serios de violación de los derechos básicos.

Por lo tanto, el desafío para los países de ALC es avanzar de la alfabetización inicial al aprendizaje a lo largo de toda la vida, en una región en la que actualmente se pone demasiado énfasis en la alfabetización de las personas adultas, con infinidad de iniciativas, planes nacionales y supranacionales a través de la región, pero funcionando con relativamente poca coordinación. Mientras tanto, el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida no ha logrado ponerse en práctica y sigue asociándose solo con las personas adultas. Si bien se menciona el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida en instrumentos jurídicos y en las políticas, sigue siendo un concepto que se considera ajeno, que está asociado con el Norte, sin tener importancia ni contextualización en el Sur. En cambio, bajo la consigna de habilidades para la vida “moderna”, se ha logrado alinear a los enfoques que procuran vincular a EPJA con los procesos de adaptación a nuevos sistemas de producción y servicios económicamente globalizados, con resultados variados.

GOBERNANZA DE EPJA

Un aspecto positivo es que la gobernanza de los programas de educación y alfabetización de personas jóvenes y adultas se ha vuelto más descentralizada desde el último informe del CEAAL (A paso lento, 2013), lo que significa que las decisiones sobre la demanda específica de programas y su implementación se están llevando a cabo a nivel local. Por lo tanto, EPJA podría responder mejor a las necesidades locales. Sin embargo, la educación de personas jóvenes y adultas continúa siendo un sector discriminado y marginado en el área de la educación en general y esto se refleja claramente en el tema de la gobernanza. De todas maneras, las principales tendencias observadas en nuestro análisis de los informes nacionales fueron las siguientes: decisiones que se traducen en recursos insuficientes para la educación de personas jóvenes y adultas; en la mayoría de los casos, los educandos no participan en los debates sobre los planes nacionales; la falta de coordinación entre los actores debido a factores políticos; una gran cantidad de instituciones involucradas, principalmente, en la implementación de los programas; corrupción; y el gasto en aspectos que no son importantes para los procesos educativos, entre otros. Las ONG se han convertido en importantes proveedoras de servicios básicos y desempeñan un rol extremadamente importante para integrar a personas de difícil acceso, especialmente cuando el Estado no presta servicios de enseñanza o cuando la calidad es deficiente.

Los informes establecen que la mayoría de los países cuenta con un organismo gubernamental específico que coordina EPJA, pero, frecuentemente, la gestión de la escolarización y la alfabetización está separada y, en varios casos, las actividades de alfabetización no son coordinadas por el Ministerio de Educación. Continúa siendo imperiosa la necesidad de fortalecer las estrategias y los mecanismos de monitoreo y evaluación de las políticas y los programas, así como de mecanismos que permitan un mayor control

social (el término preferido en América Latina) y la transparencia. De la misma forma, los mecanismos de recopilación de datos e información sobre los procesos educativos tienden a ser más organizados y confiables en los programas de alfabetización que en los programas de escolarización. Existe una gran ausencia de información sobre los programas de educación no formal.

En una región como América Latina y el Caribe, con una gran presencia de población indígena y afrodescendiente, así como de otros grupos minoritarios importantes, el tema de la participación de los educandos en la gobernanza reviste una importancia fundamental. Debido a la escasez de medios formales es importante destacar la necesidad de establecer medios de comunicación para elevar la voz de los educandos y que, por ende, tengan incidencia en la respuesta a sus necesidades de aprendizaje.

FINANCIAMIENTO DE EPJA

Según el UIS⁽³⁾, la inversión promedio en educación en la región fue de 5,2% con relación al PIB y registró un leve incremento entre 2000 y 2012. Este es un signo positivo, que no debemos ignorar. Sin embargo, la financiación pública de la educación sigue siendo uno de los temas críticos en la región, especialmente para EPJA que suele quedar relegada a los porcentajes más bajos en la asignación presupuestaria. Es un tema fundamental que determina la posibilidad de ofrecer mayores oportunidades a las personas jóvenes y adultas que requieren cobertura educativa, y de ampliar y profundizar los programas de educación permanente. Tradicionalmente los programas para las personas jóvenes y adultas se han centrado principalmente en la primera etapa de la alfabetización y muy poco en la continuidad y los niveles siguientes.

Es evidente que, en la región, la inversión pública en educación no ha aumentado todo lo que se desearía. En consecuencia, el financiamiento de EPJA no tenido una mejora significativa en términos reales. La propia diversidad de la oferta,

3) Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/>

sin un enfoque ni una coordinación, ha complejizado la iniciativa de identificar los presupuestos o gastos destinados a la educación de personas adultas. En muchos casos, los presupuestos destinados a la educación de personas adultas no figuran en líneas presupuestarias explícitamente identificadas como educación de personas adultas. Algunos ministerios (p. ej., Trabajo, Agricultura y Salud) promueven actividades de educación no formal o destinadas a personas adultas. Este gasto no se declara como educación de personas adultas. Además, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales suelen evitar dar detalles sobre la información financiera. A esto se añade el hecho de que las pocas líneas dedicadas a la educación en la Conferencia sobre Financiación para el Desarrollo (2015) no mencionan a EPJA en ningún momento, lo que confirma que se encuentra relegada dentro de la agenda política.

La contribución de la cooperación internacional al desarrollo de las actividades de EPJA es relativamente pequeña. Solo un tercio de los países declaró recibir cooperación financiera externa con este propósito. En estos casos, el financiamiento provenía de la Unión Europea (UE), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), a través de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

PARTICIPACIÓN, INCLUSIÓN Y EQUIDAD DE EPJA

El análisis de los informes nacionales revela que se ha registrado un avance en materia de igualdad urbano-rural y étnica en el acceso a la educación, ambos elementos fundamentales en la compleja coyuntura de América Latina y el Caribe. Al mismo tiempo se observan señales importantes que indican una coordinación de las políticas de desarrollo local y regional por parte de diferentes proveedores de alfabetización y EPJA.

El acceso a una educación de personas adultas de buena calidad es un factor determinante para mejorar las habilidades y capacidades que contribuyen a la empleabilidad y a la competi-

tividad en general de ALC. Además, el aprendizaje aporta beneficios que son también importantes tanto para la inclusión social como para la satisfacción personal de las personas adultas. Aunque existe una creciente diversidad de programas de aprendizaje y educación de personas adultas, actualmente se centran principalmente en la enseñanza y formación profesional. Para abordar el desarrollo en todas sus dimensiones (económica, sostenible, comunitaria y personal) se necesitan enfoques más integrales para la educación de personas jóvenes y adultas. Participar en un proceso de aprendizaje permite a las personas desempeñar un rol constructivo y activo en sus comunidades locales y en la sociedad. Por ejemplo, puede ayudar a reducir los costos de la salud y la incidencia de la criminalidad, y al mismo tiempo ayudar a reducir la pobreza. Además, no se puede subestimar la importancia que tiene la enseñanza para el desarrollo personal y el bienestar.

Los programas de educación de personas jóvenes y adultas rara vez responden a las necesidades de las poblaciones indígenas y rurales, las personas discapacitadas, las personas privadas de libertad y los inmigrantes. La diversidad de comunidades y lenguas indígenas y la poca atención que reciben reflejan una desigualdad generalizada que afecta a los pueblos indígenas, discriminados por la sociedad tradicional y dominante. Estos pueblos deben atravesar procesos de aprendizaje de otra lengua y deslealtad étnica de la población indígena. A pesar de que el uso de las tecnologías tradicionales y modernas ha facilitado el trabajo, especialmente con las personas discapacitadas y con la población inmigrante, se presta poca atención a “grupos especiales” como las personas discapacitadas, los inmigrantes y las personas privadas de libertad.

Durante la última década, los países de la región han procurado incorporar las TIC a la educación, y la mayoría de los países informan haber iniciado procesos de modernización donde se incorporan las TIC, tanto en los procesos de alfabetización como en los de EPJA. Sin embargo, el avance no es parejo, es heterogéneo, en un contexto general de atraso técnico. Para evaluar

en qué medida se incorporaron las TIC a la educación en la región, es necesario analizar el acceso, el uso y los resultados asociados a las TIC. Las iniciativas de cooperación internacional y el sector privado han contribuido en esta área.

