



ESTRATEGIAS POLÍTICAS PARA DEMOCRATIZAR EL CONOCIMIENTO

Investigación Acción Participativa,
Sistematización de Experiencias y Educación Popular



La Piragua

Comité Editorial:

Óscar Jara Holliday – 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

Cuidado de la edición

Víctor Ibarra

Diagramación

Metropolio

Impresión

CEAAL
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 de Oliveira Silva, Brasil

Coordinaciones Regionales:

Región Andina: Fernando Méndez (Bolivia)
Región Brasil: João Colares, Selvino Heck, Raimunda de Oliveira 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), Camilo Álvarez (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)

EDITORIAL

Construcción de conocimiento colectivo, apuesta por la transformación de nuestras realidades . 5

CONCEPTUALIZACIONES DESDE LAS EXPERIENCIAS 9

Investigación-Acción Participante y Educación Popular, un entrelazamiento cada vez más fecundo. 10

La Sistematización como práctica investigativa: Avances y Desafíos. 16

Metodologías participativas em educação popular: mandala, instrumento pedagógico que favorece o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. 22

Conocimiento y Transformación. Investigación Educativa, sujeto cognoscente y sentido de la educación. 30

Epistemicidio, Democracia del Conocimiento y Pensamiento Africano Indígena. 40

APORTES DESDE LAS PRÁCTICAS 53

Diálogos de Saberes, Movimientos y Decolonialidad en el Perú. 55

La Escuela Trashumante. El desafío de construir nuestros conocimientos. 62

Tiraña en la memoria. Sobre fosas comunes, cuerpos, vida y movimiento.

La Investigación-Acción y la docencia crítico – reflexiva: Notas para un itinerario formativo.

Educación popular, participación y construcción de conocimientos transformadores. Desafíos para la vinculación universidades y movimientos sociales. Conversatorio.

UNA MIRADA AL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

A educação popular e o CEAAL na linha do tempo memórias e reflexões de um educador dos anos sesenta.

80

86

94

115

116

Editorial



CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO COLECTIVO, APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN DE NUESTRAS REALIDADES

Rosa Elva Zúñiga López⁽¹⁾



FOTO: ROSY ZUÑIGA

En junio del 2017, se llevó a cabo en Cartagena de Indias, Colombia la Conferencia Internacional “Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación”, como un homenaje a Orlando Fals Borda, a 40 años del nacimiento formal de la Investigación Acción Participativa (IAP), de la cual él fue uno de sus principales protagonistas e impulsores.

En este evento mundial CEAAL participó de

forma activa, junto con cientos de organizaciones, movimientos, redes y activistas que tienen como eje de su acción a la Educación Popular (EP), la Investigación Acción Participativa (IAP), la Sistematización de Experiencias (SE) y la Democratización del Conocimiento (DC).

La IAP y la EP han jugado un papel fundamental en la construcción de procesos liberadores en América Latina, el Caribe y en otras partes del mundo. No ha sido algo fácil, sobre todo por-

1) Secretaria general del CEAAL.

que en los territorios se dan distintas disputas. Actuar implica optar y al optar se está en contra de los intereses del otro u otra. Esto ineludiblemente genera conflictos. La clave está en cómo se gestionan los conflictos y tensiones propias de los procesos. Ambas propuestas contribuyen a conocer la realidad y nuestro lugar en ella, no sólo para vernos como espectadores, sino como sus actores principales.

Algunos aspectos comunes de la IAP, la EP y la SE, es que parten de la lectura crítica de la realidad para transformarla, para reconocernos parte de ella, y reconocer las situaciones de injusticia u opresión que vivimos; reconocen que las personas que participan tienen diversos saberes, por lo que tienen la posibilidad de construir pensamiento y conocimiento propio; construyen sujetos cognoscentes, los sujetos que participan no son objetos de investigación sino sujetos de transformación; reconocen que la realidad es múltiple, compleja y contradictoria, lo cual implica echar mano de diversas estrategias, métodos y técnicas para conocerla, no hay recetas e implica poner en marcha la creatividad.

La IAP y la EP son propuestas eminentemente políticas, porque disputan sentidos, cuestionan la desigualdad existente y el abuso de poder, opta por la búsqueda de la justicia social, de género, ambiental, económica y política. Se parte de la premisa de que todos sabemos algo y todos ignoramos algo, que es necesario diseñar las estrategias e instrumentos de investigación y educación de manera conjunta con los sujetos y actores que viven en esa realidad concreta; se asume el diálogo de saberes como filosofía de la praxis, del aprender haciendo, del combinar razón y emoción, porque somos sentipensantes.

Es una tarea que no acaba, ya que las realidades que vivimos son cambiantes, implican acción, reflexión, acción, además requieren de ejercicios cotidianos de vigilancia política y epistemológica de nuestro propio andar. Implica cuestionar al opresor y al patriarca que

tenemos dentro para poderlo desmontar. Por lo tanto no es neutral, toca intereses y genera tensiones entre los diversos actores que están involucrados en la disputa, se pone el cuerpo y se puede dar la vida en nuestro afán de búsqueda de justicia.

Paulo Freire nos planteó la posibilidad de hacer una lectura crítica del mundo en el proceso de aprender a leer las letras, para conocer la realidad y a nosotros como parte de ella. Tiene, por tanto, una intencionalidad fuertemente política. Plantea la liberación de los pueblos, de las mujeres, de las comunidades, de las juventudes. Es una invitación a ser co-creadores, artistas, así como a ser localmente sanos y sanamente locos.

Los cuarenta años de la Investigación Acción Participativa, han sido nuestra inspiración para preparar *La Piragua 44*, es un desafío para CEAAL aportar a la democratización del conocimiento, y sobre todo a dejar claro que para generar procesos de transformación, el conocimiento se debe construir de manera colectiva, crítica, creativa, participativa y desde nuestras apuestas políticas.

Esta *Piragua* es un homenaje a todos aquellos movimientos, colectivos, organizaciones y personas que han entregado su vida por la construcción de propuestas disruptivas, liberadoras y emancipadoras. Les invito a adentrarse en sus páginas, para seguir en la construcción de otros mundos posibles.

- En la primera sección, se comparten artículos de educadoras y educadores que han hecho aportes significativos a la **Conceptualización desde las experiencias**. Encontrarán artículos de Marco Raúl Mejía; Alfonso Torres; Iara Duarte Lins; Óscar Jara; Budd L. Hall, Walter Lepore y Ndawula Wangoola. Se abordan elementos claves del entrelazamiento de la IAP y la EP; desafíos teóricos para la Sistematización de Experiencias; una estrategia que parte del círculo para aprender otras didácticas; desafíos para investigación educativa,



FOTO: LILIANA ZARAGOZA

construir al sujeto cognoscente y el sentido de la educación; y una reflexión profunda para desmontar la herencia patriarcal y colonial, como estrategia para democratizar el conocimiento y el recuperar el pensamiento africano indígena.

- La segunda sección, está dedicada a los **Aportes desde Prácticas**, con aporte de: Luna Contreras; Ana Masi y Marcos Ponce; Candela Guerrero; Jorge Osorio y un Conversatorio “Educación Popular, Participación y Construcción de Conocimientos Transformadores. Desafíos para la vinculación Universidades y Movimientos Sociales”. En esta sección nos adentramos al hacer cotidiano, a la puesta en práctica de la IAP, la EP, la SE y la DC. Sobresale el diálogo de saberes como estrategia primordial, el cuerpo como el escenario de disputa; el viaje como estrategia para construir conocimiento colectivo; la IAP para construir memoria y sentido de pertenencia; la IAP en el aula para repensar los itinerarios for-

mativos; el conversatorio para compartir experiencias.

- La última sección, se titula “Reflexiones desde lo actores de la educación popular”. Con un artículo que escribe Carlos Rodríguez Brandão, para seguir recuperando la historia de CEAAL.

Esta *Piragua* es pues una invitación para reconocer las diferentes rutas por las que hoy camina la Investigación Acción Participativa, la Educación Popular y la Sistematización de Experiencias para Democratizar el Conocimiento. Es además, un reconocimiento al aporte que han hecho a lo largo de más de cuarenta años, a la construcción de conocimiento y acción colectiva.

Es nuestra intención que la lectura de los diversos artículos nutran las prácticas que ustedes llevan a cabo en cualquier rincón de nuestra Abya Yala, sigamos poniendo nuestros cuerpos para hacer realidad la construcción de otros mundos posibles.

Conceptualizaciones desde las experiencias

En esta sección se comparten artículos desde los que se realizan elaboraciones conceptuales desde las experiencias, dan pista en torno a la Investigación Acción Participativa, la Sistematización de Experiencias, las Metodologías Participativas, la Investigación Educativa, y la Democratización del Conocimiento.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPANTE Y EDUCACIÓN POPULAR, UN ENTRELAZAMIENTO CADA VEZ MÁS FECUNDO⁽¹⁾

Marco Raúl Mejía J.
Expedición Pedagógica Nacional
Planeta Paz



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

Me parece estratégico retomar en esta forma el principio del “educador como investigador”, que viene de aquella intensa década de los años 60 y aplicarlo a los contextos específicos comunitarios y ambientales de la experiencia escolar... esperarí, eso sí, que en el futuro hubiera mayor consistencia y constancia en nosotros que en el pasado, para acortar la distancia entre tales planteamientos y su ejecución. La lectura de estos ejes me hizo recordar las discusiones que teníamos sobre el principio de combinar la praxis con frónesis... este es el

momento de inventar, con lo nuestro, para no parecer como lo quería el maestro venezolano Simón Rodríguez en el siglo antepasado.

Orlando Fals Borda ⁽²⁾

Estas citas del artículo escrito por Orlando hace 15 años nos siguen dando luces para un accionar de dos dinámicas que irrumpieron en nuestro continente con más fuerza en la segunda mitad del siglo XX y en lo corrido de este, tratando de animar unas ciencias sociales comprometidas con los intereses de construir un

saber que, a la vez que se hace riguroso, desbroza nuevos caminos para mantener un nexo con la realidad y aportarle a su transformación, pero regida por una frónesis, entendida como la moral que da la sabiduría para las cosas prácticas y sobre todo, para cambiar las cosas y nuestra vida, que es aquello que nos hace buenos. Por ello, no es posible entender la praxis sin ella.

En el corazón de la educación popular está el conocimiento de la realidad y los intereses existentes allí, pero con una opción ética de transformar la sociedad desde los intereses de los grupos que sufren opresión y exclusión. Pero esa sola bondad no garantiza el buen sentido de la acción, si no cuenta con la regulación ética y allí el mensaje al que apela Simón Rodríguez para recordarnos que nos debemos reinventar todos los días, invitando a no dar por clausurados nuestros caminos como educadores populares o investigadores de la acción participante⁽³⁾, donde estas últimas deben ser recreadas todos los días para dar respuesta a un mundo en constante cambio.

En su desarrollo, el mismo Fals en escritos posteriores que rememoraban el encuentro mundial de Cartagena de IAP (1967), mostraba cómo allí se manifestaron dos tendencias muy fuertes: una activista de corte latinoamericano desde la Investigación-Acción, y la canadiense, quienes se movían más en un horizonte de participación, las cuales se mantuvieron separadas bastante tiempo, lo cual sería decantado con la discusión y las reflexiones posteriores que le llevaría a unirlos⁽⁴⁾.

En ese sentido, también en todo este tiempo a los dos procesos se le han hecho una serie de

críticas, entre las cuales pudiéramos colocar las siguientes:

- Una sobrevaloración de lo político que en ocasiones generó desmedro de la reflexión epistémica;
- El desdeñar procesos metodológicos y avanzar con rigor en sus procesos a nombre de la crítica al objetivismo racional desde las propuestas transformadoras;
- La participación que predominó en sus prácticas reduce ésta a dinámicas participativas y de animación socio-cultural negando la teoría;
- Una epistemología populista que exalta el saber de los grupos populares sobrevalorando su sentido común y negando otros conocimientos;
- En muchos casos se tiene un discurso de izquierda soportado en epistemologías de derecha;
- Las técnicas participativas utilizadas en diferentes experiencias trabajan sobre un principio de neutralidad de ellas;
- En las relaciones investigativas y educativas, y de otros procesos que se dieron en América Latina, se tomó el saber popular como una especie de vulgarización o esquematización, bien sea de los grupos populares o del saber erudito.

Plantearse estos asuntos a estas alturas del siglo XXI significa tener una exigencia para que sigamos tramitando estas críticas y muchas otras y trabajar caminos de articulación, complementariedad y diferenciación de lo que llamo las rebeldías latinoamericanas⁽⁵⁾, las cuales han veni-

1) A propósito de los diez años de la partida de nuestro maestro y amigo Orlando Fals Borda.

2) Fals Borda, O. Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. En: Revista La Piragua No.21. CEAAL-México. 2004. Págs. 105-107.

3) Hoy han ido apareciendo corrientes que hablan del agotamiento de la participación, en cuanto plantean que ella terminó siendo funcional y cooptada a procesos que no descolonizan y permiten la integración. Por ello, proponen una investigación colaborativa. Dejo planteado este tema como un asunto a tratar y que desborda las pretensiones de este pequeño texto.

4) Fals Borda, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En: Revista Análisis Político No.38. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 73 a 89.

5) Llamo así a un pensamiento desarrollado en y desde América Latina, que ha permitido construir interpretaciones a las narrativas y metodologías propuestas por el eurocentrismo. Ahí estarían: la comunicación popular, la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la investigación-acción participante, la descolonialidad, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el buen vivir, la educación propia, entre otras.

do enriqueciendo la reflexión al cruzar algunos elementos de sus desarrollos conceptuales y metodológicos mostrando una visión que cada vez hace más potente ese encuentro, a la vez que muestra un nuevo dinamismo teórico práctico para interpretar nuestras realidades, que se sigue enriqueciendo con nuevas miradas.

En el sentido de lo planteado, uno de los encuentros más fecundos y que ha construido una complementariedad en permanente autocrítica ha sido el de la investigación-acción participante y la educación popular, lo cual ha permitido abrir caminos para esos nuevos desarrollos en los más variados nichos de nuestra realidad. Miremos algunos de esos aspectos que se han ido enriqueciendo en ese encuentro.

- α. Reconocer en la práctica de las personas un lugar epistemológico, que ha permitido la producción de saber y conocimiento de parte de grupos a los cuales les había sido negada esa condición en las diferentes formas del capitalismo y sus diferentes dispositivos de saber y conocimiento.
- β. Este lugar epistemológico con vocación emancipadora gesta un lugar de reflexión que a la vez que le da sentido y pertenencia a la acción humana teje una filigrana que se hace tejido con la experiencia, lo cual permite reconocer en esos ejercicios teórico-prácticos una vocación transformadora con sus variadas denominaciones: revolucionaria, descolonizadora, liberadora, insumisa.
- χ. Un profundo sentido intercultural que se hace visible en la manera cómo en la IAP todos los seres humanos conocen como sentipensantes y desde las particularidades de su mundo, y en la educación popular se hace fundamento en su propuesta pedagógica y metodológica, que tiene como soporte el

diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad y que en posteriores desarrollos profundiza en la confrontación de saberes que permite incorporar la intraculturalidad y la negociación cultural como fundamento de la transculturalidad y la construcción de los comunes para la acción transformadora⁽⁶⁾, y que reconoce una tradición de pensamiento educativo y pedagógico en América Latina⁽⁷⁾.

- δ. El reconocimiento de los saberes de todas y todos en las dos propuestas no solo nos abrió a un mundo donde no hay sujeto que a la vez que enseñe no aprenda y educador que no investigue para educar, clausurando todas las miradas cerradas del mundo, reconociéndonos como co-creadores en un mundo que es y se sigue haciendo. En mi caso, logramos desarrollar en este cruce, la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica - IEP⁽⁸⁾, la cual fusiona IAP, educación popular, comunicación popular y recupera allí la tradición del conocimiento occidental, las sabidurías ancestrales y los saberes de la gente y de los movimientos.
- ε. Potencia la integralidad de lo humano, reconociendo que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos en un mundo donde somos parte de la naturaleza, mostrando cómo al negar cualquiera de estos niveles surgen las opresiones, lo cual hace que toda acción investigativa y educativa requiera la pregunta ética por el futuro del planeta, el cosmos y la humanidad. Y en ese sentido, toda acción exige auscultar esos intereses comunes de la vida.
- φ. Se reconocen en la tradición occidental de la investigación y la educación para replantearla, por ello se cuestiona la manera cómo la universalidad excluye y niega otras epistemes, y por lo tanto, se cuestiona la asimilación de educación a escolaridad para todas



y todos, y la llena de nuevos contenidos, no solo rompiendo las fronteras entre lo formal, lo informal y lo no formal, sino reconociendo que toda acción educativa existe en un contexto específico orientada por intereses concretos, haciendo política a la pedagogía.

- γ. Las dos fueron planteando una diferencia con las formas de la academia clásica desde posiciones diferentes, en algunos casos de negación de ella que en ocasiones llevó a algunos de sus cultores desde la investigación a abandonarla y en el caso de la educación popular, a negar la posibilidad de su trabajo a su interior, lo cual en un largo devenir fue mostrando que en la sociedad globalizada todos los espacios y todos los territorios eran escenarios en disputa, los cuales debían ser convertidos en lugares de resistencia y reexistencia.
- η. El reconocimiento de la realidad anterior

exigió a la IAP desarrollar propuestas metodológicas capaces de hacer el ejercicio de descolonizar las metodologías y a la educación popular generar propuestas pedagógicas y metodológicas que permitan trabajar desde las capacidades (fundamento de lo humano), las habilidades (como capacidades en la cultura) y no solo propuestas para solo competencias, y por esa vía el reconocimiento de unas geopedagogías no solo para la innovación y la modernización de la educación sino para su transformación en los múltiples ámbitos de la actuación humana.

- ι. El sentido colectivo y movimentista de ambas les ha permitido encontrar un sentido profundo en la participación para la transformación y en el reconocimiento de que ésta debe ser la resultante de procesos de organización y movimientos, lo cual mostró su potencia a finales del siglo pasado y lo corrido de éste, gestando formas políticas

6) Cendales, L.; Mejía, M. R.; Muñoz, J. Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar. Bogotá. CEAAL – Desde Abajo. 2016.

7) Streck, D. (org.) Fontes da pedagogia Latino Americana. Uma antologia. Belo Horizonte. Auténtica Editora. 2010.

8) Colciencias. Niños, niñas y jóvenes en la Onda de la investigación. Lineamientos metodológicos del Programa Ondas. Bogotá. 2014. De igual manera, invito a visionar los videos El rincón de los tiestos, Robolution Loyola Team, y Caracoleando.



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

progresistas que accedieron a los gobiernos y que a la vez en muchos casos dejaron ver los límites de las concepciones del poder con los cuales se promovieron esas transformaciones y las prácticas de él. Ello sirvió, de manera paradójica, para avanzar en las propuestas de educación popular y de la IEP, pero a la vez visibilizando los límites del tipo de individuación y subjetividad rebelde construida, lo cual está exigiendo autocritica y replanteamientos de las diferentes experiencias, mostrando la necesidad de repensar los asuntos del poder.

φ. También en este largo devenir, la idea de lo popular se ha ido reconfigurando, desde el viejo entendimiento liberal que lo asocia a la masa y al pueblo, y la respuesta del pensamiento crítico que recuperando la idea de pueblo, lo va a igualar al lugar político de enunciación del cambio, y que en el devenir latinoamericano va a ser asociado a clase, pobreza y opresión. Ello significó relacionarlo a una práctica política emancipadora, lo cual luego fue cuestionado por pensamien-

tos posmodernos y comunicativos que plantearon la disolución de lo popular en el entrecruce de la tercera y la cuarta revolución industrial.

En ese tránsito aparecieron nuevas dinámicas de mediación, que van a llenar de nuevos sentidos a lo popular y esas otras formas de opresión que surgen en la diversidad, la diferencia, las múltiples maneras de habitar los territorios en la globalización. También en la diversidad de epistemologías y sus correspondientes cosmogonías y la ruptura en la manera de entender las relaciones entre lo humano y la naturaleza, con sus consecuencias en las construcciones de las individuaciones y las subjetividades que traen consigo la emergencia de nuevas formas de lo comunitario y lo comunal, con sus consecuencias ético-políticas, es decir, lo popular se comienza a llenar de complementariedades que enuncian otras maneras de ser, estar, convivir, resistir y reexistir.

κ. Se ha construido un acumulado propio que

sigue en reconstitución, por ello podemos decir que estas dos expresiones de la rebeldía latinoamericana se reconocen como existentes en múltiples campos, territorios, movimientos, que las hace cada vez más ricas, más fuertes, pero siempre inacabadas ya que se sigue tejiendo con los cambios del mundo, de nuestras realidades, de nuestras opresiones, pero también como con la manera cómo ellas están en nosotros, en un mundo que se sigue haciendo y en unas teorías críticas y emancipadoras que tienen que construir otros caminos donde sea posible la crítica de la crítica.

En una síntesis sobre Fals Borda, que recomiendo, su autor hace un perfil que vale la pena recordar:

La rebelión intelectual y la disidencia política emprendida por Orlando Fals Borda constituyen un precioso legado y materia prima indiscutible para los nuevos retos que presenta el mundo contemporáneo. Su esfuerzo de "recolocar a Newton y Descartes (pero también a Hegel) para hacer del conocimiento una herramienta útil a los fines prácticos de la vida, puede servir de insumo para enfrentar y superar no solo el positivismo, el dualismo y el estructural funcionalismo (que de nuevo se instalan hegemónicamente en los discursos con nuevos ropajes), sino los cinco asesinatos que promueve y desarrolla cotidianamente la modernidad: contra los sujetos, la naturaleza, los saberes distintos, las espiritualidades alternativas y la ética alterativa.⁽⁹⁾

Como vemos en esta apretada síntesis, educación popular e investigación acción participante siguen proponiendo construir otros mundos desde los desheredados de hoy que han actualizado los de ayer, pero que siguen buscando esa praxis con frónesis. Nada mejor para terminar

que darle la palabra al otro maestro cuando en su Pedagogía de la Autonomía nos decía:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Paulo Freire⁽¹⁰⁾



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

9) Herrera F., N. Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda. Buenos Aires. Ediciones Desde Abajo – Editorial El colectivo. Pág. 118.

10) Freire, P. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México. Fondo de Cultura Económica. 1996. Pág. 14.

LAS SISTEMATIZACIÓN COMO PRÁCTICA INVESTIGATIVA: AVANCES Y DESAFÍOS

Alfonso Torres C.⁽¹⁾



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

Hace un poco más de dos décadas (Torres, 1996), escribí que la sistematización, más que una herramienta metodológica, se estaba configurando como un campo investigativo emergente dentro de la educación popular. Hoy, no solo es una realidad evidente, sino que, además, la utilización de dicha práctica de producción de conocimiento, ha conquistado otras áreas de acción social y educativa; está presente en diferentes procesos de organización y acción social, en la formación profesional y de postgrado, en la extensión universitaria y en el de las políticas públicas.

¿A qué se debe esta expansión de la sistematización, más allá de los ámbitos donde había surgido (el trabajo social y la educación popular)?

¿Ha significado dicho posicionamiento, también un enriquecimiento de sus fundamentos y de su potencial investigativo? ¿Cuáles implicaciones tiene ello, tanto a nivel político como epistémico? En el siguiente artículo procuraré dar una respuesta inicial a dichos interrogantes, a la vez como una invitación a nuevas reflexiones y prácticas.

A nuestro juicio, la sistematización ha resultado atractiva para otras áreas de acción colectiva, formativa e investigativa, gracias a la convergencia de varios factores, tales como: la reactivación y pluralización de las luchas sociales, así como el lugar en éstas que ha tenido la educación popular; al creciente cuestionamiento a las concepciones y prácticas de investigación social

institucionalizadas y la emergencia de nuevas perspectivas; finalmente, por las reconfiguraciones en la manera de hacer política pública.

Como siempre, las luchas primero.

Esta expansión de la necesidad de “sistematizar experiencias” sociales, culturales y educativas ha estado asociada, en primer lugar, al ciclo de luchas sociales que se inicia en América Latina desde mediados de la última década del siglo XX, en el que se visibilizan y cobran fuerza, diferentes formas de resistencia y alternativas a las políticas neoliberales que venían imponiendo los gobiernos desde la década anterior.

El inicio de este ciclo está representado en el levantamiento zapatista de 1994, y también se incluyen las luchas de los pueblos indígenas en Ecuador, Bolivia y Colombia, la movilización de campesinos y de poblaciones afro en varios países, las resistencias territoriales al extractivismo y los megaproyectos, por la defensa del agua y del medio ambiente, el fortalecimiento de las luchas de mujeres, homosexuales y transexuales, las protestas estudiantiles y la persistencia de las luchas de los trabajadores y pobladores urbanos.

Esta proliferación de movimientos sociales, también ha ampliado el abanico de perspectivas críticas y prácticas emancipadoras; de la mano de las luchas ancestrales se renovó el anticolonialismo y afirmado los sentidos de lo propio y lo comunitario; junto a las luchas ambientales y de defensa del territorio, se fortalecen los ecologismos popular, político y alternativo; de las luchas de las mujeres y la población LGBT, se renuevan los feminismos populares y comunitarios, así como las perspectivas de género; las movilizaciones juveniles y estudiantiles, así como las de los desempleados, los trabajadores precarizados, los pobladores, los sin-techo y contra la privatización de los servicios públicos y la salud, han revitalizado el discurso y la práctica de los derechos económicos y sociales, así como la defensa de lo público y del bien común.

Uno de los rasgos comunes a estos movimientos sociales ha sido reactivar o generar prácticas de cooperación, autogestión, autonomía pro-



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

ductiva, alimentaria y energética, así como la incorporación de acciones culturales y educativas permanentes. En cuanto a esto último, han surgido experiencias de Escuelas de formación, bachilleratos populares, universidades indígenas, campesinas y de trabajadores, así como movimientos culturales críticos como el hip hop y el arte callejero; algunas de ellas han encontrado en la educación popular el referente de sus prácticas; otras, han incorporado o creado otras perspectivas emancipadoras como la educación propia, la pedagogía rebelde y de la tierra (Torres, 2016).

Una vez estas prácticas transformadoras se echan a andar, también se va reconociendo la importancia de recuperar las imperceptibles construcciones de realidad, así como los saberes, aprendizajes y vínculos que se van generando; por ello, muchos procesos organizativos que sostienen estas prácticas alternativas han reconocido la necesidad de reconstruir y analizar sus experiencias, acudiendo a la sistematización de experiencias. Por otro lado, en el campo de la educación escolar, algunos maestros e instituciones de formación de educadores han visto en la sistematización una oportunidad para visibilizar y analizar sus creaciones y transformaciones curriculares y didácticas.

De este modo, podemos afirmar que, así como la educación popular renace y se renueva cuan-

1) Profesor Universidad Pedagógica Nacional de Colombia e Integrante del PLAS del CEAAL.

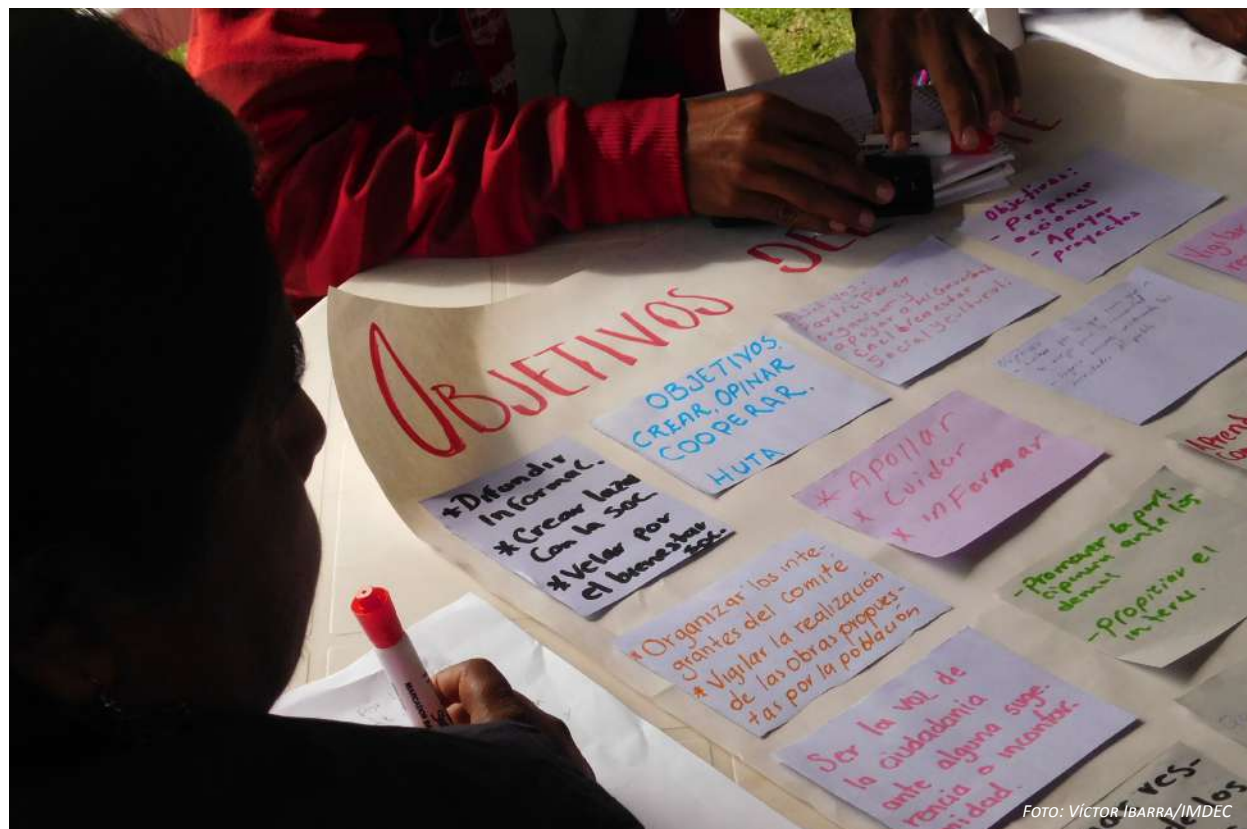


Foto: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

do acompaña o anima estas luchas y prácticas emancipadoras, del mismo modo, la sistematización se recrea en las manos de educadores populares y de militantes sociales y culturales, que la incorporan como posibilidad de generar conocimiento y pensamiento alternativo desde sus prácticas rebeldes. Es por ello que ha crecido la demanda de formación, se han fortalecido los espacios y redes en torno a la sistematización, solo e incrementado las publicaciones sobre el tema; a modo de ejemplo, el Programa Latinoamericano de Sistematización del CEAAL ha realizado en los últimos años, varios encuentros y versiones de un Curso virtual de sistematización; también, sus integrantes, han realizado algunas publicaciones (Revista Decisio, 2011; Jara, 2014; Barragán y Torres, 2018.)

Críticas a las ciencias sociales y reinención del pensar emancipador

La sistematización también ha ensanchado su influencia en procesos sociales y ha aumentado su presencia en medios universitarios como metodología de investigación social alternativa, en un contexto de cuestionamientos de las ciencias so-

ciales institucionalizadas, así como de la creciente legitimidad de otras prácticas de producción de conocimiento social, ligadas a diversas luchas y prácticas sociales, dada su mayor potencialidad emancipadora.

Ya desde la última década del siglo pasado, Immanuel Wallerstein (1996 y 1999), ha venido insistiendo en la crisis epistemológica y organizacional de las ciencias sociales, tal como fueron concebidas e institucionalizadas desde el siglo XIX hasta la década de 1960. Se les ha cuestionado, tanto algunos de sus principios heredados del positivismo (determinismo, objetividad, y universalidad), como su pretendida neutralidad, al ser cada vez más evidentes su compromiso con los poderes establecidos, su eurocentrismo, su colonialismo y su desprecio por los saberes provenientes de otras prácticas sociales.

En primer lugar, el supuesto mecanicista de que la realidad social funciona como un sistema de relaciones causales, y que, por tanto, el cometido de la ciencia sería descubrirlas y formularlas a modo de leyes inexorables, ha sido puesto en sospecha, al reconocer el carácter complejo de

la realidad social, en la cual coexisten regularidades, azar e indeterminación, dado su carácter histórico y contextual; así mismo, el reconocimiento del carácter simbólico e intersubjetivo de la construcción social, ha llevado a que las perspectivas interpretativistas y fenomenológicas hayan venido cobrando mayor legitimidad en los estudios sociales.

Así mismo, hoy se reconoce que la supuesta exterioridad entre el sujeto investigador y objeto a investigar (la vida social) es una falacia en el conocimiento de lo social; la ineludible presencia de la subjetividad y los sujetos en toda experiencia investigativa, así como de los condicionamientos sociales y culturales ha llevado a que diferentes autores y perspectivas, cuestionen el pretendido objetivismo y reivindiquen, más bien, el principio de reflexividad, que implica someter permanentemente a sospecha crítica, cómo interviene e incide esta posición y condicionalidad de los sujetos, en todo proceso investigativo.

Este mismo carácter contextual, histórico y cultural de todo conocimiento social, evidencia que la pretensión de universalismo y neutralidad que enarbolaban las ciencias sociales, escondía el racionalismo eurocéntrico, capitalista y colonial desde el que lo enunciaban. Esta racionalidad, una entre las muchas que la humanidad ha creado a lo largo de su historia, se presenta como la única manera de producir conocimiento verdadero, desconociendo arrogantemente las otras racionalidades y culturas, así como otras fuentes de producir conocimiento relevante y pertinente como son las diferentes prácticas sociales “no científicas”, tales como las artísticas, las educativas y las que se generan desde las luchas y movimientos sociales. Dicha epistemología de las ausencias ha sido sistemáticamente caracterizada por Santos (2003 y 2006), a la vez que ha visibilizado una epistemología de las emergencias, que da cuenta de los múltiples modos de producción de conocimiento alternativos a la ciencia social hegemónica.

El campo de la educación popular, así como sus prácticas investigativas, no han sido ajenas a estos cuestionamientos y reelaboraciones pa-

radigmáticas. De hecho, desde 1996, el CEAAL incorporó, como uno de sus ejes estratégicos, el desafío frente a los paradigmas emancipadores; los debates y estudios al respecto, han permitido corroborar no solo la vigencia de éstos, sino su permanente renovación, en diálogo con su propio legado político pedagógico y con otros campos de acción y reflexión críticos del capitalismo, el colonialismo y el patriarcalismo, así como a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas. De ahí que la sistematización haya cobrado tanta relevancia en las últimas dos décadas.

Interés desde organismos multilaterales, agencias de cooperación e instituciones estatales.

Por último, pero no menos importante es que la sistematización también ha venido siendo incorporada por parte de algunos programas y proyectos, agenciados por instituciones gubernamentales (como los Ministerios de Educación, de Cultura y de Salud), agencias de cooperación internacional (como AECID y OXFAM) y organismos multilaterales como UNESCO y la FAO. Al parecer su interés está asociado a un afán por controlar las políticas que fomentan y los procesos que apoyan, o a identificar, captar e instrumentalizar prácticas sociales desarrolladas por organizaciones de base u otros actores como los educadores y animadores culturales.

En tiempos recientes es común encontrar como requisitos para financiar un proyecto, que éste sea “sistematizado”, la convocatoria a la sistematización de experiencias educativas o de gestión social “innovadoras” y la publicación de manuales y guías prácticas de sistematización por parte de estas organizaciones. Además de la banalización del sentido de los alcances de la sistematización y de la instrumentalización de su metodología, se corre el peligro de su cooptación de esta iniciativa surgida desde el campo popular y con un sentido emancipador, tal como ha ocurrido con la Investigación participativa.

Es por ello que es necesario, por parte de los educadores populares y de instituciones que se asumen como tales, desmarcarnos de estos usos funcionales a la racionalidad indolente del Estado y el capital. Si fuere el caso, una sistema-

tización hecha con estas entidades tendría que orientarse por los sentidos emancipadores y críticos propios de la sistematización, que permitan el empoderamiento de los actores y organizaciones sociales participantes.

Balance y desafíos

Con lo expuesto, queda claro cómo la sistematización ha pasado a ser una práctica de producción de conocimiento con amplia presencia, ya no solo en la educación popular y el trabajo social, sino en otros campos sociales, académicos e institucionales. También que su acumulado epistémico y metodológico la ha llevado a constituirse en un referente importante en las búsquedas por la renovación de los paradigmas emancipadores y en la construcción de pensamiento crítico; así mismo, que, al ser incorporado al campo de lo público, pasa a ser un bien en disputa entre los diferentes actores de poder.

Para terminar, haré un punteo de algunos desafíos pendientes por parte de la sistematización como campo de prácticas de producción de conocimiento desde y para la acción, cuyo abordaje riguroso contribuirá a su fortalecimiento y eficacia política y cognoscitiva:

- Ahondar en los alcances y relaciones de categorías como práctica, acción, procesos y experiencia, que en muchos casos se usan como sinónimos. A mi juicio, lo que se busca sistematizar son las acciones o prácticas de transformación social, desde la experiencia de sus participantes;



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

en particular desde los saberes y sentires que ha generado su participación en estos procesos colectivos desde los cuales se desarrollan dichas prácticas transformadoras; por ello es que se vuelve tan importante el testimonio, la voz de los y las protagonistas.

- Así mismo, profundizar acerca de las diversas formas y alcances de la articulación entre las prácticas y la producción de conocimiento; quizás no siempre sea “teoría” lo que se produce en las sistematizaciones, pero si lecturas más ricas de las experiencias generadas desde las prácticas transformadoras. Ello implica valorar la singularidad de los saberes narrativos y de los dinamismos simbólico y expresivos presentes en estos ejercicios de producción de conocimiento; también las exigencias que supone intencionar dicha construcción hacia la elaboración teórica o de pensamiento crítico, que supone niveles de elaboración más formalizados.

- Las anteriores consideraciones también implican, retomar cada una de las fases, decisiones y operaciones metodológicas de un proceso de sistematización. Por ejemplo, las diversas rutas y estrategias para construir las preguntas, ejes o problemas en torno a las cuales se estructuran un proyecto de sistematización. Considero que hemos avanzado más en lo referente a la “reconstrucción narrativa” que en su interpretación; mientras que en aquella abundan ejemplos y pautas para la producción de relatos y datos desde técnicas activas y participativas, para ésta, lo que predominan son orientaciones muy generales como “Por qué pasó lo que pasó”, que estrategias y procedimientos analíticos y hermenéuticos de abordaje de los hallazgos. En fin, la construcción metodológica de la sistematización, continúa abierto.

- También ya es el momento de realizar balances del conocimiento generado por sistematizaciones sobre algunos temas como la alfabetización y la educación de adultos, el trabajo con mujeres y jóvenes y la formación de dirigentes. Más que sumar o acumular relatos, descripciones y aprendizajes sobre prácticas y proyectos, urge sistemáticos cotejos del acumulado político, conceptual y pedagógico en torno a las áreas te-



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

máticas de acción de la educación popular, como contribución al pensamiento crítico y emancipador.

- Finalmente, no olvidar que la sistematización es una, no la única modalidad de producción de conocimiento sobre y para la transformación social. Ello quiere decir, que es menester seguir explorando en otras metodologías participativas de investigación, tales como la Investigación Acción Participativa, la Investigación Acción, La Reconstrucción colectiva de la Historia y la investigación dialógica; así mismo, tener de presente que así como estas metodologías surgieron para responder a necesidades políticas y de conocimiento en contextos y prácticas específicas, la continuidad y proliferación de luchas sociales y políticas seguirá demandando nuevas propuestas, más allá de las existentes.

Bibliografía

- Barragán D. y Torres A. (2018). La sistematización como investigación interpretativa crítica, Bogotá, Síntesis.
- Cendales L. y Torres A (2006). “La sistematización como experiencia investigativa y formativa”, en La Piragua # 23, Panamá, CEAAL.

zación como experiencia investigativa y formativa”, en La Piragua # 23, Panamá, CEAAL.

- Jara O. (2012). La sistematización de experiencias. Teoría y práctica para otros mundos posibles, San José, Alforja.
- Revista Decisio # 28 (2011). Pátzcuaro, CREFAL (Dedicada al tema de Sistematización, Guiso, A. editor).
- Santos B. (2003.). Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia, Bilbao, Ceelee.
- _____ (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social, Buenos Aires, CLACSO.
- Torres (1996). “La sistematización desde la perspectiva interpretativa”, en Aportes # 44, Bogotá, DIMED.
- Wallerstein, E. (1996). Abrir las ciencias sociales, México, Siglo XXI.
- _____ (1999). Conocer el mundo, abrir el mundo, México, Siglo XXI – UNAM.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO POPULAR: MANDALA, INSTRUMENTO PEDAGÓGICO QUE FAVORECE O DIÁLOGO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Iara Duarte Lins⁽¹⁾



FOTOS: PRODUÇÃO DA AUTORA

Introdução

Com o presente artigo, pretendo fazer uma análise, fundamentada em minha experiência como educadora popular, ministrando cursos e realizando oficinas sobre formação em Educação Popular e Sistematização de Experiências. O quê? Para quê? Como acontecem as experiências? Qual o contexto histórico das experiências focadas? Além de outros temas e elementos que possibilitam construir uma metodologia participativa como a “mandala”, instrumento pedagógico que fomenta o diálogo e a

construção coletiva de conhecimentos.

Refletirei sobre a compreensão do que vem a ser as Metodologias Participativas associadas à Educação Popular. Para embasar teoricamente este artigo, tomarei como referência os livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Em seguida, buscarei compreender a origem da palavra “mandala” e como esse instrumento ancestral, com suas particularidades no âmbito da espiritualidade e no aspecto psicológico, pode

ser utilizado como um instrumento pedagógico que oportuniza valorizar e partilhar saberes, respeitar as diferenças, investigar e construir conhecimentos de maneira coletiva.

Sabemos que existem vários instrumentos, técnicas e métodos que podemos usar nos processos formativos e podemos discernir aqueles que são coerentes com a proposta metodológica que pretendemos construir. Neste sentido, ao definirmos quais os métodos ou instrumentos pedagógicos que devem ser utilizados nos processos formativos de Educação Popular, devemos ter o cuidado para que estes sejam compatíveis com metodologias capazes de ensejar a problematização do tema a partir das diversas realidades dos(as) educandos(as); promover o diálogo de saberes; propiciar a valorização dos diversos saberes e a construção coletiva do conhecimento.

1) De que metodologias estamos falando?

Como educadora popular que necessita pensar e definir quais tipos de metodologias devo usar para discutir e refletir sobre temas e conteúdo que se referem à Educação Popular, opto por falar de Metodologias Participativas, que são aquelas que extrapolam a origem da palavra Metodologia⁽²⁾, cujo processo percorrido para atingir o objetivo final, em atos educativos, seja capaz de criar relações de respeito e confiança e possibilitar que as pessoas envolvidas possam expressar-se sem medo, ou seja, sintam-se confiantes que seus saberes serão respeitados, que as diversidades apresentadas fazem parte da história e vivências de cada indivíduo, com suas singularidades, deixando de ser meros espectadores para serem protagonistas de uma proposta metodológica coletiva e amorosa.

Falar de metodologias participativas nos processos desenvolvidos sob a luz da Educação Popular nos remete a pensar que não existe uma receita pronta, tendo em vista que cada contexto dá o tom da metodologia a ser utilizada. Conceição Paludo (2012) afirma que Paulo Freire nunca

realizou uma discussão conceitual sobre as palavras “metodologia” e “método”, e comenta a respeito de uma entrevista dele, concedida a Nilcéa Lemos Pelandré, em 14/04/1993:

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar.(PELANDRÉ, 2014, p. 14).