CALIDAD DE EPJA

La calidad es un término polisémico cuando se aplica al ámbito del aprendizaje y la educación. En primer lugar, destacamos que, en materia de calidad del aprendizaje y la educación de personas adultas, debe prevalecer la pertinencia y la flexibilidad. Un aspecto fundamental es que el contenido de la educación de personas adultas debe responder, en primer lugar, a las necesidades de los educandos, y al mismo tiempo considerar los intereses de otros actores interesados. La pertinencia de los programas es mayor cuando estos se basan en fuentes locales y tradicionales del conocimiento, especialmente provenientes de grupos tribales e inmigrantes. La flexibilidad en la provisión ayuda a asegurar la pertinencia.

En segundo lugar, la calidad de la educación de personas jóvenes y adultas está fuertemente vinculada al papel de los docentes/educadores/as. Mientras que muchos países aún recurren a educadores/as de personas adultas no profesionales, otros trabajan con voluntarios/as entrenados/as para desempeñar las funciones de educadores/as de personas adultas. En general, los organismos gubernamentales tienen mayor peso en la formación de los educadores/as tanto en la etapa inicial de la formación como en etapas posteriores de la formación en servicio.

En tercer lugar, existe una creciente concientización sobre la necesidad de datos, del análisis de datos y, en particular, de indicadores específicos sobre EPJA que puedan contribuir a mejorar la calidad de la provisión, los resultados y las políticas. El 71% de los ministerios declaró procesos de monitoreo en el área de la alfabetización, mientras que solo el 57% lo hizo para el resto de la educación de personas jóvenes y adultas. Solo el 64% realiza evaluaciones de los procesos de alfabetización y solo el 36% evalúa los procesos de educación de personas jóvenes y adultas. Estas cifras indican la gran ausencia de un enfoque

sistemático de monitoreo y evaluación, y revelan que, en muchos casos, la atención se centra en prestar los servicios y no en los mecanismos diseñados para brindar información sobre el funcionamiento y para medir si se han logrado los resultados previstos.

COOPERACIÓN REGIONAL E INTERNACIONAL EN EL ÁREA DE LA EPJA

La cooperación regional e internacional en ALC, en el área de la educación de personas jóvenes y adultas, ha desempeñado y continúa desempeñando un papel importante en promover y articular diversas prácticas de EPJA. Esto involucra tanto al gobierno como a la sociedad civil, así como a las agencias internacionales. La cooperación se ha tornado cada vez más técnica en lugar de financiera, en la medida en que los gobiernos asumen que son responsables de garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, independientemente de la edad. La cooperación también ha proporcionado un espacio importante para la circulación de las epistemologías del Sur, que reflejan la cultura, la historia y la cosmología de las poblaciones indígenas de la región.

En esta área de la cooperación internacional y regional, es posible identificar cuatro categorías diferentes. En primer lugar, los organismos internacionales como la UNESCO y la OEI que han desempeñado un papel importante. El *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PRELAC: 1980-2000), así como la Red de Alfabetización conocida como REDALF, creada en 1985 como parte de la iniciativa PRELAC, impulsaron políticas de EPJA en la región. En América Latina, el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015), promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos, conocido como PIA, procura articular planes y acciones nacionales, ofreciendo, al mismo tiempo y fundamentalmente, apoyo técnico. En el ámbito específico de la educación en contextos de encierro, la REDLECE, creada como parte del proyecto EUROSociAL financiado por la Comisión Europea, ofreció importantes oportunidades para el intercambio de experiencias entre los países de la región.



FOTO: VÍCTOR IBARRA

En segundo lugar, los gobiernos han utilizado el mecanismo de la cooperación Sur-Sur como un medio para promover EPJA. Cuba ofrece un importante ejemplo de cooperación en la región, particularmente con Venezuela y Bolivia, pero también con Brasil y otros países.

En el ámbito de la cooperación no gubernamental, las redes y movimientos regionales como el CEAAL, y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE, han incorporado, como parte fundamental de su agenda política, la declaración y defensa de la educación como un derecho humano y el fortalecimiento de la democracia activa y participativa en los países de la región. Ambos reciben la fuerte influencia del paradigma de la educación popular.

Por último, una de las propuestas acordadas en la Reunión Regional Post-CONFITEA de ALC, en 2010, el Observatorio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de América Latina y el Caribe, puede llegar a facilitar los procesos de intercambio entre los países involucrados, así como

promover la generación de mejores datos sobre EPJA en general.

ALFABETIZACIÓN BÁSICA

La alfabetización es un campo en el que la región de América Latina y el Caribe ha ejercido una profunda influencia en diferentes regiones del mundo. El trabajo de Paulo Freire y la práctica de la educación popular han cambiado no solo la forma de enseñar y reflexionar sobre la alfabetización, sino también los propios fundamentos de la educación.

Si bien la alfabetización es una base indispensable que permite a las personas jóvenes y adultas aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo, en los últimos años, en ALC se ha registrado una gran cantidad de iniciativas y planes nacionales y supranacionales que funcionan de manera poco coordinada. El fenómeno social del analfabetismo refleja la compleja relación entre el contexto educativo y el social de los países latinoamericana-

nos. Este fenómeno se encuentra directamente asociado a las desigualdades sociales y económicas, al modelo económico de desarrollo que predomina en los países de ALC, a la cultura política de la región, a los procesos históricos en general y a la calidad de la educación que ofrecen las escuelas de la región. En este contexto, no se puede considerar que la alfabetización de las personas jóvenes y adultas sea una preocupación exclusivamente educativa. Requiere un enfoque multisectorial integrado y coordinado.

En comparación con otras regiones del mundo, en ALC el tema de la alfabetización predomina especialmente en la población mayor. Sin embargo, los datos agregados sobre alfabetización tienden a ocultar tanto como revelan. Por lo tanto, además de la variable de edad, el analfabetismo tiende a afectar a las personas que tienen menores ingresos, a la población rural más que a la urbana, a las personas discapacitadas y a las poblaciones indígenas. La rica diversidad lingüística constituye al mismo tiempo un serio desafío para el trabajo de alfabetización, al igual que la necesidad de garantizar la continuidad del proceso de alfabetización después del período inicial ofrecido a través de planes, campañas y proyectos de corta duración. El sistema de educación pública no ha presentado medidas para abordar el llamado analfabetismo funcional y el problema de la población adulta que no ha completado la educación básica: es evidente que las funciones formativas y meramente compensatorias de EPJA no son suficientes para cubrir lo que los organismos multilaterales denominan nuevas “habilidades para el siglo XXI”.

Debido a su elevado, y relativamente autónomo, perfil político, los gobiernos tienden a invertir más en el monitoreo y la evaluación de los programas de alfabetización que en los programas de educación de personas jóvenes y adultas. Esta situación se dio particularmente hasta 2009, cuando la alfabetización de las personas adultas formaba parte de un indicador compuesto, incluido en el Índice de Desarrollo Humano. Cuando se eliminó, se perdió la motivación hacia la alfabetización de personas adultas y también hacia su medición.

EL IMPACTO DE EPJA EN LA SALUD, EL TRABAJO Y LA SOCIEDAD

Existe importante evidencia en ALC sobre el impacto de EPJA en la salud y el trabajo, debe ser difundido como un argumento concreto para exigir una mayor prioridad de la EPJA en las políticas públicas, así como una mayor inversión. El vínculo con el trabajo suele ser explícito; las personas adultas consideran que EPJA es una forma de desarrollar las capacidades requeridas para conseguir mejores oportunidades de trabajo. Sin embargo, los vínculos entre EPJA y la satisfacción en el trabajo, una mejor productividad, la innovación en el trabajo y mejores ingresos económicos requieren una mejor documentación por parte de los gobiernos nacionales.

El vínculo entre EPJA y la salud es menos visible. Las personas no consideran que los procesos de EPJA sean un medio para mejorar su salud y bienestar, aunque la participación en EPJA tiene un impacto en la salud de estas personas y la de sus familias. Lamentablemente solo una cuarta parte de los países de la región declararon tener evidencia del impacto positivo de EPJA en la salud de la población.

El alcance de EPJA se extiende tanto al bienestar individual como familiar, así como a la economía nacional, confirmando la importancia de un enfoque basado en políticas públicas de EPJA en lugar de un enfoque basado en el gasto público. Al mismo tiempo, América Latina y el Caribe se enfrentan al deterioro constante de las condiciones de trabajo. Las economías nacionales dependen, en gran medida, de las llamadas economías “informales” y de la emigración (remesas). En ambos casos, las condiciones de trabajo se han vuelto precarias y la vulnerabilidad de las personas ha aumentado. El derecho al trabajo decente y a mejores condiciones de vida, forman parte del marco de referencia de EPJA, ya que prepara a las personas jóvenes y adultas para afrontar y superar estas condiciones.

TENDENCIAS PRINCIPALES

América Latina y el Caribe tienen una herencia sumamente rica en materia de educación de personas jóvenes y adultas y educación popular.

El desafío para la región es sustituir a las políticas neoliberales de modernización por políticas que promuevan el desarrollo de las capacidades productivas y tecnológicas endógenas que redefinirán la integración de ALC a la dinámica económica y cultural global. Para ello, es necesario redefinir el papel del Estado como coordinador de un nuevo ciclo de políticas que promuevan la igualdad, la inclusión y la política ciudadana.

Uno de los desafíos de las políticas educativas en general, y especialmente para EPJA, es tener en cuenta uno de los enfoques más innovadores, el “Buen Vivir”. El concepto de *buen vivir* no representa un desarrollo alternativo sino una alternativa al desarrollo, basado en la cosmología de los pueblos indígenas. El *buenvivir* se enfoca en lograr una relación armoniosa entre uno mismo, los otros y el medio ambiente. Influye en los enfoques adoptados para el desarrollo nacional en América Latina, y también destaca la contribución de los pueblos indígenas para la construcción colectiva de una sociedad alternativa. Una clave para el éxito en esta área es fortalecer las iniciativas de las organizaciones no gubernamentales, los centros de educación popular y los programas educativos comunitarios autogestionados.

Al mismo tiempo, debido a la necesidad de supervivencia planetaria se asumió un compromiso en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que demuestra la urgente necesidad de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe y en todas las regiones del mundo, adhiriéndose a tres principios fundamentales. Primero, es necesario entender que el desarrollo debe pasar de un proceso antropocéntrico a un proceso biocéntrico. En segundo lugar, debemos reconocer que el aprendizaje es a lo largo y ancho de la vida. Y, en tercer lugar, como afirmó Paul Bélanger en su discurso inaugural de la CONFINTEA VI en 2009, “El planeta solo sobrevivirá si se convierte en un planeta de aprendizaje”. El informe revela que cuando existe voluntad política, el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas puede contribuir a un futuro viable y que las decisiones sobre cómo debe ser ese futuro tienen que ser la prerrogativa democrática de todos los ciudadanos y

ciudadanas.

UNA APUESTA POLÍTICO PROGRAMÁTICA

El CEAAL se afirma en varias líneas estratégicas que se articulan entre sí, tal como la formación política, la relación con los movimientos sociales, y la incidencia en política pública.

La incidencia la asumimos como un proceso sociopolítico en la medida que la lucha por el derecho a la educación de los jóvenes y adultos está en el campo de la negociación de poder. Se busca transformar en políticas públicas propuestas del campo popular, junto con la población.

El derecho a la educación no resuelve todos los problemas y anhelos de la población, pero sí constituye una llave que ayuda a que los actores sociales luchan personal y colectivamente por sus derechos políticos, sociales, culturales, económicos, ambientales, articulados a la lucha por la justicia, la democracia participativa, la ética, y el hermanamiento de los seres humanos con la naturaleza.

Así también, los procesos participativos son esenciales en la incidencia política, y la importancia de promover y articularse en distintas formas, tales como los movimientos sociales, los sectores populares, organizaciones de sociedad civil que plantean propuestas a favor del logro de sus derechos. Esto implica, invertir la pirámide y las prioridades de la participación social mediante un esfuerzo deliberado, sostenido y consistente de información, comunicación, debate y educación ciudadana que posibilite el empoderamiento de los sectores y organizaciones populares en la batalla por el derecho a la educación como derecho de cada uno y para todos y todas.

Ésta es una apuesta en el CEAAL porque las políticas neoliberales generan una creciente polarización y exclusión, así como relaciones sociales basadas en la competencia y el mercado, que se erigen como modelos no solo económicos sino también de relaciones sociales y de valores.

En este sentido el CEAAL apuesta por una incidencia en que todos los actores sociales ganen en poder para así transformar sus vidas y la de sus sociedades.

PROMOVIENDO LA ECONOMÍA SOLIDARIA EN MÉXICO

Celina Valadez⁽¹⁾



En México existen diferentes corrientes, teorías y prácticas de Economía Solidaria, donde se encuentran prácticas de intercambio con moneda social como el Tumin que nace en Veracruz, el Tlaloc promovido desde la UNAM, los Cuajisoles del circuito económico de Cuajimalpa, el Multitruেকে en fin, diversas experiencias que ya han salido de la lógica del dinero por nuevas formas de intercambio con símbolos propios. También desde hace décadas se ha impul-

sado el cooperativismo, los grupos de ahorro, los tianguis de productores, el trueque como forma básica de la ECOSOL, la soberanía alimentaria a partir del desarrollo de huertos de traspatio o comunitarios, y prácticas culturales ancestrales como el tequio, la faena entre otros. En la educación formal, existen varias Universidades que están impulsando Maestrias y ahora Doctorados en Economía Solidaria. En este artículo me centraré en la experiencia del Grupo Promotor de

1) Profa. Celina Valadez, Teóloga de profesión y Educadora Popular. Directora de Dinamismo Juvenil A.C. afiliada al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Socia de Solidarius México. Facilitadora del Grupo Promotor de Economía Solidaria.

Economía Solidaria donde hemos participado como CEAAL ya que tratar las diferentes experiencias y redes de ECOSOL en México sería muy complicado y extenso.

Dentro de estas tendencias de México, en el 2006 se organizaron instituciones convocadas por la *DVV International* oficina regional México, Centroamérica y el Caribe. A esta convocatoria se unen Ayuda en Acción México, Sociedad Cooperativa de Asesores para el Avance Social (SCAAS), Espacio EcoSol México, Comercio Justo México (CJM), El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), tres años después en el 2009 se incorpora la Fundación Latinoamericana de Apoyo al Saber y la Economía Popular (FLASEP), en el 2010 la Universidad Indígena Campesina en Red (UCI-RED) y en el 2013 se une la Fundación Kolping México.

Lo más relevante de estos cuatro años fue deliberar sobre la propuesta de “Economía Solidaria” y organizar eventos formativos como el encuentro internacional en Guatemala durante el 2009 al que asistieron cooperativas y organizaciones civiles de México, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Honduras. A partir del 2010 se inicia una etapa centrada en la formación a partir de Diplomados, así que las reuniones eran para debatir sobre la parte conceptual y promover la capacitación para dirigentes de cooperativas, iniciativas productivas y organizaciones sociales de la CDMX, Veracruz, Puebla y Chiapas, habiéndose concluido exitosamente 5 cursos presenciales de 4 módulos.

En la trayectoria de estos años, la relación fue muy complicada entre las instituciones miembros del Grupo Promotor, ya que las diferentes visiones y teorías sobre la economía solidaria así como las diferentes visiones sobre la pedagogía que se debería de implementar en los cursos, complicaron mucho el proceso, y ante la falta de consenso, algunos actores decidieron no seguir vinculados llevándonos a una crisis existencial en el 2016.