Nesse sentido, faz-se necessário não perder de vista que o ato educativo é um ato político e ocorre em um determinado contexto histórico. E são orientados por metodologias participativas que podem assegurar processos de libertação e transformação, o que requer dar direito à palavra a todas e todos em um processo em que ocorre a escuta que garante um diálogo crítico, problematizador, mas também amoroso e respeitoso, que valorize os diversos saberes, articulando prática e teoria.

Uma metodologia participativa e libertadora tem por fundamento o diálogo e, por meio dele, é possível resgatar a condição humana do “ser mais”. Diálogo como “uma exigência existencial”. Por isso, ao definir que metodologia e quais instrumentos pedagógicos, técnicas ou métodos vamos usar nos processos formativos, compreendemos que os(as) educandos(as) não devem ser vistos como meros depósitos de conhecimentos, objetos sem vida, que não pensam, que não têm saberes e são domesticados pela consciência de outro, ficando a ela condicionados.

1) Educadora Popular, brasileira, integrante da Rede de Educadores e Educadoras Populares da Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC e do Programa Latino Americano de Apoio à Sistematização (PLAS), do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e mestranda na Universidad del Cauca em Educación Popular- Popayán/Colômbia.

2) É uma palavra derivada de “método”, do Latim *methodus*, cujo significado é “caminho ou via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/metodologia>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Tendo o diálogo como um princípio fundamental para iniciar um processo de formação, faz-se necessário criar um espaço de investigação e problematização, identificar temas geradores que sejam capazes de despertar curiosidades que levem os sujeitos da prática a compreender o seu contexto cultural. O respeito aos diversos saberes e às diversidades existentes, sejam elas de gênero, orientação sexual, raça e etnia, é outro elemento a ser considerado para não correr o risco de perpetrar uma “invasão cultural”, na qual os “invasores culturais” impõem sua visão de mundo, tolhem a criatividade, o que impossibilita o direito à palavra e à capacidade dos(as) educandos(as) se verem como sujeitos de suas próprias histórias.

Outro princípio da Educação Popular presente nas Metodologias Participativas é a construção coletiva do conhecimento, pela qual todas e todos, a partir de suas vivências sobre o tema a ser discutido e refletido, constroem um tecido de saberes a várias mãos, o que viabiliza recuperar verdades históricas, a convergência e a valorização entre os diversos saberes, em que um saber não é mais valorizado que o outro, todos os saberes se complementam e se articulam de maneira inclusiva.

A mística é outro elemento a ser considerado nas metodologias participativas. No caso, estará sendo vista como uma necessidade humana, por ser capaz de resgatar a espiritualidade, as subjetividades e as simbologias individuais e coletivas. A mística possibilita estimular o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, cria um ambiente de reflexão interior a partir das vivências individuais e coletivas, resgata os símbolos e a cultura, em uma perspectiva libertadora, na qual os sujeitos deixam de ser objetos manipulados e domesticados pela invasão cultural que “[...] indiscutivelmente alienante, realizada massivamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 1987, p. 86). Contudo, devemos compreen-

der que a mística não é só uma atividade lúdica que acontece no início de seminários, encontros, cursos, etc. Ela é um fio condutor que perpassa os temas trabalhados, dando-lhes maior densidade, por sensibilizar os educandos(as) seja mediante símbolos, canções, expressões teatrais ou outras formas de expressões populares.

2) Mandala como instrumento pedagógico

A origem da palavra “mandala” vem do sânscrito e significa círculo, roda e sentido de totalidade. Representa a estrutura essencial do universo, e se converte em um centro energético de equilíbrio e purificação³⁾. As mandalas são figuras concêntricas que simbolizam a totalidade e a integração. No aspecto psicológico, segundo a teoria junguiana, ela é um círculo mágico que representa simbolicamente a luta pela unidade total do eu.

Tive a oportunidade de conhecer a mandala como instrumento pedagógico nos processos de formação política desenvolvidos pela Escola Nacional de Formação da CONTAG⁴⁾ – ENFOC, no ano de 2006 e, em 2011, a ENFOC publicou o livro *Almanaque Enfoc, um fazer de muitas mãos* que teve como objetivo sistematizar as principais metodologias participativas, recriadas nos seus processos formativos, dentre elas a mandala, considerada um recurso pedagógico. Os autores compreendem que tal recurso

[...] ajuda a dinamizar o processo formativo, desenvolver diversos temas ou ainda ser instrumento de avaliação. A partir de nossa vivência na mandala, podemos dizer que ela nos permite construir compreensões sobre os conteúdos trabalhados; estimula a exteriorização dos sentimentos guardados; possibilita falar de nós mesmos de um jeito que nunca falamos; nos leva a viajar no tempo e traz fatos importantes vivenciados; permite-nos tocar nas feridas e visitar nossas sombras para ressignificá-las, visando à mudança de nossa prática social” (MERREM et al., 2011, p. 72).

Concordando com essa compreensão e, no decorrer de alguns anos, usando a mandala nas atividades que realizo como educadora popular, seja ministrando cursos, oficinas, seminários ou realizando diagnósticos participativos, atividades de sistematização de experiências etc., tenho acrescentado a esse conceito minhas contribuições a partir das vivências realizadas. Uma delas é que, para cada tema trabalhado, este receberá um complemento ao termo: *Mandala do Conhecimento; Mandala da Educação Popular; Mandala da Sistematização de Experiências; Mandala do Trabalho em Equipe, Mandala de Sementes de Vida*, etc.

A mandala que utilizo tem, materialmente, como base, um tecido redondo formado por quatro círculos concêntricos diferenciados pelas cores branca, verde, lilás, vermelha e amarela. Abaixo descrevo dois momentos em que usei esse recurso metodológico para subsidiar sua recriação em outros contextos:

α) Oficinas sobre Educação Popular e Sistematização de Experiências: Mandala da Educação Popular e/ou Mandala da Sistematização de Experiências

Tendo esses temas, como objeto de conhecimento – Educação Popular e Sistematização de Experiências –, vamos construindo conceitos sobre os temas, percorrendo o caminho histórico dos campos de conhecimento que representam, refletindo sobre práticas e recorrendo a teorias que possam ser associadas aos temas/objeto de maneira articulada.

Iniciamos um diálogo partindo dos sujeitos, *ser si* – sujeitos individuais que tem seus saberes, seus sabores e suas cores:

– cada uma das pessoas que integra o processo formativo se apresenta dizendo o nome, o que faz no âmbito profissional e o que mais gosta de fazer;

– todos colocam seus nomes e suas respostas em tarjetas que vão para o centro da mandala.

Esse primeiro momento possibilita conhecer e integrar o grupo e suas singularidades, “esse



FIGURA 1 – Oficina de Sistematização como um ato de investigação para a transformação pedagógica, educacional e sindical da Educação Popular (Asoinca/ Popayán/Colômbia – 8/9/2017)

ser” que também é “relação e coletivo”.

Em seguida, de acordo com os temas propostos, perguntamos: o que sabem sobre ele:

- o que é Educação Popular para você?
- e Sistematização de Experiências?

Geralmente trabalhamos esse momento em pequenos grupos que apresentam os resultados dos diálogos em tarjetas que serão dirigidas para a construção da mandala. Refletimos sobre o que foi apresentado pelos grupos, identificando o que é comum, o que é diferente, em qual momento se completam ou não para, ao final, construir com eles um conceito sobre o tema proposto (início da análise).

Partindo desse ponto, é possível trazer para esse diálogo compreensões de outras pessoas que teorizaram sobre o tema, como por exemplo Paulo Freire, Elza Falkembach, Oscar Jara, Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía, etc. A cada tema que vai aparecendo nessa construção coletiva, vamos aprendendo uns com os outros, oportunizando que cada pessoa possa se expressar e respeitar as diversas opiniões e compreensões sobre o tema estudado, o que desenvolve nossa curiosidade epistemológica e constrói de manei-

3) GUEVARA, Beatriz; ARBOLEDA, Claudia. *Mandalas 0,618* – Llaves para el corazón. Ilustrações: Claudia Arboleda. Cali/Colombia: Litografía Fernandez, 2016.

4) Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares.



FIGURA 2 – Mandala do Conhecimento – Diagnóstico Participativo – Um olhar subjetivo – Eu – Um olhar para o grupo – Coletivo (Brasília/DF – 29/2/2016)

ra coletiva novos conhecimentos, fortalecendo assim laços de amizade e solidariedade (análise, teorização).

β) **Proposta do Programa Nacional de Formação em Educação e Cultura e projeto-piloto de sistematização das experiências do Programa Mais Cultura nas Escolas – PMCE⁵⁾, com vistas a fortalecer a intersectorialidade entre educação e cultura**

Nesse processo, a mandala foi chamada de *Mandala do Conhecimento* e constituiu-se em um dos instrumentos da proposta metodológica desenvolvida ao longo de um processo dialógico em cinco regiões do Brasil, que tinha como objetivo realizar um Diagnóstico Participativo junto às experiências do PMCE para refletir, discutir e definir sobre a proposta de elaboração de um Programa Nacional de Formação em Educação e Cultura. O processo desenvolvido com a mandala seguiu a mesma trajetória das Oficinas de Educação Popular e Sistematização de Experiências descritas acima: começou com a apresentação dos sujeitos, partindo dos saberes dos participantes sobre os temas geradores para elaborar a construção da proposta do PMCE, e

também das práticas dos (as) participantes. A *Mandala do Conhecimento* foi se preenchendo com as contribuições reflexivas do grupo e, assim, esses saberes coletivos foram absorvidos para orientar a construção da proposta do Programa Nacional de Formação e Cultura.

Embora eu descreva neste texto como utilizo a mandala em duas experiências, é importante deixar claro que não existe uma receita pronta, cada contexto definirá a melhor maneira de utilizar esse instrumento pedagógico, desde que estejam presentes o *Diálogo de Saberes*, a *Problematização* e a *Construção Coletiva do Conhecimento*.

2.1 Mandala e o Diálogo de Saberes

Para Freire (1987), uma pedagogia libertadora tem como condição fundamental o diálogo, construído com e jamais para, em uma perspectiva que garanta ao outro dizer a sua palavra, sabendo que seus conhecimentos serão respeitados, que tem o direito à palavra a partir de suas vivências como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo:

Mas, se ao dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas o direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de

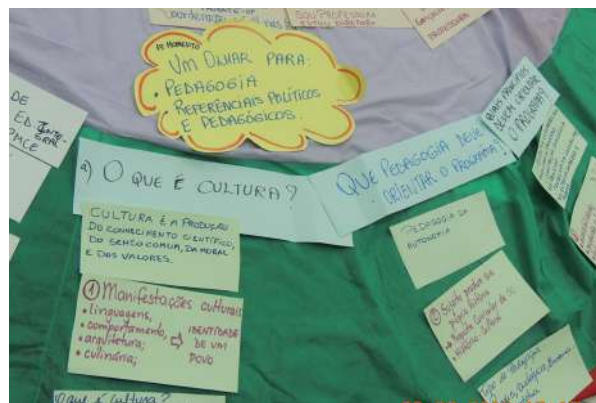


FIGURA 3 – Mandala do Conhecimento – Diagnóstico Participativo (São José/Santa Catarina – 23/2/2016)

5) LINS, Iara Duarte. Produto 1. PRODOC 914BRZ4013 – 03/2015 – Intersetorialidade, descentralização e acesso à Cultura no Brasil. Contrato Nº/SA-2967/SEFAC/MinC. Brasília. Ministério da Cultura, 2016.

precisão com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 44).

Nesse sentido, não existe metodologia participativa sem diálogo, assim como os seus instrumentos pedagógicos, entre eles a mandala, que favorece o diálogo. Caso contrário, seria como usar este instrumento pedagógico a serviço da educação bancária que controla, oprime, e não viabiliza a comunicação e o diálogo.

O uso desse instrumento promove, então, uma relação dialógica entre educador(a)/ educando(a), mediados pelos saberes de ambos, que problematizam, refletem sobre um tema gerador, se completam, constroem de maneira coletiva novos conhecimentos e se enxergam como sujeitos do fazer educativo em uma perspectiva libertadora (*ser mais*).

2.2 Mandala e Problematização

Quando iniciamos os processos formativos com perguntas sobre o tema gerador, estamos problematizando e assegurando uma investigação/reflexão individual e coletiva sobre o referido tema desde as diversas realidades e o contexto cultural. Fazemos uma leitura de mundo, enquanto lemos palavras. Neste sentido, a mandala possibilita despertar curiosidades epistemológicas e processos de investigação e problematização, características fundamentais de uma práxis educativa libertadora, na qual todos e todas, como nos ensina Freire (1987, p. 120), “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas dos companheiros”.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011, p. 47) aponta que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, portanto, a problematização é parte de uma práxis dialógica, participativa e libertadora, com a qual os educandos(as) deixam de ser meros depósitos de conhecimentos para se tornarem produtores e construtores de conhecimentos. A mandala desafia e facilita ao educador(a) popular estar aberto para as indagações, perguntas, curiosidades sobre o tema gerador capaz de levá-lo a ser



FIGURA 4 – Mandala de Sementes de Vida (Instituição Educativa Santa Rosa – Popayán/Cauca/ Colombia – 3/10/2017)

“aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 2011, p. 49).

2.3 Mandala e a Construção Coletiva do Conhecimento

Construir coletivamente é sempre um grande desafio e uma grande aprendizagem para o(a) educador(a) e os educandos(as); significa muitas vezes abrir mão do que pensamos em favor de um pensamento coletivo que oportuniza recuperar verdades históricas, respeitar as vivências de cada sujeito, analisar a experiência de maneira crítica, identificar aprendizagens, construir novos conhecimentos e propostas.

A mandala promove essa construção coletiva do conhecimento, em que todos e todas, por meio dos símbolos e das tarjetas que vão preenchendo seus círculos coloridos, constroem conceitos, analisam o que foi produzido, acrescentam novos saberes, compreendem que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os



FIGURA 5 – Oficina de Sistematização como um ato de investigação para a transformação pedagógica, educacional e sindical da Educação Popular (Asoinca/ Popayán/Colômbia – 8/9/2017)



FIGURA 6 – Mandala do Conhecimento – Diagnóstico Participativo – Concluindo a oficina (Brasília/DF – 29/2/2016)

homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39) e estabelecem diálogos entre o que foi construído com os teóricos sobre o tema proposto, dentre outras necessidades que a realidade do grupo necessita refletir.

Conclusões

Como expressado anteriormente, a ideia de refletir sobre metodologias participativas por intermédio da mandala como instrumento pedagógico não é criar uma receita de como utilizar este instrumento, mas falar da minha experiência como educadora popular, usando este instrumento de maneira a não perder de vista os princípios orientadores da Educação Popular como o diálogo de saberes, a problematização e a construção coletiva de conhecimentos. Princípios esses que despertam nos educandos e educandas a “curiosidade epistemológica”, que é rigorosa, inquieta, indagativa e dialógica, pela qual educador(a) e educando(a) estão abertos a aprender e se assumem epistemologicamente curiosos:

A dialogicidade não nega a viabilidade de

momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2011, p. 83).

Portanto, ao me desafiar como educadora popular a favorecer o despertar da “curiosidade epistemológica” pelo uso da mandala como um instrumento pedagógico, sinto-me, como diz Freire em *Pedagogia da Autonomia*, uma aventureira responsável e inacabada, um ser em construção que vai aprendendo a cada diálogo, ensinando e aprendendo num gostoso vai e vem, como uma menina que está em um balanço, livre e predisposta às mudanças que vão sendo oportunizadas no decorrer do processo formativo.

Ao continuar utilizando a mandala como instrumento pedagógico, assim como outros instru-

mentos, técnicas ou métodos participativos sob a luz dos princípios da Educação Popular, creio ser possível fazer de cada processo formativo uma nova descoberta, uma nova aprendizagem e uma possibilidade de construir espaços de humanização, onde educador(a), educandos(as), de maneira coletiva, possam “ser mais”, assumindo-se como construtores de novos conhecimentos, na medida em que “um saber não anule e silencie o outro”, mas proporcione que se enxerguem como sujeitos do processo formativo e de uma construção histórica em um determinado tempo e lugar.

O trabalho com a mandala promove o diálogo crítico, pois vai situando os sujeitos no contexto das práticas que vivenciam. Ao mesmo tempo, se encaminha à constituição de um coletivo, ao propiciar a esses sujeitos darem passos (aproximando conceitos, estabelecendo consensos, compreendendo as diferenças, desenvolvendo a solidariedade) na direção de um centro (o círculo central) que simboliza o sentido que desejam dar às práticas em questão (resistência, transformação, reprodução das heranças, produção do novo).

Referências

- CONTAG. *Almanaque Enfoc, um fazer de muitas mãos*. Alexandre Ribeiro Botelho Merrem, Célia Hissae Watanabe, Raimunda de Oliveira Silva (Orgs.). Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag, 2011. 72 p.: il. (Experiências Enfoc 2).

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUEVARA, Beatriz; ARBOLEDA, Claudia. *Mandalas 0,618 – Llaves para el corazón*. Ilustrações: Claudia Arboleda. Cali/Colômbia: Litografia Fernandez, 2016.
- LINS, Iara Duarte. Produto 1. PRODOC 914BRZ4013 – 03/2015 – Intersetorialidade, descentralização e acesso à Cultura no Brasil. Contrato Nº/SA-2967/SEFAC/MinC. Brasília: Ministério da Cultura, 2016.
- METODOLOGIA. In: *Significados*. [2011-2018]. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/metodologia/>>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- PELANDRÉ, N. L. *Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois*. EJA em Debate, Edição Especial, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014. p. 13-28.



CONOCIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN

Investigación Educativa, sujeto cognoscente y sentido de la educación

Óscar Jara Holliday⁽¹⁾
CEP Alforja - CEAAL

Introducción: los múltiples desafíos de la investigación educativa

Comencemos estos desafíos por su fundamento epistemológico: el problema de la producción, construcción, transmisión y validez del conocimiento ha sido un tema esencial en toda la historia de la filosofía. Así, las preguntas fundamentales de la epistemología han girado en torno a la naturaleza del conocimiento y sus condiciones para constituirse en un conocimiento verdadero (¿Qué es conocer?); en relación con los límites y posibilidades subjetivas del conocimiento y la relación entre sujeto y objeto (¿Quién conoce? ¿Qué se conoce?) y en referencia al proceso de producción y construcción del conocimiento en esa interrelación (¿Cómo se conoce?).

Este es el sustento de los principales dilemas y desafíos epistemológicos que se presentan para la investigación educativa, tanto para la definición de su sentido como para la ubicación de su papel con relación a la práctica educativa y el rol de los métodos y técnicas a utilizar en ella.

Entenderemos por investigación educativa a todo aquel esfuerzo riguroso⁽²⁾ de producción de conocimiento acerca del hecho educativo y en función de él. Un hecho educativo puede ser

un proceso intencionado y planificado, así como un hecho social que tenga efectos educativos. Éste no se restringe al ámbito formal o al sistema educativo y, además, es siempre un proceso en los que intervienen diversos actores, es decir, es siempre una práctica educativa que es llevada a cabo por distintos sujetos en interrelación, en un contexto social, histórico y cultural determinado.

La investigación educativa es una forma específica de investigación dentro de las Ciencias Sociales, por lo que tiene elementos comunes a ellas y tiene elementos particulares que la distinguen. La investigación educativa produce resultados que contribuyen a producir comprensiones teóricas, a dialogar con las formulaciones teóricas de saberes ya constituidos sobre las prácticas educativas e incluso, a construir teorías de la educación. A su vez, las teorías educativas constituyen un marco de pensamiento que sirve para orientar las actividades educativas. Es decir, hay y debe haber siempre una relación dinámica y dialéctica entre los hechos educativos y las teorías de la educación.

En este marco de referencia, existen diversos actores, diversos practicantes de la educación, específicamente quienes se dedican profesionalmente a ella, quienes siempre tienen una



comprensión conceptual con la que le dan sentido y orientan sus prácticas educativas. Pero existen también los teóricos de la educación, quienes se dedican explícitamente, e incluso exclusivamente, a investigar sobre la problemática educativa.

No todos los sujetos de la práctica educativa están llamados a ser sujetos de la investigación educativa en el mismo nivel de producción teórica, pero quienes nos dedicamos profesionalmente a ella deberíamos incorporar la investigación como una de las dimensiones integrantes de nuestro quehacer. Dentro o fuera del sistema educativo, es fundamental que quienes ejercemos alguna tarea docente, en cualquier grado o modalidad, tengamos la formación necesaria para poder investigar de manera interdisciplinaria la práctica educativa de la que hacemos parte. Ello permitiría enriquecer el análisis, el debate y las formulaciones teóricas sobre educación desde las perspectivas, enfoque, descubrimiento y resultados elaborados por quienes somos los principales sujetos de dicha práctica y no sólo por las contribuciones de quienes se dedican principalmente a la investigación educativa.

De ahí que nos interese abordar este tema desde la perspectiva de la **constitución del sujeto cognoscente** y relacionarlo –en primer lugar– con la especificidad de la constitución del **conocimiento educativo**, inspirados en las contribuciones de *Elliot Eisner*; en segundo lugar, en el marco de la construcción de una **pedagogía crítica**, inspirados en los aportes de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (que a su vez se inspiran en Habermas) dialogando finalmente con la **pedagogía liberadora** de nuestro maestro latinoamericano *Paulo Freire*

I. Sujeto y objeto en el conocimiento y en la educación

La producción de conocimiento implica el establecimiento de una relación entre un *sujeto cognoscente* y un *objeto por conocer*. Esta relación produce un mutuo intercambio y determinación en la que se destacan al menos tres ámbitos conceptuales: uno, *ontológico* que considera la existencia del sujeto y del objeto; un ámbito *metodológico*, que sitúa estos componentes de manera relacional; por último, un ámbito *axiológico*, en la medida que supone el conocimiento como acto que implica una acción intencionada del sujeto por conocer.

1) Educador popular y sociólogo. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica. Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL. oscar@cepalforja.org

2) Entiendo aquí por “riguroso” al esfuerzo sistemático, ordenado, coherente, de reflexión, debido a métodos y procedimientos establecidos para realizar procesos de inducción y/o deducción, y que den como resultado aportes reflexivos con la debida consistencia interna en su formulación, contando, además, con una suficiente consistencia externa en la relación con el objeto a ser investigado y sus características.



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

Estos ámbitos conceptuales han sido abordados de manera diferente y con posiciones diversas, por las distintas corrientes epistemológicas que han dado preminencia en el proceso del conocimiento o al sujeto o al objeto o al tipo de relación entre ambos.⁽³⁾

Desde el punto de vista educativo, nos parece pertinente tomar como referencia central la interesante aproximación de *Elliot Eisner* en torno al “conocimiento educativo”, basada en la idea del saber como *apreciación de las cualidades por parte del sujeto cognoscente*.⁽⁴⁾

Resumiendo las ideas principales de Eisner sobre lo que entiende por “conocimiento educativo”, encontramos las siguientes afirmaciones:

- a) La visión del conocimiento como proceso
- b) El conocimiento como “arte de la apre-

ciación” a través de la cual se expresa, en la experiencia “...la capacidad para hacer distinciones matizadas entre cualidades complejas y sutiles”

c) La perspicacia como capacidad para diferenciar y experimentar la “interacción de relaciones cualitativas”

d) La capacidad para experimentar los valores (calidad) y los rasgos sensoriales (cualidad) de lo particular en relación con lo general, capacidad a la cual llama “inteligencia cualitativa”

e) La importancia del saber antecedente; del conocimiento de las condiciones y los orígenes de una determinada cualidad, así como las referencias previas (“imágenes”) con las que nos aproximamos a un nuevo saber.

f) La relación entre la percepción y el len-

guaje. Aquella influye en éste y éste la condiciona.

g) El saber como conciencia de las cualidades, producido a través de una mirada epistémica, es decir, partiendo de una relación sensible (“relación epistémica primaria”) y mirando lo concreto como miembro de un conjunto más amplio (“relación epistémica secundaria”).

h) El conocimiento como apreciación de las cualidades, supone hacer juicios sobre el valor de lo que se conoce, los cuales dependen de la memoria (vista como “almacén de imágenes”), “a partir de las cuales podemos formar conceptos. Estos conceptos son imágenes que se construyen desde nuestra experiencia con las cualidades.

i) La aplicación de estas categorías al conocimiento educativo, como fenómeno complejo en el que intervienen tanto el profesorado, como alumnos y alumnas, los libros de texto y materiales de enseñanza, los edificios escolares, etc. Eisner plantea que un “conocimiento educativo”, en el sentido pleno, es el que permite determinar las cualidades y valores de cada uno de estos factores.⁽⁵⁾

j) Con relación a las fuentes de datos para el conocimiento, identifica, desde una perspectiva cualitativa, aspectos y componentes cuantitativos como relevantes para la producción del conocimiento educativo: “Una vez más, el problema es dar sentido a la situación. Cualquier cosa que nos permita profundizar en nuestro entendimiento utilizando múltiples fuentes de datos es ventajosa (...) cualquier cosa que sea relevante para una mirada más aguda y una comprensión más profunda es un buen objetivo”⁽⁶⁾

Finalmente, Eisner afirma la importancia de considerar cinco dimensiones en la producción del conocimiento educativo:

- 1) La intencionalidad
- 2) La dimensión estructural y organizativa del entorno
- 3) La dimensión curricular y de definición de contenidos
- 4) La dimensión pedagógica y del contexto de la relación profesores/as – alumnos/as
- 5) La dimensión evaluativa como realización de los juicios de valor

La perspectiva que nos abre Eisner, nos lleva a afirmar la importancia de enfocar el conocimiento de lo educativo, desde el punto de vista de la búsqueda del entendimiento de la interacción y complejidad de los factores que constituyen la relación sujeto-objeto en los procesos educativos. De hecho, las cinco dimensiones mencionadas por él se interrelacionan mutuamente en la dinámica de los fenómenos y procesos educativos, los cuales tienen la característica, comúnmente aceptada, que tienen a las personas como objeto y como sujeto a la vez.

Complementado esta perspectiva, María Eugenia Dengo desarrolla largamente la idea del ser humano como el centro y el destino, como gestor y actor de la educación. Como un ser que posee una cualidad específica: la *educabilidad*, que le hace “capaz de adquirir conocimiento y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones ambientales o relativas a su propia existencia y para modificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que le hace ser *sujeto de aprendizaje*”⁽⁷⁾

Para nosotros y nosotras, educadores y educadoras, esta condición de ser a la vez sujetos de aprendizaje y que nuestra práctica sea objeto

3) Así, el empirismo, el idealismo absoluto, el positivismo lógico, el estructuralismo, el materialismo dialéctico, la teoría crítica y otros, han tomado posiciones muy diversas sobre el proceso de producción del conocimiento, sobre la validez de los conocimientos producidos, sobre la relación entre teoría y práctica, la relación entre ideología y ciencia, la existencia o no de categorías previas, las facultades necesarias o las condiciones requeridas, entre otros aspectos.

4) Eisner, E. 1998: El ojo ilustrado- indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós Educador, Barcelona. (Cap. IV: “Conocimiento Educativo”)

5) Ej: “Los textos que plantean preguntas interesantes, comunican un sentido del entusiasmo sobre el tema del que se va a hablar, son convenientemente fáciles de leer y estimulan la imaginación, lo que los hace probablemente mejores que los materiales que no tienen esos rasgos. Determinar que algunos materiales poseen esos rasgos, mientras que otros no, es ceder la palabra al conocimiento educativo” (ob. cit. p.90) 6) Ver texto digitalizado del Taller del Colectivo Nacional de junio 24 de 2004.

6) Ob. Cit. P. 103

7) Dengo, M.E. 1995. *Educación Costarricense*, UNED, San José, pp. 9- 18



de ese conocimiento y aprendizaje ha llevado a encontrar vertientes confluyentes y vínculos estrechos entre los procesos de investigación educativa (en sentido más estricto) y procesos de sistematización de experiencias⁸⁾. Una confluencia fundamental gira en torno a cómo el ser sujetos de conocimiento nos da las condiciones para ser sujetos de transformación, como veremos a continuación.

Sujetos de conocimiento y transformación: la perspectiva de la Teoría Crítica de la Enseñanza

Esta perspectiva del ser humano como sujeto de aprendizaje y de transformación, se profundiza y amplía con los aportes de autores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis, en su obra "Teoría Crítica de la Enseñanza"⁹⁾. Ellos, basándose en la diferenciación que hace Jürgen Habermas entre interés cognoscitivo técnico, práctico y eman-

cipatorio¹⁰⁾, hablando de ciencia social crítica, formulan una propuesta de pedagogía crítica dirigida a fortalecer el sentido emancipatorio de la educación.

El interés emancipatorio expresa la necesidad de superar una comunicación deformada, pero también de la necesidad de ir más allá del interés técnico y del práctico que oriente intersubjetivamente las acciones. Será emancipatorio en la medida que constituya una afirmación ética liberadora basa en el entendimiento común más allá de las acciones comunes y que posibilita la *autoconstitución de las personas como sujetos* en capacidad de diálogo permanente para construir la justicia, el bien común y la solidaridad.

Carr y Kemmis se basan también en la convicción de Habermas que las Ciencias sociales deben transformarse en actividades científicas que ayuden a mejorar la calidad de vida y deben con-

tribuir a realizar transformaciones en la práctica social para mejorar la vida concreta. Esta perspectiva transformadora con la que se concibe el rol de una *Ciencia Social Crítica* tiene implicaciones epistemológicas directamente relacionadas con una *Pedagogía Crítica* en el marco de la cual proponemos ubicar los esfuerzos de una investigación educativa:

"... su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas; que implica una teoría de la comunicación simétrica (...) y que supone una teoría democrática de la acción política fundada en el libre compromiso para la acción social y el consenso acerca de lo que debe ser y lo que debe hacerse. En una palabra, no es sólo una teoría del conocimiento sino además de **cómo el conocimiento se vincula con la práctica.**

Queda claro, asimismo, que la ciencia social crítica versa sobre la praxis social (el actuar o acción estratégica informados), y que es una forma de ciencia social destinada a ser puesta en obra por grupos autorreflexivos y preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su **autorreflexión organizada**"¹¹⁾

Es decir, que desde la perspectiva de un interés emancipatorio, se parte de la idea de que la vida no cambia realmente, si junto al cambio de conciencia no cambia también *la práctica social*, pues ambas son una unidad dialéctica que no admite separación. El verdadero camino de la investigación y la reflexión que conducen al cambio comienza sometiendo a juicio crítico la propia práctica, pues es allí donde se cristalizan y se objetivan los contenidos ideológicos que orienta nuestra acción, de forma consciente o inconsciente. Es el camino para emancipar nuestras prácticas y nuestros entendimientos. El conocimiento y la transformación son componentes in-

desligables de una pedagogía crítica y del sentido de una investigación educativa crítica que nos haga sujetos autónomos capaces de contribuir a crear y recrear teorías educativas que respondan a las demandas y potencialidades de cambio de nuestras sociedades.

La Investigación educativa: sobre los procesos educativos no sobre la instrucción

Desde esta perspectiva de una Ciencia Social Crítica y de una Pedagogía Crítica, la investigación educativa apunta a contribuir a la construcción de conocimientos teóricos sobre las prácticas educativas, aportando a una Ciencia de la Educación, que no sólo cuestiona el modelo de ciencia positivista predominante que suele enfatizar los enfoques instrumentales y que suele centrarse en la instrucción, sino que busca darle sustento y consistencia a una concepción de Educación entendida como proceso de construcción de las personas como sujetos autorreflexivos que desarrollamos nuestras capacidades transformadoras como individuos y contribuimos a crear relaciones democráticas en la sociedad. Dice Wilfred Carr basándose en Habermas:

"Habermas ha proporcionado también los recursos epistemológicos para el desarrollo de una ciencia educativa que sería "educativa" precisamente porque



8) Este aspecto ha sido desarrollado ampliamente en: Jara O. 2012 *La Sistematización de Experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles*, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermón, San José.

9) Carr, W. y Stephen Kemmis. 1998: *Teoría Crítica de la enseñanza*, Martínez roca, Barcelona.

10) Habermas, J. 1990: *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.

11) Carr y Kemmis, Ob. Cit, p. 160 (negritas mías)

incorpora un compromiso con el punto de vista de la educación (...) De esta manera, la justificación de Habermas de una ciencia social crítica es también una justificación de una ciencia de la educación que ya no es la ciencia “empírico-analítica” que persiga un interés técnico en predicción y control, sino una ciencia “crítica” que persigue un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social”¹²⁾

Así, no se trata de estudiar el fenómeno de la instrucción (pública o privada) solamente, sino trascender al estudio de los complejos e interdependientes procesos educativos.

La instrucción está centrada en la “transmisión” de conocimientos, normas o técnicas y está asociada principalmente al sistema educativo formal, pero es apenas una forma de poner en marcha una acción educativa, orientada a la entrega y adquisición de saberes, habilidades y compe-



Foto: ROSY ZÚÑIGA

tencias útiles para el desempeño del alumnado en la vida económica, social, política o cultural establecida.

Los fines de la instrucción son los de introducir al alumnado en la racionalidad de la sociedad actual, su lógica, condiciones de competitividad, con vistas a que el individuo sea eficiente e ilustrado integrante de esa sociedad. Pese a tener estas características tan limitadas, existe un sentido común generalizado que reduce la noción de lo educativo a la instrucción y en particular a la que se realiza en la institución escolarizada. Este reduccionismo lleva a que muchos esfuerzos de análisis y de propuestas de cambio de la “educación”, choquen frontalmente contra una realidad mucho más compleja que les suele desbordar, limitando la investigación educativa a fenómenos secundarios y con énfasis descriptivos.

Por el contrario, una visión de investigación educativa puede ser muy diferente si se concibe la educación:

- Como un proceso, no como una serie de actividades aisladas ni como mera acumulación de acciones
- Como un proceso humano y de humanización individual y colectivo, dinámico, activo, creador, en el que intervienen sujetos y actores específicos, que se interrelacionan mutuamente para gestar nuevas capacidades, habilidades, conocimientos y procesos de acción- reflexión.
- Como proceso históricamente determinado, por las condiciones materiales y espirituales de la época y los contextos económicos, sociales, políticos y culturales concretos de los sujetos que lo llevan a cabo y que constituyen, a su vez, las condiciones sobre las cuales actuar para adaptarse e integrarse a ellas y mantenerlas o reproducirlas, o, por el contrario, las condiciones sobre las que se busca actuar para transformarlas. Es, por lo tanto, un proceso en el que ni la neutralidad ni la pasividad son posibles.
- Como un proceso político-pedagógico dirigido a un fin ético de emancipación, con



Foto: ROSY ZÚÑIGA

una orientación y un sentido trascendente vinculado a las aspiraciones fundamentales del ser humano y que, por tanto, tiene pretensiones de universalidad desde las particularidades individuales y colectivas en que se gesta. Asimismo, susceptible de ser puesto en práctica de forma diversa y creativa, pero intencionada, planificada y sistemática conforme los fines establecidos.

Asumirnos como sujetos históricos de transformación

“Que conocer, para qué conocer, cómo conocer... a favor de qué y de quién conocer, y por tanto en contra de qué y de quien conocer... son preguntas fundamentales para la educación en cuanto acto de conocimiento...”

Paulo Freire: Cartas a Guinea-Bissau

Partiendo de la percepción sensible para llegar a la apreciación de las cualidades, gracias a una comprensión integral de la parte y el todo y de la interrelación del sujeto y el objeto, como enfatiza Eisner; retomando el interés emancipatorio que nos demanda Habermas y sustentando, por tanto, el impulso hacia una ciencia crítica de la educación, al decir de Carr y Kemmis, que haga posible que dicho interés pueda constituirse en el motor de los procesos de conocimiento y transformación de la práctica social, la investigación educativa se coloca como un esfuerzo de gran importancia que contribuye a que nos conformemos como sujetos históricos.

Somos y nos hacemos sujetos de la acción comunicativa; somos y nos hacemos sujetos de aprendizaje en la acción educativa; somos y nos hacemos sujetos transformadores en la acción política. La investigación educativa penetra todas esas dimensiones que convergen en un mis-

12) Carr,W. 1990: *Hacia una ciencia crítica en la educación*, Laertes, Barcelona. P. 84.



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

mo propósito y sentido: la creación y construcción de la historia humana.

La investigación educativa, que se hace parte de la educación como proceso de creación y recreación de conocimientos, encuentra su sentido sólo en la medida que contribuya a crear las capacidades necesarias para constituirnos como sujetos cognoscentes-transformadores de la realidad: capaces de hacer rupturas con el orden social y cultural imperante que se nos pretende imponer como única posibilidad histórica; capaces de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y axiológicos vigentes que aparecen como verdades absolutas; capaces de aprender y desaprender permanentemente; capaces de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre las personas con quienes convivimos; capaces de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana; capaces de afirmarnos como personas autónomas pero no

autocentradas, sino como seres dialógicos superadores del antagonismo yo-otro; capaces de desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres, superando la socialización de género patriarcal y construyendo relaciones de poder democráticas, respetuosas de las diversidades y los derechos de todas las personas y de la naturaleza.

Por eso, concluimos estas líneas sobre los desafíos para una investigación educativa que busque ser coherente con la interrelación entre conocimiento y transformación, con esta decisiva afirmación de Paulo Freire: *“Uno de los primeros saberes que interesa [a quienes hacen un trabajo educativo o una investigación educativa, diríamos nosotros] es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no simplemente “es”, el mundo “está siendo”. Para mí, como subjetivi-*

dad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino el del que interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la historia, sino también su sujeto”⁽¹³⁾.

Afirmamos, pues con Freire que así como no hay una educación neutra, tampoco puede haber una investigación educativa neutra. He ahí nuestro desafío.

BIBLIOGRAFÍA:

- Carr, Wilfred: *Hacia una Ciencia Crítica en la Educación*, Laertes, Barcelona 1990.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis: *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988

- Dengo, Maria Eugenia: *Educación Costarricense*, UNED, San José, 1995
- Eisner, Elliot: *El Ojo Ilustrado – indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador, Barcelona, 1998.
- Freire, Paulo: *Cartas a Guinea Bissau; apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI, México, 1979
- *Pedagogia da Autonomia- Sabers necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Sao Paulo, 1996
- Habermas, Jürgen: *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid, 1990.
- Jara, Oscar: *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermón, San José, 2012.



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

13) Freire, P. 1996: *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios a la práctica educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo, p. 85 (trad. OJ)

EPISTEMICIDIO, DEMOCRACIA DEL CONOCIMIENTO Y PENSAMIENTO AFRICANO INDÍGENA

Budd L. Hall, Walter Lepore and Ndawula Wangoola⁽¹⁾

Introducción

Queremos mencionar que Budd Hall y Walter Lepore son colonos que viven y trabajan en el territorio tradicional de los Pueblos Originarios (*First Nations*) de la Costa y Estrecho de Salish, específicamente en el territorio de los Lekwungen y los Esquimalts en lo que es conocido hoy por su nombre colonial Isla Vancouver, Canadá. Ndawula Wangoola, miembro del totem bushbuck, vive y trabaja reconociendo a los antepasados del Reino de Busoga, al este de Uganda. Budd y Ndawula han sido amigos y colaboradores durante 42 años. Walter, originario de Argentina y con muchos años en México, ha sido colega de Budd durante tres años como parte del equipo de la Cátedra UNESCO en Investigación Participativa y Responsabilidad Social en Educación Superior (<http://unescochair-cbrsr.org/>).

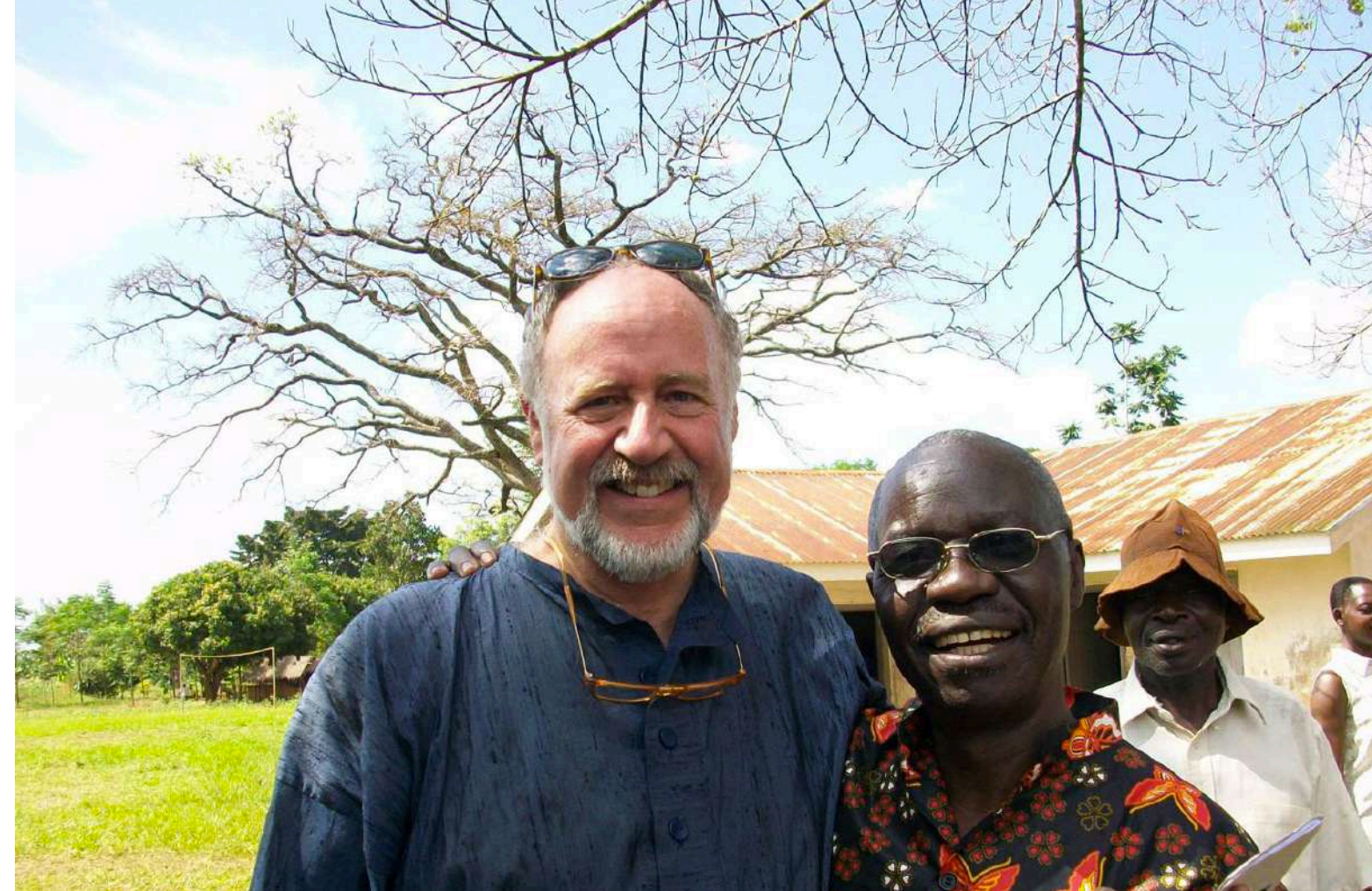
Con el propósito de contribuir al entendimiento de la importancia del conocimiento dentro del movimiento afrodescendiente, nuestros **objetivos** son:

1. explorar los conceptos de epistemicidio y democracia del conocimiento, y discutir el surgimiento de la hegemonía del conocimiento occidental,
2. esbozar elementos y ejemplos de colaboración (*engagement*) comunidad-universidad; y
3. presentar la labor de *Mpambo Afrikan Multiversity* en Uganda para la revitalización del conocimiento africano indígena.