NUEVA ETAPA

El 1º de octubre del 2016, nos reunimos las organizaciones que creíamos en esta propuesta y en

la pedagogía de Educación Popular, para definir una estrategia colectiva. Realizamos una asamblea organizativa por 3 días en la Ecoaldea Bosque de Agua en Huitzilac, Morelos. Ahí definimos un plan estratégico para impulsar y fortalecer la Economía Solidaria en México a partir de la vinculación y la articulación con diferentes actores. Para esta nueva etapa se decide convocar a otras organizaciones reconocidas por su quehacer en la economía solidaria, para juntas/os diseñar una propuesta colectiva que consensara, es así que el nuevo Grupo Promotor de Economía Solidaria se forma con el *CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe)*, *Dinamismo Juvenil A.C;* *Ecoaldea Bosque de Agua/Red Mexicana de Mujeres;* *DVV International;* *Nuhusehe Educación y Desarrollo A.C/Movimiento Tierra de Hidalgo;* *Sociedad Cooperativa de Asesores para el Avance Social (SCAAS); Solidarius México y Soluciones Organizacionales S.C. de R.L. de C.V. y como organización invitada se ha tenido la participación del Centro de Desarrollo Social Utopía de la Comunidad Educativa Tomás Moro.* Estas organizaciones han confirmado su voluntad de seguir impulsando procesos de reflexión, formación, e impulso de la economía solidaria en la práctica y valoran como positiva esta alianza para unir esfuerzos en esta opción de vida

En el marco del encuentro en Huitzilac nos propusimos *Apoyar y articular procesos emancipatorios de acuerdo a los ejes de la Economía Solidaria que llevan al buen vivir en equilibrio y armonía con la vida, y con ello contribuir en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.*

De frente a lo anterior, acordamos promover procesos territoriales -donde el buen vivir y la sustentabilidad sean el centro- a través de la interacción solidaria de colectivos locales organizados en iniciativas de producción, consumo e intercambio; cuyos ejes de sentido e intercambio sean la soberanía alimentaria, el arte, la cultura, la educación, los servicios y las finanzas populares que generen experiencias con efectos multiplicadores y motivadores. Esta propuesta la concebimos de carácter integral porque articula los ámbitos económico, sociocultural, medioambiental, científico tecnológico y político.

Conceptos básicos que nos unifican

El GPES entiende que la Economía Solidaria (ECOSOL) nace como respuesta ante la crisis civilizatoria en la que nos encontramos contextualizados actualmente. Esta crisis se debe al fracaso del modelo de organización social actual: injusto, inequitativo, marcado por fuertes relaciones verticales de poder y destructoras de los recursos locales en su concepto más amplio. Este modelo guía la economía de mercado y sus efectos trascienden a las estructuras sociales, culturales y medioambientales. La maximización del beneficio de unos cuantos ha generado -y continuará haciendo- grandes diferencias en distribución de la riqueza incrementando situaciones de pobreza grave, poca conciencia sobre los daños a la riqueza del planeta y al deterioro de la cohesión social.

La alternativa que proponemos debe estructurarse como una propuesta realmente sustentable e integral de modelo de sociedad. Una propuesta que defina en su estructura, todos los factores que determinan el “buen vivir sustentable” en una sociedad solidaria. Es decir, un modelo de construcción colectiva de un mundo justo y humanista, vinculándonos con otros movimientos sociales de enfoque integral, emancipatorio y sustentable a nivel global. Reiteramos que los factores que determinan su carácter integral son lo económico, social, cultural, ambiental, científico tecnológico, relación individuo-sociedad y lo político.

Buen Vivir

Como GPES hemos asumido el concepto como lo ha planteado Euclides Mance en su escrito de Economía de la Liberación donde el buen vivir se va construyendo a partir de la necesidad de organizar un modo nuevo de *apropiación económica*, que compone formas de propiedad individual, asociativa y pública, mediado por un *sistema de intercambio económico solidario* que compone de manera estratégica tres modos distintos de obtención de medios económicos -- comprar-vender, truequear-truequear y dar-recibir -- para que se pueda realizar la *liberación de las fuerzas productivas*, poniéndose el desarrollo científico

y tecnológico al servicio del buen-vivir de toda la humanidad.

Cuando la economía social y solidaria produce valores de uso, pero no soluciona el intercambio de valores, gran parte de la plus-valía generada por el sector solidario es acumulada por empresas capitalistas que compran y venden productos solidarios o financian la producción, intercambio y el consumo de estos productos.

Así, es un gran error focalizar la atención solamente sobre el modo de producción. Es también necesario focalizar la atención sobre el sistema de intercambio.

Se necesitan al menos, cuatro condiciones para la realización del buen vivir y para su expansión.

1ª. Flujos materiales del buen vivir. Tanto los flujos ecológicos como los flujos económicos son condiciones necesarias para la realización de las libertades públicas y privadas. Si no tuviéramos estas condiciones materiales mínimamente atendidas, no podríamos vivir y nuestra libertad se extinguiría. Por eso, es necesario preservar el equilibrio de los ecosistemas y universalizar el acceso de todas las personas a los bienes y servicios requeridos a la realización ética de sus libertades, conforme el estadio ya alcanzado de desarrollo de las fuerzas productivas. No se trata de tener acceso solamente a medios de consumo final, sino que también a medios de producción y a los términos de intercambio, para que nadie sea explotado por otros, por no tener los medios económicos requeridos a su buen vivir.

2ª. Condición son los flujos de poder. Se trata de asegurar a cada persona el poder de decisión en su vida privada, en las micro-políticas del cotidiano, y el poder de participar con igualdad de condiciones en las decisiones democráticas sobre la esfera pública, en las macro-políticas relacionadas al Estado y sociedad civil. No hay forma adecuada de realizar el buen vivir de una persona si ella no puede decidir con autonomía sobre su vida privada ni participar de las decisiones sobre la vida pública. Así, la realización del buen-vivir de las personas y comunidades requiere la autodeterminación de fines y la autogestión de medios, teniendo en cuenta las múltiples re-

troacciones entre persona y comunidad, entre libertad privada y libertad pública.

La tercera son los flujos de conocimiento, que integran información, educación y comunicación. Si yo no tengo la información relevante para decidir sobre algo, no puedo ejercer mi libertad de manera adecuada. Si tengo la información pero no tengo la educación que me permite interpretarla de manera satisfactoria, mi libertad se queda igualmente disminuida. Si no tengo acceso a la comunicación emitida por otros y no puedo comunicar lo que pienso, tampoco puedo realizar adecuadamente mi buen vivir. Dado que la información, educación y comunicación están inter-penetradas en los flujos de conocimiento, los cuales son igualmente condiciones básicas del buen vivir, ellos deben ser asegurados a cada persona en la mejor manera posible.

4ª Condición es la ética: *la libertad es éticamente ejercida cuando promueve la libertad éticamente ejercida de los otros*. Si yo ejerzo mi libertad de manera ética, debo promover la libertad de los otros, ejercida igualmente de modo ético. Por esto, debo hacer lo que esté, éticamente a mi alcance para que todas las personas tengan los medios materiales requeridos al ejercicio de su libertad, contando con todos los recursos posibles de ser generados conforme el estadio ya alcanzado de desarrollo de las fuerzas productivas por la humanidad en la satisfacción de las necesidades de las personas y de las comunidades humanas. Debo hacer lo que esté éticamente a mi alcance para que las personas puedan ejercer su poder de *decidir* y de *realizar* en su vida privada y en la vida pública; para que ellas puedan tener acceso a la información, educación, comunicación, acceso a la diversidad de culturas y visiones de mundo, en igualdad de condiciones con todas/os los demás; para que, en el ejercicio de su libertad, ellas/os igualmente promuevan las libertades éticamente ejercidas de las/los demás.

Podemos considerar en qué medida son éticas o no las conductas asumidas en relación a esas condiciones, analizando en qué medida tales conductas contribuyen para proteger y expandir o para debilitar y disminuir las posibilidades de

realización ética de las libertades públicas y privadas de las personas y sociedades.

El análisis de la realización o negación del buen vivir en una situación concreta permite considerar el modo como los flujos materiales, de poder y de conocimiento retroalimentan las praxis de opresión y de dominación o como retroalimentan las praxis de liberación, particularmente en lo que se refiere al modo de producción económico, al sistema de intercambio y a la formación social de nuestras sociedades.

El buen vivir, como realización histórica, está así siempre y simultáneamente en alguna medida negado y en alguna medida realizado. Se trata pues de suprimir las negaciones que impiden su más amplia realización y asegurar a cada persona todos los medios requeridos para expandir el ejercicio ético de sus libertades públicas y privadas.

El buen vivir, como sentido de realización de las libertades, debe orientar la economía de liberación. Pues la economía debe generar medios materiales para asegurar las libertades de todos para la realización del buen vivir de cada persona y de todas las comunidades; y no para reducir o aniquilar tales libertades y destruir los grados ya alcanzados del buen-vivir de las personas, comunidades y naciones o para reproducir mecanismos de concentración de riquezas, de poder y de conocimiento que expanden solamente las libertades privadas de quién acumula, en mayor medida, el valor económico socialmente producido.



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA “PIONER@S DE LA ESPERANZA”

Por el Colectivo del CEP–Parras, AC:
Fátima del Rosario Soto Hernández⁽¹⁾
Juan Francisco Rodríguez Aldape⁽²⁾



1. CEP – PARRAS y su proceso hacia una educación para la paz.

El CEP nace en 1984 con la idea de formar una comunidad de aprendizaje, cuyo propósito principal fue trabajar en procesos de **concientización**, desde la propuesta y metodología de Paulo Freire. Es en 1989 cuando el CEP

asume el paradigma de la educación popular y transforma sus principales actividades de educativas – concientizadoras a actividades **políticas – pedagógicas** con énfasis en la dimensión rural y comunitaria.

En 1993 se decidió asumir la personalidad jurídica de Asociación Civil con fines no lucrativos

1) Educadora popular. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey. Doctora en Ciencias Pedagógicas en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en La Habana, Cuba. Catedrática en la Escuela Normal de la Laguna, C.I. en Gómez Palacio, Integrante del Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente, A.C. (CEP – Parras, A.C.) quienes tiene presencia en Coahuila, Chihuahua y Nuevo León y miembro activo de CEAAL

2) Educador popular, miembro fundador del Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente A. C. (CEP – Parras A. C.), organización que promueve el desarrollo comunitario a partir de procesos de educación, comunicación y economía popular en la región Noreste de México. Maestro en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la Habana, Cuba. Coordina las actividades del CEP – Parras, en la ciudad de Saltillo, Coahuila.

y amplió el área de trabajo, pasando de sólo trabajar en Coahuila a desarrollar proyectos de educación en otras zonas del centro del país, con un proyecto madre ideado por el CEP: la promoción de Pequeños Grupos de Ahorro, células autogestivas de desarrollo. La promoción de los Pequeños Grupos de Ahorro que se consolida en 1994, consiste básicamente en impulsar un proceso donde la **confianza** y la **convivencia** sean los principales propósitos de esta organización comunitaria, que tiene como objetivo operativo, la promoción del ahorro para desarrollar iniciativas individuales de las participantes. Esta experiencia permitió que en este mismo año, se establecieran las líneas estratégicas que se mantienen hasta el momento: **Educación – Comunicación – Economía – Redes**.

En 2003, la experiencia de trabajar en la zona urbana popular de Torreón, Coahuila, en la que predominaba la desconfianza de organizarse en colectividad para el bien común, mucho por la desconfianza basada en malas experiencias de agrupaciones o líderes, también por la sobre-promoción de los partidos políticos, demandó establecer una nueva línea estratégica de trabajo: **la educación ciudadana e incidencia en las políticas públicas**.

Es en 2008 cuando en Jiménez, estado de Chihuahua, el CEP es invitado a diseñar y ejecutar un proyecto de desarrollo comunitario, el cual se nombró “Jiménez Comunidad Educadora”, que parte de una premisa fundamental: La comunidad tiene personas y procesos que educan, es decir, una comunidad es educadora en tanto se reconozcan y fortalezcan los valores, convicciones, tradiciones y costumbres que humanizan, aquellos que han ido perdiendo la batalla ante los predominantes ambientes de inequidad social y económica, producto del mundo “pos-moderno” y globalizante, que han traído como consecuencia un sentimiento de desencanto en la población no sólo mexicana, sino latinoamericana, desilusión del progreso económico y social, así como una aguda crisis de los vínculos de proximidad, una pérdida de las solidaridades tradicionales, de la cohesión, aumento de la violencia en sus múltiples manifestaciones (directa, cultural y estructural).

Los cambios en el contexto latinoamericano, incluido el aumento de la violencia en múltiples manifestaciones, afectando sin duda uno de los derechos más importantes del ser humano, la educación, generó la necesidad de realizar estudios, investigaciones, así como identificar y sistematizar prácticas educativas que estuvieran contribuyendo a contrarrestar el aplastante contexto de desesperanza. Es en esta coyuntura que desde el 2012, el CEP es invitado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE) de Chile y el Instituto de Capacitación Popular (IPC), ambos, centros miembros como el CEP del CEAAL, a sumarse a la investigación comparada entre los tres países participantes: “Educación, Violencia Urbana e incidencia de las Políticas educativas para hacerle frente: Un análisis comparado entre Colombia, Chile y México”. Asimismo y como producto de este esfuerzo de sinergia entre centros del CEAAL, el CEP es miembro co fundador de la Red Latinoamericana de Escuelas por la Paz, red a la que otros centros de países como Venezuela y Cuba, se han ido sumando. Es en este contexto que se enmarca la experiencia de Pioner@s de la Esperanza, con niños y jóvenes de Jiménez, Chihuahua, en el norte mexicano.

Este devenir del CEP, nos presenta al menos algunas reflexiones desde la práctica social de una organización no gubernamental sobre la integridad y lo holístico de los procesos de transformación social, donde no se excluye la educación para la paz, y en el que se explicita que los procesos son siempre complejos y contradictorios, en un movimiento simultáneo y multiforme. La realidad dándose, como bien apuntaba en sus reflexiones nuestro entrañable compañero y educador popular mexicano José Luis Álvarez, nos ha exigido buscar cómo trabajar en lo inesperado, lo extraordinario y lo simultáneo; así como la dimensión histórica cultural de la realidad nos ha exigido mirar con sumo cuidado y atención las **topias**, es decir, los procesos, las experiencias, los valores, las tradiciones y costumbres que a pesar de las crisis sociales y económicas, la penetración ideológica y la enajenación conducida por el neoliberalismo, nos hace posible encontrar vidas y vivencias éticas, humanas,



FOTO: CEP PARRAS

liberadoras, justas, amorosas y sustentables, desde las cuales, el desafío y la confianza se nutren, porque la utopía tiene sus semillas en el presente. Siguiendo a José Luis, “son también estas vidas y vivencias la posibilidad de entender la integralidad y la dimensión holística de la realidad, son procesos no sistemáticos que fueron aprendidos, reproducidos y recreados, que nos demandan sistematización, investigación, es decir, aprender desde la vida y para la vida”.

L@s pioner@s de la esperanza en Jiménez, son grupos de niñ@s y jóvenes, que voluntariamente realizan acciones socialmente útiles en su escuela, en su familia, en la comunidad y para el cuidado del medio ambiente. Para ser pionero o pionera, es indispensable primero cumplir con una serie de desafíos educativos.

2. Etapas de la experiencia:

La propia experiencia de Pioner@s de la Esperanza ha permitido identificar cinco etapas. **Diagnóstico, promoción, atención, socialización y articulación.**

Etapas de diagnóstico. Al inicio del Proyecto “Jiménez, Comunidad Educadora” en el 2008, se realizó un diagnóstico participativo que se puede sintetizar así:

Problemáticas:

- Un nuevo componente histórico en el contexto mexicano, por lo tanto en Jiménez: el aumento de la violencia (estructural, cultural y directa) e inseguridad, que influye negativamente en la configuración sociocultural de los niños, jóvenes y adultos, ya que las conductas agresivas, prepotentes, discriminadoras y de desconfianza en las relaciones sociales, son un modelo a seguir y se manifiestan en el aula, entre alumnos, con sus padres y profesores.
- Se identifica que esta problemática no es tratada por ninguna propuesta metodológica desde la escuela como institución, sólo se emprende un actuar paliativo o esporádico, donde la imposibilidad de vincular el entorno con el conflicto escolar, familiar, comunitario, es repetitiva.
- Jiménez tiene un rezago educativo de 13,929 personas con edades de 15 años en adelante, lo que representa un 33.75 %, del total de la población que es de 41,265. Sólo 8% de la población total tiene estudios de educación superior. El promedio de escolaridad es de 8.5 grados, por debajo de la educación básica que son 10 grados.
- Las familias se encuentran en un proceso de

cambio, particularmente es significativo el aumento de hogares con jefatura femenina (2,900 hogares en el municipio, de un total de 10,904, es decir, el 26.6%) lo que implica una doble, incluso, triple tarea y responsabilidad para las mujeres. A esto se agrega también que los mayores índices de rezago educativo se concentran en las mujeres y que son ellas las que menos participan en la toma de decisiones y el desarrollo de su comunidad o municipio. También en Jiménez, la relación matrimonio - divorcio en porcentaje es de un 56%, así que de diez matrimonios, casi seis se divorcian.

- Existen pocos espacios y actividades sistemáticas para el intercambio, la convivencia de las familias, la comunidad y con la escuela. Pocas opciones para la recreación y las manifestaciones artísticas culturales, así como un aumento en el individualismo.