1. Hegemonía del conocimiento occidental, Epistemicidio y Democracia del Conocimiento

1.1. Despojo y conocimiento

El geógrafo David Harvey (2006) ha elaborado el concepto de *acumulación a través del despojo* para explicar cómo el capital, la base de nuestro sistema económico dominante, comenzó a ser acumulado. Harvey sugiere que negarle a la gente el acceso a sus tierras ha sido el núcleo central



de la acumulación temprana de capital. El autor llama la atención sobre los procesos de despojo en la Inglaterra del siglo XIV al XVII, que expulsaron a la gente de sus tierras a través de lo que se ha conocido como recintos (*enclosures*). Harvey nos habla de terratenientes ricos que usaban la fuerza para transformar los campos abiertos y las pasturas comunales en propiedad privada para su propio beneficio. Un proceso similar afectó a los clanes de Escocia. Estos actos de despojo dejaron a una gran mayoría sin acceso a la tierra y permitieron que la riqueza se acumulara en los que ahora son conocidos como terratenientes privados. De esta forma, se definieron nuevas categorías de personas: los nobles terratenientes, los trabajadores de la tierra y los sin tierra.

Hace varios años, Budd tuvo la oportunidad de pasar unos días en una de las Facultades de Oxford, una universidad que fue creada al mismo tiempo que los recintos (*enclosures*). El colegio estaba amurallado y sólo era accesible para los estudiantes, enseñantes e invitados a través

de una o dos entradas vigiladas. Al permanecer en la universidad, se hizo notorio el vínculo entre los recintos para fines privados y la creación de lugares amurallados para el aprendizaje. El acto de crear Oxford y otras universidades medievales tuvo el propósito de encerrar el conocimiento, limitar el acceso al conocimiento, ejercer una forma de control sobre el mismo y proporcionar un medio para que una pequeña élite adquiriera este conocimiento para propósitos de liderazgo de naturaleza espiritual, estructural y/o cultural. Aquéllos dentro de las murallas se hicieron concedores (*knowers*), mientras aquellos fuera de la pared se convirtieron en no-concedores/ignorantes (*non-knowers*). El conocimiento fue removido de la tierra y de las relaciones de aquellos que compartían la tierra. El encierro de la academia despojó a la gran mayoría del conocimiento no académico, relegando para siempre su conocimiento a la brujería, la tradición, la superstición, las costumbres populares o, en el mejor de los casos, algún tipo de “sentido común”.

1) Budd Hall es Co-Director de UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education, Walter Lepore es el Coordinador del proyecto ‘Next Gen’ sobre desarrollo de capacidades en investigación participativa, y Ndawula Wangoola es el Nabyama (fundador) de Mpambo Afrikan Multiversity. Budd Hall comenzó su carrera de investigación en la Universidad de Dar es Salaam en 1970. Fue allí donde primero desarrolló la teoría y la práctica sobre investigación participativa. Budd conoció a Paulo Freire en 1971 y continuó trabajando con él hasta poco antes de su muerte. Budd apoyó activamente al movimiento latinoamericano de educación popular, trabajando con Orlando Fals Borda, Francisco Vio Grossi, Felix Cadena y Carlos Rodrigues Brandao. Budd participó en la primera conferencia en Cartagena sobre investigación-acción en 1977. Ndawula Wangoola tuvo una temprana carrera como Secretario General de la Asociación Africana para la Alfabetización y Educación de Adultos, y como Presidente del movimiento de ONG africanas. Hace quince años regresó a su hogar en el Reino de Busoga para fundar Mpambo Afrikan Multiversity. Es conocido internacionalmente por su investigación y promoción del conocimiento indígena africano.

Estas nuevas academias nacieron también en el momento en que surgía la ciencia europea y, mediante la mejora de los instrumentos de navegación y la riqueza generada por los recintos y la explotación de la plata y el oro de América Latina, la hegemonía del conocimiento eurocéntrico blanco se extendía por todo el mundo. De la misma forma en que las prácticas políticas coloniales dieron forma al mundo de los siglos XVIII y XIX, el conocimiento —la energía intelectual por la cual los seres humanos operan— también se colonizó. El proceso de despojo de otros conocimientos es un proceso que Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués, ha llamado epistemicidio o, en otras palabras, el asesinato de sistemas de conocimiento.

1.2. Epistemicidios, ecologías del conocimiento y justicia cognitiva

Boaventura de Sousa Santos (2007) observa que en el ámbito del conocimiento hemos creado un abismo intelectual que impide el progreso humano. El pensamiento abisal, señala de Sousa Santos, “consiste en otorgar a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso en detrimento de...cuerpos alternativos de conocimiento” (p.47).

La línea divisoria global a la que se refiere el autor es aquella que separa los componentes visibles del conocimiento y poder de aquellos que son invisibles. El conocimiento popular, laico, plebeyo, campesino, indígena no encaja en ninguna de las maneras de saber aceptadas “de este lado de la línea”. Existen sólo en otro lado del “abismo”, del otro lado de la línea divisoria que los hace invisibles. Y debido a esta invisibilidad están más allá de la verdad o la falsedad. El “otro lado de la línea” es el reino de las creencias, opiniones, entendimientos intuitivos o subjetivos que, en el mejor de los casos, pueden convertirse en “objetos o materia prima para la investigación científica” (p.52). De esta forma, de Sousa Santos conecta estrechamente valores y aspiración: “La injusticia social global está por lo tanto íntimamente ligada a la injusticia cognitiva global. La lucha por la justicia social global, por lo tanto, será también una lucha por la justicia cognitiva” (p. 63).

Shiv Visvanathan contribuye a este discurso ampliando el concepto de “justicia cognitiva”. Señala que la idea de justicia cognitiva nos sensibiliza no sólo frente a las formas de conocimiento sino también a las diversas formas en que se resuelven problemas. Lo que se propone entonces es una imaginación democrática con una visión no mercantil y no competitiva del mundo, donde el diálogo y la reciprocidad crean conocimiento, no como una visión experta del mundo, casi de suma-cero, sino como una colaboración de recuerdos, legados, herencias. Una heurística múltiple de resolución de problemas, en la que un ciudadano toma el poder y el conocimiento en sus propias manos.

Estas formas de conocimiento representan nuevas maneras de compartir el poder y resolver problemas que van más allá de los límites de la voz y la resistencia. Son formas potenciadoras, que empoderan, porque trascienden las cartografías estándar y hegemónicas de poder e innovación. Mediante la incorporación de la dinámica del conocimiento en procesos democráticos, Visvanathan replantea axiomas del conocimiento basado en el trato respetuoso (*hospitality*), la comunidad, la no violencia, la humildad y una idea múltiple del tiempo, donde el ciudadano visualiza y crea una nueva idea auto-reflexiva de democracia en torno a las comunidades de práctica actuales (Visvanathan, 2009).

El problema que surge de la dominación del sistema de conocimiento occidental no es sólo que se excluyen las formas de conocer, las culturas y las historias de la mayoría de las personas del mundo. Dada la narrativa del conocimiento occidental, que vincula algunas formas de conocimiento con el progreso, la ciencia y el futuro, parece ser que el colonialismo no ha permitido al Norte global aprender en términos no coloniales. ¿Está el Norte global atascado en una rutina histórica que no permite la existencia de historias que no sean la historia universal de Occidente?

1.3. Los cuatro epistemicidios del siglo XVI

La labor de Ramón Grosfoguel y Enrique Dussel, además de Sousa Santos, ayudan a entender

cómo las ideas de los hombres blancos de unos pocos países como Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos llegaron a dominar el mundo del conocimiento (Grosfoguel 2013, Dussel 1993). ¿Cómo y cuándo se crearon las estructuras coloniales del conocimiento? ¿Cómo hemos llegado a este punto en el que cualquiera de nosotros podría ser lanzado en paracaídas en cualquier universidad del mundo occidental en una conferencia de ciencias sociales y sentirse como en casa con los autores y las ideas que se discuten?

Para responder estas preguntas tenemos que observar lo que Grosfoguel (2013, p.1) ha llamado los “cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. Al parecer la historia de despojar a la gente de la propiedad de sus ideas en las universidades medievales fue sólo el comienzo de nuestra historia de conocimiento. Grosfoguel presenta cuatro historias distintas de epistemicidios, que suelen casi siempre ser tratados como procesos históricos separados, y a través de los cuales aprendemos de manera clara cómo ha surgido la colonización intelectual. Los cuatro epistemicidios son: (i) la conquista de Al-Andalus y la expulsión de musulmanes y judíos de Europa; (ii) la conquista de los Pueblos Originarios de las Américas iniciada por los españoles, continuada por los franceses e ingleses, y todavía en curso hoy en el Hemisferio Occidental contemporáneo; (iii) la creación del comercio de esclavos que resultó en millones de muertos en África y en alta mar, y muchos más totalmente deshumanizados por la esclavitud en las Américas; (iv) el asesinato de millones de mujeres indoeuropeas quemadas en la hoguera como brujas debido a prácticas de conocimiento que no eran controladas por hombres. Estas conquistas transformaron a Europa, llevándola de la periferia del poder intelectual dominado por el mundo islámico al centro de la escena. Sin embargo, en una ironía histórica, España y Portugal, los principales poderes militares e intelectuales del siglo XV, fueron excluidos del monopolio del conocimiento del norte de Europa del siglo XVI.

Es importante que entendamos que estas cuatro conquistas fueron tanto militares como epistemológicas e ideológicas. En el esplendor del Im-

perio Al-Adalus en Europa, la ciudad de Córdoba tenía una biblioteca de 500.000 libros, mientras que las bibliotecas de otros centros intelectuales en Europa contaban con 5.000 a 10.000 libros en el mejor de los casos. Los españoles quemaron la biblioteca en Córdoba y en otros lugares. También destruyeron la mayoría de los códices de los imperios maya, inca y azteca. El conocimiento de las mujeres, que era en gran parte oral, simplemente fue silenciado como lo fue el conocimiento de África. Los esclavos africanos fueron retratados como no-humanos incapaces de pensar en el estilo occidental. Hegel, por ejemplo, al comentar sobre los africanos dice: “Entre los negros el caso es que la conciencia no llegó aún ni a la intuición de ninguna clase de objetividad... El negro es el hombre como bestia” (citado en Dussel 2000: 63). El “linguicidio” continuo de las lenguas indígenas en las Américas y en todo el mundo hoy en día es una prueba de que los patrones establecidos a través de la conquista en el siglo XVI todavía están profundamente arraigados en nuestras propias mentes y ciertamente en nuestras instituciones de educación superior.

Hay numerosos ejemplos de cómo el monopolio occidental del conocimiento ha distorsionado nuestras instituciones de educación superior. Podría mencionarse a todas y cada una de las universidades de Canadá, comenzando con nuestra Universidad de Victoria, y continuar durante días. Pero simplemente para propósitos ilustrativos déjenme compartir algunas reflexiones de varios eruditos africanos sobre cómo ven la situación. Lebakeng, Phalane, Dalindjebo (Sudáfrica), Odara-Hoppers (Sudáfrica-Uganda), Wangoola (Uganda) y Ezeanya (Ruanda) han escrito y trabajado extensamente sobre la importancia de la recuperación de las tradiciones intelectuales del continente africano. “Las instituciones de educación superior en Sudáfrica eran (y siguen siendo) copias cuya función principal era (y sigue siendo) servir y promover los valores occidentales coloniales” (Lebakeng 2006). Del mismo modo, Ezeanya añade: “En África, la agenda de investigación, la currícula y los marcos conceptuales ‘dados’ deben ser continuamente reexaminados... con el objetivo de evitar todas las manifestaciones de las bases neo-coloniales y



enfatar las ideas indígenas” (2011, p.1).

1.4. Democracia del conocimiento

Por lo menos dos razones explican el surgimiento del discurso de la democracia del conocimiento en los últimos años y ayudan a entender el rol del conocimiento en función de un mundo más equitativo. Primero, hemos encontrado que los conceptos como economía del conocimiento y sociedad del conocimiento carecen de una perspectiva de justicia. En segundo lugar, hemos visto una pérdida general de confianza en la capacidad de la ciencia occidental, masculina, eurocéntrica para responder a los retos profundos de nuestro tiempo.

La democracia del conocimiento se refiere a una interrelación de fenómenos. En primer lugar, reconoce la existencia (y la importancia) de múltiples epistemologías y formas de conocer, incluyendo los marcos cognitivos que surgen de movimientos sociales y el conocimiento de los marginados o excluidos (lo que a veces se refiere como conocimiento subalterno). En se-

gundo lugar, discurso de la democracia del conocimiento afirma que el conocimiento es creado y representado en múltiples formas incluyendo texto, imagen, números, historia, música, drama, poesía, ceremonia, meditación y más. En tercer lugar, es entender que el conocimiento es una herramienta poderosa para actuar en movimientos sociales y en otros lugares para profundizar procesos políticos democráticos y luchar por un mundo más justo y saludable. Por último, la democracia del conocimiento se refiere al intercambio de conocimientos para que todos aquellos que lo necesitan tengan acceso. La democracia del conocimiento trata, de esta forma, de vincular intencionalmente los valores de justicia, equidad y acción al proceso de uso del conocimiento.

2. Colaboración (Engagement) Comunidad-Universidad

Las incertidumbres y complejidades en torno a fenómenos socio-ecológicas y políticos plantean la necesidad de considerar nuevos horizontes de conocimiento y esfuerzos concertados para

explorar enfoques alternativos al progreso y al bienestar humano (UNESCO, 2015). Ya se trate de poner fin a la pobreza, reducir la desigualdad, lograr justicia de género o hacer frente al cambio climático, necesitamos nuevas estrategias de creación de conocimiento para lograr estos ambiciosos objetivos.

Las redes de colaboración entre las comunidades y universidades pueden ser particularmente útiles a este respecto, ya que tienen la capacidad de movilizar los conocimientos, habilidades y activos de ambos sectores (Spilker et al., 2016). Asimismo, también proporcionan espacios importantes que fomentan el intercambio de conocimientos, el desarrollo de capacidades e innovación entre actores dentro y fuera de la academia. Tales arreglos institucionales pueden utilizar investigación rigurosa, liderazgo comunitario y experiencia universitaria para encontrar democráticamente soluciones a los retos contemporáneos (Popp et al., 2013). Las evidencias aportadas por dos estudios globales recientes sobre co-creación de conocimiento y colaboración comunidad-universidad muestran que las redes y asociaciones (*partnerships*) de conocimiento, donde la acción comunitaria está unida al conocimiento académico, tienen el potencial para lograr transformación social en formas que la estrecha aplicación del conocimiento científico universitario no puede lograr (Hall et al., 2015, Tandon et al., 2016).

Al enfocarnos más específicamente en la educación superior, la idea de colaboración (*engagement*) se refiere al intercambio mutuo de conocimientos entre las universidades y las comunidades en un intento por producir resultados que beneficien a la sociedad en general (Cátedra UNESCO CBR-SR, 2015). Dicha colaboración es posible a través de la función docente e investigadora de la universidad, tanto como lo es a través de su función de servicios a la comunidad. Vale la pena señalar en este sentido, sin embargo, que el término *engagement* en inglés va más allá de las funciones normales de extensión en las instituciones de educación superior. Se refiere a un enfoque participativo, mutuamente beneficioso y comprometido con la creación y el intercambio de conocimientos.

Uno de los principales desafíos asociados a las redes y asociaciones de conocimiento es la falta de pruebas sólidas sobre la forma en que estas soluciones podrían incorporarse a una serie de medidas políticas. Las reivindicaciones de la eficacia de las redes y asociaciones tienden a ser teóricas y/o conceptuales más que empíricas. Como consecuencia, existe una discrepancia considerable entre la exaltación y atención que reciben las redes y asociaciones en la literatura y la falta de conocimiento empírico sobre los procesos y dinámicas de su funcionamiento (por ejemplo, el proceso mediante el cual ciertas condiciones llevan a diferentes resultados a nivel red).

2.1 Democracia del conocimiento en acción: ¿un cambio en Educación Superior?

Hay quienes dicen que nos encontramos en medio de un gran giro. David Korten habla de esto en su libro “El gran giro: Del imperio a la comunidad de la tierra” (2006). La evidencia puede verse en la aparición de movimientos como Occupy, Idle No More en Canadá, el crecimiento de los movimientos anti-austeridad en Europa, así como la extensa investigación sobre la desigualdad de Thomas Piketty (2014), Oxfam (Hardoon 2015), Wilkinson y Pickett (2009) y el Fondo Monetario Internacional (Dabla-Norris et al 2015). Sorprendentemente también tenemos un Papa que ha descrito el capitalismo global como el “estiercol del diablo” y pide un giro hacia una economía comunitaria. ¿Cuál es la evidencia de tal cambio cuando miramos al mundo de la educación superior?

Marta Gregorcic ha llamado la atención sobre el concepto de *potencias* para referirse al conocimiento que crea poder en los movimientos revolucionarios de los pueblos históricamente subyugados. Las potencias pueden encontrarse en el corazón de comunidades auto-determinadas que se dedican a crear nuevas economías sociales y otros medios de desarrollo comunitario fuera de las estructuras políticas dominantes y que ofrecen alternativas concretas al capitalismo global. Gregorcic pone como ejemplos a los zapatistas en México, el Caracazo en Venezuela, el Frente de Liberación Chhattisgarh de 1970 en



la India y los empobrecidos de Bolivia. Añade que *“los científicos o los expertos en aras de la objetividad y la neutralidad de nuestro trabajo, no debemos ni podemos eximirnos más”* (Grogoric, 2011, p.164).

Es tiempo para aquellos de nosotros que trabajamos en la educación superior de ir más allá de nuestra capacidad para criticar. Nuestra tarea intelectual requiere reflexión y crítica. Somos expertos en esas dos primeras etapas del trabajo intelectual. Pero ahora debemos pasar de la reflexión y la crítica a la creación. Podemos crear en nuestras propias vidas en términos de lo que elegimos leer y compartir con los demás. Podemos crear en la organización de nuevas clases de cursos. Podemos crear nuevas asociaciones de investigación y aprendizaje con activistas comunitarios y movimientos sociales. Podemos tener la oportunidad de crear nuevos programas académicos. Algunos de nosotros podemos incluso crear nuevas estructuras de educación superior. A medida que avanzamos hacia la creación encontraremos mucho en lo que inspirarnos.

2.2 Surgimiento de nuevas narrativas en educación superior

La red Global University Network for Innovation (GUNi), localizada en Barcelona, está estrechamente relacionada con la UNESCO y la Universidad de la ONU. GUNi ha producido una serie de informes mundiales sobre educación superior. En 2013 publicó su último informe titulado: *“Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing*

to Social Change” (GUNi 2013). Lo singular de este informe fue que enmarca los desafíos de la educación superior dentro del contexto de profundas cuestiones globales como la destrucción del planeta, la desigualdad y la violencia contra las mujeres. El informe propone un nuevo enfoque para la creación y comprensión del conocimiento, un giro hacia la democracia del conocimiento. Dicho informe contiene ejemplos de prácticas prometedoras en 70 naciones, escritas por 60 autores. Es el primer intento por crear una nueva narrativa global para una educación superior basada en valores comunitarios más que en prioridades de mercado.

La Red Multiworld, con sede en la India bajo el liderazgo de Claude Alvares y con el apoyo del Prof. Dzulkifli Abdul Razak de Malasia, es una asociación creciente de personas en Asia, África y América del Sur, cuyo objetivo común es restablecer la diversidad de aprendizaje que existía desde tiempos inmemoriales. Multiworld da la bienvenida a personas con convicciones similares para unirse a esta empresa y para luchar por restaurar un mundo en el que muchos mundos son una vez más aceptados. La cuestión de la “descolonización” de la currícula académica y la eliminación de los prejuicios eurocéntricos ha ocupado un lugar central en seis conferencias internacionales organizadas por la red Multiworld en la que han participado académicos de diversos países del Sur global (ver multiworldindia.org). El trabajo de esta red ha recibido el apoyo del Ministerio de Educación de Malasia. *Decolonising the University: The Emerging Quest for Non-European Paradigms* es uno de los textos que emergen de esta red activa e inspiradora (Alvares & Farugi, 2012).

2.3 Decolonización en Instituciones de Educación Superior

Es posible encontrar elementos del discurso de la democracia del conocimiento y prácticas descolonizantes emergiendo en la mayoría de nuestras universidades, aún de forma tímida. El hecho de que la Facultad de Educación de la Universidad de Regina (Canada) haya organizado una conferencia internacional para estudiar los enfoques transformadores de la educación su-

perior es un ejemplo. La Universidad de Regina también alberga la Universidad de los Pueblos Originarios de Canadá (First Nations University of Canada; véase <http://fnuniv.ca/>).

En la Universidad de Victoria, hemos visto un crecimiento constante en los esfuerzos para descolonizar nuestra universidad. Hemos construido una Casa de los Pueblos Originarios en el centro de nuestro campus en Victoria. Los líderes comunitarios y profesores indígenas de la Universidad administran conjuntamente esta casa. Hemos creado también un puesto como Director de Asuntos Académicos Indígenas y Compromiso Comunitario. Quizás la contribución más poderosa ha sido la creación de programas académicos indígenas en Derecho, Trabajo Social, Educación, Enfermería, Gobernanza, Humanidades, Asesoramiento Indígena y Lingüística. Los programas más recientes que se han creado son una licenciatura y maestría en Revitalización del Lenguaje Indígena. Estos avances han sido acompañados por una profundización de las relaciones entre la Universidad de Victoria y las comunidades indígenas circundantes en nuestra parte de la Isla de Vancouver.

3. Resistencia al Epistemicidio: Mpambo Afrikan Multiversity

A finales de la década de 1990, un intelectual ugandés y activista de la sociedad civil, Ndawula Wangoola regresó a su Reino de Busoga después de 25 años de trabajo en varias partes de África y Occidente, para informar sobre el estado del mundo tal y como lo había experimentado. Su mensaje a sus ancianos fue: *“Siendo yo uno de los más jóvenes de mi generación, ustedes me enviaron a obtener el conocimiento occidental y trabajar en las estructuras y organizaciones del mundo occidental. He estado en sus universidades, he trabajado con sus gobiernos, he creado organizaciones de estilo occidental aquí en África y ahora he vuelto a casa para compartir lo que he aprendido. He venido a decirles que nosotros, los niños del Reino de Busoga, los hijos de Afrika nunca alcanzaremos todo nuestro po-*

tencial como personas en nuestras comunidades y como contribuyentes al tesoro global del conocimiento si continuamos dependiendo totalmente del contenido y las formas del conocimiento de los pueblos europeos. Nuestro camino hacia adelante debe estar relacionado con la recuperación, reposición y revitalización de nuestros miles de años de conocimiento indígena”.

Con estas palabras surgió la decisión de Wangoola de retirarse de las estructuras económicas del mundo occidental, de regresar a un estilo de vida de subsistencia y dedicarse a la creación de una institución de educación superior e investigación a nivel aldea, hoy conocida como Mpambo Afrikan Multiversity, un lugar para el apoyo de los estudiosos del conocimiento indígena africano. La estrategia más reciente tomada por Mpambo ha sido la creación de un espacio intelectual para avanzar el pensamiento indígena africano llamado, en la lengua de Lusoga, Ekyyoto-kya-Bataka o el Fuego de la Sabiduría de los Ancianos (*Elders’ Fire of Wisdom*).

Quiénes son Abataka?

Abataka es energía, es la suma de todos los hombres y mujeres en la comunidad que tienen una relación espiritual con la tierra, están alineados con sus antepasados y están en sintonía con el Dios Afrikan de la Paz, el Dios de su tierra y





FOTO: VÍCTOR IBARRA

país Afrika. Los Abataka están bien informados acerca de la realidad e historia de su comunidad, país y nación, y entienden el valor de la vida en armonía. Abataka son también hombres y mujeres que están fascinados por el saber y las ideas, disfrutan del debate con sus compañeros en espacios públicos y privados, y tienen la habilidad para gestionar y sanar a la comunidad. Los Abataka ejercen poder, influencia y autoridad en la comunidad debido a su habilidad y capacidad para encontrar de algún modo soluciones amigables a problemas y situaciones altamente polarizantes, complejas y aparentemente imposibles de resolver.

En la conciencia masiva de la comunidad, los Abataka son el ancla de la comunidad. Son considerados por sus pares y la comunidad como hombres y mujeres que son la encarnación de la determinación comunitaria y el coraje de defender el bien social común superior. Son los guardianes, protectores y defensores de la integridad y el bienestar de la comunidad y, por lo

tanto, son los defensores de los activos estratégicos de la comunidad -especialmente la tierra, el lenguaje y la cultura-, las relaciones de respeto mutuo entre personas, buena vecindad, amor por el trabajo y servicio a la comunidad. Los Abataka son los pilares de la comunidad sin la cual ella se enfrenta al desorden y eventualmente al colapso. En este contexto, los Abataka son altamente considerados por sus pares y respetados por la comunidad.

¿Qué es Ekyoto?

Ekyoto es el sistema que fue diseñado y ha evolucionado para asegurar que quienes manejan los asuntos de la comunidad lo hacen desde una posición de conocimiento e información razonable y actualizada. Como sistema, Ekyoto permite a los Abataka comprometerse formal e informalmente en esfuerzos mutuos de creación y transferencia de conocimiento, interrogación e investigación de asuntos de interés público, con el fin de tomar decisiones acertadas sobre los asuntos

de la comunidad, o de influir en el pensamiento y las actitudes, la política y la práctica en los asuntos de dominio público y privado.

Como sistema, Ekyoto-kya-Bataka permite a los hombres y mujeres más talentosos y expertos, valientes y justos, emerger de las bases de la sociedad africana como líderes de vanguardia para empoderar a la comunidad y dirigir asuntos en su representación, bajo la vigilancia general de la comunidad. En términos de gobernanza comunitaria, los Abataka planifican y gestionan la comunidad y el país para el bien y el bienestar de sus nietos y de las generaciones posteriores. Ésta es una hazaña que los Abataka se propusieron lograr alineando a la gente y la comunidad con el espíritu eterno de su tierra, y generando una vida armoniosa con la naturaleza y el medio ambiente, así como con sus antepasados. Los Abataka emergen imperceptiblemente con el tiempo, no hay un proceso formal para identificar y nombrar o inaugurar un Mutaka. Sin embargo, cuando uno pregunta a los miembros de la comunidad quiénes son los Bataka, surgirá un claro consenso sobre quiénes son ellos. Nadie sabe la fecha exacta en que cada uno se convirtió en un Mutaka, pero todos ellos tienen la aprobación y el reconocimiento como legítimo Bataka de la comunidad. En esta selección popular, orgánica y proceso de aprobación, cada Mutaka es generalmente el último en saber que él o ella ha sido nombrado y aprobado por la comunidad para ser un auténtico Mutaka.

Objetivos de Ekyoto

Ekyoto-kya-Bataka en el nacimiento del río Nilo, Jinja fue concebido como un espacio de aprendizaje estratégico para el autoconocimiento y la conciencia africana, anclado en la espiritualidad africana. Ekyoto representa la iluminación para ayudar a la nación espiritual de Busoga a ponerse de pie nuevamente, de modo que, junto con todas las naciones espirituales vivientes del continente, Afrika pueda transformar sus hasta ahora vacilantes movimientos en una fuerza imparable hacia la unidad orgánica y la autodeterminación total, profunda y duradera. Hablamos de autodeterminación y unidad como el encuentro de las mentes libres de las naciones espiri-

tuales africanas, arraigadas en el antiguo espíritu inmortal de Afrika y fundadas en sus naciones espirituales vivientes.

Los objetivos de Ekyoto son los siguientes:

1. Proporcionar un espacio libre, basado en la comunidad, para que expertos, grandes mentes y espíritus, junto con aquellos que quieren aprender de y con ellos, se involucren en los esfuerzos mutuos de creación y transferencia de conocimiento. El fin es profundizar sus propios conocimientos y aptitudes, y reproducirlos.
2. Crear la oportunidad para que la comunidad reconozca, dé visibilidad y celebre el don de los expertos, los talentosos, y los hombres y mujeres con gran espíritu.
3. Proporcionar apropiadas oportunidades a nivel comunitario para el aprendizaje de los valores y el estilo de vida afrikan, la búsqueda del bien común espiritual, social y material en la familia, el barrio, el pueblo, el clan y la comunidad, en la nación espiritual, en la Nación Negra Afrikan y globalmente. Por ejemplo: servicio a la comunidad; nobleza; amor por Dios, la tierra, la lengua materna, los antepasados y la nación; coraje espiritual y social para estar al lado del pueblo en la búsqueda del bien común espiritual, social y material; coexistencia empática, compasiva, pacífica y solidaria.
4. Aumentar el grado de autoconocimiento y la conciencia de que como Afrikans comparten el planeta tierra con otras naciones, especialmente los americanos y europeos (*Ameripeans*), los árabes y las naciones de Asia, que no se contentan con lo que Dios les ha dado y están empeñados en despojar a los Afrikans de su continente, la Madre Afrika. Conciencia de que los Afrikans sólo pueden sobrevivir a través del amor entre unos y otros y la acción conjunta alrededor de la Herencia Afrikan de Dios, la tierra, el lenguaje, la cultura, los antepasados y la nación.

5. Ayudar a levantar una masa crítica de sabios que tienen una relación espiritual con la tierra, y son tocados por su espíritu eterno, para anclar el bienestar, la integridad y la estabilidad de la comunidad.
6. Elevar el nivel de autoconciencia y conciencia global en la comunidad y el público en general entre las naciones espirituales como puerta de entrada a la realización de la unidad de la Nación Negra Afrikan como la Federación de Naciones Espirituales Afrikan.
7. Generar, dentro del tiempo intelectualmente necesario, una escuela de pensamiento y consenso sobre la búsqueda, la realización y el disfrute de la voz civil-espiritual, la visibilidad, el poder y la autoridad para la autogestión.
8. Trabajar hacia la realización de una aso-

ciación continental y global de Ebyotobya-Bataka (think tanks comunitarios).

Bibliografía

- Alvares, C. and Saleem Farugi (2012) *Decolonising the University: The Emerging Quest for Non-European Paradigms*
- Boyer, E.L. (2006). The Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, vol 1, 11-20.
- Dabla-Norris E., K. Kochar, N. Suphaphiphat, F. Ricka, E. Tsounta (2015) *Causes and Consequences of Income Inequality: A Global Perspective* Washington DC: International Monetary Fund
- Dayalbagh Educational Institution (nd) *Factbook Agra*: DEI

Box 1. Otros ejemplos de Resistencia al epistemicidio occidental

Conocimientos Tradicionales de Mpu-malanga

A principios del siglo XXI, ochenta curanderos tradicionales que viven en la provincia de Mpumalanga en Sudáfrica, mujeres y hombres cuyos conocimientos sobre salud y medicina han sido adquiridos a través de aprendizajes tradicionales, crearon un conocimiento biocultural común para el intercambio sistemático de sus conocimientos a fin de atender de mejor forma las necesidades de salud de las personas que viven en su provincia. Al hacerlo, describieron el conocimiento como: “un resultado de las relaciones virtuosas con la tierra, las plantas y los animales. No es una propiedad que se compra y vende. Es simultáneamente cultural y espiritual, y su movimiento y aplicación promueve una especie de cohesión virtuosa” (Abrell 2009, p.13).

Universidad de Abahlali base Mjondolo

En 2005, en Durban, Sudáfrica, algunos de los habitantes de chozas crearon un bloque en Kennedy Road para protestar contra la venta de tierras con fines comerciales a un industrial, que habían sido prometidas originalmente a los pobres para la construcción de viviendas. Este movimiento se conoce como Abahlali baseMjondolo, el movimiento de los habitantes de las chozas. Pero lo que es único en este movimiento social es que han creado su propia Universidad de Abahlali baseMjondolo, un espacio para la creación de conocimiento sobre la supervivencia, la esperanza y la transformación, donde los habitantes de las chozas son los eruditos, los profesores y los enseñantes. Ellos crean y comparten conocimiento a través de canciones, ‘debates de acción en vivo’ y discusiones, y documentan el conocimiento en un archivo disponible en la web (ver <http://abahlali.org/>).

- Dussel, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo.” En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales—Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO)/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Ezeanya C. (2011) *Education and Indigenous Knowledge in Africa: traditional bonesetting and Orthopaedic Medicine in West Africa*. Washington DC Howard University
- Gregoric M. (2015) “The producing struggles of self-organized communities-potencias” keynote speech, ESREA conference June 18, Ljubljana: Slovenia
- Grosfoguel, Ramón (2013) “The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century,” *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*: Vol. 11: Iss. 1, Article 8. <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8>
- GUNI (2013) [Tandon, R.; Hall, B. (Eds.)] *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. Barcelona: GUNI and London: Palgrave-MacMillan.
- Hall, B., R. Tandon and C. Tremblay (Eds.) (2015) *Strengthening Community University Research Partnerships* Victoria and New Delhi: University of Victoria Press and PRIA
- Hardoon, D. (2015) *Wealth: Having it All and Wanting More* Oxford: Oxfam
- Harvey, D. (2004) “The New Imperialism: Accumulation by Dispossession” in *Socialist Register* 2004
- Joranson, Kate (2008) “Indigenous Knowledge and the Knowledge Commons” in *The International Information and Library Review*, vol 40, no 1 March 2008 pp 64-72
- Judt, Tony (2010) *Ill Fares the Land* London: Penguin 237 pp
- Korten D. (2006) *The Great Turning: From Empire to Earth Community* Bloomfield CT: Kumarian Press
- Lebakeng (2006) Epistemicide, Institutional Cultures and the Imperative for the Africanisation of Universities in South Africa *Alternation* 13,1 70-87
- Piketty, T. (2014) *Capital in the 21st Century* Cambridge MA: Belknap Press
- Sousa Santos, B de. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge. *Eurozine*, 33, 45–89.
- Tagore, R. (1916) “Nationalism in Japan: A Speech” in *Complete Works of Rabindranath Tagore*. <http://bit.ly/2a8ksqt>
- Tandon, R.; Hall, B.; Lepore, W., Singh, W. (Eds.) (2016) *Knowledge and Engagement: Building Capacity for the Next Generation of Community Based Researchers*. UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education and PRIA. Retrieved from http://unescochair-cbrsr.org/pdf/resource/Knowledge%20&%20Engagement_26-09-16_pdf%20over-mail.pdf
- Visvanathan, S. (2009) The Search for Cognitive Justice retrieved from <http://bit.ly/3ZwMD2> on September 8, 2012
- Wangoola, P. (2002). Mpambo, the African Multiversity: A philosophy to rekindle the African spirit. In Dei, G, Hall B and D Goldin-Rosenberg (Eds.) *Indigenous Knowledges in the global contexts: multiple readings of the world* (pp) Toronto: University of Toronto Press
- Wilkinson, R. and K. Pickett (2009) *The Spirit Level: Why Equal Societies Almost Always Do Better* London: Penguin
- Williams, L. & Tanaka, M. (2009). Schalay’nungSxwy’ga: Emerging Cross-Cultural Pedagogy in the Academy in *Insights*, 11 (3)



Aportes desde las prácticas

En esta sección compartimos artículos que parten desde las experiencias que educadoras y educadores populares han puesto en práctica, desde las que se construye conocimiento colectivo a partir del diálogo de saberes, la educación popular en movimiento, el baile y el arte, la docencia y la reflexión colectiva. Es un panorama diverso de prácticas, que nos permite abrir el horizonte a partir de nuestra acción pedagógico – política y desde la cual podemos construir conocimiento colectivo.

DIÁLOGOS DE SABERES, MOVIMIENTOS Y DECOLONIALIDAD EN EL PERÚ⁽¹⁾

Luna Contreras⁽²⁾

“En las relaciones de género, se trata del cuerpo. En la “raza”, la referencia es al cuerpo, pues el “color” presume el cuerpo. Hoy, la lucha contra la explotación / dominación implica, sin duda, en primer término, la lucha por la destrucción de la colonialidad del poder, no sólo para terminar con el racismo, sino por su condición de eje articulador del patrón universal del capitalismo euro centrado. Esa lucha es parte de la destrucción del poder capitalista, por ser hoy la trama viva de todas las formas históricas de explotación, dominación, discriminación, materiales e intersubjetivas. El lugar central de la “corporeidad”, en este plano, lleva a la necesidad de pensar, de repensar, vías específicas para su liberación, esto es, para la liberación de las gentes, individualmente y en sociedad, del poder, de todo poder”.

Aníbal Quijano⁽³⁾



Imagen de Homenaje realizado a Aníbal por PDTG en Julio de 2018 en agradecimiento a sus aportes inspiradores al PDTG en el Perú

El PDTG Tejiendo Saberes, es un colectivo autónomo de investigación militante y educación popular, donde se busca potenciar las luchas por un Perú nuevo dentro un mundo nuevo. Fue fundado en 2003, como Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para el análisis transdisciplinario del poder, la democratización y los movimientos sociales en procesos de globalización, muy ligado a las reflexiones del Foro Social Mundial, en la búsqueda de otros mundos posibles.

En el 2018 cumplimos 15 años de estar caminando entre movimientos y generando relaciones de colaboración entre la academia crítica y los movimientos sociales de mujeres, el movimiento feminista, el movimiento de diversidad sexual y el movimiento de comunidades campesinas e indígenas y el movimiento de comunidades afectadas por la minería, como también con colectivos de educadores populares e investigadores militantes.

Desde el 2009 promovemos y generamos espa-

cios de Diálogos de Saberes y Movimientos para facilitar la articulación, el diálogo y el caminar juntxs entre distintos movimientos sociales en el país. Los Diálogos buscaron tanto tejer afectos y relaciones, como agendas comunes y análisis sobre los desafíos para transformar al Perú.

Las reflexiones que hago en esta ponencia sobre el trabajo que hacemos en clave de la decolonialidad desde la Educación Popular Feminista, intenta recoger las reflexiones colectivas que hemos hecho en varios diálogos de saberes y movimientos⁽⁴⁾, donde en el hacer-saber-sentir-aprender-crear colectiva y cotidianamente nos fuimos transformado y fuimos construyendo conocimiento colectivo.

Para comenzar, los Diálogos de saberes y movimientos han sido una apuesta ideológica de un “buen vivir” para todxs, respetando, nutriéndonos y aprendiendo de estos variados saberes, desde los saberes ancestrales provenientes de nuestros pueblos originarios, en conversación con los saberes contemporáneos que apuestan por la transformación. De hecho encontrarnos en un solo lugar compañerxs indígenas con compañerxs gays para conocer en qué se encuentran nuestras luchas y luego de tres días vernos bailando y riendo juntxs, sintiéndonos más cerca que cuando empezamos siempre fue un avance.

Quiero recordar a Manuel Zapata Olivella, activista y escritor colombiano cuando habla de la decolonialidad “dice que tenemos que enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad que se mantienen presentes en el desconocimiento de la historia, las creencias y pensamientos afro e indígena. Tenemos que descolonizar la mente y desalienar la palabra alienadora y volver a la palabra viva, recrear el lenguaje, el pensamiento y la rebeldía para rescatar valores perdidos y espirituales”⁽⁵⁾. Y es que los diálogos han permitido acercarnos a las cosmovisiones andina y amazónica cuando en-

tendemos la convivencia con la madre tierra y la yakumama (madre agua), como una crianza y convivencia mutua para construir y tejer formas de vida como seres diversos con distintas cosmovisiones, memorias, historias, territorios, experiencias, vivencias, luchas, etc. En un mismo lugar, ha sido siempre un desafío inspirador para incorporar prácticas de pedir permiso al territorio, hacer una ofrenda poniendo las intenciones que tenemos con los encuentros, realizar una mística con productos y símbolos que cada persona y cada lucha trae de su historia. Nos ayuda a tejer desde la certeza de ser todas y todos parte de esta tierra y debernos a ella “retomando la palabra viva” que con el símbolo de la hoja de coca en el Perú nos puede conectar y traer otras memorias.

Hilos que tejen los Diálogos de Saberes y Movimientos

Los diálogos de saberes se van tejiendo con varios hilos, que en caminar de estos años hemos ido hilvanando, cruzando, trenzando y anudando, a veces destejiendo para encontrar otras maneras de encontrarnos⁽⁶⁾:

- Hilo Pedagógico: Se conciben desde pedagogías críticas y enfoques diversos de pedagogías feministas, indígenas y decoloniales, la ecología de saberes, el teatro del oprimido, las artes en general y comunicación popular comunitaria etc., y se alimentan desde otras prácticas y saberes que traen los movimientos con que trabajamos.

Esto para romper la predominancia del lenguaje escrito que determina unas relaciones de poder de la academia con los movimientos, conectarnos con lo oral (incluso las lenguas propias), lo visual, lo corporal, lo sensorial y encontrar en sus lenguajes formas de conocimiento y expresión propia donde fluyen otros discursos.

1) Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Por una Educación Emancipadora y Garante de Derechos”, organizado por Clade y CCDE el 22 de octubre de 2018 en Bogotá- Colombia.

2) Trabajadora Social, Educadora Popular y Doula (acompañante de partos), asociada del Programa Democracia y Transformación Global PDTG Tejiendo Saberes, Perú, Organización integrante de CEAAL Perú.

3) (Quijano, 2007)

4) Es un evento y apuesta pedagógico política que realiza el PDTG desde el 2009 cada año en el Perú, para encontrarnos y dialogar entre diversos movimientos sociales y construir puentes de articulación y acción política.

5) Citado en (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, & Ochoa, 2017)

6) Este aparte es un abstrac del aparte de (Daza, Hoetmer, Foroni, & Vargas, 2016.)



Foto: PDTG

sos, se conectan los afectos y nos enraizan con las prácticas de vida⁷⁾.

- Hilo Ético - Político reconociendo todas las expresiones de opresión que sostienen y perpetúan el patriarcado, la colonialidad y el capitalismo, esta trenza sistémica de interseccionalidad. Citando a Bidaseca, para Quijano “existen tres grandes clasificaciones a partir de las cuales se categorizó a las personas: el trabajo, el sexo y la raza, y que éstas se encontrarían articuladas por la colonialidad del poder en una estructura global común de larga duración... (sin embargo) es la categoría de raza la que adquiere para él un lugar transversal⁸⁾” y no tanto el sexo y han sido más las Feministas negras y en el último tiempo las feministas decoloniales quienes vienen visibilizando

cómo el patriarcado se trenza con la dominación capitalista y colonial⁹⁾.

“Con los Diálogos entendimos que este sistema de dominación fuertemente articulado y reforzado en la modernidad, nos fragmenta. Rompe vínculos, nos aísla y cosifica para mercantilizarlo todo. Crea fronteras identitarias y posiciones dicotómicas para ejercer mayor control sobre la vida de las personas. Nos jerarquiza¹⁰⁾. Hemos realizado diálogos para profundizar en cómo vivimos en la cotidianidad de nuestros movimientos esta trenza de opresiones y cómo cada movimiento lo vive de acuerdo a su historia, como decía un participante de los Diálogos de Saberes y Movimientos del 2010:

7) “Los médicos que van a prestar servicio a las comunidades creen que la gente se enferma ‘por no saber español’ cuando son ellos los que deberían aprender el quechua porque son ajenos al lugar... En el caso del sistema de justicia es lo mismo: te juzgan en un idioma que no entiendes y ni siquiera te ponen un abogado que te traduzca de que te acusan” (Primer Dialogo 2009)

8) (Bidaseca, Carvajal, & Mines Cuenya, 2016), pp. 202.

9) Citando a Patricia Hill Collins “Mientras persista la subordinación de las mujeres negras dentro de las opresiones interseccionales de raza, clase, género, sexualidad y nación, el feminismo negro seguirá siendo necesario como respuesta activista a esa opresión”. En (Hill Collins, 2012)

10) (Daza, Hoetmer, Foroni, & Vargas, 2016.) Pp 88

“para contar esas historias de esas luchas (...) se hizo una línea de tiempo que adquirió la forma de una trenza y jugamos con la textura, con el color, con el tamaño, y fuimos haciendo también una línea de tiempo de hitos en la historia de luchas y los fuimos enredando y nos fuimos dando cuenta que no solamente enredábamos acontecimientos, nos enredábamos nosotros porque donde aparecía una lucha ahí veíamos que se conectaba con otra”¹¹⁾.

- Hilo Metodológico: De los hilos pedagógicos se desarrollan metodologías y didácticas adaptadas a cada Dialogo. Es decir se establece una ruta prevista de enfoques, herramientas y otros insumos que faciliten el interaprendizaje. Se crean situaciones reflexivas a partir de experiencias personales, organizacionales y/o de lucha, y se diseñan procesos más o menos estructurados y de autoridad compartida¹²⁾.

Un criterio metodológico fundamental es la diversidad ya que se aprende desde el respeto a la diferencia, base para la complementariedad. Como se tratan de diálogos interculturales, se debe considerar la proveniencia de lxs participantes, ya que vienen de distintos territorios y movimientos del país o de América Latina cuando podemos invitarles así como la diversidad de herramientas para abordar el tema del diálogo. Consideramos que desaprender el clasismo, el racismo, el machismo, la homolesbotransfobia que implicaría descolonizar nuestras mentes, corazones y cuerpos, es un proceso que pasa por encontrarnos con quiénes se sienten oprimidos, discriminados, criminalizados o menospreciados, para conocer sus historias, sus luchas, encontrarnos en el dolor y reconocernos en parte de ese dolor.

11) Sistematización (PDTG, 2010)

12) (Daza, Hoetmer, Foroni, & Vargas, 2016.). pp. 98

Por eso los espacios para tejer afectos desde las noches culturales, el compartir nuestras historias de a dos, el hacer un círculo de mujeres y hombres, el representar una situación que nos está afectando, el mirarnos a los ojos, el tejer nuestras manos en una escultura viva o el aprender a bailar la danza tradicional de tu región, nos permite encontrar otros relatos, aceptarnos desde la empatía, contagiarnos la risa y agradecernos en el abrazo. Ese es tal vez, de los aportes más valiosos de los diálogos, poder abrirnos para ser, conocer, sentir y compartir desde lo que somos y de donde venimos.

Enfoque de Educación Popular Feminista

La perspectiva feminista ha alimentado nuestra concepción de educación popular, donde la interseccionalidad se ha convertido en una categoría fundamental donde reconocemos las opresiones (Patriarcado-Extractivismo-Colonialidad-Capitalismo) y las relaciones de poder que reproducimos en nuestra vida personal, organizativa y social para construir en lo colectivo alternativas de ruptura de esas y la construcción de otras formas de distribución de poder.

Otra categoría política fundamental es el cuerpo, como nuestro primer territorio como personas, donde se encuentran nuestros sueños, recuerdos, dolores y fortalezas (sujetividad). El cuerpo como el territorio del saber/aprender/transformar y entrada hacia politizar nuestra cotidianidad y nuestros afectos.

Y lo complejizamos con la categoría Cuerpo-Territorio, donde entendemos el territorio como un cuerpo colectivo, como el espacio de vida entre humanxs y con la naturaleza, de reproducción de la cultura, economía, política y espiritualidad. Donde constituimos parte de nuestras identidades colectivas, de allí el reconocimiento de la interculturalidad crítica que incorpora y da

un lugar a los diversos saberes conceptuales, espirituales, emocionales, relacionales, afectivos, comunitarios, populares, etc., intentando rescatar esos saberes en los mismos procesos en los que participamos en su complejidad con sus protagonistas.

Éste ha sido un camino que hemos recorrido varios años para definir en el 2016 que lo que veníamos haciendo era Educación Popular Feminista “Durante los diálogos, temas y agendas aparentemente impermeables como lo relacionado al cuerpo, la sexualidad, el control de los territorios y el avance del extractivismo, el racismo, el poder fueron flexibilizándose, se reconoció ante todo una experiencia común de opresión por la condición de género aunque por el contexto diferenciado, también la existencia de desigualdades por clase y etnia entre las mismas mujeres”⁽¹³⁾.

La Educación popular feminista pretende:

- o Develar el carácter profundamente feminista de nuestros senti-cuerpo-pensantes partiendo de que lo personal es político y de las experiencias propias de las subjetividades femeninas y feministas plantean un horizonte de cambio diferenciado y particular donde el afecto, el abrazo, la confianza el autocuidado y la alegría hacen parte de la apuesta política de construcción.
- o Reconocer las diferencias entre las maneras de asumir el poder las mujeres y los hombres, pero además las diferentes maneras de ser mujer según cada cultura y pueblo y valorar los saberes, experiencias y maneras de ver y hacer las luchas entre las mujeres.
- o Recuperar la memoria histórica política de la participación de las mujeres en las diferentes luchas y como esto complejiza, historiza y desafía a los movimientos de mujeres.

- o Promover el cuidado mutuo, a la construcción de afectos, de relaciones, al abrazo, al corazón, a construir confianza, a revalorar saberes para desde allí fortalecer autoestimas y que desde allí transformemos.

Entendemos que si nuestra apuesta es por una educación popular emancipatoria, que si no es feminista, antirracista y decolonial, no es la educación popular que queremos construir.

Desafíos de la Educación Popular desde la decolonialidad

Inspiradxs en Freire cuando decía que “una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad”⁽¹⁴⁾, sentimos que entre los desafíos, el Incluir saberes ancestrales, espirituales y locales de los pueblos donde nos desarrollamos, implicando a los actores mismos cofacilitando con ellxs y/o dándoles la oportunidad de incluir prácticas o metodologías propias de la zona es una apuesta permanente. Aprender de las formas de diálogo y transmisión de saberes de diversas culturas. Invitar a compañerxs de comunidades para hablar sobre un saber de su territorio no sólo nos hace entender ese saber sino sus formas y métodos de transmisión.

También generar espacios en procesos de formación que incluyan nuestras memorias e historias. Los saberes diversos dialogan de manera equitativa y horizontal cuando se basan en las memorias e historias de cada persona, desde sus territorios y desde la cotidianidad para ir tejiendo estas memorias, desde nuestras particularidades hacia lo colectivo y aprovechar espacios cotidianos, a veces menospreciados, que pueden ser muy potentes para compartir saberes; pues desde algo cotidiano ya existe una cierta comodidad, genera horizontalidad y nuestros saberes pueden fluir más libres, como los espacios de tejido entre mujeres, las reuniones circulando la hoja sagrada de la coca para endul-

zar la palabra o la potencia del proceso de una olla comunitaria.

Recuperar la memoria colectiva sobre territorio y derechos comunales de las comunidades, sus luchas de defensa y sus prácticas de cuidado de los territorios parte de procesos pedagógicos de sistematización colectiva de los aprendizajes, los desafíos y los logros de nuestras luchas para que estas resistencias y prácticas populares y los procesos de educación popular puedan ser referentes para otras organizaciones.

Incorporar reflexiones y metodologías que desafíen nuestras masculinidades y feminidades, que nos permitan reconocer nuestras historias, memorias, emociones y a partir de allí acceder a nuestras diversidades.

El desafío de la coherencia de los espacios de educación popular con el respeto de las apuestas ideológicas de lxs participantes como: el cuidado del medio ambiente en los materiales y prácticas cotidianas, el consumo responsable de alimentos saludables y locales en las actividades, visibilizar prácticas machistas, sexistas u homofóbicas durante los procesos de formación, incorporar prácticas locales como el agradecimiento al territorio que nos acoge, etc. Nos permite coconstruir un espacio de respeto a la vida y a todxs como corresponsables de cómo hacemos juntxs el proceso.

Finalmente, el diseño y elaboración de materiales para visibilizar, reflexionar y aprender de la diversidad de saberes a través de videos, juegos, publicaciones, audios, canciones, etc; para todas las edades y teniendo en cuenta las lenguas originarias de los territorios a dónde van dirigidos es todavía un camino en el que a veces nos quedamos cortxs.

Tejiéndonos CEAAL Perú

Mi papel aquí también es contar como venimos desde CEAAL Perú asumiendo algunas de estas discusiones mientras vamos generando espacios de Encuentro para el reposicionamiento de la educación popular desde la red de educadores y educadoras populares y en articulación con otros actores y movimientos sociales.



Foto: PDTG

Se viene aportando por ejemplo, en la política vinculada a la Educación de Jóvenes y Adultos, a reafirmar el enfoque de género en la educación frente a la arremetida conservadora que se vive en el continente y también en relación a incidir en la educación rural como parte de la plataforma por la Educación.

Estamos realizando esfuerzos de articulación con otros espacios nacionales para el diálogo con otros actores y organizaciones del país en encuentros como la Conferencia Nacional sobre Desarrollo Social –Conades- y el Foro P anamazónico desde hace dos años.

Contribuimos a procesos de formación política y diálogo de saberes en diferentes espacios y cada vez más intentamos juntarnos y autoconvocarnos a las diferentes organizaciones para dialogar entre lo que estamos haciendo cada una por separado.

En el 2018 hemos realizado un Diagnóstico de Experiencias de Educación Popular que esperamos nos aporte en acercarnos más conociendo con mayor profundidad nuestros enfoques, prácticas y diferencias de cómo concebimos la educación popular.

Desafíos como CEAAL de cara a la decolonialidad

El mayor de los desafíos que compartimos con CEAAL latinoamericana en la repolitización de la educación popular es el vincularnos más con los movimientos sociales en los territorios, para construir citando a Catherine Walsh “pedagogías

13) (Daza, Hoetmer, Foroni, & Vargas, 2016.)pp 79

14) Citado de Pedagogía del oprimido de Freire en (Walsh, Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión - acción para resistir, reexistir y revivir, 2017).pp 32

que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus brechas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano¹⁵⁾.

Ir promoviendo en las diferentes experiencias, la incorporación de la Educación Popular Feminista en nuestras reflexiones y prácticas, porque por supuesto solo algunas de las organizaciones integrantes de CEAAL Perú estamos convencidas de este reto, pero consideramos que en el actual panorama de reconocimiento del recrudecimiento de la violencia hacia las mujeres con las altas tasas de feminicidios en nuestros países es una tarea urgente.

Reconocer otras formas de educación popular (intercultural, comunitaria, feminista, indígena, educación propia), porque como que nos hemos ido separando en las últimas décadas, sintiendo que hablamos de realidades diferentes, cuando la realidad es diversa y hay enfoques diversos como territorios, comunidades y movimientos y la educación popular latinoamericana debe ser capaz de tejer puentes y reconocer aprendizajes y avances de estas otras pedagogías insurgentes para coaprender juntxs y transformarnos juntxs.

Camino al Encuentro Latinoamericano de Formación y Asamblea Intermedia del CEAAL en Noviembre del 2018 en Buenos Aires, Argentina, esperamos poder socializar estos avances y reflexiones.

Retos y Preguntas finales desde la experiencia del PDTG

- Despatriarcalizar, desoccidentalizarnos y reconocer quienes somos como latinoamericanxs y descendientes de pueblos originarios y africanos es un camino arduo en el que todavía nos falta profundizar más.

- Recuperar nuestras lenguas ancestrales e incorporarlas en los procesos educativos y la forma particular que en cada cosmovisión se tiene de conocer el mundo.
- ¿Cómo conciliar las diferentes lógicas del tiempo (lineal/circular, moderno/ancestral, occidental/ciclos de la naturaleza desde otras cosmovisiones)?
- Somos hijxs de la academia y desde ahí somos esclavos de lo escrito, el lenguaje oral en la forma en que los pueblos lo mantienen desde sus cumamananas, sus cantos y sus danzas, ¿cómo incorporamos más lo oral y lo corporal a los procesos educativos?
- Generar espacios de creación de afectos y transformación de relaciones. Cuidado mutuo, hablar desde el corazón, construir confianza, valorarnos y reconocernos. Porque tenemos cuerpos colonizados por el dolor, la culpa, la vergüenza y la falta de cuidado... Ese es uno de los mayores retos, sentipensar el cuerpo e incorporar las subjetividades diversas desde las historias que cuentan los cuerpos.

Promover la capacidad que tenemos todxs de crear, de transformar-nos, de reencontrar-nos con nosotrxs mismxs y liberarnos desde las artes, la cultura y en diálogo con las diversidades presentes en nuestros territorios.

“Enfrentar, desafiar y derribar esta colonialidad es, sin duda, un trabajo esencial para el campo y el accionar pedagógicos; desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, quitar las cadenas mentales como decía el afrocolombiano Manuel Zapata Olivella y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García, son acciones pedagógicas necesarias para transgredir, interrumpir e invertir los conceptos, prácticas y estructuras impuestos y heredados” (Walsh, Fanon y la Pedagogía de-colonial, 2009)



Bibliografía

- Quijano, A. (2007). “Cuestiones y Horizontes”. En S. y. Castro-Gómez, En Colonialidad del poder y Clasificación Social. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (págs. 324-325). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- Walsh, C. Artículo Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. . En C. (. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (Vol. 1, pág. 31).
- Daza, M., Hoetmer, R., Foroni, N., & Vargas, G. y. (2016.). “Diálogos de saberes y movimientos en el Perú: Apuntes sobre una experiencia parecida al tejer”. . En O. D. al., Experiencias de formación política en los movimientos sociales. (pág. 79). Pais Vasco: Hegoa, PDTG y Joxemizumalabe. .
- PDTG. (2010). Sistematización de los II Dialogo de saberes y movimientos: Entre las crisis y los otros mundos posibles. Ñaña, Lima.

Perú. 26 de mayo a 2 de junio de 2010. . Lima, Lima, Perú: PDTG.

- (2012). En P. Hill Collins, & M. J. (ed) (Ed.), En Feminismos Negros. Una Antología. (Tráfico de Sueños. ed., pág. 101).
- Bidaseca, K., Carvajal, F., & Mines Cuenya, A. y. (2016). “La articulación entre raza, género y clase a partir de Aníbal Quijano. Diálogos interdisciplinarios y lecturas desde el feminismo”. En Papeles de Trabajo (pág. 202).
- Cariño, C., Cumes, A., Curiel, O., Garzón, M. t., Mendoza, b., & Ochoa, K. y. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas decoloniales. En C. (. Walsh (Ed.), Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgente de resistir, (re) existir y (re) vivir (Vol. 2, pág. 529). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión - acción para resistir, reexistir y revivir. En Alter nativas (pág. 32). Bugalagrande, Valle del Cauca, Colombia: Abril Trigo.
- Walsh, C. (2009). Fanon y la Pedagogía de-colonial. Nueva América (122), 62.

15) (Walsh) Pp 31

LA ESCUELITA TRANSHUMANTE

El desafío de construir nuestros conocimientos

Ana Masi⁽¹⁾ y Marcos Ponce⁽²⁾

*“Trashumante es mi destino
y esta copla que me lleva,
descalzo por los caminos ...”⁽³⁾*

Somos una red de educadorxs populares denominada “Universidad Trashumante” (UT) que, de forma autónoma y autogestionada, desde el año 1998 constituimos una organización política pedagógica, que apuesta a la organización popular de las comunidades de la Argentina más golpeadas por el sistema capitalista; trabajando siempre desde el arte y la educación popular. Nuestro proyecto original e instituyente fueron las Giras Trashumantes, con el cual recorrimos Argentina en el “Quirquincho”, un colectivo Dodge modelo 1970 que cobijó nuestro sueño por dentro y llevo el de muchxs por fuera.

En cada pueblo que visitamos dábamos un taller de Educación Popular de no menos de dos días, en el cual se ponía en discusión los problemas que hay en la realidad (denuncia) para luego discutir cómo, con quién y desde dónde podíamos transformarla, en un intento de construir entre todxs el anuncio. A esta reflexión la planteamos siempre desde la discusión teórica y el arte (pensamiento-acción, palabra-expresión, razón-sentimiento) ejes fundamentales para

construir otros mundos. Fue así como se formaron grupos que luego constituyeron la Red.

Siempre le dimos mucha importancia al tema de la formación, a la articulación con otros colectivos similares, a la comunicación popular, a la conformación de redes y al registro/sistematización de las experiencias que fuimos desarrollando. Y si bien pudimos ser muy eficaces en organizar un sistema de registros múltiples (escritos, audios, videos, fotos), cierto es que nos ha costado mucho realizar las sistematizaciones.

En el año 2011 nace el proyecto “Escuelita Trashumante” con el sueño de crear un espacio de formación en educación popular más sistemático, junto a lxs pobladores de sectores populares de nuestro país que sostienen prácticas colectivas y comunitarias. La “Escuelita Trashumante” ha desarrollado tres Círculos de Formación, de cuatro encuentros cada uno y de 3 días cada encuentro. A su vez, en el tercer Círculo, logramos que la experiencia se empiece a multiplicar: se duplicaron los primeros, segundos y terceros Encuentros, sucediendo simultáneamente en dos regiones de la Argentina: Córdoba y Santa Fe. Para cerrar en un gran cuarto Encuentro, las dos regionales juntas.



Es innegable que ya no somos lxs mismxs después de transitarlos; cada palabra, gesto, abrazo, llanto, testimonio nos conmueve e interpela a seguir pensando en cómo continuar. Para poder hacerlo necesitamos volver a mirar nuestros pasos, por eso decidimos empezar por desandar la Ronda de Adultos del Tercer Círculo en Córdoba.

“Somos los actores de la cruda realidad...”

Hemos participado de este espacio de formación lxs integrantes de las siguientes organizaciones sociales y comunitarias: Cooperativa de Vivienda de la Ciudad de Córdoba “Canal de las Cascadas”; tomas de tierra como “12 de Julio” (Córdoba), “Barrio Obrero” (Cipolletti, provincia de Río Negro) que a su vez forma parte del Movimiento Popular “La Dignidad” (MPLD), de Barrio Comechingones (Cuesta Blanca, Provincia de Córdoba), de Barrio Parque Las Rosas (Córdoba); grupos de vecinxs organizadxs del Barrio ciudad “Sol Naciente” y el “Cerrito” (Córdoba), de barrio “Las Flores II” (Córdoba), de barrio “Villa Cabana” (Unquillo, Córdoba), de la Villa 21 BIS, integrando a su vez la Corriente Villera Independiente (Buenos Aires), de Barrio “Los Artesanos” (Córdoba), de Barrio Maldonado (Córdoba) el

grupo “Libres en Lucha”, de Villa Constitución (Bs. As.) en el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI); Centro Cultural “El Birri” (Santa Fe); la revista “La Garganta Poderosa” y su colectivo de Jóvenes de barrio Yapeyú (Córdoba); Colectivo de Teatro Comunitario “Totem Bloo” (Córdoba); Asamblea Lésbica Permanente (Bs. As.) y referentxs de la Colectividad Trans y Travesti (Bs. As.), del Bachillerato Popular “Ñanderogá” (partido de Vicente Lopez, provincia de Buenos Aires) y un grupo de integrantes de la Universidad Trashumante (UT).

“Como el viento norte, galopando por los pueblos...” “ya todo está listo para que empiece el misterio...”

Celebramos cada encuentro eligiendo los lugares. Buscamos que sean espacios rodeados de mucho monte, ríos, árboles, un tanto alejados de los territorios donde se habita / trabaja, ya que se busca construir otra temporalidad, a partir de la convivencia de quienes están participando. Al espacio lo vestimos estéticamente con banderines, mandalas, banderas de nuestras luchas más reivindicativas, y buscamos un “lugar sagrado” donde se realiza una práctica de inicio y cierre de la experiencia a compartir. Todo esto

1) Ana María Masi. Integrante de la Universidad Trashumante, organización de Educación Popular desde 1998. Profesora de Sociología de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

2) Marcos Sebastián Ponce. Integrante de la Universidad Trashumante desde 2001. Coordinador de la Comisión Registro y Sistematización de la Escuelita Trashumante. Trabajador Nodocente en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

3) Los subtítulos del presente artículo han sido tomados de canciones de Raly Barrionuevo, cantautor argentino y compañero de lucha, que ha formado parte con su poesía y su gesto de la Universidad Trashumante durante los 20 años que llevamos andando. Canciones: “Chacarera del Exilio”, “Circo criollo”, “Somos nosotros”, “Ey Paisano”, “Como danza la esperanza”, “Sus misterios”.



lo convierte en un “espacio trashumante”, como solemos llamarlo.

Las fechas en que concretamos cada Encuentro de este último Círculo de formación fueron:

- 26, 27 y 28 de noviembre de 2016 (1° Encuentro) en “La Montina”, Unquillo,
- 19, 20 y 21 de agosto de 2017; en Villa La Bolsa (2° Encuentro);
- 18, 19 y 20 de noviembre de 2017; “La Montina” Unquillo (3° Encuentro)
- 30, 31 de marzo y 1 de abril de 2018, en el Camping “Juan D. Perón” de Cosquín (4° Encuentro).

“¡Ey paisano!” “...Ponte a construir este mundo que profesas”

Cuando decidimos sistematizar esta experiencia es porque visualizamos dos necesidades: una

hacia adentro de la UT y otra hacia afuera. Hacia adentro, porque pensamos que la sistematización permite horizontalizar la reflexión, acortar distancias entre nuevxs y viejxs talleristas, y sumar una mayor cantidad de integrantes de la UT a la discusión pedagógica-política.

Hacia afuera, para poner en disponibilidad de otras organizaciones lo construido y contar la experiencia a partir de *lo provisorio*. Es decir, elegimos avanzar con la sistematización, no como punto de llegada sino más bien como instrumento que permite analizar la práctica y plantear nuevos caminos para la formación.

El aspecto central que tomamos de la experiencia fue identificar los *conocimientos construidos colectivamente* en la ronda de adultxs, durante los cuatro encuentros de la Regional Córdoba del Tercer Círculo de formación de la Escuelita Trashumante.

Esta decisión nos puso “a la intemperie”, pues-

to que nos desplazamos del refugio de mirar lo vivido a partir de las consignas y objetivos con las que se arma un taller, para ubicarnos bajo la lluvia de ideas, voces, gestos, cantos que ellxs dispararon. Como sistematizadores, no hemos sostenido una mirada *desde afuera* hacia adentro de la experiencia para analizarla; sino que primero *nos enredamos adentro*, recogimos todas las ideas que a la ronda se fueron arrojando, para luego poder desandar, reconstruir, contextualizar, tejer, analizar e interpretar lo consensuado y construido colectivamente. Esto nos permitió que el surgimiento de las categorías (o conjunto de ideas que pueden ayudarnos a explicar la realidad de muchxs) se diera principalmente a partir de lo que lxs participantes de la Escuelita contaron, y no tanto a partir de lo que la Universidad Trashumante planteó, sintió y pensó durante la experiencia.

“¡Ey paisano!, ¿qué pasó?... La historia no es fácil como creías vos”

Todo proceso de sistematización se caracteriza por “su radical contextualismo; es decir, que su razón de ser y sentido, así como su punto de partida y de llegada, son las realidades históricas, políticas, sociales y culturales en que participan y desarrollan sus prácticas los sujetos colectivos que realizan la investigación” (Torres Carrillo 2017:2) . Este argumento nos explica uno de los motivos que puso en marcha el proyecto de la Escuelita Trashumante allá por el año 2011, cuando grupos y organizaciones habían recibido recursos y planes sociales, pero sin ninguna formación en estrategias colectivas, en formas de gestionarlos que permitieran crear otros modos de relaciones; y a partir de allí poder pensar otros mundos y economías posibles. Entendimos, entonces, que era crucial pensar formas de reflexión que orientarán la práctica de nuestras organizaciones desde los principios de la educación popular.

En el primer Círculo descubrimos que éramos muchas las organizaciones que compartimos sueños por fuera del capitalismo y las estrategias clientelares de los gobiernos. Esto nos hizo apasionarnos con multiplicar la Escuelita Trashumante en nuevos círculos y regiones, para seguir

abriendo la reflexión sobre las prácticas comunitarias y políticas de nuestras organizaciones.

El contexto puntual de nuestra experiencia sistematizada (Noviembre de 2016 a marzo de 2018) está marcado por la derrota del kirchnerismo en el ámbito nacional y particularmente en Córdoba, que es adonde pertenece un porcentaje importante de las organizaciones que se formaron en el 3° Círculo. Esto puso en evidencia que las políticas sociales que pretendían incluir a los sectores más desfavorecidos (asignación universal por hijxs, por embarazo, pensiones por discapacidad, jubilación para amas de casa, programa “Argentina Trabaja” y “Ellas Hacen”) sólo fomentaron un beneficio cortoplacista para adquirir cierta capacidad de consumo, pero estuvo lejos de promover la autonomía económica de los sectores populares.

Por otro lado, se agudizó la *lógica extractivista* que los gobiernos de las últimas décadas sostuvieron. En la pampa húmeda y el Litoral argentino se multiplican permanentemente las hectáreas de tierras dedicadas a la siembra intensiva de monocultivos como soja, maíz y girasol transgénico; hasta rodear a todos los pueblos y ciudades de la Región, impedir su crecimiento y enfermar a sus pobladores. Esta política profundiza uno de los problemas más antiguos de la región: el déficit habitacional y la disputa por la tierra.

El retorno de la nueva-vieja derecha neoliberal en Argentina, definió para 2017, recortes importantes a la políticas asistenciales, profundización del achicamiento del Estado, quita de retenciones impositivas a los rubros de la economía que más ganancias tienen: minería, pooles de siembra, petroleras, empresas de transporte; reapertura de las importaciones y el consecuente retroceso de la industria nacional, tarifazos en los servicios públicos, procesos inflacionarios y la devaluación de la moneda.

Este política se ha implementado necesariamente acompañada de un marco jurídico que fortalece las fuerzas represivas, justificando la violencia como forma de resolver los conflictos sociales. Actualmente la represión y criminalización de la protesta social forma parte de nuestra

vida cotidiana. A su vez la violencia de lxs de arriba, también marca una impronta en las prácticas de lxs de abajo, generando, a veces, procesos de implosión en las relaciones de lxs integrantes de las organizaciones.

El endurecimiento del contexto, provocó que también “la lucha sea más dura” (dice Yani de la Toma de tierras de Cuesta Blanca, Córdoba) por ello creemos que apelar a las emociones, al encuentro, a la expresión, a la ternura como disparador de la pregunta sobre ¿a quiénes estamos dejando afuera de nuestras organizaciones?, resulta hoy una forma de empoderamiento de lxs cumpas y sus luchas colectivas. Dice Tato (referente de la Universidad Trashumante) que “buscar formas más amorosas de reflexionar la práctica es profundamente revolucionario”.

“Como baila, como canta. Como grita en las miradas...” “Como danza la esperanza”

Somos conscientes de lo ambicioso que se torna el proyecto a sistematizar por sostener objetivos de transformación social en realidades tan diversas, y es por esto que concebimos a La Escuelita como un proyecto *en construcción permanente*. Sabemos que sistematizarla no se trata de redactar la receta perfecta que nos permita conjurar opresiones en casi cualquier contexto... muy lejos de ello. Pero si tenemos la certeza de que sostiene en su historia ciertos *elementos innovadores*, que sería más que interesante revisar, fundamentar y empezar a comunicar y convidar.

Nos animamos a elegir dos de esos elementos innovadores, para ponerlos al centro y que nos sirvan de EJES o “cauces” por donde va a transitar el relato de nuestra experiencia:

- **EJE 1:** En el camino recorrido por la Universidad Trashumante, a través de sus proyectos anteriores, se han ido incorporando **conceptos y categorías teóricas** fruto de la reflexión y construcción colectiva, tales como “revolución epocal”, “el adentro y el afuera”, “trabajar en la intemperie”, etc. También en la Escuelita, cada Círculo ha ido acuñando sus nociones propias que sirven coyunturalmente para dar cuenta de lo que nos pasa; y que, al ser construi-

das en las rondas, después cada participante las lleva a su propia organización para propiciar allí también la discusión. Por ejemplo, en momentos de evaluación personal de varios de los Encuentros, muchxs reconocimos que en este 3er Círculo han emergido categorías tales como: “vivir en el borde” (y sus implicancias), “animarse a llorar es lavarse los ojos de adentro hacia afuera” (es hacer que los dolores se salgan y nos quede más limpia de rencor el alma), y “soltar la lengua” (para no tener miedo de decir).

- **EJE 2:** Otro elemento innovador en la historia de la Trashumante, es que la **reflexión teórico-política** y las **expresiones artísticas** se consideraron igualmente importantes para la práctica de la Educación Popular, en esta idea de que “lo político también tiene que ser estético”. Tanto es así que en nuestros comienzos, uno de los interrogantes que más trabajamos eran ¿cuál es el aporte del arte a lo político-pedagógico? y viceversa. Esto se reditúa con la escuelita, intentando desaprender la fragmentación cuerpo/mente, volver a sentir el cuerpo propio como el primer territorio a rehabetar. Por ello durante los encuentros hay momentos de expresión corporal, contacto con los otrxs cuerpxs y miradas, bailes, que van conformando lo que otras organizaciones llaman “místicas”, y que le dan un toque identitario importante. También se adornan los lugares, para convidar y recibir a otrxs, buscando la conexión con los deseos, el placer, la alegría. Así es como también, la experiencia vivida en la Escuelita nos ha permitido comprobar que el conocimiento trasciende largamente la esfera del saber racional, puesto que nos atraviesa tanto el cuerpo como las emociones; por esto es que agregamos una nueva lectura/retrato que nos cuenta sobre **lo actitudinal / lo emocional** en nuestras construcciones.

Luego de definir nuestros ejes de Sistematización comenzamos a *recuperar*, de todo lo que se dijo, se bailó, se cantó, se pintó, se escribió, se



dibujó y se actuó en las rondas (y que pudimos registrar), aquellas **ideas/sentimientos/actitudes (conceptos)** que nos ayudan a *describir* las diversas realidades en la que vivimos y lo que producen en nosotrxs, como personas y como colectivos organizados; o que nos ayudan a *contar* los proyectos y luchas que llevamos adelante en nuestros territorios para hacer frente a esa realidad, y que hoy nos esperan y desafían. Igual, nos dimos cuenta que seguían siendo muchísimos conceptos y no podíamos contenerlos a todos en un solo relato.

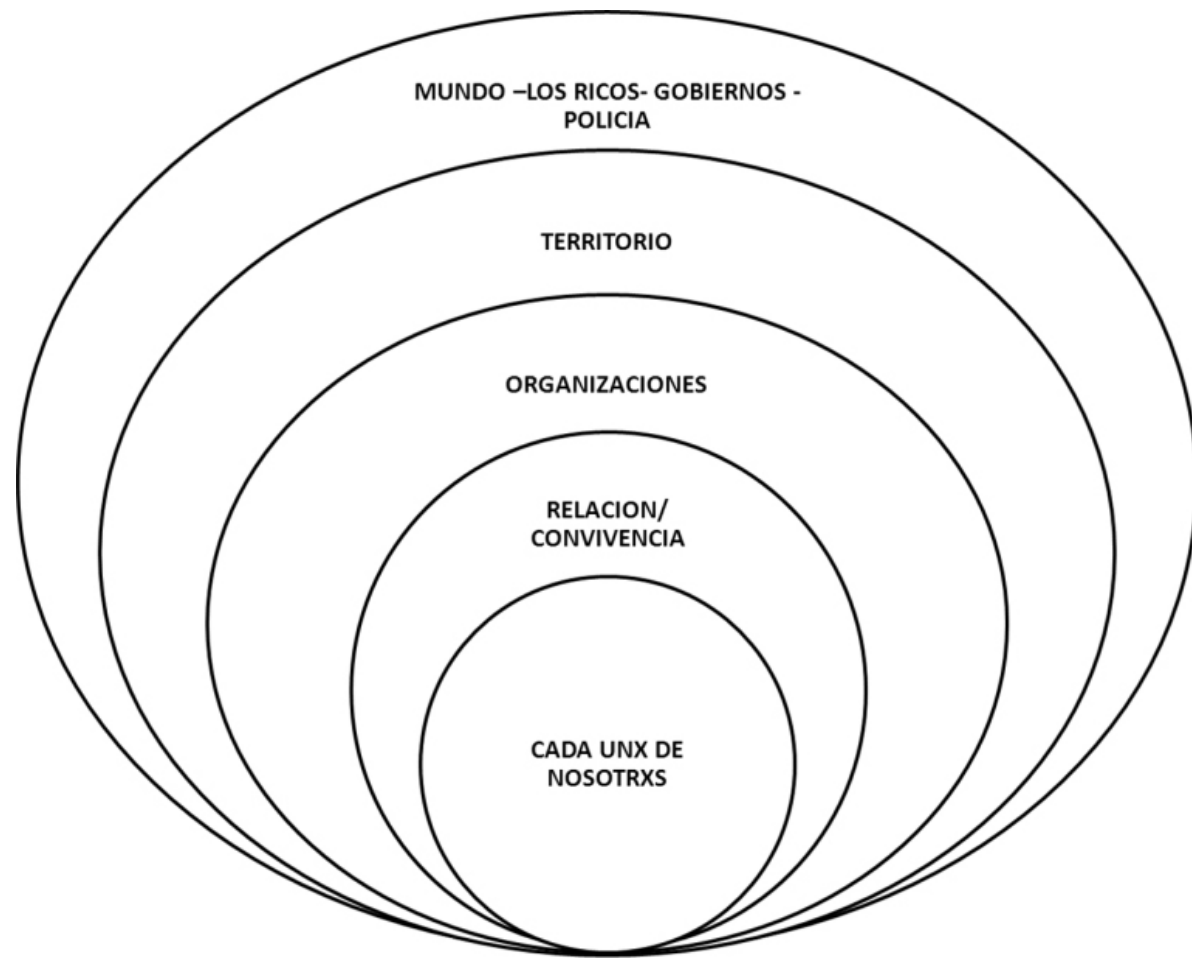
Por ello, y siguiendo la mirada de la Educación Popular que históricamente sostuvo la Universidad Trashumante, es que agregamos algunos criterios más:

- Que esos conceptos a retomar respeten y no opaquen la *diversidad* de luchas y realidades presentes en La Escuelita: tomas de tierras, cooperativas de vivienda y de trabajo, revistas y centros culturales, organizaciones vecinales, de inquilinos, asam-

blea lésbica, trans y travestis, bachilleratos populares, teatrerxs, bailarinxs, colectivos de jóvenes, entre otrxs.

- Que esas nociones teóricas, expresiones artísticas o gestos/formas metodológicas terminen formando parte de una *construcción colectiva* más amplia; producida en esa misma ronda a partir de ese marco de *diálogo*; por más que en un principio hayan surgido explicitadas por alguien o por un grupo puntual, respondiendo a una consigna puntual.
- Que sean conceptos que nos hagan crecer en la intencionalidad política de La Escuelita: responder a las necesidades de formación de los sectores populares que se organizan para *transformar* las realidades de opresión que sufren en sus comunidades.

Un texto de Óscar Jara nos permitió pensar nuestros ejes a través de algunas **Dimensiones**. El au-



tor sostiene que “las experiencias [proyectos], son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (2006:7). Entonces, las dimensiones vendrían a ser los *aspectos o facetas de la realidad* a la que refieren cada una de las ideas/sentimientos/actitudes que recuperamos en nuestra grilla de registros; ya que había, por ejemplo, expresiones que partían desde la mirada personal de cada unx, pero a la vez se proyectaba hacia la organización o al mundo.

En este sentido, decidimos tomar como Dimensiones a las siguientes:

- CADA UNX DE NOSOTRXS,
- RELACIONES/CONVIVENCIA,
- ORGANIZACIONES,
- TERRITORIO,

- MUNDO / LOS RICOS / GOBIERNO / POLICÍA (EL AFUERA)

Cada una de ellas, de modo circular, contiene de alguna manera a las demás; en un intento de graficarla para entenderla, las representamos así:

Entendemos por CADA UNX DE NOSOTRXS, a ese espacio más íntimo, que contiene nuestra historia personal, nuestra vida, *lo que sentimos* cada unx; las experiencias propias que me llevaron a decidir ser parte de una organización; cómo vivo mi relación con mi *cuerpo* y que nos permite, a su vez, ser parte de un todo. Ésta sería la dimensión más subjetiva.

RELACIONES/CONVIVENCIA, tiene que ver con nuestro entorno inmediato; que a veces coincide con la organización o con nuestra familia pero no necesariamente, y que nos permite revisar cómo estamos siendo con lxs demás, en el trato, en la empatía, en el respeto, la escucha y el

tipo de *vínculos* que generamos.

ORGANIZACIONES, contiene aquellas ideas sobre el trabajo colectivo, los modos de participación en prácticas comunitarias, en el centro cultural, en los reclamos por los derechos vulnerados; y también aquellas reflexiones en relación a sentirnos y pensarnos colectivamente, a poner el interés de todxs por encima del propio, a desafiar la lógica de los machos-ricos.

El TERRITORIO comúnmente constituye un espacio geográfico integral, resultado de la articulación de estructuras urbanas y/o rurales de tipo físico-natural, económicas, socio-culturales y político-administrativas; cuyas formas organizativas y funcionamiento son afectados por fuerzas tanto internas como externas de las que resultan las formas de uso y ocupación que en un momento dado queremos modificar, y que para ello nos organizamos. En nuestra experiencia, constituye el marco de complejidades que configura el contexto de cada una de las luchas presentes en las rondas; no es lo mismo una toma de tierra urbana, o en las sierras o el proceso de recuperación de tierras de un pueblo originario Mocovíe.

MUNDO-LOS RICOS-GOBIERNOS-POLICIA, en nuestra experiencia, es el afuera; sin embargo muchas de las decisiones que las organizaciones toman tienen que ver con el tejido de relaciones que se dan entre las organizaciones sociales y el contexto más amplio. Ese afuera mantiene la lógica hegemónica y se maneja con las estrategias de lxs poderosos: divide, manipula, coopta; pero como detenta el poder no puede omitirse como un campo de acciones posibles.

Somos conscientes del carácter provisorio de estas dimensiones, pero creemos que nos son útiles a los fines de poder analizar en profundidad la gran cantidad de ideas/experiencias/decires/sentires con la que contamos.

“Soy ésta tierra, soy ésta gente, soy mi memoria... y soy ésta historia.”

Terminamos de reconstruir la experiencia, ubicando las voces en los ejes y diferenciando cada una en las distintas dimensiones. Cuestión que nos produjo una gran alegría y una gran preocu-

pación. Alegría, porque en cada frase, foto, copia o afiche recordábamos el momento de construcción compartido; y preocupación porque recién entonces tomamos conciencia de la gran cantidad de información con las que contábamos. Convencidxs de que no íbamos a resignar ninguna voz, resolvimos seguir a Palma cuando afirma que “organizar datos en categorías aporta a construir comprensiones particulares, situadas, sobre la experiencia” (Palma, 2003).

Pusimos manos a la obra intentando identificar aquellas ideas-llaves, que nos abrían la puerta a otras que se relacionaban o que estaban contenidas en ellas y que, distribuidas en las dimensiones y ejes, las hacían crecer transformandolas en un conocimiento construido en la ronda, entre todxs. Así armamos cuatro categorías:

- Ronda/Horizontalidad/Encuentro
- Tratar y ser tratadx como humanx.
- La participación de lxs jóvenes y la fuerza de lxs niños
- Tierra/Borde

Luego de identificar las categorías de conceptos y/o aprendizajes que se dieron en los Encuentros, nos animamos a mostrar el camino que tomó cada una de ellas desde que nacieron/intervienen por primera vez en la ronda; y cómo se van complejizando cada vez que vuelven a aparecer, desde la palabra o desde la expresión/emoción, **aportandoles colectivamente capas nuevas de sentido**. Relacionamos esta construcción con una **yuxtaposición**, que Rivera Cusicansqui define como “*Lo ch’ixi que constituye así una imagen poderosa para pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante*” (2010:7) pero que sí dan cuenta de un proceso de construcción colectiva de ideas en un marco de horizontalidad y confianza que habilita espacios para el diseño desde las experiencias y sentires diferentes.

En este **movimiento circular** de nuestras categorías, pudimos comprobar que “el pensamiento utópico conlleva la *denuncia* de cómo estamos viviendo y el *anuncio* de cómo podríamos vivir”

(Freire:2014:154) ; ya que las CATEGORÍAS/CONCEPTOS fueron construidos colectivamente a partir de las relaciones que pudimos establecer entre las injusticias que estamos sufriendo y el ejercicio de pensar/practicar/sentir otros modos de vida posibles, que impliquen crear colectivamente lo que merecemos y soñamos, sin perder nunca la esperanza de cambiar el mundo.

RONDA/HORIZONTALIDAD/ENCUENTRO

En el inicio del 1er encuentro de este círculo, lxs trashumantes y coordinadores de la ronda de adultxs manifestaron: “Aurelio (de la comunidad originaria mocoví), nos enseñó en el Círculo anterior de la Escuelita *cómo darnos la mano en una ronda*: la mano derecha con la palma para abajo, porque junta lo que cada unx entrega a la tierra y a nuestrxs hermanos, y la mano izquierda con la palma para arriba para juntar lo que cada unx recibe del cielo, de nuestros ancestros y de mis compañeros. Hagamos un ratito de silencio así, con los ojos cerrados, para poder sentir lo que recibo y lo que entrego.” Este fue el primer sentido que identificamos de esta categoría en la ronda de adultxs. Inmediatamente se pone en práctica dicha idea, lxs cuerpos de **CADA UNX** de lxs que estábamos allí se predisponen y sucede (Eje 2):

Otro descubrimiento más que significativo fue: “aprendí que el cumpa que viene de afuera a ayudar al barrio a la idea del cambio la tiene en su cabeza; la/el cumpa del barrio, la que sufre, al cambio lo tiene en el pecho: estos dos en intercambio es buenísimo porque se arma como el cuerpo, juntxs, el cambio te atraviesa en todo el cuerpo”. Esta es la *2da capa de sentido* importante que toma esta categoría, desde lo actitudinal y corporal (Eje 2). Se vuelca a la ronda de adultxs durante el momento de Evaluación Personal, al finalizar el 1er Encuentro de este Círculo; y se lo refiere para describir un ENCUENTRO que sucede en la realidad cotidiana de sus **ORGANIZACIONES**.

Los sentimientos y lo actitudinal estuvieron presentes, por ejemplo cuando se dijo “acá fluyen las emociones, hay pocos espacios donde la emoción circula, quiero llevarme los llantos, los

abrazos, las risas: las emociones”. Aquí se retoma otra vez el concepto de RONDA/HORIZONTALIDAD/ENCUENTRO y, si bien no se le agrega un nuevo sentido, se lo retoma para referirse a la comunicación emocional que pudieron experimentar durante la **CONVIVENCIA** en los encuentros de la Escuelita.

Cuando unx de lxs participantes afirma: “sentí que la mochila que traía ahora la vamos sosteniendo entre todos, y ese peso se hace más liviano”. Esta intervención propone una *3era capa de sentido* que vimos que aparece en la ronda de adultxs para referirse a las sensaciones (eje 2) que dejó nuestro encuentro.

En referencia a la diversidad de luchas y territorios presentes, se marcó como diferencia que, “allá en Buenos Aires los encuentros son sólo porque tenés que luchar, y a veces son muy fognosas y eso...y te impregnas con esa cosa [haciendo referencia a la violencia] y acá pude sacarme... impregnarme de eso armonioso y en paz”. En relación a lo que se comparte *conviviendo* dijeron “no todxs compartimos las mismas lógicas, pero estando en encuentros como estos nos contagiamos cosas que acá vivimos y terminamos adquiriendo”. Con estas conclusiones vertidas a la ronda, renacería una *4ta capa de sentido desde las sensaciones (eje2)* para esta categoría: intentando definir *¿Cómo? ¿Con quién? Y ¿Desde dónde? Se puede cambiar el mundo*, se identifica desde su potencial transformador a esta experiencia de reflexión y **convivencia** en RONDA/HORIZONTALIDAD/ENCUENTRO, entre referentes de diversas **organizaciones sociales**. A este sentido, se suma la posibilidad de “pensar en el otro y hacer carne otras problemáticas, hacerlas propias” porque aquí “es como si nos conociéramos de toda la vida”.

En el segundo Encuentro de este círculo pudimos ver crecer el concepto HORIZONTALIDAD mientras reflexionábamos sobre qué cuestiones necesitamos seguir practicando para nuestras rondas, nuestros encuentros y nuestras **organizaciones en los territorios**, partiendo de lo vivido en la Escuelita hasta ese momento. Este concepto adquirió como *primer capa de sentido* la referida a la importancia de “aprender cuándo



es momento de hablar y cuándo de escuchar”; para avanzar en la reflexión al afirmar que “aprendí a coordinar grupo, entiendo que es importante darle tiempo a todxs para hablar y respetar lo que cada unx tiene para decir...invitar a participar a lxs compañerxs que les cuesta más hablar”; así, esta idea cualitativamente aparece más completa.

Una *segunda capa de sentido* a este mismo concepto se da en el 3er Encuentro, al reiterarse afirmaciones como: “[en estos encuentros] aprendí a salir de lo cotidiano, de hacer fuerza en la lucha para verte más desde afuera”, en referencia a lo que les proponen jornadas de reflexión como estas, de tres días completos de convivencia en medio del monte.

Al momento de reflexionar sobre las dificultades y contradicciones que estamos teniendo en nuestras prácticas comunitarias, lxs compas afirman que “lo que nos está faltando, a lxs que estamos al frente, es el diálogo hacia adentro de nuestros barrios, nos ponemos sobre los hombros luchas que tienen que ser de todo el barrio, nos está faltando compañerismo también. Siempre tratamos de salir hacia afuera a buscar las soluciones, y nos olvidamos de compartir hacia adentro nuestros saberes, para que seamos más en esta lucha”. Aquí aparece una *tercera capa de sentido* (eje 1) en un intento de proyectar hacia sus **territorios** lo aprehendido sobre

la HORIZONTALIDAD Y ENCUENTRO de saberes; como una nueva estrategia para transformar lógicas verticalistas del **AFUERA** al momento de vincularnos con nuestrxs vecinxs de la toma y/o socixs de nuestras cooperativas de viviendas; y que luego podrían transformar también la lógica para buscar soluciones a nuestros problemas comunitarios, propiciando el intercambio de saberes entre otrxs vecinxs de su territorio.

En cuanto a las posibilidades de proyectar estos aprendizajes, e ir transformando sus propias **organizaciones** y sus prácticas comunitarias, aparece una *cuarta capa de sentido* en el cuarto Encuentro cuando afirman: “lo importante es que los espacios que construimos sean diferentes de entrada. Las injusticias personales también se resuelven colectivamente”, se debieran crear “asambleas sensibles, darnos un momento para contarnos cómo está cada unx hoy”.

En esta categoría, creemos que la DENUNCIA está en las expresiones sobre las dificultades y contradicciones que se dan en la cotidianidad de sus organizaciones, y cuando identifican cómo replican las lógicas violentas y verticalistas del Afuera.

El ANUNCIO puede identificarse en los aprendizajes que construimos cuando nos encontramos, cuando podemos ver la realidad de lxs otrxs y aprender de eso; en el disfrute, la expresión ar-

tística, el abrazo y las emociones. También en que “llevaríamos la ronda, y educación y trueque” a nuestros territorios; porque sería importante “que los barrios se empoderen, creando una voz colectiva, horizontalmente”, donde no “haya niveles, cada unx con su lugar y su protagonismo”.

Creemos que la categoría Encuentro/Ronda/Horizontalidad está ubicada en el ANUNCIO, ya que sintetiza elementos imprescindibles para la construcción de otro mundo, definido en esta ronda como “estar unidas por grandes sueños”.

Puede ser interesante seguir pensando: ¿qué alcance tiene este empoderamiento que se da en los encuentros? Y ¿cómo hacer para que se replique esta idea de “soltar la lengua para poder construir espacios colectivos” en cada una de las organizaciones, cuando no estamos del todo preparadxs para darnos ese espacio?

TRATAR Y SER TRATADX COMO HUMANX

Esta idea surge de una compañera al evaluar el primer encuentro: “aprendí a tratar y ser tratada como humana”. Por su fuerte anclaje real, por su capacidad de contener otros sentipensamientos, por la contundencia para diferenciarse de todos los procesos de segregación, maltrato, dis-

criminación que lleva a la deshumanización de la vida en sus territorios, se fue dibujando como CATEGORÍA. Pero también porque podemos entenderla a partir de su matriz circular; ya que, para irse armando, empezó siendo abordado desde la dimensión del **Afuera**, denunciando al mundo-gobierno-policía-ricos, y a la vez se toca con lo más interno/personal pues ha sido constitutivo en las trayectorias de vida de **cada unx**.

En el análisis del **AFUERA** se afirma que, en el nivel más general, “la destrucción individualista es tan rápida, fácil y efectiva” y que “la discriminación no sólo es por clase y pobreza, sino también por género, por las diferencias sexuales”, porque “este mundo disciplina nuestros cuerpos”. Cada afirmación da cuenta de un Afuera hostil, que destruye y cosifica; y esta constituye su *primer capa de sentido (Eje 1)*

En contraposición a estas afirmaciones, se construye su *segunda capa de sentido* cuando se intenta, desde las **organizaciones** y desde **cada unx de nosotrxs**, construir modos de **convivencia** más humanos. Por ello es quizás que, a partir de advertir la “falta de autoestima y de conciencia”, desde el eje conceptual (*Eje 1*) se remarca la necesidad personal de “sanar porque estamos llenxs de cicatrices”; o de empoderarse a partir

de “lo que ayer era un insulto, hoy es herramienta: Soy travesti y me empodero” rompiendo “la colonización del cuerpo”.

Y “tomar los valores y las esencias de otras luchas”, “respetar lo que cada una tiene para decir”, sería una *Tercer capa de sentido (eje 1)*. Propone mirar con el mismo respeto y tipo de diálogo/escucha que trato de tener con unx compañerx de mi organización, a **otra organización**.

Una *cuarta capa de sentido* a este concepto/categoría se da cuando analizamos la dimensión Ideológica de nuestras prácticas comunitarias en nuestros **territorios**. Innumerable cantidad veces, nuestros proyectos chocan con “las miradas del pobre, del pobre de derecha”; quien mira, juzga y actúa como el opresor siendo oprimido. Y aquí, otra vez lo circular remite al Afuera con la aparición en la ronda de aquella advertencia que dice: “la mirada del pobre no puede ser como la del rico [estigmatizadora y descontextualizada]”. Ese “pobre de derecha” se vuelve el principal sostenedor de las injusticias en sus territorios.

Para buscar esa ruptura con la lógica del **AFUERA**, **cada unx** ha recorrido difíciles caminos, que se relatan desde el sentimiento y lo actitudinal (eje 2): “al tener mi primer hija deje las drogas para no andar así en la vida” o “tuve un hijo, sufrí violencia, me separe. Recién de grande aprendí qué era violencia” o “teniendo una mamá soltera y luchadora, todas mis tías estuvieron en algún momento en mi casa golpeadas”. Estos dolores, contenidos en una escucha paciente de lxs demás, afloran en llanto y palabra: “me trae mucho al cuerpo, no quiero ver mas gente muerta, no quiero ver mas mujeres solas”; constituyendo una *primer capa de sentido* si seguimos la construcción colectiva de esta categoría desde el eje de las Expresiones Artística/ Sentimientos/Lo Actitudinal (Eje 2).

Mientras describen esos dolores como consecuencias de esa lógica inhumana del **AFUERA** en **CADA UNX** de ellxs mismxs y en sus **vínculos de convivencia** familiar y social, lxs compañerxs participantes de la ronda suelen romper en llanto, al principio con mucha vergüenza. Y es

allí cuando irrumpe en la ronda la frase de un compañero, hoy recordada por todxs: “llorar es lavarse los ojos de adentro hacia afuera, desahogar el alma, para que el alma quede limpia de rencores”. Es desde allí que se empieza a relacionar con la posibilidad de “soltar” también las *emociones*; y de darles un lugar privilegiado en las rondas de reflexión sobre nuestra realidad, como una respuesta de sanación. Aquí, dentro de este mismo eje 2, es cuando se le da una *segunda capa de sentido* al concepto “tratar y ser tratadx como humanx”, para poder aplicarlo ahora al diálogo emocional que podríamos sostener con nosotrxs mismxs y para vincularnos con otrxs. Y así, van apareciendo en la ronda nuevos testimonios, en agradecimiento por el respeto: “lloré mucho y no me conocen, no conocen mi historia, gracias, les quiero” o por la aceptación sin preguntas: “[en este encuentro] primero me abrazaron y después me preguntaron quién era”.

A partir de liberar el dolor antiguo y sentir que se puede “recuperar la palabra, soltar la lengua, expresar lo que yo pienso”, “falta preguntarnos por nuestros miedos”, “tenemos que sanar las cicatrices, no hay muchos espacios donde sanar nuestras cicatrices”; fluye con mayor facilidad un posicionamiento distinto, “ves con ojos más amorosos” y eso permite “mantener siempre vivo el deseo de cambiar una misma, para poder salir a compartir el deseo de que cambien otros, creando riqueza espiritual y afectiva”, aprendiendo “el derecho a la alegría”. Y es aquí, en estos testimonios, que la categoría adquiere una *tercera capa de sentido* para referirse a los pequeños grandes gestos (Eje 2) que podrían ser iniciadores de nuevos tipos de vínculos, y posibilitarnos cotidianamente ese trato más humano: “El cambio de uno, desde que me sumé al grupo [de vecinxs organizados en la toma de tierras] la gente me respeta y me siento útil”.

Esto nos permitiría “no repetir las huellas del pasado y la manera violenta que el machismo quiere seguir imponiendo” para que podamos “generar hijos varones que no sean machos”. Aquí detectamos una *cuarta capa de sentido* que se le imprime al concepto “Tratar y Ser Tratadx como Humanx”, para identificarlo con una expresión



de deseo colectiva, que intenta buscar la forma de transformar **nuestros vínculos** más cercanos, para crear y reproducir subjetividades otras.

En cuanto a cómo se pone en juego “tratar y ser tratadx como humanx” en la realidad de nuestras **organizaciones**, encontramos fuertes expresiones de deseo también sobre la necesidad de “recuperar lo humano, despertar y contagiarlo, en base a la escucha y los sentimientos”, de “tomarnos el tiempo para un mate con los compañeros”; saber aceptar que “si tenemos problemas de violencia de género en nuestras organizaciones, si o si trabajarlo”, “aceptándonos entre todxs, a la compañera trans o trava” y a “saber ponernos en el lugar del otro”. Para lograrlo se propone “una *doble trashumancia*: interna, valorándonos y transformándonos críticamente; y hacia afuera, con otros para transformar el mundo que vivimos”. Estas afirmaciones aportan una mirada crítica sobre la lógica para la lucha que sostienen nuestras organizaciones, y desde dónde se aspira a desarrollar prácticas/proyectos comunitarios que prefiguren el mundo que soñamos, con ciertos principios y una lógica que intenta ser instituyente: “con ética y coherencia tenemos que esforzarnos en no reproducir la lógica del sistema, ni violencias que no elegimos, ni discriminación”. Para lograr crear organizaciones más humanas “no tenemos que perder la humildad y aprender a cuidarnos”, “ser más humano con uno mismo y saber que la organización te cuida”, “ser autónomos”, “aprender a revisarnos todo el tiempo. Travestizar los espacios”. Como horizonte, “la esperanza puesta en la ternura, la lucha no puede ser si no es terna”.

Al momento de reflexionar sobre la dimensión ideológico/metodológico de nuestras luchas y organizaciones, en la ronda de adultxs también se preguntan “¿cuáles son nuestros valores? Ayuda mutua. ¿cuál es nuestra estética? Ser bellxs y tiernxs entre compañerxs, vivir en un espacio bello, contenedor”.

Se agrega una *Quinta capa de sentido* cuando se valora que en estos encuentros podemos “poner el cuerpo, estirarnos, jugar”; “en estos encuentros quienes no sabemos cantar, cantamos,

quiénes no sabemos bailar, bailamos. Compartimos nuestras penas y alegrías”. Entendemos que es parte de “tratar y ser tratadx como humanx” poder “utilizar el arte como visibilizador, como lenguaje que da voz y garganta a los barrios: que no sea sólo para las que se animen, sino que se dé en todxs, juntxs”.

En esta categoría, a la DENUNCIA la construimos a partir del análisis de cómo el mundo discrimina, disciplina, persigue y violenta por ser pobres, por ser mujer, por ser travesti o trans, por ser jóvenes, por vivir en los barrios y villas, por estar organizadxs, por reclamar y por tomar tierras. Y es claro que en las representaciones teatrales, donde ponen en juego lo cotidiano de la vida, aparece nuestra lectura de cómo los gobiernos-ricos-policía nos tratan como un objeto que se compra con planes sociales, que se reprime por la “policía racista”, que se castiga por ser madres adolescentes o por el consumo de drogas, “que se olvida” porque no produce para el capitalismo.

Como respuesta a esa realidad, reflexionamos sobre la importancia de revisarnos, “travestizando nuestros espacios” y poniendo en el centro la necesidad de tratarnos bien, de respetarnos, de darnos los tiempos para preguntarnos cómo estamos, de hablar y escuchar. Es claro que estas expresiones constituyen el ANUNCIO y plantean una subversión frente a la brutalidad con que se viven los vínculos más cercanos; sosteniendo que tenemos que trabajar en eso, discutiendo, formándonos, haciendo talleres, educando a nustrxs hijxs.

Frente a esta conceptualización construida colectivamente, nos preguntamos como equipo sistematizador ¿Qué tipo de miradas, formas de hacer y de tomar decisiones; qué actitudes y espiritualidades nos acercan, aún más cotidianamente, a “Tratar y ser tratadx como humanx”? ¿Cómo puede, esta categoría, ayudarnos a contrarrestar la deshumanización del mundo en que vivimos?

LA PARTICIPACIÓN DE LXS JÓVENES Y LA FUERZA DE LXS NIÑXS

Esta también es una categoría genuina, apareció

en el primer Círculo de formación de la Escuelita Trashumante. Tomó una fuerte presencia en la ronda de adultxs de este tercer círculo desde el momento (1^{er} Encuentro) que enumeramos los principales problemas de **nuestros territorios**. En las devoluciones teatralizadas a la ronda plenaria (luego de horas de reflexión grupal), se mostraron diversas situaciones problemáticas que viven cotidianamente lxs adultxs con los problemas de adicciones de sus jóvenes; y también dramatizaron la realidad de jóvenes que quedan “embarazadas desde muy jovencitas y sin vivienda propia para formar familia”.

Al intentar profundizar en las causas de estos problemas, toma protagonismo el primer testimonio de una madre contrariada por intentar acompañar a su hija en su adicción a las drogas, y chocar con las contradicciones que la realidad social y política de sus territorios (**el AFUERA**) les depara: “Mi hija con problemas fue agredida verbalmente por la profesora y ella se defendió, y hoy no la acepta ninguna escuela de la zona, la policía la acosa siempre, o sea la sociedad la obliga a quedar afuera de todo (...) Con la droga, ella dice que quiere huir de esta realidad [de discriminación y estigmatización en su barrio] también”.

En esa misma búsqueda de profundizar la reflexión sobre las causas de estos problemas, se rememoran en la ronda los relatos de **hechos de su propia juventud**; y a partir de los cuales, ahora adultxs, intentan explicar el rumbo que tomó luego su propia vida: “Fui mamá muy chiquita y relegue muchas cosas para ser mamá”. “Teniendo una mamá soltera y luchadora, todas mis tías estuvieron en algún momento en mi casa golpeadas. Es muy difícil vivir en una villa y ver que desde los 15 años tenes que tener hijos; y yo que no y que fui a la universidad ... vi que era porque me marcó mucho que mi mamá me dijo que nunca me deje pegar por un hombre”; “mi hermano tenía 1 año, el cual yo tenía que quedarme en casa a cuidarlo, a estar con él, y trabajando en casa, y así crecí, no sé lo que es jugar”.

A partir del segundo encuentro, también fuimos profundizando *desde dónde* miramos nuestra propia realidad y nuestros problemas, desde qué

concepción del mundo. Luego de recorrer contradicciones propias (y la de nuestras organizaciones) y del afuera (mundo-capitalismo-ricos-gobiernos-policía) fuimos arribando a nuestras primeras conclusiones, y con ellas se le agrega una *primer capa de sentido* al concepto “*La participación de lxs jóvenes*”: “La mirada del pobre no puede ser como la del rico (estigmatizadora y descontextualizada), los pobres nos tenemos que preguntar POR QUÉ un pibe sale a chorear, por ejemplo, antes de opinar”. Y así, muy de a poco, van apareciendo las primeras propuestas: “dejar de lado la palabra y enseñar haciendo, con el ejemplo, la valentía”.

Una de las particularidades más importantes de este tercer círculo fue la masiva participación de jóvenes, constituyendo su propia ronda y proceso de formación. Muchos de ellxs, pertenecen a las mismas **organizaciones** que los adultxs, pero otrxs son parte de organizaciones sociales, políticas, deportivas y culturales propias de/para jóvenes, también de sectores populares. Adquirieron tal potencia y protagonismo en la Escuelita que, las conclusiones/producciones artísticas de las reflexiones hechas desde su sentir/pensar como jóvenes, repercutían siempre en la ronda de adultxs: “hay muchos jóvenes, ellxs aprenden de nosotrxs y nosotrxs de ellxs”; “a veces nos enseñan a desaprender cosas que nos hacen mal” a todxs. Adquiriendo una *segunda capa de sentido*; esta vez referida a empezar a preguntarnos por lo que lxs jóvenes podrían tener para decirnos a lxs adultxs.

Esto dió pie para que, en el cuarto encuentro, decidiéramos que todas las instancias plenarias se desarrollen en forma conjunta, evaluando luego como más que positiva la experiencia: “es sí o sí familiar este proyecto, esta escuelita es familiar, todxs... jóvenes, adultxs y niñxs tenemos que sentir, pensar, actuar pudiendo reflejar y aprender aquí de nuestra vida, y de la vida de nuestras comunidades”. Pero también, esto fue significativo por la gran importancia que lxs adultxs le otorgan a que lxs jóvenes estén formándose en Educación Popular: “Nustrxs hijxs, que han nacido en la toma de tierra, van a ser nuestra huella, van a poder contar lo que hicimos y ver los errores que cometimos y nuestra lucha por

la tierra". Y así, de a poco, se acortan las distancias generacionales y la empatía crece, como así también la complejidad de lo que ahora implica el concepto "la participación de lxs Jóvenes y la fuerza de lxs niñxs": "Estar acá [señalando la ronda compartida de jóvenes y adultxs], no sé como explicarlo, es como confirmar que eso que una siente en las tripas está en **estas caras nuevas conocidas**, y es como **una sanación**". Ésta sería su *tercer capa de sentido*.

La ronda de Niñxs creció a su propio ritmo, tanto en cantidad como en la profundidad de sus reflexiones sobre los mismos ejes de trabajo que lxs adultxs; a través del juego, el arte y la palabra. Desde la ronda de adultxs, se vivieron con gran entusiasmo cada una de las devoluciones artísticas que lxs niñxs producían; y fueron significativos los testimonios en el momento de evaluación personal de cada encuentro: "La fuerza de mis hijxs me trajo, y cada unx de ellxs hoy también me ha venido a enseñar algo", fue una frase que se repitió varias veces en todos los encuentros, sin sentirla redundante.

Sin lugar a dudas esta categoría representa un salto cualitativo importante en la Escuelita Trashumante; ya que fue la propia fuerza de jóvenes y niñxs, que se hizo sentir en las rondas de los círculos anteriores, la que habilitó espacios propios; lo cual tiene un profundo sentido político y por tanto es en sí misma ANUNCIO.

De igual modo lxs niñxs en sus rondas discuten y hacen actividades construidas colectivamente. En los momentos de compartición, las madres y padres miran sorprendidxs y emocionadxs las capacidades que se despliegan ante todxs para hablar, expresar lo que sienten... son semilla, son huella, son de los motivos más fuertes que nos mueven a lxs adultxs a seguir luchando.

Será fruto de una próxima sistematización, indagar en cómo la convivencia y la reflexión en rondas que se da en los encuentros de la Escuelita Trashumante permite que Niñxs, jóvenes y adultxs se comuniquen mejor y se retroalimenten las esperanzas de transformación: "Hay cosas de la escuelita que se sienten en la piel, es difícil transmitirle al que no viene"; "ver anoche a mi hija

actuar, vi que es muy libre ella [con lágrimas de emoción]"; "mi esperanza es que mis hijos puedan tener sueños grandes".

TIERRA/BORDE

La problemática de la *TIERRA*, desde que comenzó su tarea de formación la Escuelita Trashumante, ha sido central en todos los círculos. Tanto es así que su sentido, después del 1^{er} Círculo, lo identificamos con la dimensión ideológica de cada una de nuestras prácticas comunitarias, es decir, el desde dónde cada persona mira, vive, piensa y siente su lugar en el mundo. En este 3^{er} Círculo, el Ritual de inicio y cierre del Primer Encuentro sucede mientras cantamos todxs, reiteradamente "Cinco siglos Resistiendo" (Canción Anónima de Sikuris) que desde el 2do Círculo se ha convertido en uno de los himnos de la Escuelita: "*Cinco siglos resistiendo / Cinco siglos de coraje / manteniendo siempre la esencia. / Es esencia y es semilla / y esta dentro nuestro, por siempre. / Se hace vida con el sol / y en la pachamama florece.*"

La construcción colectiva de este concepto, en la ronda de adultxs de este círculo, resurge ni bien inicia la ronda de Presentación Personal, a partir de la pregunta ¿con qué esperanzas llegamos al Encuentro?. Allí una compañera afirma que su esperanza "está en que **el gobierno [el AFUERA]** se dé cuenta que la gente no puede comer, que no sigan aumentando las casas y que la gente necesita un terreno adónde levantar un ranchito".

En este primer encuentro, varias compañeras aseguran que "los negocios inmobiliarios nos dejan sin tierra para la vida de nuestras familias y comunidades". Las compañeras organizadas que sostienen Tomas de Tierra en el campo afirman que "cuando fuimos a ocupar el monte, nos quisieron desalojar para desmontar y sacar su recurso y venderlo". Y, subiendo el tono a la denuncia de sus problemas, agregan: "nos siguen poniendo policías y perdemos el laburo [trabajo] porque no podes moverte: te para la policía por nada y tu patrón no te cree". Otras participantes, de territorios más urbanos, también denuncian: "no podemos circular por la ciudad, nos encie-



rran en nuestros barrios y villas, donde los narcos hacen que nos matemos entre nosotros". A partir de estas reflexiones, están asumiendo que quienes con sus decisiones detentan poder en el mundo [capitalismo/ricos/gobiernos/policía] las expulsan hacia las periferias de sus pueblos y ciudades, siempre "hacia los bordes"; allí adquiere una *primer capa nueva de sentido* esta categoría/concepto, creada en este círculo.

Cuando la construcción de sus vidas en ese "Borde" entra en litigio y toca los intereses de los ricos; cuando "la voracidad de unos pocos nos afecta a todos en el barrio, en el país y en el mundo"; cuando ese mundo del afuera actúa violentamente contra ellxs y sus familias, el giro que suele tomar su vida personal y familiar parece ser siempre el de "IR POR LOS BORDES, sin que puedan tocarme [violentarme]". Aquí, la idea de *Bordes/Tierra* adquiere un *segundo sentido*: lugar y disputa para alojar nuestros deseos de resistencia/subsistencia.

Es claro que, frente a la violencia que despliega la policía y "los narcos" para sostener su control

territorial, y frente a la falta de tierras/viviendas, lxs participantes de la escuelita no solo subsisten en esos *BORDES*, sino que reproducen allí sus vidas y sus luchas, inmersas en esas condiciones; reivindicando "que la tierra es nuestra, no de los desarrollistas" y que la "esperanza es que en mi barrio tomado crezcan los espacios colectivos".

Es a partir de esas reivindicaciones y esperanzas que vamos creando y recreando identidades colectivas nuevas en nuestras luchas y **organizaciones**, y así buscamos "ejercer desde los territorios el derecho a la tierra, a recuperar la tierra históricamente arrebatada por los conquistadores". "Las luchas cotidianas son para eso y en contra del sistema capitalista" nos reafirman.

Así reaparece en la ronda el concepto de *Borde* con una *tercer capa de sentido*, ya no solo como espacio desde donde ubicarse para que la lógica hegemónica del mundo (capitalista/ricos/gobiernos/policía) no lxs violente, sino también como lugar de construcción colectiva y subjetiva que habilita la disputa por la tierra desde la construcción de la autonomía. Es en ese



momento que la idea de “IR por los bordes” se convierte en “VIVIR en los bordes”; y la “lucha por la tierra” se convierte en lugar/posibilidad de fortalecerse como organizaciones. “Traemos sueños, proyectos, tierra digna, olor a salón comunitario” afirman con orgullo.

Se suma a esta idea el deseo de sostener sus propios espacios para la formación político/pedagógica: “yo estoy feliz de haber venido y tener ahora este conocimiento, en mi terreno de 10x10 voy a hacer un galpón como este para la escolita del barrio”, se escucha durante la evaluación personal del último encuentro de este círculo.

Tratando de objetivar y relatar en la ronda los momentos significativos de sus vidas que las llevaron a vivir en el lugar/territorio donde hoy viven, es que una compañera comparte: “Soy parte de una toma de tierra, y me sumé porque un día le dije a mis hijos que yo prefería esto antes que pasarme todo el día fuera de casa, sin verlos, trabajando para poder comprar algo y capaz que aun así no pueda”. Esta afirmación refiere, quizás, al sentido primero que atribuyó a la decisión de salir a tomar posesión de tierras para desarrollar allí su vida, su subsistencia y la de su familia; apelando directamente a **la realidad de su entorno inmediato**, a los gestos y definiciones que configuran el tipo de vínculos que allí ella busca generar. Y desde un plano ESPIRITUAL, asentado en el Eje 2, el concep-

to/categoría Tierra adquiere un *nuevo sentido* cuando, en la presentación personal del último encuentro, alguien expresa: “Me esperanza haber celebrado una Pacha en casa (...) después de todo lo vivido”. Acto seguido, otro compañero se anima y afirma: “mi esperanza es que podamos escucharnos, mirarnos y crecer con autonomía”.

Al reflexionar sobre lo transformador de sus prácticas comunitarias, varixs adultxs apelan a sus SENTIMIENTOS para explicar su opción más **íntima y subjetiva** hacia la autonomía: “Yo no necesito un papel de mierda que diga que esta tierra es mía, yo la siento mía”. Ese sentimiento se anuda y se teje con la intención que le había puesto, otra compañera, a su ofrenda a la ronda durante el ritual de inicio del primer encuentro de este círculo de la Escolita: “Esta es la tierra de mi barrio, vengo a comprender, a compartir, sin patrón, todos juntos”.

En esta categoría la DENUNCIA claramente la ponemos en el AFUERA (capitalismo/ricos/gobiernos/policía) que amenaza, amedrenta y persigue en forma individual a jóvenes y adultxs ejerciendo su “control territorial”. También denunciamos que la voracidad de unos pocos nos afecta a todxs en el barrio, el país y el mundo.

El ANUNCIO lo perfilamos sostenido en varios pilares: las organizaciones colectivas que intentan formas de autonomía y autogestión para no depender del AFUERA, la reivindicación del derecho a la tierra y a hacer la vida en ella con nues-

tras celebraciones y nuestrxs hijxs. Por último, el anuncio más genuino y fruto de la construcción colectiva de este Círculo de Formación fue la idea de CONSTRUIR EN EL BORDE, como modo de empoderarnos en nuestras organizaciones y crecer colectivamente, formándonos y luchando por la tierra para todxs.

“Huele a pueblo el caminante que ha desgranado el camino” “sabe a lucha la palabra que no conoce el olvido”

En estos meses pudimos trashumar hasta el centro de la experiencia, nos acompañaron inquietas las palabras, las imágenes, las emociones, los afiches, las canciones; por momentos se unían o desaparecían; tropezamos más de una vez con el dolor. Sin embargo, algunas de ellas empecinadamente se hicieron claras y potentes, esas ideas fueron las que hicieron confluír más voces y gestos, las que logramos construir colectivamente.

Como bien afirma Oscar Jara, “las conclusiones no serán (Jara:2012:196) verdades absolutas, sino pistas de orientación, pautas para nuevos aprendizajes, inquietudes a verificar en otros casos, ventanas de inspiración para otras prácticas... Por ello, estas *conclusiones* en realidad no ponen un punto final, sino que normalmente toman la forma de recomendaciones a futuro.”

Nos animamos a proponer las categorías construidas aquí, como alimento de reflexiones futuras. Estos aprendizajes nos tendrían que servir para echar luz sobre la cotidianidad de cada comunidad, para repensar las estrategias que nos venimos planteando en nuestras luchas. Deseamos que estas categorías nos sirvan para seguirles invitando a nuestrxs vecinxs una lógica para construir desde abajo, antagónica a las del AFUERA. Una lógica de Educación Popular.

Soñamos con que nuestra sistematización permita delinear algunas estrategias de apoyo entre organizaciones populares autónomas; para volver cotidiana este tipo de convivencias, asentadas en el respeto a ser como cada unx quiera/pueda/sienta, y donde podamos conjugar ternura y lucha.

Recorrimos este camino intentando recuperar lo colectivo de las voces de lxs adultxs del Tercer Círculo de formación de la Escolita trashumante, con ellas aprendimos que podemos humanizar nuestros espacios, y nos hermanamos en la lucha haciéndolas abrazo caracol.

Ojala sigan vivas en nuestros encuentros y horizontes... como en las palabras de nuestros hermanos zapatistas: “*los Caracoles serán como puertas para entrarse a las comunidades y para que las comunidades salgan; como ventanas para vernos dentro y para que veamos fuera; como bocinas para sacar lejos nuestra palabra y para escuchar la del que lejos está. Pero, sobre todo, para recordarnos que debemos velar y estar pendientes de la cabalidad de los mundos que pueblan el mundo*”. (sub Comandante Insurgente Marcos, EZLN).

BIBLIOGRAFIA

- Freire Paulo. (2014) Pedagogía de la Indignación. Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- Jara Holliday, Oscar (2006) Sistematización de Experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. La Piragua Nº 23. Revista Latinoamericana de Educación y Política.
- Jara Oscar. (2012) La SiStematización de experiencias: práctica y teoría para otroS mundoS poSibleS. Ed.CEAAL, OXFAM ALFORJA. San José, Costa Rica.
- Palma, D. (2003). La sistematización como validación de la intervención social. Encuentro de experiencias de intervención en el ámbot familiar y comunitario. Concepción: Universidad de los Lagos
- Rivera Cusicansqui, Silvia (2010) Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ed. Tinta y Limón. Buenos Aires. Argentina
- Torres Carrillo, A., Barragan D. (2017) “La sistematización como investigación interpretativa crítica” Editorial El Búho Ltda

TIRAÑA EN LA MEMORIA

Sobre fosas comunes, cuerpos, vida y movimiento

Candela Guerrero⁽¹⁾

30 alumnas, una fosa común y un pasado por investigar. La historia de cómo descubrir nuestras raíces y poner a danzar el dolor de las cunetas. Un proyecto de investigación –acción participativa desarrollado en el marco de un proceso comunitario de Educación para la Participación, que desemboca en una obra escénica, que aborda la represión franquista en Asturias (España), dirigida por Candela Guerrero de La Caracola Iniciativas Sociales.



• Somos Memoria

“Somos semilla, somos memoria, somos el sol que renace frente a la impunidad” - Movimiento Social colombiano.

En el año 2008, desde un edificio muy alto de Bogotá (recuerdo la altura porque soy pueblerina de mundo), se desarrollaba un encuentro de Hijos e Hijas por la Memoria. En esos días de reconocerse para aprenderse, pudimos escuchar a los compañeros colombianos en su compleja situación de Guerra Sucia, de persecución a líderes sociales, de impunidad total frente a ello y de un Estado que en vez de reparar asesina.

Supongo que uno se vincula a las luchas que lo atraviesan desde lo profundo y termina en los

lugares a los que tiene que llegar para crecer. Así fue, después de un rato de encuentro, un compañero fijó la atención en nosotras, que estábamos de totales oyentes, y nos lanzó una pregunta completamente inesperada: “Y las compañeras de España, ¿qué tienen que decir acerca de la Memoria Histórica? porque allá también tienen un problema”.

Silencio. Miradas, cierta sensación de vergüenza, nerviosismo y más silencio. Como si nos hubiéramos comido las palabras. Y en realidad sí, las teníamos históricamente atragantadas. Y es que los silencios siempre son respuesta, y ese fue un resumen concreto y significativo de la Memoria Colectiva española frente a su pasado reciente de dolor y lucha vencida.



FOTO: LA CARACOLA

Uno de mis amigos reaccionó y me miró: –“cuenta lo de tu güelu, lo de la Fosa”.

–“Ah claro, no se me había ni ocurrido, la Fosa, Tiraña, y el dolor transmitido de una generación a otra por las mujeres de mi familia.” Pero eso era algo tan íntimo, que yo jamás lo contaba en un espacio que no fuera el de la Fosa y el Homenaje del 21 de Abril a los allí fusilados. Fue la primera vez que yo hablé de la Fosa Común de Tiraña en público, que conecté la historia de dolor de mi familia con la historia de vencedores y vencidos en mi país, con la historia de los vencidos en el resto del planeta, los nadies. Descubrí de pronto, que lo personal era político.

La República supuso en España libertad, ilusión y esperanza. Un nuevo país que nacía entre Poesía y Prosa, entre la conquista de nuevos Derechos Sociales, y la Cultura que llegaba en forma de Barraca a los pueblos. Lorca, Machado, Hernández... reforma agraria, voto de las mujeres... el futuro pintaba tricolor en un país rural, pobre para la mayoría y con carencias. Pero un 18 de julio de 1936 un Golpe militar rompió con toda esperanza de futuro. Frente a la voluntad democrática, la violencia y la guerra. A partir de ahí, 40 años de terrible Dictadura, y una transición democrática construida desde el pacto de silencio: para poder mirar al futuro, nos dijeron, lo mejor era no reabrir heridas. Y así, se perpetuó la losa

de silencio y miedo que había comenzado en el Golpe de Estado; decidimos entonces olvidar los muertos, al fin y al cabo, muchos ni siquiera sabíamos dónde estaban.

En 2008, en Bogotá entendí que éramos semilla, aunque quisieran enterrarnos, aunque quisiéramos enterrarnos a nosotras mismas con las palabras que dejamos de nombrar, éramos Memoria, éramos cuerpos atravesados por la Historia de un país sin resolver. Por aquel entonces, aún no había entendido que la Historia es nuestra, pero sí algo sutil y desde dentro había comenzado a caminar.

• Somos Cuerpo (frágil) y Movimiento.

“Nací a la orilla del mar. Mi primera idea del movimiento y de la danza me ha venido seguramente del ritmo de las olas.”- Isadora Duncan

Un 21 de abril de 1938 en un pequeño pueblo (menos de 2.000 hab) de la cuenca minera asturiana, al norte de España, mi güela Mercedes se despidió de su padre, sabía que no le volvería a ver, sin embargo le dejó las zapatillas en la entrada para cuando volviera (como si de la luz encendida se tratara). Habían ido a buscarle sus vecinos para bajar a prestar declaración.

1) Bizneta de Jose Casorra –Integrante Equipo Caracola

Tras una reunión de las fuerzas militares y civiles vinculadas con la derecha postbélica en Laviana, se creó una lista con más de 20 nombres, de sujetos subversivos, aunque muchos sin militancia expresa reconocida. La Guerra había terminado, la Represión no. Arrestadas a la puerta de casa, o en la bocamina, atadas, muchas torturadas, fueron fusiladas un 21 de abril de ese mismo año. Se hicieron llamar las 13 Rosas de Tiraña. Pero no solo ellas, también Blanca, a la que iban a matar pero se salvó por estar embarazada, que murió, algunos dicen, del impacto meses más tarde. Y Alfonso, que su juventud le permitió la vida para servir a una patria de la que huyó al exilio en cuanto pudo.

También Isabel, que después de quedarse huérfana de padre y madre, ambos fusilados en la Fosa, fue detenida y torturada. Cuando logró escapar pensó que la mejor forma de terminar con el dolor y la desesperación era dejar su vida de 17 años en la vía del tren.

Ese día, 21 de abril, se instauró el toque de queda. El silencio se impuso en Tiraña, los disparos resonaron en el valle y el miedo se volvió código de supervivencia. La violencia atravesó el territorio como los cuerpos; desde aquel entonces, mi bisabuela Mercedes se volvió una sombra de desolación y pánico. Y así, nació el movimiento.

Cuenta mi madre desde que yo era pequeña, que cuando algo le produce tensión cierra los ojos y empieza a fluir un ligero movimiento circular sobre su eje. Así hizo mi abuela años y años, me dijo: miraba a la ventana y giraba despacio, tratando de acunar la pérdida y el miedo, la maldita guerra y la rabia. El movimiento fue su



refugio, el cuerpo, su hogar. Mi bisabuela aprendió entonces a acunar las carencias para poder, generaciones mas tarde, revertir y subvertir el eje, y convertirlo en danza. Recuerdo de niña los movimientos circulares preocupados, pero también el placer por mi madre por bailar libremente ritmos con los que dar palmas de alegría.

Sí, somos cuerpos atravesados por la guerra de una generación a otra, pero también somos movimiento; lo somos porque la danza nos salva de la vida, porque permite acunar nuestra íntima Libertad.

• Somos Raíces

*“Asumimos la debilidad pero llevamos dormida en nuestra mano la fuerza de otras manos”-
Alba Rico Santiago*

Siguiendo con la danza, mi güela Mercedines, tenía dos movimientos propios de ida y vuelta: uno era de indignación infinita y otro de alegría (también infinita). Esa fue para mí su mejor herencia. De ellos se servía para no quedarse paralizada, inmóvil, para no ser otra sombra, para no dejar de pelear jamás por un país que lloraba sus muertos en silencio y a escondidas.

Ella fue una de las mujeres que lideró lo que después se constituyó en la Asociación de familiares y amigos de la Fosa Común de Tiraña. Un grupo de familias que se negaron a la parálisis, y año tras año, cuando se podía y cuando no, iban a la Fosa a rendir homenaje a los suyos, a transmitir de una generación a otra el por qué habían sido represaliados, y sobre todo, a recordar por qué habían sido desaparecidos.

En la Fosa, cuando pudieron recuperarla como espacio de recuerdo, pusieron una placa grande: *“El tiempo pasa, el recuerdo no se borra. No os olvidamos”*

Hay un grupo de familias y descendientes en Tiraña que año tras año forjaron su ternura para siempre, que nos enseñaron a luchar por nuestros muertos (los vencidos del planeta) y nos hicieron comprender que si queríamos volar alto y fuertes, si queríamos ser libres, teníamos que estar conectadas a nuestras raíces.

• Somos Palabras, y también Silencio.

*“Tengo este dolor, tengo este barro en las manos, me tengo que poner a hacer el mundo”
Laura Casielles*

En el año 2018 decidimos aprender que la Historia era nuestra y que éramos capaces de construirla desde el trabajo en el barrio. Este año, los discursos de ultraderecha empezaron a calar sobre todo en las clases populares españolas, acompañados de símbolos exaltación nacionales, parecía que todo se había olvidado.

De camino al trabajo, miraba a las ventanas de los edificios y temblaba entre el colorido nacional de un montón de personas que nos atacaban por falta de patriotismo, a los que no queríamos pasar por un discurso de exaltación emocional del país, que basaba su apuesta en una unidad homogénea y totalitaria. Un discurso que arrasaba con cualquier idea de diversidad y Libertad, con cualquier idea de vida.

Se cumplían los 80 años del fusilamiento de mi bisabuelo ese año, mi güela hacia años que nos había dejado por una enfermedad que poco a poco le quito el aire, pero no la pena que escondía en esa seguridad alegre y echada pa lante que la hacía única. Habíamos realizado no hacía mucho (2016), el experimento de crear una pequeña coreografía con 3 jóvenes sobre el movimiento de mi bisabuela, para representar en el cementerio durante el Homenaje. Había sido un éxito de aprendizaje para ellas, y para las familias. Así que decidimos hacer algo nuevo y experimentar: Crear una obra escénica a partir de esa intervención con el alumnado de nuestra Escuela Social de Circo y Danza (ESCD) y sus familias.

La Caracola, es un espacio social comunitario que cree que entre el Arte, la Participación y la Educación Emocional se pueden crear otros mundos posibles. La ESCD es un proyecto que contiene todas esas claves y lleva ya 6 años creando barrio y esperanza para muchas, poniendo a la gente a mirarse a los ojos para aprender desde el tú a tú a cuidar el barrio y las personas que lo habitan.

Nadie entendió nada al principio: ni el equipo, ni las familias, ni las alumnas, ni el realizador, ni si



quiera los familiares de la Fosa.

No importó mucho, todos se lanzaron de cabeza a poner manos y corazón en este trabajo, porque el equipo humano que formamos se mueve desde la infinita confianza, el apoyo mutuo, la ternura y la creencia firme en que allá donde vayamos aprenderemos cosas importantes para todas nuestras vidas.

Así iniciamos el proceso, sin una línea ordenada a seguir, pero con muchas claves en la maleta. Se realizó una parte que documentaba y generaba aprendizajes de lo macro a lo micro sobre la Historia de España, la Fosa y los familiares represaliados, y paralelamente se creaba un guion escénico de manera negociada entre profesorado, alumnado y familias. Ambos espacios se fueron nutriendo de unos y otros.

Por esos días, en lo personal, me volví un poco sombra, abría los guiones y libretas sobre la mesa móvil de mi cama para llorar. Tenía pesadillas donde alguien me gritaba imperativamente



FOTO: LA CARACOLA

que dejara en paz a los muertos. Había momentos que simplemente era incapaz, la mayoría de momentos. Avancé, porque mientras bailábamos y creábamos en equipo sentí a la danza y a mis compañeros arroparme tiernamente, y ya se sabe que donde cabe el amor no entra el miedo.

En la fase de trabajo documental se contó con investigadores de la universidad expertos en el tema, con los que diseñamos varios talleres que desgranaran los hechos históricos generales en el país: textos, poemas, imágenes. Había que explicarles a las alumnas y sus familias (ya que la mayoría no conocía los hechos) que en España sus abuelos y abuelas habían vivido una Guerra Civil y una Dictadura que paralizó el desarrollo de muchos sueños. Partimos de cero, del silencio en pacto.



FOTO: LA CARACOLA

Una vez contextualizada la Guerra Civil y la Represión durante el franquismo, comenzamos a lanzar preguntas, y lo hicimos con la herramienta del video; Javier Lueje, realizador, partiendo de la pedagogía de la pregunta, fue recogiendo todo el proceso de aprendizaje: ¿Dónde estaban tus abuelos durante la Guerra y la Represión? ¿Qué pasaría si de pronto hubiera un Golpe de Estado? ¿Y si tuvieras que huir? ¿Qué sentirías? ¿Qué cosas te están llamando más la atención? ¿Qué emoción te producen estos hechos?

El alumnado comenzó a preguntar en sus familias, y empezaron a generar por respuesta otra serie de preguntas: La primera sorpresa indignada por parte del alumnado (de entre 7 y 20 años) fue no conocer nada: ¿Por qué no se habla en los medios de esto? ¿Dónde está este tema en el libro de Historia del colegio? Si se parece al holocausto nazi, y eso sí que lo estudiamos ¿Por qué no sabemos nada de nuestros muertos? ¿Por qué nunca me habían contado nada en mi casa? ¿Por qué se empeñan en que recordemos fechas y no como se sentían las mujeres cuando les rapaban el pelo en señal de humillación?

Paralelamente a las grabaciones hicimos la primera visita a la Fosa, y el primer encuentro con los familiares directos de los allí fusilados. Un espacio inolvidable para todas las personas que participaron. Esta fue, según el alumnado y sus familias, la experiencia más significativa del pro-



FOTO: LA CARACOLA

ceso: crear un puente del silencio a las palabras, era la primera vez que el grupo de familiares se exponía a un grupo grande de personas (fuera del acto del homenaje) para hacer caminar la palabra. Estaban delante de 30 jóvenes y sus familias que jamás olvidarían ese momento, que lo acunaron desde el cariño, y que lo convertirían en movimiento.

Así se construyó la obra, con parte de proyección documental de este proceso, y las palabras desenterradas convertidas en danza. En todo el camino hubo un ejercicio de escucha entre familias desde lo humano, de permitir sin miedo los distintos discursos que se generan (y que muchos tenían que ver con reproducir los discursos mediáticos), de admitirlos en el debate y trabajarlos. De diferenciar hechos de opiniones y respetar ambas, de no generar ningún tipo de homogeneidad en el pensamiento, sino distintas voces más y menos afines a algunas reflexiones, que descubrían juntas; un camino diverso y complejo por el que de una forma u otra, todas comenzaron, sin duda a preguntarse dónde estaban sus muertos y dónde su futuro.

- **Somos Resistencia**

“Ojala encontremos un pincel lo suficientemente grande como para pintar el mundo del color que se merece, el color de la esperanza” Subcomandante Marcos.

El 14 de Abril de 2018 se estrenó por primera vez la Obra. No ha pasado un año y podemos decir que este proyecto ha cambiado el camino de muchas de las familias y del Equipo de La Caracola. Un recorrido que continúa, y no se acaba.

Hemos generado muchas vivencias y aún nos quedan por vivir juntas muchas otras.

Hemos compartido de lo personal a lo colectivo, la intimidad y la identidad enterrada de nuestros antepasados, hemos desenterrado palabras y silencios, provocando en los cientos de personas que han ido a ver la obra cierto dolor al que atender, al que mimar. Eso, y cierta esperanza por la que pelear.

Hemos interconectado vivencias con aprendizajes, con personas y sucesos, con arte y lógica, para pararnos fuertes frente a los discursos imperantes de odio, y decidir caminar por la Cultura de Paz.

Hemos aprendido que una Guerra Civil es desconfiar en tu vecino, y vivir en constante miedo, y eso aquí o allá, en cualquier parte del planeta, nos va a hacer temblar de rabia. Hemos aprendido a identificar el Fascismo y el terror, cuando se disfraza de opinión libre que pide ser respetada; también la necesidad de resistir entre la guerra mediática y la incapacidad humana para entendernos.

Hemos apostado por no esconder la tristeza ni la rabia, porque escondida es imposible repararla, y sin reparación no hay país. Caminamos, nos acompañan miles de Aprendizajes Significativos, cosas chiquitas, cosas como que en Asturias hay un grupo de alumnas y familias que resiste al olvido, que resiste a los discursos de odio y a la soledad, que resiste al individualismo, y que hacen temblar sus cuerpos de indignación o de ternura, desde sus raíces y desde la Memoria, para articular las palabras justas o el silencio, para articular siempre la Resistencia hacia otro mundo posible.



FOTO: LA CARACOLA

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LA DOCENCIA CRÍTICO - REFLEXIVA: NOTAS PARA UN ITINERARIO FORMATIVO⁽¹⁾

Jorge Osorio Vargas⁽²⁾



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

Resumen:

Este texto es una transcripción editada por su autor de una conferencia académica realizada a un grupo de educadores-as acerca de la vigencia de la Investigación-Acción como marco de análisis, exploración e interpretación de las prácticas educativas y pedagógicas

de lo-as docentes que trabajan en contextos de educación universitaria, de formación para el liderazgo pedagógico y de las personas adultas, en perspectiva de darle sentido reflexivo y crítico a su acción profesional. Plantea lo que a juicio del autor son los atributos de identidad de la Investigación-Acción practicada desde instituciones educacionales que declaran su adhesión

- 1) El presente texto es una transcripción de una conferencia académica editada por el autor para esta revista de una conferencia académica realizada a una audiencia compuesta por educadores y educadoras que trabajan en diversos campos, particularmente en la educación universitaria, en la formación para el liderazgo pedagógico y la educación de personas adultas. Se ha mantenido el carácter coloquial propio de una conferencia y se han integrado notas al pie para darle mayor coherencia a la versión oral.
- 2) Educador e historiador chileno. Licenciado en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado de Post Graduación del Programa de Desarrollo y Derechos Humanos del Institute of Social Studies (ISS), La Haya. Doctorando en Educación en la Universidad La Salle, Costa Rica. Especialista en Investigación- Acción y Educación de Personas Adultas. Profesor de la Escuela de Psicología y del Magister de Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad de la Universidad de Valparaíso. Director del Observatorio de Educación de Personas Adultas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha. ORCID ID: 0000-0001-9787-5599. Email: josorio.humanidades@gmail.com

a modos innovadores de docencia y orientados al aprendizaje transformacional

Palabras claves:

Investigación-Acción; docencia reflexiva; prácticas profesionales; aprendizaje transformacional; metodologías participativas

La Investigación-Acción (IA en adelante) es una investigación cualitativa pues indaga los atributos de la práctica pedagógicos “desde” y “en” los procesos educativos mismos, desde las experiencias y las hablas de sus sujetos. La IA, entonces, no sólo es una alternativa metódica a lo cuantitativo, o una opción investigativa que prefiere trabajar con datos no métricos; es un proceso de conocimiento de la realidad orientado tanto a la resolución de problemas sociales y educativos que requieren cambios innovadores, a nivel técnico, profesional, institucional, cultural, social y político, como al conocimiento de las dinámicas de construcción de subjetividad y aprendizaje en contextos educativos de diversa condición cultural y territorial.⁽³⁾

A nuestro entender, hablar de la IA supone primeramente hablar del carácter práctico-reflexivo del oficio de los-as educadores-as. Esto significa de manera importante reconocer, valorar y analizar los actos reflexivos y críticos que se desarrollan en la práctica pedagógica: esto es, en aquella práctica relacionada con la construcción de escenarios de aprendizaje, con las di-

námicas psico-sociales culturales de la relación docente -aprendiz y la formación del sentido del educarse en comunidad o del la comunitarización de la producción y distribución social de los aprendizajes, sea en instituciones educacionales, en proyectos de educación comunitaria o en la etnoeducación o educación “informal” y “expandida”⁽⁴⁾. Esta acción siempre es generativamente narrativa: es decir, se comunica a través de relatos acerca de los procesos subjetivos que viven los-as participantes en sus experiencias de alteridad educativa (del encuentro con el-a otro-a) y de las propias experiencias y códigos culturales de los-as investigadores-as / educador-as en cuanto actúan como docentes-partícipes.⁽⁵⁾ En efecto, los-as educadores-as generan en la IA saberes capaces de ser narrados y comunicados en-desde su actuación pedagógica (Messina, Osorio, 2017). En el decir de Donald Shön (1998) son saberes “prácticos” que van configurando sistemas de apreciación.⁽⁶⁾

Por esta razón el-as educador-as, en cuanto profesionales prácticos - reflexivos, son narradores-as y hermenutas, que usan repertorios narrativos diversos para describir sus experiencias profesionales y referir su trabajo a consideraciones y sustentos valóricos (Messina, Osorio, 2017)

Esta doble dimensión de la práctica pedagógica: la narrativa de la experiencia y la referencia valórica, actúan como condensadoras del modo de

- 3) En la práctica de los-as educadores-as el tema del aprendizaje desde la acción, o más específicamente el de la investigación-construcción desde la acción de los aprendizajes, de su sistematización y de su evaluabilidad han adquirido una nueva relevancia y significación a partir de la expansión del enfoque hermenéutico en el análisis de la acción social. La crítica hermenéutica ha puesto a consideración la necesidad de entender la profesionalidad en las prácticas y proyectos educativos como el desarrollo de una “razón práctica reflexiva”, como un conjunto de actos reflexivos que explicitan y ponen en claro las predisposiciones, las hipótesis y las valoraciones que subyacen en la acción.
- 4) Sobre el debate actual acerca de las pedagogías, y en particular de las pedagogías críticas y reflexivas, véase Cabaluz. 2015, Carbonell, 2015, Calvo, 2017.
- 5) En este punto conectamos con la llamada investigación acción existencial (IAE) de la escuela francesa. Uno de sus referentes, René Barbier entiende la IAE como una aproximación transversal a la realidad, refiriéndola a los dominios de la intuición, de la creación y de la improvisación, en relación con lo desconocido, a la sensibilidad y a la empatía, a la capacidad de escucha. Es concebida como un arte heurístico y una poética de la experiencia e integridad de la vida emocional, sensorial, imaginativa y racional, en busca de “rastros” y “sentidos” en la dialéctica de prácticas y discursos, experiencias y narrativas, incluso abierto a lo transpersonal y a las emergencias espirituales
- 6) Los-as educadores generan saberes en su práctica. Son saberes “prácticos” que van configurando sistemas de apreciación. Donald Shön habla de un “sistema de apreciación” para describir este complejo teórico-práctico de la acción educativa, que está integrado por tres componentes: a) el análisis de los problemas de la práctica; b) las interpretaciones o posturas frente a tales problemas, y c) el aprendizaje orientado al cambio. (Shön, 1998). Un sistema de apreciación es la acción reflexiva puesta en movimiento, conjuntando en un movimiento holístico la capacidad de reflexionar y problematizar la práctica, generar marcos interpretativos y horizontes de sentido.

actuar pedagógico; la primera dimensión está orientada a conocer, aprender, narrar y comunicar; y la segunda dimensión constituye el horizonte ético-político de la acción pedagógica.⁷⁾

Considerando estos antecedentes, podemos decir que la práctica pedagógica implica:

- identificar las creencias y las “teorías de base” (explícitas o implícitas) que están en uso durante la acción
- construir una dinámica dialógica y comunicacional con las comunidades profesionales formales o informales (acompañantes cognitivos, aprendizaje entre pares) para desarrollar un aprendizaje “comunitarizado”
- contextualizar (historicidad) la acción educativa a través de un análisis crítico de la realidad en que se desenvuelve la profesionalidad docente
- desarrollar capacidades de pensamiento complejo, un pensamiento capaz de articular saber, acción y sentido en la construcción de la subjetividad docente
- elaborar relatos y entender las dinámicas de su generación y desarrollo para su necesaria sistematización según herramientas de la investigación – acción o de otras metodologías de “reflexión crítica sobre la práctica”
- visualizar las controversias generativas y promover el diálogo de saberes entre pares y en las comunidades profesionales

Estos atributos de la práctica son los que le dan sustento a la IA en cuanto ésta:

- valora el campo de los saberes prácticos, más allá de su formalización como campos reconocidos y validados de cientificidad
- se interesa por estudiar lo incierto, lo que está en curso, lo emergente, los órdenes difusos, la diversidad en la formación del conocimiento
- investiga los “saber hacer” en cuanto procesos

interpretativos de las modalidades de actuación de los actores educativos (individuales e institucionales)

En el marco de estos atributos es posible señalar que la IA es una “práctica interpretativa (hermenéutica) volcada en la experiencia”: una investigación de la acción, en la acción, para su *transforma-acción* y que, como hemos sostenido en nuestro libro *La Calidad* (Osorio, Rubio, 2007), se despliega como una red epistémica – hermenéutica que:

- integra investigación, conocimientos y saberes acumulados, reflexividades críticas de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de aprendizajes continuos
- supone una disciplina; es metódica; exige contar con recursos epistémicos y capacidades en el ámbito del conocimiento: reflexividad, diseño, juicio crítico, síntesis, interpretación
- pone atención a los procesos comunicacionales, al intercambio simbólico y al reconocimiento de la diversidad de las hablas.

Planteamos que la IA es una forma de “experimentar el mundo de la experiencia”, desde nuestros saberes junto a los de “otros-as”. Por ello es una acción comunicacional, dialógica, en tensión de sentido. Es decir, explora sentidos en la acción. Por ello sostenemos que es:

- comunitaria: no sólo porque es colaborativa, abierta a la co-indagación sino también porque es generativa, crea vínculos, apertura a la diversidad; a la reciprocidad; establece redes. Es dialógica; es empática, inclusiva. Es una investigación “en la escucha”
- se desarrolla desde los sujetos: reconoce “sujetos”, su cotidianidad, sus hablas, sus relaciones, su historicidad, su “red de sentidos”
- genera marcos interpretativos, habilitantes para la globalización; para analizar lo micro y su relación con lo marco; se desarrolla a través de



FOTO: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

un proceso inductivo de teorización

Estas definiciones expresan una reacción a las generalizaciones expertas y a los tecnicismos de la investigación positivista. Reaccionamos a los “formatos cerrados de investigación” y valoramos el ingenio, las opciones y la experiencia de los-as educadores-as, en cuanto generadores-as de sentido. Plantean el desafío de conocer desde la incertidumbre y la apertura a un pensamiento crítico y creativo. Esta concepción de la acción reflexiva e investigativa de los-as educadores-as implica la capacidad de estos mismos para explorar, identificar, problematizar, narrar y comunicar las prácticas pedagógicas. Esto nos lleva a considerar el poder docente del pensamiento crítico e interpretativo, de su giro narrativo y de su condición comunicativa a través de comunidades profesionales y epistémicas neoparadigmáticas.

En efecto, el paso clave que debemos dar como *docentes investigadores-as-en-la-acción* es colocar estas afirmaciones en el plano de un cambio de paradigma (es decir de un patrón, de un marco, de una episteme): la superación del paradigma positivista por un paradigma eco-reflexivo (Osorio, Rubio, 2010). Este proceso implica un

giro cognitivo y cultural y nos lleva a una nueva conceptualización de las formas como se generan los saberes y los conocimientos docentes (Calvo, 2017). Transitamos de un modelo prescriptivo del pensamiento docente (hacer lo que está prefigurado o viene en un formato) a un modelo reflexivo-crítico que: a) contextualiza la práctica educativa; b) valora la subjetividad y la diversidad de las experiencias; c) valora el principio de incertidumbre como condición del aprendizaje; d) valora la diversidad de estrategias de investigación y de metodologías; e) supone la reconstrucción de los modos positivistas de pensar e indagar; f) desarrolla una “reflexión” sobre sus formas de pensar y de la configuración de sus sistemas de apreciación (meta-análisis); g) reconoce a los-as educadores como intelectuales, analistas, prácticos y alterativos; f) socializa el conocimiento y genera dinámicas comunitarias de actuación pedagógica; h) genera procesos educativos fractales; complejos; recursivo (Moreno,2016).

Dicho todo esto, reafirmamos lo que sostuvimos al inicio de este texto: el pensamiento docente se construye socialmente desde la acción, y siempre como *experiencia de sentido*. Esta manera de entender al-a docente exige capacidad

7) Estas aseveraciones acentúan el carácter subjetivo de la acción, que se constituye de modo consonante con un pensamiento docente reflexivo, interpretativo y crítico: las prácticas generan saberes y modos de entender y ejercer la profesionalidad docente.



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

de generar espacios de alteridad como antídoto para resistir el confinamiento docente a la repetición y a la pasividad cognitiva y cultural. Siguiendo a Joe Kincheloe podemos señalar que una docencia reflexiva sustentada en la IA se desarrolla desde los siguientes supuestos:

- a) rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y de verdad.
- b) el pensamiento docente es un proceso de construcción social y situado en contexto sociales e institucionales concretos
- c) identifica la cultura escolar y sus componentes y la “naturaleza” social y política de ésta
- d) la investigación se desarrolla para identificar y resolver problemas y a la mejora de las prácticas desde la cotidianidad de toda acción educativa
- e) se asocia a un horizonte ético emancipador y solidario; genera prácticas socialmente inclusivas y anticipatorias
- f) genera una orientación analítica e interpretativa de la práctica

g) impulsa la “auto consideración” y la investigación de uno mismo en cuanto educadores-as que nos “auto producimos”

i) impulsa la empatía y la participación de los actores que participan en las situaciones y procesos educativos que se investigan (Kincheloe, 2008)

La IA, entonces (reiterándolo) es generativa, pues: a) los sujetos se expresan en sus acciones; b) las acciones son un principio explicativo de la experiencia humana; c) las acciones humanas están condicionadas por el tipo de “observadoras” que es el sujeto, por los sistemas en que se encuentra situado y por la posición que ocupa en él.

Como observadores -as es preciso, en primer lugar, reconocer que tenemos diversos tipos de “miradas” (las realidades tienen varias formas de ser miradas e interpretadas.) En segundo lugar, reconocer la capacidad de los sujetos de tener una visión de los sistemas en que participa (esta dimensión holística se aprende y desarrolla; no es innata). Y en tercer lugar, reconocer

que los aprendizajes y cambios que puede generar la acción (qué tipo de acción es requerida para modificar una situación) necesitan, para ser transformativas, generar un cambio en el sujeto (observadores -as). Este tipo de acción de “segundo orden” implica (reiteramos), por una parte, la ruptura con “patrones” de conocimiento mecanicistas y positivista (por ejemplo, con el patrón de la “linealidad” para asumir patrones rizomáticos) (Calvo, 2017) y, por otras, cambiar la manera de interpretar los hechos y las modalidades de acción. Echeverría llama a este tipo de acción-meta-acción “aprendizaje (o acción) transformacional”. (Echeverría, 2009)

En la acción, cada sujeto no puede ser capaz de observarlo todo; por ello la “realidad” de la que dan cuenta las acciones es un proceso de socialización interpretativa (de comunitarización hermenéutica)⁽⁸⁾. No sabemos cómo las “cosas” son, sabemos cómo interpretamos las “cosas”. Las acciones remiten a un mundo-que-es-siempre-un-mundo-interpretado. Las acciones expresan la dimensión hermenéutica-narrativa de la experiencia humana. El sujeto se constituye “como una narrativa” que le posiciona en el mundo. A estas estructuras narrativas podemos llamarlas también mapas narrativos, “marcos” o “sistemas de apreciación”⁽⁹⁾ que actúan a la manera de integradores de pensamiento y práctica pedagógica y patrones de evaluación de su coherencia relacional y experiencial (hacer lo que se dice que se quiere hacer)⁽¹⁰⁾.

Para terminar, digamos que el proceso sintético-metodológico de la IA debe ser asumido como un proceso de aprendizaje común y comunicable: define campos de saberes; escenarios sociales, modos culturales, matrices y visiones de la realidad de lo-as participantes, todo ello a partir de un proceso deliberativo (comprensivo, comunicable, negociable, que puede ser conflictivo y

tensionado por diversas maneras de interpretar la realidad). La IA implica preguntarnos en un continuo (o espiral metodológico) por nuestros propios aprendizajes:

1. ¿Qué estamos descubriendo en este proceso?
2. ¿Qué desarrollos y conocimientos estamos generando?
3. ¿Qué asociaciones y síntesis estamos realizando (aprendizajes)?
4. ¿Qué andamiajes (información, recursos, competencias, motivación) estamos construyendo?
5. ¿Qué tipo de aprendizajes y visiones culturales estamos generando?
6. ¿Qué tipo de ayuda estrategia o acompañamiento epistémico de pares son necesarios para avanzar en el proceso investigativo?
7. ¿Estoy conociendo cómo genero mi propio conocimiento desde la acción?

En resumen, lo que venimos haciendo es entender la IA como un proceso de formulación de pre-



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

8) El filósofo italiano del *pensiero debole* Gianni Vattimo habla de “comunismo hermenéutico” (Vattimo, Zabala, 2012)
 9) El sistema de apreciación puede entenderse como *fronesis*, es decir, un saber orientado a la práctica, un saber-hacer y un saber-vivir. Forma parte de una manera de ejercer la docencia. En este modo de decir las cosas apreciar es interpretar, actuar y comunicar.
 10) Para entender este planteamiento es preciso abandonar el patrón científico tradicional (causalidad, mecanicismo, linealidad) y adoptar una mirada holística, lo que nosotros llamamos eco-reflexiva o próxima-compleja. (Osorio, Rubio, 2010). Este patrón eco-reflexivo se caracteriza por el acento en las relaciones más que en las entidades; interdependencia en contextos complejos; sinergia y totalidad; ruptura de la linealidad y la apertura a pensar lo pedagógico desde la “sutileza” de la incertidumbre y del caos; emergencia de nuevas posibilidades de diseñar la docencia en procesos complejos; conectividad y versatilidad (Moreno, 2016)

guntas para resolver problemas de la práctica, requiriéndose de datos e información para ello, identificando con quiénes y dónde los vamos a obtener, analizando e interpretando esos datos, sistematizando, resumiendo y comunicando los resultados para actuar. Para responder algunas inquietudes de la audiencia, digamos, por último, que metodológicamente este enfoque de investigación implica desarrollar:

- capacidades de pensamiento sistémico o ecológico, que permita intervenir las realidades como sistemas o redes complejas, que impliquen textos e imaginarios, actores, estructuras, instituciones, intercambios simbólicos y materiales, procesos no lineales.

- capacidades de indagación, de lectura de la realidad, de registro de lo vivido propiamente y con los -as otros-as, de apertura a ser sujeto de interpretaciones en la acción.⁽¹¹⁾

Institucionalmente implica hacer el trabajo desde una agencia post-funcionalista, que permita construir el círculo virtuoso de los proyectos como una acción cultural transformadora (orientada al aprendizaje en la acción y al “cambio”), es decir como una red de interpretaciones acerca del desarrollo humano cotejada cara a cara con los problemas propios de personas y de las comunidades con las cuales se trabaja.

El círculo virtuoso consiste en tener respuestas metodológicas pertinentes y coherentes a nivel del “diseño” de los proyectos educativos y pedagógicos, de la elaboración de dispositivos e instrumentos para sistematizarlos, para documentar nuestros “sistemas de apreciación”, para hacer visibles nuestras teorías interpretativas y para hacer posible las controversias generativas con los -as colegas. Sin duda, no estamos en el modelo de la racionalidad teórica clásica que construye conceptos para el “control de la realidad” y para estandarizar predicciones. Tampoco estamos ante la preeminencia de la racionalidad instrumental que sólo persigue metódicamente un fin práctico. Nuestra perspectiva se asocia primordialmente a una racionalidad hermenéutica que busca la coherencia de las prácticas sociales construyendo interpretaciones, cotejando sentidos y participando en los contextos de los-as sujetos participantes de la investigación (lo que llamamos comunitarización hermenéutica). Nuestra tesis de partida es que el rol de los-las educadores-as no es la medición ni el control sino el desarrollo de acciones capaces de generar autonomías responsables y abiertas al vínculo. Por tanto, la actuación plenamente profesional de el - la educador-a se configura en un campo de relaciones (el proyecto y su contexto), donde la forma constituyente del trabajo pedagógico se logra dialogando, deliberando y conociendo en la acción. Por tanto, no hay intervención profesional “objetiva”, siempre es discursivamente polémica, paradójica, sujeta a las interpretaciones de los-as otros-as, al diálogo de saberes diversos e interculturales.

Referencias bibliográficas

- Barbier, R. (2008). *La investigación-acción-existencial, integral, personal y comunitaria*, Visión Docente Con Ciencia 44
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, Quimantú – Colectivo Diatriba – Escuela Popular Comunitaria: Santiago de Chile
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, ino-*



centes: de la educación informal a la escuela autoorganizada, Editorial de la Universidad de La Serena: La Serena

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*, Octaedro: Barcelona
- Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo*. 2 volúmenes, JC Editor: Santiago de Chile
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una visión crítica del pensamiento docente*, Octaedro: Barcelona
- Messina, G., Osorio, J. (2017). *Sistematizar como ejercicio eco reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas*, E-Curriculum, 14, 2, pp.602-624. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/29106/20355>
- Moreno, A. (2016). *Educación y caos*, JUNJI: Santiago de Chile
- Osorio, J., Rubio, G. (2007). *La cualidad. Reflexividad, investigación-acción y enfoque*

indicial en educación, Escuela de Humanidades y Política: Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=711>

- Osorio, J., Rubio, G. (2010). *Investigación-Acción desde un enfoque eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico*, Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire 9, 8, pp. 97-107. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio11/publication/304012795-La_Investigacion_Accion_enfoque_eco_reflexivo_citico_hermeneutico/links/5762de0e08ae192f513e3b9f/La-Investigacion-Accion-enfoque-eco-reflexivo-citico-hermeneutico.pdf
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós: Barcelona
- Vattimo, G., Zabala, S. (2012). *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*, Herder: Barcelona



11) Ambos grupos de capacidades serán ejes de un programa de formación en IA y docencia reflexiva

EDUCACIÓN POPULAR, PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS TRANSFORMADORES. DESAFÍOS PARA LA VINCULACIÓN UNIVERSIDADES Y MOVIMIENTOS SOCIALES (1)

En este artículo se comparten las reflexiones y debates que se dieron en el conversatorio titulado “Educación Popular, Participación y Construcción de Conocimientos Transformadores. Desafíos para la vinculación universidad y movimientos sociales” en el marco de la Conferencia Participación y Democratización del Conocimiento” que se llevó a cabo en Cartagena, Colombia del 12 al 16 Junio del 2017. Oscar Jara moderó este conversatorio y planteó preguntas que detonaron la reflexión de las personas invitadas.

¿Qué **DILEMAS** y **DESAFÍOS** enfrentamos para la participación de organizaciones sociales, sectores o movimientos sociales en una perspectiva transformadora, desde lo que hacemos? ¿Cuál es la relación metodológico política en la transformación de los sujetos al ejercer rol en la institucionalidad?

FERNANDO DE LA RIVA. ESPAÑA, ANDALUCÍA, CADIZ

Hace 22 años formo parte del colectivo de edu-

cación para la participación CRAC. En nuestro origen fuimos centro de recursos para asociaciones en la bahía y para Cádiz. A raíz de la crisis neoliberal que nos golpea en Europa, tenemos que recomponer, reestructurar la entidad y nos convertimos en un Colectivo para la **participación** y acompañamos colectivos organizaciones y procesos que tienen que ver con participación y educación para la participación, que es una prima hermana de la Educación Popular, un poco más despolitizada, pasada por el filtro europeo, social democrata, pero ahí, hay un referente. La educación para la participación tiene como referente la Educación Popular en América Latina. Por mi edad, he tenido oportunidad de seguir, conectar y vivir la experiencia y este recorrido, con relación estrecha con el CEAAL. Participé en el anterior congreso de Convergencia en Cartagena. Coincidió con una asamblea CEAAL. Y vinimos a conectar con gente para organizar un foro que llamamos Freire en Cádiz, en otoño 97. En la relación prima hermana, pretendemos que el trabajo de educación para la participación, en que hacemos conexión con EP, tiene clara di-



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

mensión política. No creemos que se trate solo de metodologías participativas. Participación es una estrategia para construir sociedad. Llevo participación activa en la plataforma ciudadana municipalista constituida para presentarse a elecciones municipales en España hace un par de años. Como en otros lugares de la geografía española se constituyeron en movimientos sociales, nuevas fuerzas políticas, en intento por llegar a las instituciones políticas, ayuntamientos, municipios, municipalidades, con intención de acentuar y profundizar procesos de cambio. Con ejes diferentes: apuesta por los sectores desfavorecidos de la población: somos capital de desempleo. Un 60% de paro juvenil, 40% de paro, situaciones de pobreza extrema y en proyectos municipalistas, tiene que ver con la democracia participativa, el desarrollo de mecanismos de procesos de democracia radical que faciliten protagonismo de sectores, su condición de sujetos en los procesos de gobernanza. He pasado años de vida al lado de movimientos sociales, organizaciones, sociales, colectivos ciudadanos, aunque no tengo cargo político institucional, tengo papel activo en la organización GANAR CADIZ EN COMÚN, en el intento de incorporar a una organización social y política. Nos definimos

como plataforma social y política, otras formas de hacer políticas, organizarnos, trabajo a base de metodologías y formas basadas en participación. Son el mismo tipo de prácticas que uds desarrollan en sus contextos.

Los **Dilemas y Desafíos** tienen que ver con la percepción de que estamos ante un **agotamiento claro de los modelos de organización social** de las ONG, colectivos, asociaciones que han nutrido el tejido asociativo de las asociaciones, de los movimientos sociales. Hay eclosión fuerte de **mareas verde** (agrupa a sectores que defienden la educación pública). Blanca (agrupa de forma amplia a sectores que defienden sanidad pública). Todo tiene que ver con **procesos de lucha de los indignados**, toma de plazas hace 6 años, el 15 M, despertar, en el punto de inflexión que parecía que se iba a repetir una y otra vez.

A pesar de la efervescencia pasada, nos preguntamos **¿qué pasa con los movimientos sociales cuando consiguen espacios de poder?**, ¿cómo se construye equilibrio entre ambos poderes el POPULAR Y EL POLÍTICO INSTITUCIONAL? Es dilema el **agotamiento de modelo**: no solo el neoliberalismo; con la era de cambio, transformaciones sociales, aparición de tecnologías, cambio

1) Lo vertido en este artículo fue parte del Conversatorio titulado: Educación popular, participación y construcción de conocimientos transformadores. desafíos para la vinculación universidades movimientos sociales que se convocó desde CEAAL en el Coloquio Internacional para la Democratización del Conocimiento – ARNA, en Cartagena, Colombia, el cual se llevó a cabo del junio del 2017. Dicho Conversatorio fue moderado por Oscar Jara y participaron como disertantes: Fernando de la Riva de la CRAC de Cádiz. España; Antonio Moreno de España; María Rosa Goldar de CEAAL y Rosa María Cifuentes del PLAS- CEAAL. Agradecemos a Rosa María Cifuentes la transcripción de los debates, así como a las y los conversantes en la revisión final de este artículo.



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

de modelos culturales, racionales. **Los viejos modelos de organización de los colectivos ya no sirven** y no sabemos, no encontramos las formas para definir, poner en pie lo que deba ser un proceso de incorporar pacientemente nuevas formas. En los propios colectivos y organizaciones, movimientos sociales hemos dado pasos importantes. Estamos avanzando en la idea de que la construcción de movimientos sociales se debe hacer desde el reconocimiento de la diversidad como valor, no desde la uniformidad, o las concepciones monolíticas, la identidad ideológica. Tenemos que **aprender a gestionar e incorporar la diversidad como valor**.

Otro Dilema es: ¿Cómo se relacionan las organizaciones sociales, movimientos sociales con las instituciones políticas? Hemos descubierto que los municipios, leyes municipales y todo el marco institucional, está construido para que nada cambie. Todo es un proceso burocrático, complejo para la toma de decisiones, para que se ponga adelante, en marcha, deben pasar 6 meses: se requiere visto bueno, informe técnico, cuando se detecta la necesidad y se le pueda dar respuesta, pueden haber pasado 6 meses. Es lento. Las instituciones políticas requieren dedicación extraordinaria, mucha gente trabajando en co-

misiones, grupos de debate institucional. Los compañeros que **se presentan a la institución, fácilmente son devorados por ella**. Las decisiones políticas se toman condicionadas por crisis política, agresión de medios, de la derecha, se preocupan mucho por si sirven para ganar votos o perderlos. En nuestro programa electoral, gobernamos, en coalición del partido PODEMOS, somos minoría en el equipo de gobierno, pero gobernamos con ellos. Había en el programa un principio de laicismo, separación iglesia estado, respetar instituciones religiosas, sin contaminarlas. Nuestro alcalde, Kichi, miembro de este partido acaba de defender conceder la medalla de oro a la virgen del Rosario. Elemento de debate, conflicto interno. Sociedad que hace de la semana santa un elemento de identidad.

ANTONIO MORENO. ESPAÑA

Formamos parte del mismo colectivo, pero no de la misma acción política. En mi caso centro más la mirada alrededor de los movimientos sociales y es clave definir colectivamente qué entendemos por el **carácter transformador**.

Desde el punto de vista del estado español, lugar que es “el sur del norte”, donde los intereses económicos y financieros han diseñado que sea-

mos el bar y cafetería de Europa, contribuyendo al dolor de unas capas de la población que sufren los efectos de modernización, que llamaron desarrollo en España, con una economía y política al servicio del mercado que ha estafado a millones de personas. En este contexto, la primera pregunta es qué entendemos por un movimiento transformador.

Una frase que puede resumir el estado actual es que *“lo que ayer fue ilusión hoy es sistema”*. Muchas organizaciones sociales, en el marco de la cultura de la transición de la dictadura a la democracia, han servido a la estabilidad económica y política, más que a la fidelidad con sectores más explotados. La modernización ha sido nombrar a la explotación como “optimización”, desde situaciones donde el trabajo es precario, con lo que llaman “minijobs” y existen dificultades para tener mínimas condiciones para buscarse la vida. Esta **colonización de lenguaje y mente** del neoliberalismo impregna también a organizaciones sociales y colectivos, a todos y todas, lo que implica que en términos transformadores, existan pocas certezas.

Sin embargo, entendemos como carácter transformador, fundamentalmente las iniciativas de personas que colectivamente construyen espacios de autonomía para intentar responder a sus necesidades e intereses. Este acercamiento al carácter transformador requiere el desvelamiento de la realidad como primera condición. Alrededor de esta idea podemos hacer aportes metodológicos: cómo colectivamente, en distintos sectores sociales y movimientos, podemos desarrollar iniciativas que desvelen la realidad desde lo cotidiano, desde el día a día, desde lo relacional, no solo desde las teorías o discursos, sino desde las relaciones y las prácticas sociales.

En relación con el carácter transformador, aparece el dilema complementario de la participación. En muchas ocasiones, la participación de la ciudadanía se planea como opción. La gente puede o no tomar parte en la solución de sus problemas. Eso nos alarma, porque negar la participación en las propuestas concretas de cambio las aleja de su carácter transformador. Entendemos que la única forma de producir cambios eficaces,

es que sean protagonizadas por las propias personas afectadas, en relación con las instituciones. Hay quienes renuncian a la participación en pro de la eficacia, por parte de un sector de la política o tecnocracia.

En nuestras experiencias en movimientos sociales de carácter transformador, intentamos proponer y plantear iniciativas que beban, en mi caso personal, del movimiento libertario, antimilitarista, de hombres por la igualdad y el “okupa”, que incluyen un importante componente lúdico y coinciden en incorporar la apropiación y generación de espacios de autonomía. Todo ello conectado con el fenómeno del 15M.

Una de las pocas certezas que podemos apuntar es que tenemos derecho a equivocarnos, pero no podemos no aprender de ello. Ahí hay un reto en los movimientos sociales: desarrollar la capacidad de sistematizar prácticas y compartir conocimientos para que la acción transformadora se convierta en acción educativa.

También está la cuestión del PODER. En el interior de los movimientos sociales, estamos frente al reto de reconocer los diferentes privilegios y las personas que los ejercen y como éstos se reproducen. En este sentido, hay una tarea urgente; **despatriarcalizar los movimientos sociales**. En muchas iniciativas todavía se producen actitudes sexistas o machistas, se da demasiada importancia a las exposiciones orales, en una supuesta horizontalidad que no reconoce los distintos poderes y su ejercicio en los colectivos.

Por ello, es imprescindible **DESEMPODERAR, DISTRIBUIR, DESPATRIARCALIZAR**. Reconocernos como cuerpos colonizados, ser conscientes de lo que queremos cambiar, lo que implica que es tan importante, desde la óptica de los movimientos transformadores, el camino como el fin y que existe una necesidad de incorporar metodologías participativas. Hay demanda de grupos, colectivos, movimientos, que solicitan unas formas diferentes de hacer las cosas que distribuyan el poder. Nuevas formas de hacer las cosas que implican aprendizajes. En un contexto en que no hay certezas, la apuesta pasa por educar para y por la **“participación”**. Desarrollar una

Pedagogía de la sorpresa y de la incertidumbre.

Las formas de participación colectiva nos están dando muchas sorpresas en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje en los movimientos sociales. Esto debe casar con lo institucional, establecido, programado: ahí está el reto.

MARIA ROSA GOLDAR. ARGENTINA

Soy Educadora popular, trabajo hace muchos años en esta perspectiva y me reconozco como tal. Pertenezco a un centro de educación popular localizado en Mendoza, provincia del oeste de la República Argentina, y somos parte de CEAAL. En el 97 estuve acá, en el Congreso Mundial de Investigación Acción Participativa. Cuando se propuso este conversatorio, con el tema de la **participación y construcción de conocimientos transformadores**, he visto claramente que ha sido tema central para educadores/as populares. Por ello unirlo a nuestra militancia, al activismo en movimientos y colectivos sociales ha sido motivo de **tensión amigable**, o que se puede y tiene que debatir permanentemente. Mi problema más fuerte es el con el término que está en el medio del título: **la universidad**. Lo tengo como problema en mi vida. Siendo educadora popular, tardíamente me incorporé al mundo universitario como docente, investigadora extensionista.

Desde esa trayectoria personal intentaré ubicar las tensiones que implica **desmontar los nudos de tensiones entre EP y movimientos sociales, para desde allí preguntarnos por la Universidad**.



FOTO: ROSY ZÚNIGA

Quienes pertenecen a otros contextos, crearán que la Educación Popular y los Movimientos Sociales han ido siempre de la mano. Sin embargo, reconociendo nuestros tránsitos en el CEAAL, hace 15 años tuvimos que reconocer que nuestra acción educativa no siempre iba de la mano o convergía con movimientos sociales activos en América Latina. Retomar este vínculo implicaba desafío de desentrañar lo común.

Aparecía entonces que la propia dinámica organizativa de los movimientos sociales es en sí una fuente de conocimiento y nuestro aporte en tanto educadores populares, era reconocer el potencial educativo de la acción organizativa y hacer una **pedagogía del conflicto**. Los movimientos y organizaciones sociales ponen en acción el conflicto que genera el patriarcalismo, los modos en que se expresa la explotación y subordinación humana. PEDAGOGIZAR EL CONFLICTO QUE EXPRESA CADA MOVIMIENTO SOCIAL, constituye un potencial educativo. RECONOCER QUE EN LOS PROPIOS PROCESOS SOCIALES SE DAN SUS PROCESOS EDUCATIVOS. La Educación Popular más que pensarse para ellos, es pensarlos con ellos.

Que los movimientos sociales, no cualquiera, sino aquellos libertarios, emancipadores, transformadores (porque sabemos que la derecha se moviliza con organizaciones y movimientos antifeministas, fundamentalistas contra los estudios de género y otros más) **aquellos libertarios, tienen germen de colocar y tensionar a la sociedad en su conjunto y por tanto a "la Universidad", poniendo el eje de la reivindicación, mostrando la incapacidad del orden dado para responder a las relaciones humanas**. Sin el movimiento feminista, mucho de lo que hoy disfrutamos, no existiría; tienen un gran potencial educativo hacia la sociedad. No sin conflictos, sin dilemas. Las reivindicaciones y la acción de los movimientos sociales nos llevan a formarnos en temas que antes no hubieran estado presentes. Para la tradición de la EP en América Latina, implicó desprenderse de la ortodoxia de la teoría crítica que veía en la relación capital trabajo la única fuente de subordinación y por tanto de emancipación. **Los movimientos sociales pusieron estas múltiples contradicciones como fuer-**

tes o paradigmas emancipatorios.

Cuando pensamos ¿qué hace la Universidad en medio? Mi opinión es que está en grave crisis de identidad, la tradición de la Universidad Pública en América Latina. Fuertemente tensionada desde el paradigma neoliberal a producir conocimiento para la productividad neoliberal, en convertir el acceso al conocimiento gestionado en la Universidad en un negocio, en una mercancía más. Lo que se ha dado en llamar el capitalismo cognitivo. Y crecientemente van hacia ese esquema, sin dejar de reconocer que hay una tradición y resistencia de la Universidad Pública que se planta frente a esto desde distintos movimientos de profesores, estudiantiles, etc.

Al tiempo y más allá del carácter público de la universidad pública, la Universidad tiende a legitimarse a sí misma. En esa búsqueda, es cierto que se repiensa cada tanto y en función de esa legitimación, genera procesos de cambio, pero muchas veces tiene que ver con cómo hacerlo, y no por dejarse imbuir de los procesos de democratización que la debieran pinchar. **Riesgo y dilema**: cuando en esta búsqueda de legitimación se abre a las organizaciones sociales, tiende a instrumentalizarlos. A convertirlos en elementos que le permiten decir que es abierta, más que preguntarse por otra Universidad de carácter popular en función de lo que los sectores subalternos de la sociedad requieren. La Universidad es elitista, selecciona a quienes llegan, participa de procesos de selección social, y tiende a relacionarse con organizaciones sociales que más se le parecen. Los centros de estudios feministas se relacionan con colectivos feministas de universitarias. Les cuesta vincularse con mujeres de movimientos y organizaciones campesinas. Tiene que **entrar en otra temporalidad y espacialidad**. El campus determina un espacio geográfico y de tiempo. Cuando por procesos de transformación social que se van viviendo socialmente, nuevos sectores sociales pugnan por el ingreso, la Universidad entra en crisis. Porque se debe pensar no solo en extensión, acción social, sino en los modelos pedagógicos y políticos sobre los que ha construido su poder y control. Repensar su problema de cátedra, formas de producción de conocimiento, el tipo de saber que produce. No



FOTO: IARA DUARTE LINS

es un problema de cómo se vincula desde la extensión y acción social, sino cómo nuevos sujetos sociales ingresan a la Universidad.

Por ejemplo, cuando los grupos trans entran a la Universidad, desafían a las cátedras de psicología; las cátedras que abordan problemas sociales desde la cúspide de la Universidad, entran en tensión. Era más fácil "teorizar" sobre identidades no plurales; el problema es cuando esas identidades diversas y disidentes entran a la Universidad y se relacionan con la Universidad real. Ahí la pregunta por el vínculo y participación de esos sujetos, hace que las formas y modelos de Universidad entre en crisis.

TENSIONES en el MODELO a la Universidad, instrumentalización, límites, impulsar los vínculos con los procesos y políticas de participación.

ROSA MARÍA CIFUENTES. COLOMBIA

El lugar de enunciación desde el que hago las reflexiones, son 30 años en docencia universitaria en dos campos: educación y trabajo social, en universidades públicas y privadas, en Colombia y en República Dominicana. 28 con vinculaciones por hora cátedra, contratos por objetivos, funciones o prestación de servicios. 2 años con vinculación de tiempo completo en una universidad privada, confesional. Docencia en educación y trabajo social, procesos de trabajo comunitario, formación, investigación, relacionados con proyectos en contextos comunitarios. Gestión



de procesos académicos: coordinación de equipos, líneas, campos, socio comunitarios, para implementar, en periodos específicos, políticas sociales sectoriales. Participación en equipos de educación comunitaria, investigación y **sistematización** de procesos de educación popular, que hace más de 20 años fueron avalados por Colciencias, aunque hoy ya no los reconocen como investigación “científica”. Acompañamiento a formación pedagógica de educadores de adultos, comunitarios y universitarios, en la orientación de procesos de construcción de proyectos pedagógicos y de investigación de la práctica docente. Desarrollo de investigación disciplinar en trabajo social e interdisciplinar sobre pedagogía y didácticas en la universidad. Desde el CEAAL, acompañamiento a docentes universitarios, a sistematizar experiencias, en el curso virtual latinoamericano de Sistematización de Experiencias.

En educación pública hablo de equipos, colectivo, procesos comunitarios en contextos comunitarios, apuestas, opciones, para desarrollar este trabajo hace 25 años. La universidad que se proyecta por fuera de su entorno, interactuando en proyectos locales de carácter comunitario. Fue

importante la sistematización como propuesta de trabajo y construcción de conocimiento en interacción con los movimientos sociales, en equipo, con condiciones, en esa época reconocida y apoyada por organismos de ciencia y tecnología; sabemos que hoy no es así. Posteriormente la universidad pública entra en procesos de autofinanciación, que implican vender proyectos, programas comunitarios, de investigación, interacción y sistematización, mediados por contratos para acompañar a implementar políticas de implementación de la participación, situación que va cambiando el carácter y naturaleza del trabajo que hacen equipos de trabajo en educación comunitaria, popular, de adultos; y en medio, reflexiones sobre qué significa actuar en estos contextos, con el valor de hacerlo interdisciplinariamente, de entender desde la pedagogía, que se construye con otros, entre otros y en procesos de interacción. Ser universidad pública, significa la responsabilidad de aprender del hacer en los entornos comunitarios, para aportar a la construcción de políticas públicas en esos ámbitos. Pero con los contratos, un condicionamiento a estas apuestas de trabajo e interacción.

Desde la formación en trabajo social, la cátedra

de trabajo social de comunidad, coordinación de prácticas, es fundamental la formación de y en la práctica, concebida de diferentes maneras en diferentes universidades: implica pensar procesos de formación en la práctica para interactuar respetuosamente en entornos sociales, aprendiendo. En Colombia con la mayoría de la educación privada y confesional, significa agenciar apuestas específicas de comunidades religiosas que tienen que ver con esos escenarios y formas de pensar.

Universidad privada y pública: en lo público se construyen apuestas por pensar el país y las universidades privadas están compitiendo por apuestas específicas, incluidas por el mercado de la educación. Son discusiones, mediaciones en que se están formando nuestros estudiantes, en educación, en trabajo social, en procesos de relación teoría práctica. En los procesos de formación en la interacción con los movimientos sociales, con los procesos comunitarios, los estudiantes aprenden y son acompañados por docentes, según apuestas que pueden ser de equipos, programas, proyectos o individualidades de buena voluntad.

En Colombia con los procesos de acreditación y estandarización desde lo que llamamos capitalismo cognitivo y dependencia académica, esto ha implicado parametrización del trabajo educativo de docentes, que creo que, no es muy diferente entre la universidad pública y la privada. En Colombia incide la distribución de docentes vinculados por tiempo completo y hora cátedra. María Rosa hablaba de las temporalidades y espacialidades de universidades y docentes. El tipo de contratación docente, afecta su subjetividad; del tiempo de docentes, estudiantes y los intereses frente a la formación, condiciona lo que se puede hacer desde la universidad en la relación con los entornos sociales, el compromiso, el conocimiento y la transformación.

Hay situaciones en que las universidades tienen definidos proyectos, apuestas políticas, ideológicas, éticas de interacción con los entornos sociales; esos procesos de formación e interacción y aprendizajes de las y los estudiantes, van a ser más coherentes en los contextos. Los procesos

de capitalismo cognitivo y dependencia académica están mediando e instrumentalizando más, masificando más, desprofesionalizando las condiciones de profesionalidad para la enseñanza y el aprendizaje y en consecuencia, desresponsabilizando en los procesos de interacción social. A veces pareciera que la “responsabilidad con el entorno social” es del estudiante y/o del docente, a veces más del estudiante que del docente, si no hay una constitución, estructuración y soporte orgánico institucional frente a las interacciones con la sociedad. Es un campo que implica no solo responsabilidad con el entorno social, sino con los procesos de acompañamiento en muchos niveles, de las personas que están con el entorno social, que además están con una connotación instrumental de la relación, por su formación o su “calificación”.

Esto implica desafíos para la universidad. En esos procesos de acreditación y cumplimiento de indicadores, características y descriptores, se está instrumentalizando más la interacción con los entornos comunitarios. Así, los indicadores, dejan de ser un fin (depende del entorno, propuesta, tradición y trayectoria de la relación, que tiene que ver con la responsabilidad social de la universidad), y pasan a ser datos para la acreditación. Son elementos que vale la pena reflexionar en torno a los procesos de interacción de universidad con contextos sociales.

En ese marco, la universidad está mediada por características de la educación superior: políticas que vienen agenciadas desde afuera, los desarrollos de las ciencias, las profesiones, avances de tecnología, la rápida evolución y circulación de discursos; hoy podríamos hablar de esnobismo intelectual. Vemos que en muchas universidades se solicita planear docencia y evaluar con textos de los últimos 5 años, revistas indexadas, requerimientos que implican no dialogar con la tradición, con la historia o hacer desconocimientos que pueden ser peligrosos para estos procesos educativos ¿Cómo y hasta dónde se dialoga con los colegios profesionales, y qué tipo de relación establece con actores sociales, para construir sus propuestas de formación e interacción con los entornos de la sociedad?

En ese horizonte, las reformas académicas tienen que ver con procesos e intencionalidades y condicionalidades al trabajo educativo en la docencia universitaria. Al ver la universidad como entorno institucional, el currículo como una mediación en los procesos de formación y relación con los entornos sociales, los estudiantes como actores que se forman con intencionalidades, y las y los docentes en medio de este proceso, hoy sometidos en la polifuncionalidad: docente en el aula, gestor educativo, administrador u operador de currículo, investigador en condiciones de capitalismo cognitivo y la “extensión”, proyección social, acción social, según la apuesta que asume cada universidad, que tiene implicaciones desde la política, pero que no es la más reconocida en los sistemas de ciencia y tecnología y en consecuencia es penalizada en el ejercicio de la docencia. Todo eso genera dilemas en torno a lo que significa la relación de la universidad con los entornos sociales.

En estos 30 años, la universidad pública y privada ha cambiado, ha mutado a la luz de estos procesos que se están desarrollando. En Colombia estamos en procesos de acreditación, parametrizados, regulados por el sistema de ciencia y tecnología, que no reconoce este tipo de interacciones sociales con los entornos comunitarios, quedan desgastados, sin sentido, banalizados. Van quedando sujetos a que haya proyectos que se construyan colectivamente en equipos de docentes, apuestas desde centros de investigación con ideas de responsabilidad, que las hay, pero la caricatura puede ser interesante para evidenciar nuevos dilemas en este tipo de entornos. Equipos centros, estructuras que significan apuestas, concretadas en materiales y recursos de las instituciones, para soportar subjetividades comprometidas en estos procesos de interacción con los entornos sociales. Eso se enmarca en lo que Boaventura de Sousa llama las crisis de hegemonía, legitimidad e institucional de la universidad, que se ha venido agudizando en la docencia universitaria.

Es necesario comprender la universidad en su complejidad y proceso histórico, sus relaciones con las políticas de educación superior, el mundo del empleo, los colegios profesionales, siste-

mas de acreditación, avances en la ciencia, cultura e investigación. Las **reformas académicas actuales** implican intencionalidades, procesos y condicionalidades que inciden en la parametrización del trabajo docente, en que la definición de prioridades se establece desde el mercado, estado y comunidades internacionales, el capitalismo cognitivo, que implica tecnificación, segmentación, **creación de un docente polifuncional, gestor consumidor**, inserto en estructuras, equipos, exigencias de instrumentalidad de sistemas de acreditación, eficacia y formación por competencias.

En Colombia y República Dominicana, prima la educación privada, mayormente confesional, sobre la educación pública, en la cual interesa aportar a construir proyecto histórico de país. Por ello, varias apuestas pueden quedar restringidas a proyectos educativos particulares, o en el peor de los casos, a metas de mercado, lo que afecta la calidad, responsabilidad y pertinencia social de la universidad. Se ha afianzado la dependencia académica, en que es alto el costo para investigar, ingresar y lograr movilidad de estudiantes, se ha desplazado la investigación a postgrados, ha aumentado la cobertura y con ella la masificación, lo cual genera demandas a la docencia. Un **sistema empirista tecnocrático renovado**, constituye una **hegemonía colonizadora**. Las condiciones universitarias constituyen referentes y condicionantes de los alcances en la relación con los movimientos sociales y la transformación. Las **misiones, visiones, políticas**, inciden en idearios y concepciones que marcan la ruta de procesos. La universidad ha perdido centralidad en la construcción del conocimiento y procesos sociales; el reconocimiento que tuvo, **se debate en tensionalidades entre autonomía y eficacia**. No se aprecia concepción integral de formación, proceso que comprometa la institución educativa en conjunto. Leopoldo Múnera (2010, 2012) retoma el análisis que hace Boaventura de Sousa sobre 3 tipos de crisis **de la universidad**:

- **HEGEMONÍA:** tensiones entre demanda de producir cultura, pensamiento crítico y conocimientos científicos, humanistas, para formar élites, profesiones, producir cono-

cimientos instrumentales, formar mano de obra calificada

- **LEGITIMIDAD:** ha dejado de ser institución consensual por contradicciones entre jerarquización de saberes especializados y restricción del acceso a la educación en estos saberes, exigencias sociales y políticas de democratización. Lógica compleja educación pública / privada, por capital cultural
- **INSTITUCIONAL:** *tensión entre reivindicar autonomía y someterla a criterios de eficiencia y productividad*

Hoy nuestras Universidades exigen hacer “carrera académica”, elevar el nivel de “producción científica”, presionan por un desempeño que incluye docencia, gestión, en algunos casos “extensión” investigación, y publicación indexada, estándar Isis, revistas de impacto, que han sido colonizadas por nuevos desarrollos de la ciencia y tecnología. Se incentiva la investigación, y desconoce el valor de la extensión, acción o proyección social. Se estimulan formas mecánicas, empobrecidas. **Develar esos mecanismos es un desafío, para afianzar la consistencia de las propuestas de formación.** La totalidad es punto de llegada.

En la universidad los objetos de conocimiento mediados por la profesionalización en campos disciplinares; usamos conceptos que expresan concepciones, y configuran campos de acciones: El concepto de movimiento social poco se usa. La política universitaria ha planteado la extensión, proyección social, Responsabilidad Social Universitaria, Servicio Social en educación Superior.

¿Cómo reflexionar, asumir ética, política y estratégicamente para trascender estas circunstancias en momentos de post acuerdo? ¿Hasta dónde y cómo es posible la calidad, responsabilidad, en el proceso de asumir la tensionalidad que implica la polifuncionalidad de la docencia universitaria hoy? ¿Cuáles son las posibilidades, niveles, alcances de la **autonomía intelectual** en el ejercicio de la docencia universitaria? ¿Somos



conscientes de ella y qué hacemos al respecto?

Es fundamental reflexionar y afianzar el concepto de lo público, reivindicar la educación como derecho, más que como servicio; incentivar el reconocimiento y cualificación en pedagogía y didáctica universitaria: dignificar, profesionalizar esta docencia; reconocer y potenciar las plurales subjetividades. Esto implica desafíos asociados con:

- Construir integralmente proyectos coherentes con las propuestas institucionales, soportados con recursos, en que se aporte a concretar los discursos que se agencian en las instituciones.
- Consolidar la integralidad en la concepción conocimiento acción transformación: apostar por fortalecer equipos docentes democráticos y autocríticos, coherentes.
- Revalorizar la responsabilidad académica con rigor, en perspectiva de responsabilidad social, pertinencia e incidencia.
- **Aportar a configurar pensamiento crítico latinoamericano**, pertinente y significativo para nuestras condiciones. Integrar las dimensiones epistemológica, ética y metodológica, para responder a cambios y paradojas emergentes. Afianzar la **coherencia epistemológica** consolidada desde apuestas políticas. Promover la configuración y afianzamiento de Ser sujetos emancipados para desarrollar sistematizaciones.



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

- Comprender y potenciar las implicaciones de estos procesos contraculturales.

De otra parte, el trabajo desarrollado en el CEAAL en el marco del curso virtual latinoamericano de sistematización de experiencias, ha sido un proceso de acompañamiento a docentes que están sistematizando sus experiencias. La Sistematización es una posibilidad de pensar, reflexionar, autocriticamente estos procesos, problematizarlos y cuestionarlos, apoyar la construcción de procesos en interlocución con otros actores que están en búsquedas parecidas, que no necesariamente son por el movimiento social, por la participación masiva, sino que están mediados por campos específicos de conocimiento y por las condiciones de las y los docentes que participan en este tipo de procesos, que se constituyen en mediaciones y procesos contraculturales para los medios universitarios. El papel del CEAAL ha sido acompañarlos con algún nivel de condiciones de tiempo para los maestros, cuando se solicita que tengan apoyo institucional, no solo para la vinculación al curso, sino asignación de tiempo para el proceso.

Tengo la idea de que hoy los docentes en la uni-

versidad, no tienen tiempo para pensar; están en el activismo académico y en la operación de proyectos de investigación, de operación de apuestas de proyectos de otro tipo.

En estos horizontes aporta la sistematización de experiencias, en una era líquida, fugaz. Más allá de interactuar en contextos sociales, desde apuestas y propuestas de formación y conocimiento, aportar claridades conceptuales y afinamientos metodológicos, construir alternativas de opciones de participación, aprendizaje, conocimiento, poder, transformación, **democratizar escenarios académicos sociales, de interlocución. La universidad como espacio conservador**, genera contradicciones en que se puede instaurar e instituir prácticas alternativas de construcción de conocimiento como la sistematización. Este constituye un desafío. También sistematizar sistematizaciones, construir continuidad en la discontinuidad e intencionalidad.

Sobre la **FORMACIÓN EN SISTEMATIZACIÓN**, apostar por vivenciar coherentemente los procesos, antes que presionar, priorizar o dejar como puntos de llegada esencialmente los productos, sin dejar de mantener horizontes asocia-

dos a producción y visibilización (para contribuir a instaurar e instituirlos), evitando su cooptación y desnaturalización.

La sistematización posibilita ser lectores y escritores de vida. Como decía Paulo Freire: aprender a leer la realidad, para escribir la historia. Es parte de nuestra responsabilidad potenciar creativities y subjetividades; construir rendimiento cognitivo de prácticas reflexivas de retorno sobre y desde nuestras experiencias; construir propuestas que recojan el sentir y necesidades de actores involucrados en procesos sociales; contribuir a configurar sujetos sociales y garantizar la pertinencia social de los proyectos y programas.

El desarrollo de la conciencia y transformación social implica aportar a la construcción de sujetos individuales y sociales críticos, creativos y responsables, que participen en la sociedad donde viven, frente a las opciones y decisiones que toman cotidianamente y permitan su crecimiento para ser más con otros, en un entorno más equitativo, tolerante, incluyente, en que todas las personas vivan su derecho a ser sujetos.

Recuperar los vínculos sociales en perspectiva de una política emancipatoria: El derecho a tener derechos. También evitar la naturalización de la perversión de un estilo de funcionamiento social inhumano; trabajar por políticas públicas que superen las básicas tareas de difusión, sensibilización y capacitación de profesionales. La revalorización de la política (también por los políticos), en sentido de servicio y representación cabal de intereses del conjunto de la población, es imprescindible.

OSCAR JARA. COSTA RICA

Compartiré la experiencia que ha crecido en los últimos 4 años a partir de necesidad de sistematizar experiencias en universidades públicas de Costa Rica, prácticas de acción social o extensión universitaria, por extensionistas que no producían conocimiento académico en prácticas invisibilizadas o menospreciadas en la Universidad. Cuando terminó el primer año, para formar a otras personas de la Universidad, que quisieran sistematizar, todos los que participaron se com-

prometieron en organizar un 2º ciclo y permitió desarrollar otras experiencias con otras lógicas, vinculado a impulsar en otros docentes de extensión universitaria en la docencia, la inquietud por sistematizar prácticas en la Universidad. La bola de nieve creció y se involucraron docentes e investigadores de la UNA. Hay un conocimiento dominante en la Universidad y una práctica de vínculo no reconocida, procesada. Necesitamos trabajar y recoger el conocimiento y proyectarlo. En esta tercera instancia, aparece la metodología participativa, se busca que todos actores sean sujetos de la sistematización, la voz de actores vinculados al movimiento feminista, se proyectaron en la Universidad, vía los procesos de Sistematización de Experiencias, en un debate para cerrar el ciclo de sistematización, expusieron personas de organizaciones sociales que plantean recuperación de aprendizaje, su vínculo con la Universidad.

La VICERRECTORIA DE ACCION SOCIAL asume la decisión de transformar el modelo de Universidad, con componente de sistematización de prácticas de acción social de la Universidad: Se involucraron 380 Proyectos de unidades académicas de ciencias duras y sociales, que participen en proceso de reflexión crítica sobre el quehacer, vínculo con la sociedad, con 2 criterios. No se puede ver la relación con Universidad sociedad como demandas mutuas, sino que la Universidad está dentro del entramado social; allí están todas las potencialidades y dilemas. Darle la vuelta al marco tradicional de la investigación, docencia y extensión, para ver la acción social más amplia como centro del quehacer universitario. El compromiso con la transformación social implica compromisos de investigación. Implicó enfrentarnos a que en el proceso que se empieza a incorporar, se generan debates. Hay un ciclo de Sistematización de Experiencias y se recogen debates u con otros sectores sociales y se choca presiones desde el modelo neoliberal y privatizador sobre la Universidad pública y necesidad de generar vínculo Universidad con los movimientos sociales. Hay tensiones hacia adentro y afuera: Adentro hay oposición de sectores que no quieren que cambie el modelo. Hacia fuera, se rompen vínculos democráticos.



Existen formas de trabajar de forma interdisciplinaria, lo cual implica colocar a sujetos actores como protagonistas del quehacer universitario.

Gana fuerza la Universidad Pública como espacio de opción transformadora. En el Foro Social Mundial Temático del 2016, en Porto Alegre, se llevó a cabo el "FORO DE EDUCACIÓN POPULAR EN LAS UNIVERSIDADES". Hay necesidad de crear universidades populares, impulsar sistematizaciones de las experiencias que vienen de los movimientos, que se hacen en conjunto con sujetos para producir conocimiento transformador que alimenta procesos de cambios. Nos muestra desafíos para la Educación Popular, ya que no estábamos vinculados a dinámicas Universitarias. En varias Universidades de América Latina se crea con interés. Significaría hacer educación popular transformadora desde el quehacer académico universitario que se liga con Investigación Acción Participativa, para recrear paradigmas y pedagogías liberadoras.

DIÁLOGO CON PARTICIPANTES DEL CONVERSATORIO

1. **GERARDO LATORRE. México.** Hace 8 años entré tardíamente a la universidad, después de participar en organizaciones de la sociedad civil: movimiento socio ambiental en Veracruz, resistencia de comunidades a megaproyectos, y movimiento nacional con nueva ley del agua. En mi práctica académica veo tres dilemas principales: La **parametrización, criterios de calidad y productivi-**

dad académica no ayudan a una vinculación responsable de académicos y estudiantes con la comunidad. Coordino una Maestría para sustentabilidad. Fue bien recibida por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para obtener beca. Se abren resquicios brechas, donde no es la generación de conocimiento, pues es maestría profesionalizante que apuesta por colaboración de profesionales, comunidades y movimientos con mayor o menor tinte transformador. Se abren brechas en la política científica.

La SISTEMATIZACIÓN de experiencias de estudiantes de maestría en proyectos educativos dentro y fuera de las aulas. El reto más importante es tener teoría abstracta y lo descriptivo a medio camino. Reto teórico epistemológico sobre cómo desarrollar capacidad analítica sobre las prácticas.

En la asamblea veracruzana de defensa ambiental apoyamos, acompañamos, enlazamos con medios, a la resistencia de pueblos frente a megaproyectos. Enfrentamos algunos dilemas: diferentes concepciones en torno a estar organizados. No tenemos figura jurídica, no somos asociación, tendemos a pensar en adentro y afuera de la organización. Perteneces o no, son modelos que no nos ayudan a organizarnos, somos pocos con más proyectos, responsabilidades, más responsabilidades, menos personas. Dinámica de organización que no se da un alto para reflexionar a largo plazo; intensidad salvaje del activismo. A nivel regional.

A nivel nacional se agrava. Enlazamos movimientos académicos en más de 20 estados de México, veo tensión, la dinámica organización y red. Las redes son idea inspiradora de nuevos tipos de movimiento social, pero se diluyen: pierden consistencia de responsabilidades. Desde extremo en que firmamos hasta el trabajo de gentes que se dedican de tiempo completo a coordinador. Hay función de relación con información. En relación con los medios, se intensifica brutalmente el trabajo: hacer más con menos, incide en cómo llevar los procesos transformadores.

2. **ADRIANA MORENO.** Estamos diciendo y reiterando, somos pocos, no hay trabajo coordinado entre universidad, movimientos sociales, nos quejamos de falencias y problemas. Pero veo tanta gente acá, trabajando y haciendo lo mismo, desde sus territorialidades, ¿por qué no nos escuchamos? Nos hemos dedicado a escuchar a expositores y cada vez que alguien quiere tener la palabra, nos cortan, sacan del salón, no hay tiempo y necesidad de hablar. El Desafío es escucharnos.
3. **DANILO STRECK** Brasil. Rescatar el papel de la Universidad: parametrización, fragmentación, mercantilización. La Universidad de este momento histórico es uno de los pocos lugares que abriga movimientos sociales. Organismos o prácticas de Educación Popular; hay guerra en ella, con las asociaciones, instituciones como el CEAAL tenemos tensiones. Pocas organizaciones de Educación Popular. Movimientos en la Universidad con grandes contradicciones. Muchos alumnos, movimientos sociales, Educación Popular, una cara de la Universidad se ha modificado. Crea tensiones en institución. con dirección, una institución comunitaria, depende; hay espacios en la Universidad que permiten movimientos para pensar el soporte institucional para estas iniciativas. Con las contradicciones. **Hay brechas y espacios que se pueden abrir y potenciar.**
4. **CÉSAR GONZÁLEZ.** Tenerife Canarias. Nunca he ido a la Universidad. Muchos quieren ir a la Universidad, otros no pueden por materia económica. Antes de la Universidad hay colegios, básica, secundaria, institutos. Ahí tenemos que estar para llegar preparados, para que luego elijan. Los chicos con los que trabajo, no saben participar en la sociedad, nos preguntamos ¿Qué es el desarrollo comunitario? ¿Quién les enseña? ¿Los profesores que solo dan su materia? ¿Los niños con programas infantiles se puede trabajar el pensamiento hacia la participación? Ellos viven en la comunidad. ¿Quién le pregunta a un chico como quiere que sea su pueblo? Vengo del movimiento ecológico. Me da

rabia que se iba a hacer un paro industrial y un domingo me levanto y veo protocolo, manifiesto de la Universidad de la Laguna. Y nombran todos los profes de la Universidad ¿Dónde están los marineros? ¿Por qué no nos mezclamos catedrático, mariner, agricultor? Parece que tiene más valor ser profes en la Universidad.

5. **ROZY ZUÑIGA.** Soy educadora popular, mexicana, ciudadana del mundo. Secretaria general del CEAAL. Hace poco conocí un bachillerato popular que acaba de cumplir 15 años de vida, trabajan con jóvenes que egresan de la educación secundaria. Uno de los objetivos de este bachillerato es que lo jóvenes conozcan otras posibilidades de aprender. El conflicto más fuerte se da en el primer semestre del bachillerato. Ya que vienen de una escuela bancaria. Como parte del currículo se realiza un diagnóstico de sus prácticas, se recuperan sus historias de vida, se sistematizan sus experiencias, se hace trabajo comunitario con otros jóvenes. Este bachillerato se localiza en el Estado de Tlaxcala, lugar con los mayores índices de trata de personas en México. En la preparatoria se abordan las problemáticas desde la realidad que viven las y los jóvenes, a través de la reflexión crítica. Parte de su apuesta es visibilizar las problemáticas que viven los jóvenes desde su propia mirada, hacen marchas, denuncian casos de abuso, también han tenido amenazas, con lo cual han tenido que cambiar sus estrategias. **Transformar la realidad implica poner el cuerpo.** A veces se hace necesario bajar el perfil de actuación. Se dialoga en la escuela, entre jóvenes, se siembra la posibilidad de pensar con cabeza propia, que se tomen decisiones, construir nuevos imaginarios en las familias, la comunidad y los espacios universitarios formales, así como la posibilidad de estar ahí también; de crear Universidad, no institución que da certificado. Saben que la comunidad los tacha de hippies. Sus pancartas llevan un grito político. Les ha implicado disputar espacios desde la acción comunitaria, construir espacios, inventarlos y que los sujetos decidan lo

que quieren. Ahí, está presente lo **territorial**. Se llevan a cabo acciones para transformar el territorio – cuerpo; territorio - cultura y territorio - tierra. Somos un mar de fueguitos. En este sur global no hay que perder la esperanza. Como en todo proceso también hay contradicciones; mismas que se reconocen y se atienden.

6. **CARLOS BRANDÃO**. Brasil. Me parece que desde el primer día, cuando hablamos de la universidad, cuando hablamos de iglesia o de esta conferencia, tenemos una visión fotográfica y no fílmica: la dinámica. Esta conferencia tiene reuniones oficiales; abrigó otras reuniones fecundas, paralelas. igual a la universidad: una cosa es la estructura universitaria, sus poderes, estatutos, jerarquía. Y otra es la vida. PUEDES VIVIR EN LA ESTRUCTURA: Saldrás estúpido y con diploma. Si vives la vida, saldrás militante en Educación Popular. Pocas instituciones en Latinoamérica fueron más conservadoras y revolucionarias que la religión. Pensar dinámica y críticamente; hay que separar, y recordar: cuando hay golpes militares, lo primero que se cierra es la universidad; es un monstruo y un guerrero. Abriga lo institucional, el poder comprometido, movimientos, grupos pequeños, células muy vinculadas con movimientos. También son de movimientos, comunidades vida. Es una casa abrigo, de nosotros.
7. **JUANA MARIELA, Vengo del norte Argentina, límite con Chile y Bolivia**. La preocupación que me motiva a hablar tiene que ver con la tensión de la tensión ser de Universidad, comunidad, movimientos, depende de la **identidad, las desconfianzas que se levantan** contra uno. Son lugares incómodos para habitar. La preocupación es que asistimos a tiempos tristes. En nuestro país y provincia, sentimos que hay muchos fracasos desde la universidad, y movimientos sociales. Avance prácticas y pocas que no condicen con lo que venimos trabajando. Como trabajadores de la educación y la cultura, nos preguntamos, trabajando en EP, dentro de los movimientos y compañeros, qué nos pasa que no logra-

mos mejores resultados. Cuando volvemos a las comunidades somos pocos. En compromiso y diversidad, este espacio es gratificante, porque si no, el área se vuelve muy grande. Preocupación de volver a los lugares y sentir que los esfuerzos en prácticas concretas en generar pensamiento crítico, han sido suficientes para generar otro tipo de conciencia.

8. **ROSA LUZ MOLINA Universidad de Puerto Rico en Humacao (universidad del Estado). Nos encontramos ubicados en el área Este del país, área costera y empobrecida**. En Puerto Rico, nos miran con ojos de colonizados, sumisos ante el gobierno de los Estados Unidos y muy distantes de las situaciones que viven nuestros hermanos y hermanas en el Caribe y Latinoamérica. Pero la realidad es otra, compartimos y sufrimos los embates del neoliberalismo y una agenda de lucha en contra de todas estas prácticas y sus consecuencias como caribeños y latinoamericanos. Trabajo en un bachillerato de investigación y acción social. Desde este bachillerato en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Humacao realizamos proyectos con organizaciones comunitarias en el área Este. Uno de nuestros trabajos lo hemos realizado con Vieques que forma parte del archipiélago de municipios. Vieques hasta la década del 2000, fue víctima directa de las prácticas militares norteamericanas y por la lucha de los y las viequeses, todos y todas las puertorriqueñas y el apoyo internacional, está en un proceso de desmilitarización (física y psicológica), limpieza de terrenos y el desarrollo sostenible. El trabajo con Vieques, nos educó como universidad a mirar las contradicciones en nuestras prácticas como institución educativa y política. Esto se logró a través del intercambio de saberes que proponen los proyectos que utilizan la Investigación Acción Participativa, entre otras metodologías que fomentan la participación y la horizontalidad en las relaciones. Los aprendizajes con las organizaciones comunitarias, logran desmitificar los espacios de la Universidad. Es decir, aportan a erradi-



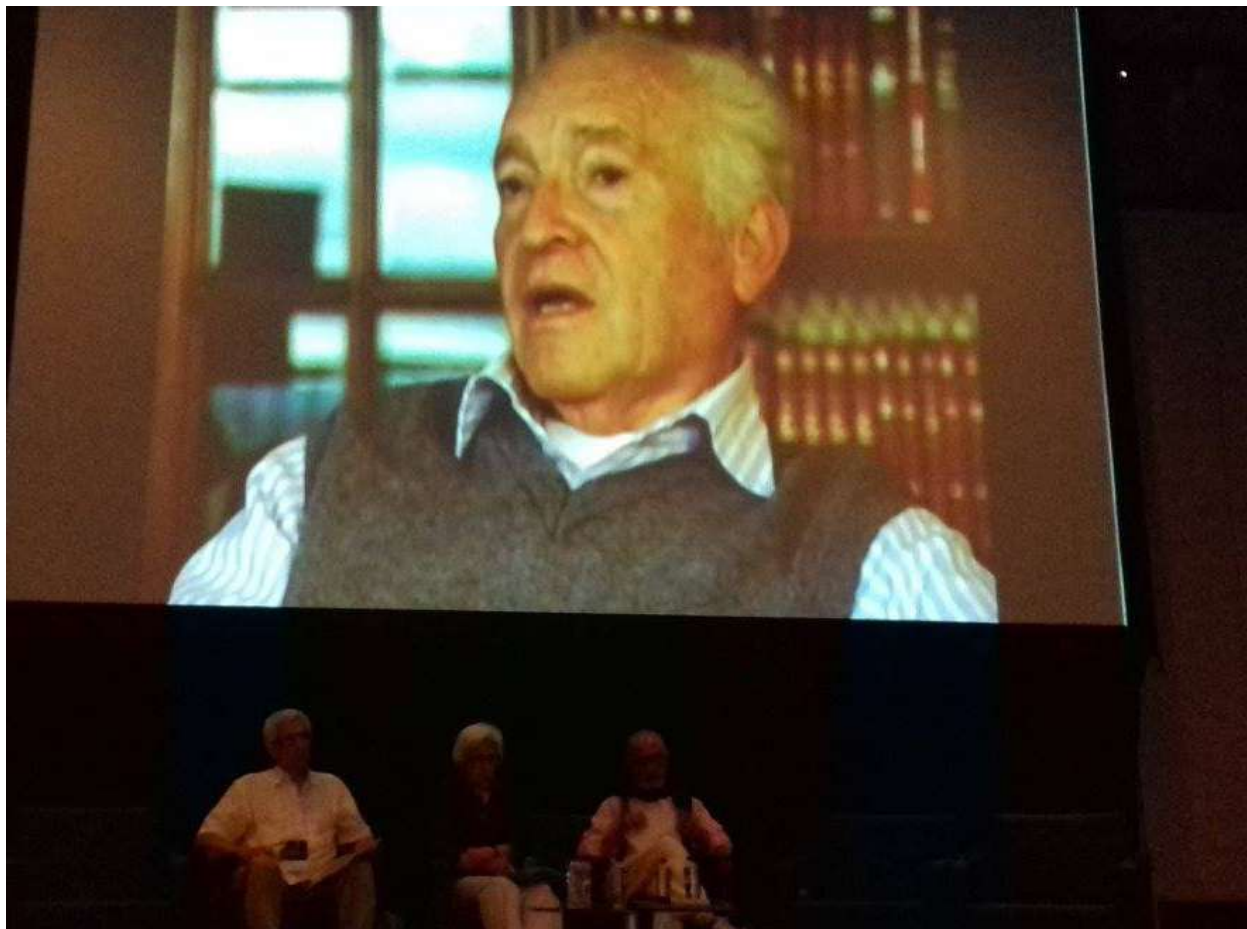
Foto: IPC

FOTO: IARA DUARTE LINS

car el mito de que la universidad es para eruditos en un pedestal. La universidad tiene muchos espacios, gente interesante y comprometida con el país que quiere hacer trabajo con comunidades, que a veces necesita que le digan cómo y desde dónde trabajar poniendo al servicio sus recursos. La Universidad de Puerto Rico, como institución pública está amenazada, una de estas amenazas es el recorte de fondos para operar. Ante su defensa, se nos amenazó con quitar la acreditación porque nos fuimos a huelga. Algo tenemos y debemos estar haciendo bien cuando nos amenazan. No somos el pedestal. Desmitifiquémonos. Abramos puerta de comunidad y de la Universidad. Las universidades son públicas, son para crear nuevos conocimientos y movimientos juntos. Uno de los lemas que pasó en este periodo de lucha, fue el reconocer que la universidad no es de los estudiantes y profesores, la universidad la defienden todos los sectores, porque la universidad es del pueblo y desde ahí

se debe defender como un espacio más de educación colectiva.

9. **RUBEN, Universidad de BARCELONA**. Se tienen que aprender a participar, que no esperen a la Universidad, no confiaría en la capacidad de la Universidad para generar comportamiento participativo. En la Universidad pública tenemos que exigir pelear, ser cabezones para **que sea pública**, que tenga un papel en los desafíos sociales; no puede haber tanta distancia entre sociedad y Universidad; es impensable. Si quedarse en el discurso abstracto, yendo a prácticas en primera persona me repatea ver la universidad como espacio opresión. Las relaciones profesores alumnado, responden a lógicas jerárquicas, patriarcales, cuánto más alta la jerarquía, más compartimientos, personas que hablan del empedramiento. Por qué no darnos cuenta de nuestras propias contradicciones y desde la humildad, y constatación de que nadie es perfecto, hacer pe-



queños cambios en cómo nos relacionamos, sin desdibujar el rol en el sistema. Cuando empezamos una clase, o un trabajo de psicología, decimos que la clase está perdida, porque la mayoría está pensando más en revistas importantes, más que actuar en los movimientos sociales. Cuando empezamos cursos, en cuestión de segundos nos damos cuenta quiénes tienen educación para la participación. Hay quien viene de movimientos o de escuelas para el uso del tiempo libre, escuelas no formales, un paralelismo a la educación popular. Necesitamos más educación popular y menos universidades para educar en la participación.

10. **ADRIANA. Universidad de Manizales:** Estoy en el programa de psicología social comunitaria. Desde hace 5 años me preocupa el reto de salir de la Universidad. Empecé a hacer procesos de trabajo con jóvenes de instituciones que falta recorrido histórico. Es un colegio que hasta este año se ha visibilizado

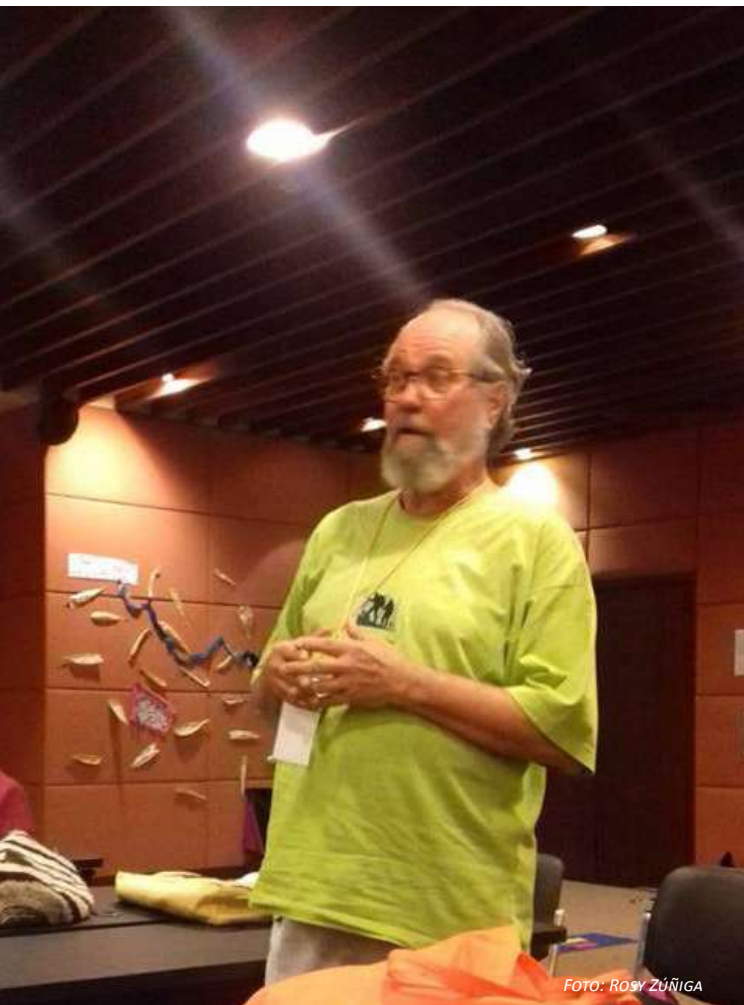
en el ámbito nacional. Hace 5 años lideramos, acompañamos foros de jóvenes para jóvenes, es un ejercicio, cómo los jóvenes pueden pensar las apuestas de qué dialogar, pensar, escribir, liderar foros con apuestas: pensar el barrio frente a macroproyectos urbanos que han generado desplazamientos y los jóvenes se sienten en condición de guerra. La ciudad los saca, se desplazan para meter avenidas; otro punto que generó tensión, pensar en formas de vestir, música, comunicarnos desde la cotidianidad corporal. En lucha, acompañando, se tiene que dialogar. Han sido espacios de buscar conquistas desde lo cultural en medio de las instituciones educativas, que nos han abierto las puertas. Podemos movilizarnos para que los escenarios que están encima de los jóvenes, se puedan movilizar. Este año el rector se gana el premio compartir al maestro, se le catalogó como el mejor rector de Colombia. Este instituto es de los más jóvenes de la ciudad, donde fue egresado Bernardo Jaramillo líder

asesinado de la UP; allí fue profesor, Baez. líder paramilitarismo; lugar de contradicciones y tensiones. Quiénes tratamos, tendremos posibilidad de tener otros espacios de reivindicación de derechos. La Universidad de Manizales, una de las únicas privadas que no tiene dueños individuales, se dice que es de la ciudad, tiene asociación sindical. Es importante ganar espacios en juntas, de municipios, se puede visibilizar el recurso para maestros. Representó la posibilidad del único doctorado en Colombia en desarrollo sostenible. Quiere buscar un faro diferente para la construcción de conocimiento e investigación. Tensión: 3 tesis doctorales trabajo, campesinos en zonas cundiboyacense, despensa de Colombia, reservas naturales, profesora del chocó. Cómo lograr que esa tesis salga? Ahora que ella se vincula a los movimientos de reivindicación y lucha y descuida su tesis?

11. **NELSON SÁNCHEZ. Universidad Pedagógica Nacional,** educador popular vinculado a la universidad pública. En algunas intervenciones se escucha mirada categórica fatalista de la Universidad privada, más que de la pública. Reivindico prácticas o iniciativas educativas en la Universidad Pública a contracorriente; vienen trabajando, junto con la distrital con buen número de organizaciones populares; desarrollo iniciativa con proyecto ambiental a lo largo de la cuenca del río Tunjuelo en el sur de la ciudad. Atraviesa desde la localidad de Sumapaz hasta la desembocadura del río Bogotá. Hay organizaciones populares que desarrollan derechos ambientales. Tuvimos oportunidad de hacer ejercicios para identificar problemas. En el sur de Bogotá está el botadero doña Juana que contamina aire, agua, genera hundimientos. Ejercicio a lo largo de la cuenca. En diferentes espacios encontramos instituciones públicas con trabajo en el territorio. Fue un dilema encontrarnos con las entidades estatales. La disputa por el derecho a la ciudad y para la institución: la oferta de servicios. Organizaciones demandan a la Universidad pública para ejercer derecho a la ciudad. Eso no ha-

bía entendido la institucionalidad. Al construir agendas ambientales seguían en lógica de focalizar servicios por territorios. No habían comprendido el sentido del derecho a la ciudad. Se hicieron 3 acciones: Promoción de derechos sociales, económicos, ambientales; recoger procesos educativos en el río Tunjuelo y dar Protección y garantía. No lo lograron entender este proceso. Es viable e importante traer iniciativas desde la lógica de Universidad en contracorriente, son válidas.

12. **KELI MADRID** Soy de Cartagena, docente de primaria. Estudio maestría en Universidad de Cartagena. ¿Cuándo llega IAP a la primaria? Los maestros no estamos empapados de la IAP. El maestro de primaria dicta clase; no crea movimiento crítico en el estudiante. Tengo estudiantes de población vulnerable, que no es guiado a ver otra posible realidad. Estamos trabajando la **pedagogía del ruido:** Que el estudiante alce su voz. Dicto clase, vs estudiarnos, empaparnos de la situación, investigar. Usamos el Aprendizaje Basado en Problemas. Son escenarios cerrados, pero debemos apostarle a abrirlos, si los docentes se motivan, aportan.
13. **Soy docente de la Universidad popular del Cesar,** es una universidad pública regional, que ha hecho parte de movimientos sociales. Planteo algunas dudas. Frente al reto de no tener una imagen fotográfica de la Universidad, cómo desarrollar acciones de disputarnos la Universidad, profundizar brechas de la presencia de nuestros estudiantes de organizaciones sociales, indígenas. A veces hacen presencia, pero no es suficiente ¿Qué pasa de nuestros estudiantes tipo de formación que les niegan sus saberes, formas de sentir, pensar? Salen formateados. Dicen ya no los mandamos para allá. Cuando regresan ya no saben hacer nada concreto, y llegan hablando cosas que nadie sabe. Se profundiza la contradicción. ¿cómo trascender la imagen fotográfica de las organizaciones sociales? Además de la sobrecarga de trabajo, tenemos dificultad para hacer concreta la imaginación de otras formas de ser



ÓSCAR JARA.

Señalaré algunos puntos importantes que se han mencionado. Palabras clave que recojo: Transgresión e inoperancia. Los modelos organizativos están agotados. Las instituciones no responden a la dinámica de los procesos, hay pequeñas brechas, espacios que es posible impulsar. La lógica transgresora puede ser importante. Tener visión subversiva que le dé vuelta a la lógica global. Nada nos garantiza que por tener ideas estamos libres de la lógica que nos atraviesa sueños, mentes, cuerpo, ideas, expectativas.

INNOVACIÓN y aprendizaje. Muchas cosas se hacen. Veremos cosas que se hacen, incluso en los espacios más formales, o cuando innovamos no desarrollamos capacidad para aprender.

Diferenciar novedad de innovación. Novedad para quien lo hace, no es innovación. La sistematización de experiencias innovadoras, de las tensiones que vivimos al hacer trasgresión, para producir aprendizajes propositivos y no individuales. Para encontrar pistas, diferencias, inspiraciones, seducciones. Útil tomar en cuenta a Cornelius Castoriadis. Vivimos tensión instituido instituyente. En procesos de cambio transformadores se generan nuevas formas organizativas, pautas, planteamientos, para que funcione hay que reglamentarlo, organizarlo. Si la revolución no es permanente, deja de ser revolución. Puede fosilizarse. Nada nos libera del qué puede pasar. Capacidad de diálogo, apertura, ubicar brechas, posibilidades, entender que estamos en territorios en disputa y nosotros somos parte de esos territorios. Estamos en el desafío permanente.

Poner en práctica la Pedagogía de la sorpresa, del ruido, de la indignación. No solo que hagan algo, sino algo transgresor. Encontrarán caminos transgresores.

MARBELIS GONZÁLEZ de CUBA. La Universidad cubana tiene esos problemas. En buena parte la revolución cubana salió de las aulas de la Universidad de Fidel, Mella, Martínez, Villena y Echavarría, entre otras y otros.

SEBASTIÁN AGUIRRE, interesante, me gustaron

las diferentes posiciones que ví, es bueno evidenciar las muchas dificultades que hay al interior y las diferentes maneras en que se ha desvirtuado el lugar del docente y lo que hace. La polifuncionalidad interesante porque pareciera ser bueno pero genera tremenda angustia por tener que hacer cantidad de cosas darle menos importancia de la que tiene la pedagogía. La docencia es trascendental como práctica. La investigación es importante. Hay formas diferentes producir. La palabra se ha tomado de diversas formas. Retomar diversas vivencias para evidenciar por qué son las cosas o si estamos acomodados. Hay muchas cosas para pensar, para eso son los espacios. Uno queda con retos, cómo ocupar los lugares, de qué forma hacerlo. Importante lo que dijo el profesor Brandão sobre la **ESTRUCTURA ACADÉMICA VS LA VIDA ACADÉMICA.** Va más allá e implica otros espacios diferentes a la estructura e institucionalidad que nos limita. Hay espacios universitarios en que se aprende mucho desde la humanidad. Que hayas podido estar, escuchar a tus compañeros y los del CEAAL que creo que vienen haciendo un proceso muy interesante. El lenguaje universitario es más complejo de lo que creemos. Es preten-

sioso y siempre está presente la paradoja más allá de orden, estructura, es complejo. Es importante escucharte, verte, mirarte en la emoción, y cómo resuena en otros para que espejearte, es la emoción que sentimos muchos, lo he sentido, vivo en la contradicción, lacerándome por no estar en otros procesos. Uno tiene un lugar y ahí va caminando. Hacer de la reflexividad el lugar de escucharse en todos los todos que puede hablar.

ROSA MARÍA: Fue un espacio maravilloso. Quedé reflexiva, porque me sentí como la niña rebelde. La universidad no es el demonio que presenté, no es una sola, es dinámica. Y al hablar sale el momento que una vive. Me sentí traicionera de 30 años de trabajo, hablando tan mal de la Universidad. Me fractura, creo que fue buen espacio. Fue tensionante y desafiante. Creo en la Universidad, me tensioné tratando de pensar qué iba a decir. Creo que con los movimientos sociales, no sólo desde lo que he visto, sino desde lo que he acompañado, es necesario reivindicar más y mejor la pedagogía universitaria, las subjetividades docentes. Pude ser más precisa, concreta, propositiva. Al hablar queda una con algo atrapado en la emocionalidad.



y hacer. Cuando construimos el Congreso de los Pueblos en Colombia soñábamos algo sin estructura, mandar desde el pueblo, legislar. Empezamos a construir formas en concreto de hacerlo. Nos ganó la fuerza de las malas mañas, tenemos oficina técnica, oficina, cooperación. Hicimos lo contrario. Lo que ha pasado es que los procesos chiquitos nos hemos marginado de lo que creamos. La hijita que parimos ya no la reconocemos. Quedan liderazgos antiguos y más complejos, hoy no sé qué hacer. Marginalidad de la marginalidad. Cómo actuamos las organizaciones frente a la represión. De la firma de la paz 156 con compañeras asesinados. Naturalización de la muerte e incapacidad para indignarnos. No sé qué debe pasar para movernos desde otro lugar. **Repensar las formas de pensar la Universidad.**



De la historia del CEAAL y sus protagonistas

En esta sección compartimos un artículo que aporta elementos significativos a la historia de CEAAL, se remonta a la década de los setenta y da cuenta también de los desafíos que vivimos actualmente. Es un artículo que nos invita a recuperar nuestra memoria histórica y seguir caminando.

A EDUCAÇÃO POPULAR E O CEAAL NA LINHA DO TEMPO

Memórias e reflexões de um educador dos anos sessenta

Carlos Rodrigues Brandão



FOTO: VÍCTOR IBARRA/CEAAL

Vindos de tão longe no tempo

Começo este escrito mais de memórias do que de ideias com um inevitável estranhamento. Venho neste segundo semestre do ano de 2017 de inúmeros encontros na Colômbia, no Uruguai, na Argentina e no Brasil, junto a educadores e outros militantes das causas populares. E me espantava em cada um dos eventos o ver como nos mais diferentes cenários alguns participantes de nossos encontros – e sobretudo os

mais jovens - recordam os anos noventa como “um tempo de antigamente”. Afinal, para alguns “muitos anos” anos terão se passado desde quando se reconhecem como educadores populares. E num mundo de aceleração, pressa e descarte como o de agora, uma década dentro em pouco parecerá um século, e vinte anos parecerão “uma vida”. Pois devo dizer que para mim os anos noventa foram... “ontem”, e “tempo passado” é algo que precisa ter pelo menos cinquenta anos de idade. Eu mesmo venho de

cinquentenários: em 2014 comemorei com pessoas amigas os meus “cinquenta anos de *educação popular*”, e neste 2017 festejo os meus cinquenta anos de professor. E parece que tudo começou... ontem.

O que narro aqui são acontecimentos derivados de minha vida como um educador popular, desde o começo dos anos sessenta até hoje. São fatos que partem de minha vida pessoal ao longo de seis décadas, mas cujo valor somente pode ser revelado quando tudo o que escrevo é pensado e compreendido no plural.

Tudo o que pensei, pensamos; tudo o que fiz, fizemos; tudo o que realizei, realizamos; tudo o que vivi, vivemos. Nenhuma ideia, nenhuma prática, nenhuma iniciativa é minha sem haver sido antes, durante e depois... nossa. Entre nós, educadores, todo o “eu” deve encontrar o “nós” que lhe atribui sentido e valor. Pois se o plural, o coletivo, o “entre-nós” é o fundamento e a verdade da experiência humana, na prática da *educação popular* este solidário sentido de “noscidade” revela-se em toda a sua absoluta densidade.

Sou um educador porque aprendo a sair de mim-mesmo em busca dos meus outros com quem desejo partilhar aquilo que costumamos sintetizar como “conhecimento”. Algo que na verdade desdobra-se entre o que é o mais humano em nós mesmos: os nossos símbolos, as nossas sensibilidades, os nossos saberes, os nossos sentidos, os nossos significados e as nossas sociabilidades, aquilo que nos leva, juntos, a não apenas habitar em um mundo, mas construir o mundo que habitamos.

Sou um educador popular quando aprendo a sair de minha própria classe e, não raro, de minha própria cultura (no singular ou no plural) e atravessar mundos sociais para interagir em entre-fronteiras e em entre-lugares, com cenários, culturas e pessoas que por serem *outras* me obrigam a viver a educação como uma construção de diálogos. E que por serem *populares* (operárias, camponesas, quilombolas, sertanejas, indígenas) me obrigam a viver a educação como um projeto cujo sentido está em uma par-

tilhada e progressiva transformação de mentes e mundos.

Somos as pessoas que coletivamente decidem somar-se com os “deserdados da terra e da Terra”, com os povos do “Povo do Mundo”. Nós pensamos e agimos em nome e a serviço dos homens e das mulheres que por serem os mais “postos à margem” sob um sistema de poderes, de ideias e de valores (na verdade, de desvalores) arbitrários, opressivos, excludentes e colonizadores, são para nós os autores-atores a quem, pessoal e coletivamente, caberá estar na linha de frente em toda uma justa e inevitável luta insurgente e emancipadora.

Assim, ao seguirmos a trilha tomada não apenas por Paulo Freire, individualmente, mas por todas as equipes, círculos e comunidades de que ele fez parte ao longo de sua vida, descobrimos que de então em diante toda uma individualista vaidade acadêmica termina. E, então, o que se desdobra diante de nós é um *apagar-se* a si mesmo e um *apegar-se* aos seus outros.

E com eles seguir adiante, juntos.

Tantos anos depois, se acaso me fosse atribuído o desafio de sintetizar em um pequeno punhado de “sentenças geradoras” as ideias fundadoras que, precedidas cada uma de um verbo, sinalizassem para nós os rumos e os desafios ao es-



FOTO: ROSY ZÚÑIGA

tilo *Pedagogia do Oprimido*, eu as desdobrar assim, pensando sobre os efeitos da educação popular junto aos seus destinatários:

Viver a sua vida

Criar o seu destino

Dizer a sua palavra

Aprender o seu saber

Transformar a sua mente

Partilhar o seu pensamento

Recriar o seu mundo

Escrever a sua história

A memória dos começos – o conhecimento de Paulo

Para iniciar este relato pessoal e coletivo que deverá atravessar seis décadas de educação popular, devo lembrar que eu já era um jovem a caminho da universidade quando Fidel Castro e seus companheiros reinventaram Cuba. Eu bem que poderia ter sido um colega de estudos de Ernesto Che Guevara, ou um professor de Antropologia do jovem Camilo Torres. Atravessei os vinte e dois anos da ditadura militar do Brasil, primeiro como um estudante e, depois, como um professor e um militante da educação. Sofri com companheiros de meu País, da Argentina, do Chile e do Uruguai, os nossos governos militares.

Por pouco não conheci Paulo Freire bem antes do tempo em que nos tornamos amigos. Tenho comigo até hoje uma folha de papel mimeografada em que se lê: *“Encontro dos Educadores do Centro-Oeste do Brasil com Paulo Freire – Goiânia*

– 31 de março de 1964”. Dei a ele o original e fiquei com uma cópia. Não pude ir ao “encontro”, e apenas em 1979 nós nos encontramos pela primeira vez.

Em 1964 Paulo Freire e sua equipe pioneira vinham das primeiras experiências nordestinas com o seu “método de alfabetização⁽¹⁾”. Convocado pelo ministro da educação, ele preparava, junto com uma grande equipe, a “Campanha Nacional de Alfabetização”, que tendo a de Cuba como modelo, deveria estender-se a todo o País.

Em fevereiro de 1964, a *Viver é Lutar*, uma cartilha do *Movimento de Educação de Base*, fora apreendida pela polícia na gráfica onde fora impressa, e fora levada para a delegacia no Rio de Janeiro. O encontro entre Paulo e os educadores do Centro-Oeste do Brasil foi vivido na tarde do dia 31 de março. Na madrugada entre este dia e o dia 1º de abril, forças de direita iniciaram o golpe militar no País. A “Campanha” foi desativada antes de se iniciada. Paulo seria mais tarde preso e conduzido, junto com outros educadores, a um exílio de treze anos.

Aprendi desde o ano de 1962 as minhas primeiras lições vindas de um professor nordestino que anos mais tarde veio a ser um companheiro de trabalhos, de imaginários e de ideais. Comparti com Paulo Freire, dentro e fora do mundo da universidade – éramos professores da mesma *Universidade Estadual de Campinas* – longos e inesquecíveis momentos de estudos, aulas, falas e viagens. Vivemos juntos, rumo ao Centro-Oeste do Brasil, a primeira viagem dele quando de seu retorno ao Brasil. Entre a *UNICAMP*, o *CEAAL* e, mais tarde, o *Instituto Paulo Freire* partilhámos escritos e livros, viagens e encontros.

Lembro-me de que quando, depois de uma revolução sangrenta e gloriosa, os sandinistas tomaram o poder na Nicarágua, viajamos juntos para Managua, e com outras companheiras e com-



panheiros fomos participar de um inesquecível encontro de presença e apoio aos sandinista.

Moacir Gadotti e Mauricio Tratengberg, Paulo Freire e eu fundamos na UNICAMP o *Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES*, que está ativo até hoje e edita uma das mais essenciais revistas sobre a relação educação-sociedade, no Brasil. Poucos anos adiante, a pedido do então nascente *Partido dos Trabalhadores*, Dervel Saviani, Paulo Freire, Moacir Gadotti e eu escrevemos uma pequena série de estudos sobre o lugar da educação em um partido político de vocação popular. Nossos escritos e a síntese deles saíram mimeografados em um dos “Cadernos do Trabalhador”, do PT.

No início dos anos oitenta o CEAAL começou a ser criado. Paulo foi convidado a ser o seu presidente de honra, e me lembro de haver composto uma primeira equipe de trabalhos de fundação. Em 1985 participamos como CEAAL da *Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, em Buenos Aires. Meses antes um pequeno grupo fundador do CEAAL reuniu-se em Buenos Aires para estabelecer a presença do “Conselho” na Conferência. Recordo algumas pessoas presentes, mas temo não lembrar de todas: Izabel Hernandez, da Argentina; Francis-

co Vio Grossi, do Chile; Budd Hall, do Canadá; Paulo Freire e eu, do Brasil. Lembro-me de que, convidado de improviso por uma comissão de educadores da Argentina, quando em uma sala do Hotel Bauman estávamos trabalhando, Paulo aceitou proferir uma conferência no Teatro San Martin, frente a mais de três mil pessoas⁽²⁾.

Em nossas reuniões Paulo comportava-se mais como quem escuta e aprende, do que como quem dita e ensina. Fui testemunha de como para ele o “círculo de cultura”, mais do que uma construção pedagógica para “os outros”, sempre foi o lugar em que ele mais se sentia a vontade. Bom falante e educador, ele era um excelente ouvinte e aprendiz.

Educação popular – um apanhado de ideias vindas do passado para hoje

Não devemos esquecer os cenários entre a cultura e a política, em que por todo mundo – mas com um foco central na Ásia, na África e aqui na América Latina – surgiu o que mais adiante aprendemos a chamar de *educação popular*. Pois é no interior de tais cenários que toda uma teia de inovações insurgentes vai responder tanto pelos movimentos de emancipação na África, quando pela instauração entre nós, aqui na América Latina, de movimentos sociais popula-

1) No entanto Osmar Fávero e eu temos insistido em lembrar que Paulo Freire e sua primeira equipe de educadores do Nordeste do Brasil (Aurenice Cardoso, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Britto) não criaram apenas um “método de alfabetização”. Desde o ano de 1960 o eu a equipe, então trabalhando no Serviço de Extensão Universitária da então Universidade do Recife (Hoje U. Federal de Pernambuco), projeta é todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”. ele se inicia com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, e em sua “quarta etapa” antecipa uma “universidade popular”. Escrevi um artigo sobre isto: *Paulo Freire – Cultura, Educação e Universidade*. Os documentos pioneiros da “equipe nordestina de Paulo Freire” podem ser encontrados em um livro organizado por Osmar Fávero: *Memória dos anos sessenta – cultura popular e educação popular*. Publicado pela Editora GRAAL, do Rio de Janeiro.

2) Lembro que o CEAAL publicou em um pequeno volume mimeografado a fala de Paulo. Se título: *Paulo Freire en Buenos Aires*.

res. E, vinculada a eles, a *educação popular*.

Entre os anos sessenta e setenta diversos grupos étnicos e populares de libertação política recriaram diferentes estratégias de lutas de resistência – talvez mais adequado chama-las de “lutas de persistência” – como uma resposta à imposta e injustificada colonização “do Norte”. Entre a África e o Caribe algumas experiências de ação política descolonizadora resultaram em alternativas de libertação política. Não devemos esquecer que em seu bojo, entre a Argélia e Angola, pela primeira vez a África elaborou e exportou para a Europa toda uma *sociologia da descolonização*, cuja influência no pensamento social de nossa atualidade não foi pequena. Inclusive em Paulo Freire.

Ao longo deste mesmo período de tempo, e um pouco mais tarde, também a América Latina e o Caribe instauraram e difundiram por todo o continente algumas primeira novas ideias e propostas de ações sociais de vocação emancipatória. Pensamentos e ações que fundamentam e instrumentalizam uma série de movimentos e frentes de luta entre a *educação popular*, a *teologia da libertação*, a *mobilização emancipadora de “novas comunidades”* – como as *comunidades eclesiais de base* – os *sindicatos de operários e de camponeses*, os *movimentos sociais populares*, o *teatro do oprimido*, a *releitura latino-americana do marxismo* e a *investigação-ação-participativa*.

Lembremos que é na esteira do pensamento e da ação de pessoas como o Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Franz Fanon, Paulo Freire, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, Ernesto Che Guevara, Adolfo Perez Esquivel, Maria Tereza Sirvent, João Bosco Pinto, Marcela Gajardo, Leonardo Boff, Orlando Fals Borda e João Francisco de Souza, entre tantas e tantos, que o *Terceiro Mundo* difundiu alternativas práticas de participação popular como formas atuais, originais e francamente contestatórias.

Novas propostas de pensar, partilha e agir, que ora se opunham a políticas conservadoras, intervencionistas e colonialistas diretas, como a *Aliança para o Progresso*; ora buscavam pensar em termos políticos e emancipadores o que iniciativas como a *educação permanente* e o *desenvolvimento e organização de comunidades*, provenientes da UNESCO e da ONU, projetavam como algo social e regulador.

Alguns estudiosos da história cultural da América Latina lembram que entre os anos sessenta e oitenta, por uma primeira vez pensadores e ativistas sociais situados entre a Argentina e o México exportaram, individual e coletivamente, para o outro lado do Rio Grande e do Atlântico teorias e metodologias de ações fundadoras das iniciativas insurgentes de pensamento e ação lembradas acima. E veio o tempo em que um contingente grande e seletivo de homens e mulheres dos EUA e da Europa por uma primeira vez vieram “até nós” para nos ouvir e aprender conosco.

Um olhar preso por demais ao que acontece no interior do mundo científico-pedagógico-acadêmico, e menos sensível ao que estava e está se passando entre as suas margens ou fronteiras, em amplas áreas da Ásia e da Oceania, da África e da América Latina, nos induz a relativizar alguns fatos que foram e seguem sendo os mais relevantes, e até mesmo decisivos, na criação de momentos e de contextos que tornaram inevitável o surgimento da *educação popular* e, anos mais tarde, da *pesquisa-ação-participativa*.

Ora, qualquer que seja o nome originalmente dado às diversas propostas de alternativas participativas na educação e na investigação social com uma vocação insurgente e popular, sempre existiram evidentes sinais de convergência entre nós.

Todas elas foram geradas no interior, ou em regiões de fronteira de/entre diferentes unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos, comunidades, movimentos e outras unidades sociais de vida e de ação popular. A associação com a *educação popular* estará presente na imensa maioria dos casos.

Toda elas herdaram e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através de uma nova pedagogia, e de um novo olhar sobre a pesquisa científica, sobretudo em sua orientação social. Uma e outra surgiram no interior de um cenário de inovações emancipadoras que tornaram o período que vai do começo dos anos sessenta a meados dos anos oitenta, um dos tempos mais fecundos de inovações insurgentes. E não devemos esquecer que pelo menos no “Cono Sur” aqueles foram anos marcados pela instauração forçada de regimes ditatoriais e militares.



FOTO: VÍCTOR IBARRA/CEAAL

Reconhecendo-se como feixe de alternativas de projetos de enlace e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular, envolvendo, de um lado, pessoas e agências sociais “eruditas” (como um sociólogo, um educador de carreira ou uma Ong de direitos humanos e, do outro lado, pessoas e agências sociais populares (como um camponês semialfabetizado no Brasil, um indígena tarasco no México, um operário sindicalizado argentino, ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) a *educação popular* e todas as modalidades de ação cultural de vocação política emancipadoras abrem-se hoje a diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes.

No âmbito da América Latina e do Caribe, assim como de outras regiões do Terceiro Mundo,

a expansão de movimentos sociais populares daria às diferentes alternativas de ação social transformadora uma nova e, às vezes, radical conotação. Uma múltipla releitura de teorias e de procedimentos de ação social popular desenharia o rosto da identidade dos estilos participativos da educação e da investigação social.

Entre acontecimentos que vão do âmbito de uma pequena escola rural a processos de mobilização social em escala nacional, na aurora dos anos sessenta ocorreu entre nós um florescimento notável de experiências interativas e sociais. Novas propostas emergentes e insurgentes, onde ideias e projetos contidos em conceitos como “ação” e “participação” foram entretecidos com outras palavras, de que: “crítica”, “criatividade”, “mudança”, “desenvolvimento”, “transformação”, “revolução” são bons exemplos.

3) Lembro que em alguns locais do Brasil, especialmente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, foram criadas e floresceram “escolas anarquistas”. Algumas delas, dedicadas a operários e a filhos de operários, foram violentamente reprimidas por “ditaduras de plantão” nos começos e meados do século XX. Desconheço experiências semelhantes em outros países, mas tenho motivos para desconfiar de suas existências. Não sei se algum intercâmbio extra-fronteira existiu em algum momento.



Descobríamos que para realizarmos projetos de “organização social”, de “mobilização popular” e de “mudança” ou “transformação”, seriam necessárias novas modalidades de educação e de produção sistemática de conhecimentos sobre a “realidade”.

A educação popular e a descoberta de nós-mesmos

Quero convocar aqui o testemunho do próprio Paulo Freire para antecipar algo que me parece substantivo, quando pensamos as origens da *educação popular* na América Latina. Quem leia com atenção *Pedagogia do Oprimido*, assim como os seus livros em diálogo com a África, verá que suas leituras envolvem tanto autores do “primeiro mundo”, como pensadores e ativistas “terceiro-mundistas”, como Amílcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon e Alfredo Memni. Em reiterados depoimentos “ao vivo” Paulo nos incentivava a “sulear” nossas leituras e mentes. E nos desafiava a buscar em autores entre a África e a Nicarágua insurgentes, se não todas, pelo menos boa parte das fontes e essências de nossos diálogos.

E esta é apenas a ponta da meada de algo que vivemos intensamente aqui na América Latina desde o alvorecer dos anos sessenta. Mas algo de que com frequência nos esquecemos, talvez de tanto nos acostarmos a haver vivido o que vivemos. Falo do fato de que tanto no campo exclusivo da educação, quanto no de ações sociais contestatórias a ela associadas de algum modo, pela primeira vez um modo de pensar, de propor e de praticar “uma educação” como uma “pedagogia do oprimido”, franca e intensamente nos latinoamericaniza.

Em que outro momento de nossa história nacional e, sobretudo, latino-americana, alguma modalidade de prática emancipatória através (também) da educação, nos fez saltar fronteiras e nos colocou face a face, em diálogo, após as sucessivas independências (sempre relativas) de nossas sociedades nacionais? Provavelmente isto aconteceu em algumas situações ora efêmeras, ora mais duradouras, mas sempre limitadas, envolvendo movimentos emancipatórios de cunho socialista e/ou anarquista⁽³⁾.

No entanto, até onde meus estudos e a minha memória alcançam, reconheço que foi com o advento da *educação popular* - e também da *teologia da libertação*, da *pesquisa participante* e de outras práticas emancipatório-populares estilo MST brasileiro, lembradas antes neste escrito - que dois fatos ocorreram entre o começo dos anos sessenta e a maturidade dos setenta.

O primeiro: a *educação popular* cala, em termos, a nossa leitura vinda do Norte. E depressa ela gera entre nós os seus próprios autores-atores, e nos desafia a um crescente e vigoroso repertório de teorias, de propostas e de programas de ação e de práticas emancipatórias. O que mais deve ser ressaltado neste acontecer é o fato de que ele não se limita, por exemplo, a “Países do Cono Sul”, mas estende-se dos desertos do Norte do México aos da Patagônia Argentina.

Trago aqui o meu próprio exemplo. Durante anos que vão de 1963 a 1966/8 conheço e leio educadores populares brasileiros que associo a pensadores da Europa. A partir de 1966/68 inverte o eixo de minhas leituras entre autores que “fazem a minha cabeça”, e educadores com quem dialogo. Assim, em pouco tempo reduzo a leitura do pensadores “apenas brasileiros” e limito bastante a leitura exclusiva de estudiosos e educadores do “Primeiro Mundo”. Em poucos anos dialogo, entre encontros, cursos e outras vivências, com educadores populares latino-americanos, e faço deles os meus interlocutores e “mestres” mais frequentes e mais essenciais até hoje.

O segundo acontecimento: e ele é derivada direta do primeiro e de meu depoimento linhas acima.

Por uma primeira vez somos obrigados a saltar fronteiras. Aprendemos a abrir a porta estreita de “nossos autores nacionais”, e a nos lançar a estabelecer um aberto diálogo transnacional

com pessoas de outros países, de outras formações culturais, de outras escolas de pensamento. A bibliografia de nossos estudos - a menos que seja referida a algum tema restritamente “nacional” como “a luta pela escola pública na Argentina durante a ditadura militar” - não pode mais deixar de buscar referentes entre educadores de vários de nossos países, e de vários momentos do acontecer da educação popular, de ações sociais emancipatórias e de movimentos sociais populares.

Imagino que de forma tão ampla e dialógica, apenas a literatura - e mesmo assim em termos e em longo prazo - terá produzido entre nós uma tão alargada abertura dialógica latino-americana. E, entre latino-americanos, um quebrar fronteiras tão inovador. Depois de Paulo Freire - ele mesmo um homem que sem se des-nacionalizar (e “des-nordestinizar”, em seu caso específico) depressa se reconhece um educador de vocação popularmente universalista - a educação popular dialoga entre nós e através de nós.

E, lembro uma vez mais, ela se desvela e dialoga a partir de uma descentralidade tão perene e tão visível que resulta impropriedade buscar na América Latina um qualquer lugar onde a educação popular possa ser hoje “mais central”. E apenas para recordar apenas algumas pessoas de nossos “tempos pioneiros”, recordo que ao longo de vários anos as pessoas mais presentes em minhas leituras e diálogos eram Garcia Huidobro, Pablo Latapi, Felix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Tereza Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigros, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Rosa Maria Torres, Balduino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrillo, Augusto Boal (e seu teatro do Oprimido) e, claro... Paulo Freire.

4) Tenho lembrado com insistência como na aurora dos anos sessenta o que nos unia e mobilizava era a “cultura popular”, pensada agora e vivida não como “o folclore do povo”, mas como uma dimensão de lutas emancipatória através de uma nova cultura gerada pelo diálogo entre militantes e educadores populares e protagonistas populares de movimentos emancipadores. Lembro que em janeiro de 1962 Paulo Freire e sua equipe do Nordeste acolhem pessoas e grupos vindos a Recife de todo o Brasil, para um 1º Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular: O que veio a ser mais tarde a educação popular situava-se como uma das áreas e frentes de lutas da “cultura popular”.

Era através de nós-mesmos que íamos aos outros, os de mais longe e do outro lado do Oceano Atlântico e do Equador. E até mesmo Antônio Gramsci nos era essencial porque mais nos parecia um militante cubano do que um italiano. Descolonizados geopoliticamente, cedo aprendemos a nos descolonizar continentalmente. Mesmo em tempos de Paulo Freire retornado de seu longo exílio e ativamente presente entre nós, inclusive agora como professor de universidades paulistas, de modo algum o Brasil se constituiu como uma “pequena Meca” da educação popular.

Assim, do passado dos anos sessenta-setenta até hoje, entre nós nenhuma nação entre nós torna-se uma referência única ou prioritária. Nenhuma universidade latino-americana, ou outro qualquer centro de estudos, é em momento algum culturalmente hegemônico. Nenhum de nós foi ou é “referência exclusiva”, ou mesmo proeminente. A metáfora dos “círculos de cultura” dos anos sessenta torna-se a realidade metonímica entre todos nós nos anos e eras seguintes.

Insisto em que em termos de história e de pedagogia militante, este fato não é nem marginal e nem folclórico. Ele me parece essencial. E custa crer que em suas acadêmicas miopias uma “história oficial da educação na América Latina” possa atravessar os anos - dos sessenta aos dias de hoje - sem se dar conta da importância cultural e transcultural deste acontecimento.

Do MEB ao CREFAL – o começo de uma trajetória pessoal

As ideias de Paulo Freire e dos movimentos populares de cultura nos abriram portas e praças em direção a várias propostas de ação social através da política; da ação política através da cultura; e da ação cultural através das artes, e também da educação⁽⁴⁾.

Em janeiro de 1964, poucos meses antes do golpe militar, eu ingressei como estagiário na *Equipe de Animação Popular do Movimento de Educação de Base*. O que parecia ser um tempo de “experiências” de um estudante acabou tornando-se um envolvimento de toda uma vida.

O MEB ensinou-me a transitar de um “estudante-engajado” em direção a um “profissional-militante”. Era parte de meu trabalho inicial o formar educadores populares especializados nas linhas de ação do *Movimento de Educação de Base*: a alfabetização e a pós-alfabetização, através de um trabalho pedagógico centrado em “escolas radiofônicas”. Estive ligado ao MEB de dezembro de 1963 até janeiro de 1966. Fui, anos mais tarde, um dos integrantes do seu Conselho Assessor.

Após o golpe militar compreendi que não poderia mais estar estudando para ser um “profissional de consultório”, como um psicólogo. Abandonei a Psicologia e resolvi me dedicar por inteiro à Educação Popular. Uma dupla bolsa de estudos oferecida pela UNESCO e a OEA nos enviou, minha esposa, Maria Alice (coordenadora do MEB-Goiás) e eu, ao México, com destino a um curso de Educação de Adultos em um instituto até hoje existente, com este nome: *Centro Regional de Alfabetização de Adultos para a América Latina*. Fomos em fevereiro de 1966 e retornamos em outubro deste mesmo ano. Lembro-me que em setembro deste ano apresentei, no “dia da alfabetização”, a estudantes e professores do CREFAL, pela primeira vez fora do Brasil, o “Método Paulo Freire de Alfabetização”⁽⁵⁾.

Começávamos a viver no Brasil de então, entre 1964 e 1968, um difícil momento de tentativas de resistência efetiva ao regime militar instaurado no Brasil.

Em 1967 ingressei como professor na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Em 1968 tornei-me professor da Universidade Federal de Goiás. Mas já no começo de 1969 precisei



refugiar-me no Rio de Janeiro devido a ameaças à minha liberdade e segurança em Goiás. O retorno forçado ao Rio de Janeiro reescreveu com pequenas diferenças a mesma história que eu havia vivido desde então, sobretudo quando do ingresso na universidade. A convite de companheiros da *Juventude Universitária Católica* e do MEB vinculei-me ao *Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI*. Esta Instituição cristã, dividida entre católicos e evangélicos “de esquerda”, estava era parte de um movimento igualmente ecumênico que existia em boa parte da América Latina. O *ISAL – Igreja e Sociedade na América Latina* entrou em minha vida - e nela permaneceu por vinte e cinco anos - de uma maneira fortuita.

O CEDI estava iniciando nos começos de 1969 um programa de formação de educadores populares associados a diferentes igrejas de um modo ou de outro vinculadas ao que viria a ser a teologia da libertação. A ideia era a de nos

encontramos com pequenos grupos de “militantes” em diferentes países, para dialogarmos algo de teoria e prática da educação popular, tal como a praticávamos no Brasil. Assim, entre a Argentina e a Costa Rica, lembro-me de uma fecunda sequência de encontros e de oficinas de estudos. Uma imagem daqueles anos me vem agora: utilizando uma mínima lousa de escola eu tentava desdobrar uma “ficha de descoberta” do Método Paulo Freire diante de um punhado de educadores mestiços e indígenas Aymaras nos Andes do Equador. Foram várias as experiências. Foram sempre um risco assumido. Foram inesquecíveis.

Lembro agora um dos desdobramentos de nosso programa latino-americano de viagens e de pequenos encontros e cursos sobre a educação popular. A pedido de algumas pessoas com quem nos encontrávamos aqui e ali, comecei a escrever pequenos artigos sobre nossos temas de teoria e de prática. Em alguns lugares eles eram mimeografados e repartidos.

5) Esta apresentação pioneira foi depois transformada em um pequeno folheto mimeografado pelo CREFAL, com este nome: *El Método Paulo Freire para la Alfabetización de Adultos, de Movimientos de Cultura Popular*. O que veio a ser mais tarde a educação popular situava-se como uma das áreas e frentes de lutas da “cultura popular”.



FOTO: IMDEC

Foi então que surgiu no *CEDI* a ideia de reunir os meus escritos de ocasião, e formar do conjunto um pequeno livro. Recebi assim como uma “tarefa política” o escrever o livro. Retomei os meus escritos um a um. Reescrevia os capítulos linha a linha, e os submetia ao julgamento de Beatriz Bebiano Costa, de Jether Pereira Ramalho e de Elter Maciel. Pronto e criteriosamente revisto o livro, em uma reunião de ISAL em Montevideu com gente do Brasil, da Argentina e do Uruguai, foi estabelecido que o livro seria publicado pela Editora Siglo XXI, de Buenos Aires, depois de traduzido. Em pleno “ano de fogo” no Brasil de 1970, chegamos à conclusão que um livro com aquele teor não deveria sair com o meu nome, pois eu poderia correr riscos no País. Conversamos muito sobre o tema, e Júlio Barreiro, um teólogo-militante uruguaio, foi escolhido para nominar o livro.

Educación Popular y proceso de concientización, meu primeiro livro (fora um outro, de poesia), foi publicado em Buenos Aires, em 1974. Depois do golpe militar na Argentina ele foi proibido, e suas edições seguintes foram transferidas para

o México e depois para a Espanha. Em Espanhol ele chegou a quinze edições.

Pela primeira vez, de forma mais cotidiana e consistente eu me vi ligado a pessoas do povo em Goiás, onde vivia então. Somos então pequenas equipes de “gente da base” e “agentes de pastoral” dedicados a trabalhos de “formação” de educadores e de pesquisas participantes. Foi em Goiás, no Centro-Oeste do Brasil que vivi o período mais longo e fecundo entre atividades divididas entre a educação e a pesquisa junto a grupos e movimentos populares.

Do ISAL ao CEAAL

Até onde posso me lembrar, ingressei no então nascente CEAAL junto com Paulo Freire. Teria sido um tempo entre o final dos anos setenta e os primeiros anos dos oitenta. Um documento assinado por Elza Maria Fonseca Falkembach lembra atos de fundação do CEAAL.

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, 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).

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.

É importante lembrar os cenários de então na América Latina. Entre países sob ditaduras, países saindo de ditaduras e países às voltas com nossas frágeis e sempre imperfeitas democracias, vivemos durante esses anos um tempo de criação e diálogo ao redor da educação popular e todas as outras modalidades de pensamento insurgente e ação emancipatória.

Paulo Freire retornou a um Brasil de um tempo de esgotamento do regime militar. E retornou em um momento em que a educação popular difundia-se por todo o continente. Nunca vivemos

tantos encontros, tantas trocas de experiências e de intercâmbios de ideias.

E é então quando vivemos da Argentina ao México duas décadas em que, a partir das sementes lançadas por Paulo Freire e os precursores de *cultura e educação popular* dos anos sessenta, todo um imaginário de pensamento e ação de vocação emancipadora e popular foi re-fertilizado, re-trabalhado e re-ventado. Se lembramos sempre a “refundação da educação popular”, com felicidade ocorrida anos mais tarde, seria essencial pensarmos uma breve era anterior de “recriação da educação popular”. Lembro agora não tanto o que produzimos, escrevemos e experimentamos, mas a vivência de um fecundo diálogo sem fronteiras.

De Sul a Norte do Continente nós, então jovens educadores populares de então nos dedicamos a compartilharmos as mais diversas e fecundadas experiências de um diálogo cujos efeitos postos no papel, ao redor da mesa ou nas frentes de lutas populares em toda a América Latina estão ainda a merecer uma memória histórica do tamanho de sua ousadia.

E, entre Punta de Tralca no Chile, a Manágua, Havana, e Ciudad Vitória, no México, ao longo dos anos entre duas ou três décadas, compartilamos uma variedade de encontros ao redor de ideias e depoimentos de praticas de que os vários livros dos anos setenta a noventa poderiam ser um eloquente testemunho. E devo retomar então algumas palavras de páginas antecedentes neste escrito. Tendo em Paulo Freire a pessoa conectiva (ele próprio gostava de pensar-se como “um homem conectivo”) e fortemente inspiradora, nós nos lançamos desde nossas “realidades” locais, nacionais e continentais, em busca de uma fecunda recriação da educação popular. E vivemos “isto” com uma atitude coletiva que tornava uma prática de pensamento e ação aquilo em que acreditávamos como uma teoria e uma vocação.

Éramos então – e penso que seguimos sendo ao longo dos tempos – uma coletividade de iguais diferenciados. Nenhuma pessoa de então ousou apresentar-se como um novo “guia de ideias”.

Nós nos ouvíamos e entre nós nos falávamos em um cenário de igualdade partilhada que jamais encontrei nas várias universidades onde foi docente e pesquisador. Não havia entre nós títulos e hierarquias. Relembro que o círculo de cadeiras ou ao redor de uma mesa foi sempre a nossa imagem e, presente ou não, Paulo Freire estava sempre “ali”, como um entre tantos. Desde os começos nós, educadoras e educadores populares da América Latina e do Caribe nos apresentamos como uma verdadeira “comunidade em diáspora”.

E ao longo desde tempo todo, desde mesmo antes de sua fundação, através das palavras e ações de pessoas que vieram a ser seus fundadores ou, mais tarde, seus integrantes, o CEAAL a meu ver foi bem mais do que uma outra instituição social dedicada à educação popular. A imagem de uma rede me parece bastante mais fecunda do que a de uma instituição. Pois em meu imaginário é justamente isto o que o CEAAL tem sido desde a sua criação. Um imenso “círculo de cultura” sempre em movimento. Um lugar entre todos, em qualquer “local do continente” aberto e propiciador de encontros e diálogos.

Até onde posso me lembrar, durante anos foi pelo CEAAL ou através dele que vivi alguns dos anos mais criativos e partilhados de minha vida. Se pudesse inovar meu currículo vitae, detalhando os momentos e cenários em que vivi as minhas mais inesperadas, fecundas e persistentes formações vocacionais e profissionais, deveria colocar em segundo plano as minhas pós-graduação acadêmicas (e no Brasil, e sobretudo em São Paulo, a carreira docente supõe ainda três degraus após o “doutorado”) e deveria atribuir a momentos vividos entre educadores populares das várias redes de um sequente CREFAL-I-SAL-CEAAL, ou criadas e estabelecidas desde e

através dessas instituições-sementeiras, o lugar mais central e decisivo em minha formação.

Estamos agora em vias de ousar um passo adiante em nossos diálogos. Entre a aurora dos anos sessenta e essas quase duas décadas completas do século XXI, estamos aprendendo a diferenciar nossos imaginários e ações emancipadoras. Aprendemos a pensar e viver tempos que são ainda os mesmos e já são outros. Tempos em que são os mesmos e outros os desafios e os dilemas. Compartimos “novas eras” em que novos atores saem da plateia e sobem ao palco das ações emancipadoras e populares. E nos abrimos a novas comunidades insurgentes, a novas frentes de lutas e resistências (ou de persistência, ou mesmo de resiliência), a novos e diferentes atores individuais e coletivos.

E então me parece chegada a hora de os convocarmos a passem de “aqueles em nome de quem agimos”, para “aqueles com quem aprendemos a agir”. E, a partir daí, incorporá-los aos nossos “círculos de cultura”, aos nossos momentos de “ao redor da mesa”, aos nossos encontros e diálogos. Tanto aqueles que vivemos quando nos entre-falamos-e-ouvimos, quanto aqueles que, em seguida, colocamos por escrito.

A excelente revista do CEAAL tem este nome: *La Piragua*. Este é um nome entre outros que os povos da América Latina e do Caribe dão à canoa em que pelos rios viajam. Penso que é chegado o tempo em que pessoas, grupos e comunidades populares deveriam embarcar em tais canoas. Creio que é chegado o tempo de aprendermos a compartilhar com elas e eles os remos da Piragua. E pressinto que não deve andar longe o tempo em que caberá a eles tomar o leme e decidir a direção da Piragua e da viagem.

6) Entre 2016 e 2017 alguns educadores populares do continente lançamo-nos em busca da primeira vez em que em algum livro ou artigo essas duas palavras: *educação* e *popular* aparecem juntas. Claro, descartamos aqueles que recordam como elas surgem juntas entre meados do século XIX e os começos do século XX. Buscávamos encontra-las reunidas no que foi a instauração dos anos sessenta. Mesmo nos escritos de Paulo Freire, de antes, de durante e de depois de seu exílio elas foram encontradas juntas. Paulo viajou sempre entre “educações” que traduzissem, como ideia e como prática, os seus imaginários humanizadores e os seus ideais libertários, e pedagogias que ora dessem nome aos seus destinatários, como em “do oprimido”, ora associação o ato de ensinar-e-aprender a virtudes ou a estados do espírito como “esperança”, “autonomia”, “indignação”. Assim, de acordo com os achados bibliográficos de Oscar Jara, pode ser que justamente em *Educación Popular y proceso de concientización* pela primeira vez, juntas, essas duas palavras tenham aparecido em um título de livro. Lembro que, no entanto, desde o ano de 1960 havia na Paraíba, no Brasil, um *Centro de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR*.



Sobre dois livros separados por quarenta e três anos

Entre 1969 e 1972 eu escrevi o meu primeiro livro, em meio a viagens clandestinas pela América Latina. Em tempos de ditadura militar em meu País, lembro que ele saiu na Argentina e com o nome de um amigo uruguaio. *Educación Popular y proceso de concientización* conheceu seguidas edições em Espanhol.

Estamos em 2017. Em setembro deste ano vivi em Rosário uma nova grande alegria. Durante um encontro entre educadores populares e praticantes da IAP, foi lançado um outro livro meu em Espanhol. O seu título traduz bem o passar dos anos: *La Educación Popular de ayer y de hoy*⁶⁾.

De fato, tal como combinei com Roberto Elisaldi, o seu paciente e atencioso editor, o livro resultou em uma coletânea de escritos que vão dos “rascunhos” mimeografados do que vieram a ser capítulos de *Educación Popular y proceso de concientización*, até artigos escritos ao longo deste ano de 2017. Assim, foram seis décadas de pensar, praticar e escrever sobre e desde a educação popular reunidas neste que não se será o meu último trabalho sobre um tema, um dilema e uma vocação que me acompanham décadas atrás.

Tempos em que, juntos e espalhados pela América Latina, buscávamos, em substantivos e adje-

tivos como “emancipadora”, “liberadora”, “conscientizadora”, “do oprimido”, “da esperança”, “da autonomia” palavras que traduzissem uma inovação e uma ousada transgressão a que demos mais tarde o nome de *educação popular*.

Livros e artigos lembrados, recomendados e citados

- Barreiro, Júlio
Educación popular y proceso de concientización
1974, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires
- Brandão, Carlos Rodrigues
La Educación Popular de ayer u de hoy
2017, Editorial Biblos, Buenos Aires
- Brandão, Carlos Rodrigues
El método de Paulo Freire de Alfabetización
1968, CREFAL, Pátzcuaro, mimeografado
- Falkrembach, Elza Maria Fonseca
CEAAL – espaço e debate
2018, La Piragua 43 - CEAAL, Guadalajara
- Fávero, Osmar
Memória dos anos sessenta – cultura popular e educação popular
1983, Edições GRAAL, Rio de Janeiro
- Freire, Paulo
Paulo Freire em Buenos Aires
1985, CEAAL, San José, mimeografado

Construyendo el Movimiento de Educación Popular



ceaal

consejo de educación popular
de américa latina y el caribe