Potencialidades:

- Se identifican múltiples tradiciones, costumbres y saberes con que cuentan las familias, la comunidad y la escuela. Entre ellas se puede destacar la cultura vial, en la que predomina la cordialidad y respeto por el peatón, así como por los demás conductores de autos. Esta costumbre es significativa pues la comunidad jimense afirma no tener una norma establecida institucionalmente por el departamento municipal de vialidad, sino que es una norma social establecida generacionalmente por la tradición oral. Esta costumbre evidencia que la comunidad misma es capaz de transmitir mediante el ejemplo y la comunicación oral, normas de convivencia éticas importantes para los vínculos sociales.
- Las celebraciones familiares y comunitarias, representan una tradición que propicia los espacios para la convivencia. En estas celebraciones se pueden identificar también valores éticos como la cooperación, ayuda mutua, convivencia y comunicación como una manera de resistencia cultural.
- En cuanto a los saberes, la comunidad jimense cuenta con un amplio inventario que se compone de oficios, saberes culinarios

que destacan la identidad de la región, saberes sobre las plantas medicinales, así como es notable también la cantidad de personas que se han preparado y participan con manifestaciones artísticas en danza, pintura, literatura, música y poesía.

- Existen experiencias en escuelas en que sus directivos y profesores, se esfuerzan por buscar alternativas que complementen su labor pedagógica y buscan articularse con organismos de la sociedad civil, así como realizar iniciativas para propiciar la interrelación con padres y madres de familia o bien con la comunidad.

Etapas de Promoción. Es la etapa en que se dio a conocer la experiencia de Pioner@s de la Esperanza en escuelas de educación básica principalmente, luego se fueron incluyendo otras de nivel medio superior, así como en el ámbito extra escolarizado en barrios y colonias populares, incluso en equipos de softball femenino de la zona urbana. Los sucesos más significativos:



FOTO: CEP PARRAS



Etapas de atención. Es la etapa en que se realizan talleres de intercambio de saberes entre niñ@s Pioner@s, madres de familia, profesores y equipo del CEP. También es la etapa en que se realizan las acciones socialmente útiles. Los sucesos significativos:

Etapas de socialización. Es la etapa en que se realizan convivencias entre distintos grupos de Pioner@s, así como Ferias Pedagógicas y eventos artístico culturales en parques y plazas de la localidad, o bien, de la región. Los sucesos más significativos:

Etapas de articulación para la autogestión. La consolidación del método de acciones socialmente útiles es fundamental en esta etapa y la constitución de Pequeños Grupos de Ahorro integrados por Pioner@s de la Esperanza. Los sucesos significativos:

Etapas de sistematización y evaluación. Es la etapa en que se realizan ejercicios de sistematización con los grupos de Pioner@s para identificar sus aprendizajes y socializarlos con otros Pioner@s, así como evaluar la experiencia de un ciclo. Como sucesos significativos los siguientes:

3. **Análisis de la experiencia: Regularidades y contradicciones.**

En síntesis, se pueden enunciar a nuestro juicio, al menos las siguientes regularidades:

Confianza: La realización continua y sistemática del trueque de saberes entre niñ@s, entre

niñ@s y docentes, entre niñ@s y madres de familia o abuelas, entre niñ@s y miembros del CEP, genera confianza y autoestima para reconocer los saberes socioculturales que cada generación tiene. Por tanto, los niñ@s y jóvenes, se auto reconocen como sujetos sociales y no como objetos de una sociedad adultocéntrica, lo que los motiva a generar iniciativas para el bien común, aspecto esencial para la creación y fortalecimiento de vínculos humanos, intergeneracionales, interculturales, con el medio ambiente, consigo mismos, elementos sin duda fundamentales para vigorizar una convivencia democrática y la cultura de paz.

Ayuda mutua y cooperación: La realización de acciones socialmente útiles, además de contribuir a la resolución de problemas comunitarios reales, como la contaminación del agua, o el gasto de energía eléctrica, contribuye al compromiso social, al fortalecimiento de una conciencia de responsabilidad, de amor a la naturaleza y a la especie humana, además de que propicia vínculos organizativos desde las primeras edades, a fin de contrarrestar los modelos socio culturales agresivos, violentos, individualistas que en la actualidad predominan.

También se identifican en la experiencia tensiones o contradicciones como:

Individuo VS Grupo: La posibilidad de que antes de ser grupo u organización social, se de valor a las acciones individuales, es fundamental para fortalecer el empoderamiento de un niño o joven, que adquiriendo la confianza después de realizar sus desafíos educativos, puede pertenecer a un grupo u organización, y no al contrario, ser primero grupo y dejar de lado su individualidad, como ha sucedido en otras experiencias grupales que finalmente han fracasado por anteponer el interés grupal sobre el individual.

Violencia VS Convivencia: El proceso ha fortalecido los procesos de convivencia, contrarrestando al menos, las conductas y modos de actuación agresivos, discriminadores, excluyentes, esto entre los propios niñ@s y jóvenes, entre participantes de zonas rurales y urbanas, entre adultos y jóvenes, entre indígenas y mestizos.

La experiencia propicia espacios y acciones que vinculan.

4. Interpretación y conclusiones.

Una primera aproximación, a nuestro juicio, es afirmar que la experiencia de Pioner@s de la Esperanza contribuye a una educación para la paz y convivencia democrática porque:

- Contribuye al empoderamiento de niñ@s y jóvenes para la realización de acciones socialmente útiles en bien de la comunidad.
- Promueve vínculos humanizantes.
- Genera procesos organizativos para la autogestión y el desarrollo comunitario.
- Identifica y comunica los procesos de convivencia que prevalecen en la comunidad, los saberes y convicciones que humanizan.

Según las relatorías e informes realizados desde 1999 a 2010, que contemplan un total de 16 informes sobre el enfoque de Derecho a la Educación en Latinoamérica, escritos por Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz, se afirma que la aplicabilidad del derecho se sostiene en:

- Asequibilidad, como primera obligación de los Estados, en tanto logran tener Escuelas disponibles para la demanda existente;
- Accesibilidad, como segunda obligación, que el Estado garantice el acceso a escuelas disponibles, abordar la situación de excluidos y menos favorecidos;
- Aceptabilidad, el Estado obligado a asegurarse de que todos/as las escuelas se ajusten a criterios de pertinencia y calidad;
- Adaptabilidad; con sistemas educativos adaptables a las transformaciones de la sociedad, como respuesta a la realidad inmediata que viven niños y niñas.

Se puede afirmar que la experiencia aporta a la perspectiva de concebir la educación como un derecho porque:

- Contribuye al aspecto de aceptabilidad en tanto que incide en los criterios de pertinencia

y calidad de la educación, brindando alternativas que van generando iniciativas de autogestión escolar, gracias a la participación y apoyo de docentes y directivos donde se realiza la experiencia de Pioner@s.

- Tributa a la adaptabilidad, en tanto que se reconozca el contexto y las necesidades de la población infante – juvenil en las escuelas, así como en barrios y colonias, y se promuevan experiencias como esta, en la que de una manera creativa, con el enfoque de educación popular y atendiendo a la realidad actual de violencia presente en sus diferentes manifestaciones, se generen iniciativas y procesos organizativos en lugar de ofrecer sólo medidas paliativas o incluso, hacer caso omiso de la realidad.

Sin duda, la experiencia de Pioner@s de la Esperanza, cuenta aún con múltiples desafíos y oportunidades para la transformación social, sin embargo, a la fecha, los frutos cosechados se convierten en nuevas semillas para seguir sembrando esperanza en la región del desierto del norte de nuestro México.



LA EXPERIENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO DE “EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA”⁽¹⁾



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

La centralidad y defensa de los derechos humanos ha sido un factor sustantivo en las definiciones programáticas de CEAAL durante toda su vida como Red y ahora movimiento. En efecto, es cuestión de revisar como el enfoque de derechos ha impregnado cada una de las etapas de su desarrollo y ha puesto en articulación diversos esfuerzos orgánicos y coordinaciones de diversas instituciones de América Latina y El Caribe.

Dando cuenta de lo dinámico que resultan ser las luchas sociales de los pueblos latinoamericanos, es que CEAAL ha transitado por diversas formas de convergencia acordes a los momentos orgánicos del movimiento. Primero con una des-

tacada trayectoria de la Red de Derechos Humanos que sienta las bases de este tema al interior de los objetivos centrales de CEAAL, inspirada en los debates en ALYC, considerando las agendas de EP y el movimiento de las luchas sociales en la realidad latinoamericana y posteriormente, la creación del Grupo de trabajo de “Educación para la paz y la Convivencia democrática”, que recupera el acumulado y las prácticas de la Red y las resitúa en el nuevo panorama regional.

En este contexto, durante los últimos años, las distintas expresiones de la violencia se han constituido en preocupación social, política y educativa, dada su incidencia en permear los procesos de participación y consolidación de las democra-

1) Este artículo, fue elaborado por integrantes del Grupo de Trabajo: IPC Colombia, Fundación SERCOLDES Colombia, Red educadores Populares de Cali Colombia, Universidad Autónoma Colombia, CEP Parras México, CEE México, Alternativa Perú, CEPADDEHU Argentina, CESAP Venezuela, Fe y Alegría Venezuela, Acción Colectiva Chile

cias de América Latina, afectando directamente la estabilidad de nuestras sociedades. En este contexto, las diversas agendas mundiales (como ODM, EPT), sumado a las dinámicas de los movimientos sociales por la ampliación y conquista de derechos humanos, entre ellos la paz, sitúan a la educación para la paz, los DDHH y la convivencia democrática como un factor educativo preponderante para la formación de la convivencia democrática, demandando a los sistemas educativos nacionales asumir esta responsabilidad en los procesos de reformas que se viven a nivel regional.

En este escenario, un conjunto de instituciones de Colombia, Venezuela, México, Perú, Argentina y Chile que convergen en el Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL), vienen desarrollando un proceso de investigación y articulación como grupo de trabajo desde el año 2011, que ha permitido implementar diversas iniciativas tendientes a abordar el problema de la violencia en nuestros países y sus desafíos en el campo de la educación popular. Es así como se han realizado 5 seminarios (2011 Santiago, 2012 Medellín, 2013 Torreón, 2014 Cali, 2015 Caracas, 2016 Guadalajara en el marco de la Asamblea general de CEAAL), la publicación del libro “La Escuela Sitiada”, la creación de la Red Latinoamericana de Escuelas por la Paz, la identificación y sistematización de 10 experiencias de educación para la paz, que se desarrollan en la educación formal presentadas en la Red Innovemos de Orealc/Unesco, son esfuerzos donde se recuperaron procesos significativos, que han alimentado los debates, reflexiones y acciones en los contextos en los cuales estas prácticas están inmersos.

Los esfuerzos anteriormente mencionados, en especial, los espacios de análisis y difusión realizados anualmente son valorados por el Grupo de Trabajo, ya que han permitido profundizar sobre los contextos nacionales, fortalecer las articulaciones regionales y, además, posicionar el tema, a las organizaciones y la agenda de trabajo en la línea de Paz, DDHH y convivencia democrática.

En este escenario, el Grupo de Trabajo “Educación para la paz y la convivencia democrática”

consideró necesario exponer y compartir con la comunidad de educadores/as latinoamericanos/as y caribeños, las diversas experiencias que desarrollan a través de la sistematización con el objetivo de aportar al debate regional y así, compartir y proyectar los resultados del trabajo realizado.

Esta sistematización que da forma a la publicación “Paz y Convivencia Democrática (diciembre 2017), es un aporte a la creación de espacios de análisis y reflexión latinoamericana y caribeña en torno a los desafíos, complejidades y experiencias para abordar la construcción de una cultura no alineada con la violencia y el papel político educativo que juega la educación popular. Esto supone trabajar para fortalecer los procesos de generación de conocimientos, partiendo de las experiencias desarrolladas por las organizaciones que forman parte del grupo de trabajo de CEAAL. En definitiva, expresa la reflexión e intercambio entre diversos actores sociales de la Región orientados a la identificación de los desafíos pedagógicos, políticos, éticos y epistemológicos para la construcción de paz, la promoción y defensa de los DDHH y la convivencia democrática, basada en las premisas y prácticas de la Educación Popular.

Las diversas prácticas, experiencias y acumulados que dialogan al interior del Grupo de Trabajo y que se visibilizan en seis experiencias sistematizadas en diversos campos de trabajo: desde la investigación, otra mirada es aquella que aborda la problemática desde las escuelas, otros lo hacen desde el trabajo con comunidad y finalmente, experiencias desde la sociedad civil. Esta es precisamente la riqueza del espacio, la posibilidad de abordar la paz y la convivencia democrática desde diferentes espacios y campos de trabajo. En esta diversidad se encuentra el principal capital de conocimiento. En este escenario de trabajo, se destaca desde Venezuela, la experiencia de CESAP que expone su trabajo de educación en derechos humanos como estrategia para educar para la paz en comunidades de algunos estados del país. Además, la presentación de Fe y Alegría a través de su experimentada trayectoria de educar en paz y de buenas prácticas para la paz en la escuela. De Colombia

se destaca, el trabajo del IPC en torno a la experiencia formativa de apoyo a la constitución de actores por la reclamación y restitución de tierras y la importancia del trabajo sobre memoria y construcción territorial de paz, la Red de educadores/as Populares de Cali-Colombia presenta cinco experiencias de educación popular desde sus prácticas, así como sus intentos de intercambiar, hacer construcciones colectivas, compartir, recuperar su memoria histórica, investigar sus contextos y sistematizar sus experiencias en temas de paz, derechos humanos y convivencia democrática. Desde México, CEP Parras comparte el proceso de formación de liderazgos para la paz en niños y niñas de diversas escuelas del norte del país. Finalmente, Chile aborda la construcción de la ciudadanía y convivencia democrática en jóvenes de sectores populares.

La riqueza de la sistematización de estas experiencias radica en la diversidad de campos de trabajo que abordan, entregando un matiz de posibilidades de interpretación que van desde las políticas públicas hasta el desarrollo de proyectos comunitarios y construcción del movimiento social. Adentrarse en ellas, es transitar desde la investigación, la formación, el currículo, elaboración de material educativo, metodologías, publicaciones, difusión, por mencionar algunos.

El proceso de intercambio a nivel latinoamericano y caribeño que ha desarrollado el conjunto de estas prácticas se sostiene en la necesidad

de fortalecer el Movimiento de Educadores/as Populares, a partir del análisis de nuestras coyunturas como Región, el posicionamiento en las agendas nacionales e internacionales de los temas de educación para la paz y la convivencia democrática y su expresión en las políticas públicas en general y educativas en lo particular.

La creciente preocupación de la región en torno a la temática de la violencia, la paz y la convivencia democrática, interpela al mundo de la educación popular y las pedagógicas críticas propias de Latinoamérica, así como a los retos político programáticos del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe – CEAAL – en particular, ya que en ellas es posible identificar el enfoque del cambio social y la posibilidad de construir un proyecto político educativo que coloca al centro la construcción de la cultura de paz, la formación de sujetos de derechos y la convivencia democrática. Este es el desafío para los educadores y educadoras de hoy, identificar pedagogías que respondan a los actuales desafíos y conflictos que viven las sociedades latinoamericanas, con el riesgo de que, en dicho esfuerzo, se minimice la pedagogía en un método.

La importancia de conocer y adentrarse a estas experiencias radica en la posibilidad de reivindicar y resituar la esperanza desde prácticas transformadoras, aspectos claves para cualquier educador/a que centra su quehacer en mostrar posibilidades de esperanza, sin importar las dificultades que esta tarea trae consigo.



LA EDUCACIÓN POPULAR FEMINISTA EN CEAAL⁽¹⁾



La IX Asamblea General del CEAAL, fue un momento para redefinir las líneas estratégicas que el CEAAL debe impulsar en los siguientes cuatro años (2016 – 2020), priorizamos cuatro ejes: la formación política, la educación popular feminista, la economía solidaria y la comunicación popular.

En estos cuatro años, el Equipo de Coordinación Estratégica, junto con los Enlaces Nacionales, Regionales y Grupos de trabajo, deberá realizar acciones que contribuyan a lograr avances sustantivos al respecto. Es así como se han iniciado diferentes procesos al interior del CEAAL.

Del 20 al 22 de febrero, se llevó a cabo el Primer Encuentro de Educación Popular Feminista (EPPF), participaron en su mayoría mujeres de todas las regiones del CEAAL: Andina, Brasil, Caribe, Centro América, Cono Sur y México. Contamos también con personas que son parte de redes aliadas y que retroalimentaron nuestras reflexiones en torno a la educación popular fe-

minista y las masculinidades. Hicimos un análisis y debate crítico.

El encuentro tuvo varios momentos: desde la mística, recordamos a feministas; la lectura crítica de nuestros contextos desde una mirada feminista; el recorrido de la historia del CEAAL en cuanto a su apuesta por fortalecer la perspectiva de género y la igualdad en nuestros procesos; el análisis de la consulta sobre educación popular feminista y género; la definición de las líneas estratégicas del CEAAL en torno a este eje priorizado y las líneas de acción generales para el grupo de trabajo; el cierre con una mística.

La lectura de nuestros contextos, nos permitió reconocer que las mujeres de América Latina y el Caribe somos diversas, que vivimos situaciones similares en nuestros territorios y diversas formas de opresión según nuestra edad, raza, clase socio económica, nivel educativo u orientación sexual. Reconocimos que el cuerpo de las mujeres es parte del botín de guerra, por esta

1) Texto colectivo del Grupo de Acción Feminista y Antipatriarcal (GAFA) del CEAAL.

razón hay tantas violaciones sexuales de las mujeres, en esta dura realidad vivimos difamación, re – victimización y muerte, las compañeras Bety Cariño, Berta Cáceres y Marielle Franco son víctimas de feminicidios de Estado. La violencia hacia las mujeres se agudiza cuando hay desplazamientos forzados de nuestros territorios, reconocimos que la actual política extractivista, no sólo nos despoja de nuestros territorios, sino que agudiza los conflictos entre pueblos hermanos, aumenta la trata de personas, criminaliza a los movimientos sociales que defienden los territorios en particular a los movimientos de mujeres. Junto con este panorama, se agudizan los fundamentalismos religiosos y a las mujeres no se les permite tomar decisiones sobre sus cuerpos, al respecto nos parece muy grave que muchas niñas y mujeres no tengan derecho a interrumpir el embarazo cuando es producto de una violación, esta negación atenta contra sus derechos, por lo que es necesaria y urgente la educación sexual integral.

Ante esta dura realidad, las organizaciones del CEAAL que asistimos al EEPF, consideramos que es necesario llevar a cabo diversas acciones que contribuyen a desmontar el sistema patriarcal y los privilegios que se han naturalizado en nuestras sociedades y que amplían las brechas de desigualdad entre los sexos y los géneros; necesitamos llevar a cabo procesos de formación tomando como punto de partida la vida cotidiana y de los procesos complejos que se dan en nuestros territorios y en nuestras regiones; es necesario impulsar procesos de educación popular feminista en su diversidad y complejidad: individual, colectivo, comunitario, socialista y antipatriarcal.

CEAAL ha caminado desde hace muchos años para incorporar en su práctica y su discurso el enfoque de género, sin embargo, a partir de la lectura que hicimos del momento actual, nos parece necesario, asumir una postura más política, sobre todo porque a las mujeres nos están matando por el sólo hecho de ser mujeres, precisamos llevar a cabo acciones afirmativas que nos lleven a dar pasos firmes desde la apuesta política de la educación popular feminista.

Por esta razón y tomando como referencia las respuestas que dieron nuestras afiliadas en la consulta sobre Educación Popular Feminista y las reflexiones que tuvimos en el EEPF, llegamos a un primer consenso: “la Educación Popular Feminista es un proyecto político pedagógico que cuestiona las relaciones de poder patriarcales en las estructuras socioeconómicas, políticas y socio culturales, a nivel individual y colectivo, con un enfoque que es transformador de las relaciones sociales y con la naturaleza. Parte de los espacios y territorios en una acción comunitaria y colectiva que deconstruya las diferencias entre los roles, recuperando los saberes y la memoria.”

Se definió que los ejes estratégicos del CEAAL en torno a la Educación Popular Feminista (EPF), serían los siguientes: a) fortalecer la construcción de alianzas tácticas y estratégicas, con énfasis en los movimientos sociales y feministas; b) fortalecer al grupo de trabajo del CEAAL con énfasis feminista; c) reacuerpar las lógicas de cuidado, apoyo, sanación y seguridad de las educadoras populares feministas; d) fortalecer la comunicación popular feminista (valorar una campaña al interior); e) Construir las bases de la Educación Popular Feminista, con principios: éticos, políticos, pedagógicos, epistémicos, para la construcción de una agenda común; f) acompañamiento y apoyo a las organizaciones de CEAAL para implementar la EPF; g) Transversalizar la EPF en todos los ámbitos del CEAAL: estructura, presupuesto, publicaciones, documentos, lenguaje, políticas; h) formación política feminista; i) recuperar y socializar la memoria histórica de la EPF.

Se conformó una comisión para empezar a dar vida al Grupo de Acción Feminista y Antipatriarcal del CEAAL. Está en proceso la memoria y la elaboración del documento marco son fundamentales, serán parte de los debates que debemos llevar a cabo de cara a nuestra Asamblea Intermedia.

CEAAL, se ha dado la oportunidad de remirarse y cuestionar su actuar, en coherencia con su apuesta política por una educación popular emancipadora, transformadora, feminista y antipatriarcal.

Carta de Hans Pollinger al CEAAL

Estimadas amigas y estimados amigos del CEAAL:

Primero quiero felicitarlos por los 35 años de vida, de lucha y de compromiso por una educación crítica y transformadora.

Me consta que han sido años de lucha con muchos desafíos. Había muchos logros y también batallas perdidas. Pero el CEAAL logró constituirse en un movimiento de educación popular con una posición clara. Con toda la diversidad de las organizaciones miembros y las diferencias y particularidades locales y nacionales, el CEAAL logró profundizar su posicionamiento político-programático, que lo hace un referente a nivel nacional y regional. Y el CEAAL sabe que no es posible lograr cambios y una sociedad que soñamos sin alianzas y el trabajo conjunto con otros actores. Quiero mencionar que el hecho de haber producido a la Piragua con tantos números y tanto tiempo, con aportes teóricos y prácticos de gran valor, es un signo de vida y de compromiso muy importante por un mundo mejor.



Como representante de DVV International he podido participar en los últimos 15 años en este proceso de búsqueda y de lucha. Soy consciente de los problemas y sobre todo de la precaria situación financiera del CEAAL, que teníamos que afrontar conjuntamente en los últimos años. No quiero ser pesimista, pero no veo que esta situación pueda mejorar en el futuro. Por eso me parece muy positivo de buscar alternativas y sobre todo de autofinanciamiento.

Desde casi un año ya estoy viviendo en Alemania y me preocupa y me asusta lo que pasa en el mundo: el cambio climático que nos debería obligar de cambiar profundamente nuestra manera de explotar a la tierra y al hombre; la pobreza, en vez de disminuir, otra vez se está aumentando a nivel mundial; conflictos políticos y sociales por todas las partes (Siria, Corea del Norte y países africanos); Políticos y dictadores que en vez de solucionar problemas, prenden fuego (Trump, Erdogan, Putin, Kim Jong Un, Assad, ...); Europa que no logra avanzar en superar los nacionalismos y en ofrecer soluciones dignas a los problemas de los refugiados; una derechización de nuestras sociedades en general (elecciones en Alemania y Austria; gobiernos fascistas, ...).

Todo esto me produce mucha frustración y rabia. Lo que a mí no me deja perder la esperanza es, que conozco muchas personas en el CEAAL, y también en otras partes del mundo, que siguen luchando por un mundo mejor. También me ayuda mucho mi nieta de tres años que me hace reír mucho.

Muchas gracias por todo lo que he podido hacer y aprender junto con ustedes.

Muchas felicidades otra vez y un abrazo fuerte.

Hans Pollinger

Bonn, Meckenheim, Alemania, Octubre 2017

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

INKOPRINT

JUSTO SIERRA No. 2266, COL. LADRÓN DE GUEVARA

CORREO E.: vero6610@hotmail.com

PÁGINA WEB: inkoprint.com.mx

TELÉF. + 52 33 36 16 77 88

FEBRERO 2018 GUADALAJARA - MÉXICO

Construyendo el Movimiento de Educadores (as) Populares



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe