**1. DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y NUEVAS RELACIONES GOBIERNO – SOCIEDAD**

¿Qué es aquello que en las experiencias y prácticas de la EP nombramos como Democracia Participativa y que caracteriza las Nuevas relaciones Gobierno – Sociedad?, ¿Cuál es el aporte de la EP a dicha perspectiva de reflexión y acción? ¿Que vigencia y desafíos tiene hoy la EP en este campo?.

Los enfoques tomados desde la práctica social del CEAAL

La concepción de Democracia que emana es fundamentalmente sustantiva, en tanto no se reduce a una noción de Democracia formal, sino que está asociada a la constitución de lo público desde prácticas ciudadanas participativas y mecanismos para ello, lo que supone construcción de relaciones democráticas entre gobierno y sociedad civil en una perspectiva de gestión democrática de los asuntos públicos (Pontual, 2004, 124) y una noción del Estado como bien de toda la sociedad, reivindicado como instrumento de cambio. En este marco el sujeto social se caracteriza por participar de manera libre, crítica, autónoma, solidaria y constructivamente en un horizonte de proyecto colectivo, y con capacidad de conocer e incidir en la construcción de poder en un territorio específico. El actor – decidor político plantea una disposición y una voluntad para impulsar los mecanismos y dispositivos para ello desde una gestión de la gobernabilidad de corte participativo que articula los intereses ciudadanos. La relación Gobierno – Sociedad se construye en esta dirección sobre la base de la legitimidad del otro, el reconocimiento de la capacidad de cada uno en la identificación de las problemáticas y la toma de decisiones pertinentes para superarlas, desde el trabajo conjunto y articulado en una perspectiva de cogestión y corresponsabilidad en los asuntos públicos.

El aporte de la EP en esta dirección, esta en un horizonte de formar ciudadanía, configurar sentidos colectivos y visiones compartidas de futuro, fortalecer relaciones solidarias y articuladoras desde la pluralidad, crear capacidades para la participación y la toma de decisiones de actores sociales y políticos, promover nuevas formas de organización y movilización ciudadana, y aportar en la reconstrucción y defensa de lo público. En esta idea se mantiene su opción política transformadora y de cambio en condiciones socio históricas particulares.

Frente a la vigencia y los desafíos de la EP, están íntimamente asociadas a la consolidación y desarrollos de los aportes enunciados, con el reto de actualizar el debate y la intervención de la EP en contextos de cambio permanente y las tensiones que suscitan por la emergencia de nuevos actores sociales y políticos que actualizan sus luchas y propuestas, desde la recreación y recontextualización de los marcos interpretativos que dan lugar y sentido a la acción pedagógico política.

Retomando la reflexión de Pedro Pontual quien plantea que “Las prácticas ciudadanas han dado una significativa contribución en la constitución de las nuevas esferas públicas democráticas y en la promoción de un proceso progresivo de recuperación del carácter público del Estado y de desestatización de la sociedad. Tales prácticas desarrolladas sobre todo en el ámbito de los espacios de poder local, buscan la superación de una visión de la relación Estado y sociedad civil como polaridades absolutas a favor de una comprensión más dinámica de relaciones de interdependencia combinadas con el reconocimiento de la especificidad y autonomía de cada actor” (Pontual, 2004, 122), se observa una tendencia en esta dirección, donde la EP como referencia teórica y metodológica opera en la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales y políticos que desde la sociedad civil buscan un nuevo tipo de relación con el Estado y las formas de gobierno existentes, con especial énfasis en lo local, considerando que desde allí se constituye lo alternativo y la perspectiva de cambio.

Cambio que no es ajeno a la realidad que hoy significan los acontecimientos políticos y sociales de los últimos años en las sociedades de la región, donde la EP como idea y práctica ha contribuido, pero que también la ha interperlado a redefinir sus paradigmas en relación con el Estado y la sociedad civil, y a su vez de la interacción entre éstos. “En efecto, en América Latina se viven particulares procesos de consolidación democrática y de modernización que llevan a un nuevo tipo de relación entre el Estado y la sociedad civil. Las experiencias de EP ya no tienen un lugar exclusivo alternativo a un Estado excluyente y autoritario. Por el contrario, existen espacios y posibilidades de coordinación y de trabajo conjunto con las tareas de democratización y superación de la pobreza” (Martinic, 2004, 131), ámbito en el que los discursos de la gobernabilidad democrática, la existencia de proyectos políticos culturales, la relación Movimientos Sociales y Gobierno, Participación ciudadana y participación política, entre otros, son referente obligado para los procesos de resignificación de la reflexión y práctica de la EP.

En particular, la pesquisa realizada nos coloca frente a unos hallazgos articulados en unos ejes de debate y reflexión que operan como pistas para la construcción de CEAAL:

En primer lugar se ratifica la sustancialidad de la discusión en torno a la Democracia, la construcción de ciudadanías y la sociedad civil. Esta relación se encuentra constante entre los propósitos de las organizaciones que poseen trabajo en el tema de democracia y nuevas formas de relación Gobierno-sociedad, lo que ha contribuido a una incidencia puntual en políticas públicas, cambios en correlación de fuerzas en estructuras de poder vigente, vigilancia y control ciudadano, reivindicación por mejorar las condiciones materiales y de realización de los DDHH integrales, debate público y orientación de la acción institucional y de los actores sociales desde principios de interacción comunicativa, solidaridad, asociatividad y cooperación que caracterizan la construcción de ciudadanías activas y su relación con lo público y lo público estatal.

En segundo lugar, el Poder Local sigue siendo un asunto clave en la constitución de la práctica educativa desde la EP, que opera como ámbito y propósito de muchas de las experiencias. Para las organizaciones sigue siendo lo local un escenario territorial determinante para construir democracia participativa e inclusión social. Se evidencia que con la posibilidad de elegir popularmente gobiernos municipales y regionales-provinciales, las oportunidades de participación se multiplicaron en toda América Latina, inauguraron una nueva era de administración democrática local de donde surgieron los iniciativas como los consejos sectoriales de administración y los presupuestos participativos. Estas iniciativas, entre otras figuras de participación democrática, son de carácter innovador entre las relaciones gobierno-sociedad y se han ido extendiendo en América Latina. Tal es el caso de algunas ciudades en Brasil, Nicaragua, Uruguay, Argentina, Colombia, entre otras.

La perspectiva de una administración participativa con distribución de renta y fortalecimiento del Estado a nivel local colocó nuevos retos del compromiso social y político de la EP por fortalecer tales dinámicas, lo cual podría derivarse teniendo en cuenta que de la lectura de 135 organizaciones consultadas en sus paginas Web, 35 de ellas presentan trabajo alrededor del tema de Democracia Participativa y nuevas relaciones Gobierno-Sociedad, lo que demuestra un interés tácito de las organizaciones vinculadas a la CEAAL de constituir e intervenir en las políticas emanadas del Estado, y en otros casos en la construcción de iniciativas ciudadanas al margen del Estado.

Pero también se observa que en otros casos, esta intervención se encuentra en construcción de movimientos de desafío al Estado, desde dinámicas que incluyen movimientos por los derechos indígenas, reforma agraria, igualdad y equidad de género, derechos de los y las jóvenes, comunidades afrocaribeñas y raizales. entre otros.

En tercer lugar, desde la Sociedad civil, los movimientos sociales y populares de desafío al Estado han venido creciendo históricamente en toda América Latina, dando pautas a las organizaciones de la CEAAL sobre cuales son los sujetos y actores de cambio, dentro de todo el conjunto de la sociedad civil donde se encuentran y convergen, para la construcción de una democracia real, esto desde diferentes enfoques de la democracia y las nuevas relaciones de gobierno-sociedad.

Aportes de la EP en procesos de democratización y nuevas relaciones Gobierno – Sociedad

Ante discursos dominantes es preciso reivindicar como “La EP se constituye como pensamiento y movimiento, como práctica educativa que tiene una opción pedagógico - política, en tanto reconoce la libertad de decidir, de hacer ruptura, de transformar, de elegir, de ser autónomos, de hacer historia (Herrera, 2008). A partir de las lecturas realizadas que condensan en parte el debate sobre el eje, y de la revisión y esfuerzo de comprensión de las experiencias, podría indicarse de manera sintética, algunas pistas a la reflexión.

Sigue siendo vigente la tarea de la EP por “brindar herramientas para enriquecer la lectura que hace la gente de su realidad, reconociendo sus marcos interpretativos previos y ampliando sus visiones de futuro” (Torres, 2004, 46), en tal sentido, como lo indica Alfonso Torres debe favorecer espacios de reflexión sistemática sobre las representaciones que alimentan identidades, visiones de futuro y configuración de sentidos colectivos, desde las organizaciones y los Movimientos Sociales.

Un segundo aspecto relevante es consolidar la discusión en torno a la relación de EP en la construcción de ciudadanía. Para ello se identifican varías perspectivas de trabajo aportadas por educadoras y educadores populares como Paulo Freire, Jorge Osorio, Pedro Pontual, Sergio Martinic, Alfonso Torres, entre otros – corriendo el riesgo de no aludir a muchos -, que sistemáticamente han venido aportando a la reflexión y debate. Una es la educación para los DDHH, como práctica cultural que aporta a procesos identitarios y comunicativos, a reconstrucción de nuevos sentidos de vida en su dimensión ética y estética, articuladora de diferencias, pluralidad y diversidad desde horizonte intercultural, no discriminatorio y de diálogo de saberes, considerando la “EP como expresión emergente de una ética política que nos lleva a plantear un necesario proceso de politización de la educación (Osorio, 2004, 54); construyendo una pedagogía de lo político y de la democracia; a radicalizar la democracia desde horizonte de alteridad. Retomando a Pedro Pontual en una cita que hace de Freire, nos plantea que sin educación es difícil construir ciudadanía, y por ende su carácter indispensable para la transformación (Pontual, 2004, 123), en tal sentido la educación debe orientarse al fortalecimiento de la democracia en tanto creación de capacidades en los ciudadanos para participar en instituciones de la sociedad civil, ejercer asociativamente el poder de control sobre el gobierno y resolver pacíficamente los conflictos. (Pontual, 204, 123). en esta dirección “La EP debe desarrollar y fortalecer la educación para la ciudadanía democrática a fin de promover nuevas formas de organización ciudadana” (Osorio, 2004, 54).

Ello implica igualmente una ciudadanía ligada al poder en el espacio de lo público, o sea un poder democrático, por tanto aventurarse a la idea del ejercicio del poder de lo público, ello implica que la educación ciudadana no sea entendida solo como tema, sino entender el mundo desde la concepción de lo público y allí la pregunta por los sujetos. Implica preguntas y orientación de la acción por la actuación en lo político de los sujetos sociales y el sentido político de la educación y el papel de las organizaciones que trabajan la EP. Observar la emergencia de fenómenos como el tránsito de liderazgos sociales al liderazgo político en escenarios de disputa política y de configuración de proyectos políticos democráticos. También implica entender el Estado como bien de toda la sociedad, reivindicarlo como instrumento de cambio, y no solo como propiedad de los partidos políticos o de sectores hegemónicos.

Un tercer aspecto significativo es la relación de la EP con la construcción de lo público. En este horizonte, ha cobrado relevancia en los últimos años incidir en políticas públicas, en ocupar espacios en la esfera de lo público, e incidir en la agenda social como camino para intervenir en agendas públicas y políticas. Igualmente, asumir que la EP permite comprender la realidad e intervenir sobre ella, la EP como pedagogía de lo público (Osorio, 2004) en relación a decisión y construcción de sentidos comúnes y proyectos colectivos.

Un cuarto aspecto, tiene vigencia en la dimensión de la EP ligada al Poder local. En ello los aportes de educadores populares destacan el papel de la EP en generar capacidades de diferentes actores locales para conocer e incidir en la construcción de poder en un territorio específico, en configurar actores sociales y políticos como sujetos pedagógicos de cambio, en la construcción de relaciones democráticas entre gobierno y sociedad civil, aportando a construir prácticas ciudadanas participativas y propuestas de gestión democrática de los asuntos públicos como lo vienen señalando desde la experiencias brasilera. En tal sentido, como lo sugiere Pedro Pontual, las diversas prácticas participativas orientadas en una perspectiva de democratización de los espacios públicos se constituyen en prácticas educativas que brindan importantes aprendizajes a actores de la sociedad civil y de gobiernos que se implican en ellas (Pontual, 2004, 124). En este marco el sujeto se caracteriza por participar de manera libre, crítica, autónoma y constructivamente en un horizonte de proyecto colectivo

El quinto aspecto está referido a la EP y contribución a la constitución de Políticas Públicas, en tanto aporta al debate público sobre agenda de reformas democráticas, a un control y vigilancia ciudadana de la gestión gubernamental, a una acción coordinada y colaborativa con ejercicios democráticos de gobierno, a fortalecer capacidades de actores sociales para la incidencia en agendas públicas y políticas, a generar capacidades de gobierno para la gestion democrática del Estado local y al diálogo entre la Democracia con el Desarrollo, en una perspectiva humana e integral.

Finalmente, la EP debe reflexionar desde su perspectiva y en diálogo con otros, la dimensión política, ética y pedagógica del poder, asumiendo que esta categoría no es una externalidad de la EP, sino que hoy se configura desde varios sentidos, en una dimensión sustantiva de la Democracia y sus posibilidades de profundización.

Algunas propuestas en contexto institucional de CEAAL

 Aportar a desarrollar una dinámica de debate y construcción en torno a la Educación Popular como planteamiento pedagógico orientado a fortalecer la acción política de los movimientos sociales, de los sectores populares y de experiencias de gobierno local, imbricadas en una trama de relaciones con las lógicas de construcción latinoamericana a través de redes sociales y políticas que operan e intervienen en diversas escalas territoriales y articuladas a un conjunto de agendas sociales y políticas en la región. Además, aportar a dilucidar el debate existente en la relación Movimiento Social – Sociedad civil – Partidos y Movimientos políticos en perspectiva de su autonomía e interacción para la constitución de proyectos políticos democráticos.

 Contribuir al debate pedagógico político sobre la relación existente entre proyectos de Desarrollo territorial y Democracia Participativa y Representativa, su aporte a la constitución de política publica inclusiva y con capacidad de control ciudadano en el orden local y nacional

 Sistematizar las experiencias de formación ciudadana y de Escuelas de Gobierno, desde el horizonte de la contribución de la práctica educativa de la EP

 Construir una línea de investigación y producción de conocimiento que identifique los principios y metodologías de la EP y sus desafíos en el marco de los nuevos signos de proyectos políticos emergentes en América Latina orientados a democratizar la región y consolidar una ciudadanía activa. Para ello es posible construir acuerdos y coordinación con redes como ALOP

 Fortalecer los espacios de intercambio virtual y presencial en 2 niveles. Primero, entre las distintas experiencias de Movimientos Sociales en América Latina, y la contribución de la EP en su constitución como sujeto de cambio social. Segundo, entre actores políticos que han tenido ejercicios de gobierno en localidades y regiones desde una opción democrática.

 Fortalecer el papel de REPPOL y de grupos de trabajo temático continental que se articulen a dicha dinámica de la red.

**2. MOVIMIENTOS SOCIALES Y DESAFIOS PARA LA EDUCACION POPULAR**

El apoyo a la conformación, fortalecimiento y consolidación de organizaciones y movimientos sociales aparece con fuerza en varios ámbitos, como una preocupación fundamental del quehacer político-pedagógico de la educación popular. Los movimientos y organizaciones sociales, por su parte, han sido -en la última década- actores sociales que han cobrado un fuerte protagonismo político y social en Latinoamérica. Dos dimensiones resultan particularmente relevantes para esta apreciación: por un lado la capacidad de estos movimientos y organizaciones para reconocer, reivindicar y responder a las necesidades de los sujetos populares y por otro, la potencialidad de ejercer la disputa política –a distinto nivel y con distinto alcance- para generar transformaciones sociales que lleven a una sociedad más justa.

En este sentido, al interior de CEAAL se coloca con énfasis la necesidad de establecer un proceso sistemático de reflexión y debate que retroalimente la acción educativa. Proceso que incluye, por una parte, la necesidad de pensar qué son hoy y qué potencialidad poseen los movimientos sociales en nuestro continente, y por otra, qué procesos educativos se desarrollan a fin de afianzar, potenciar y proyectar su acción política transformadora. Este proceso es el que permitirá que el tema Educación Popular y Movimientos Sociales pase de ser sólo un “eje” dentro de CEAAL a constituir un horizonte estratégico de su acción y proyección política.

UNA MIRADA SOBRE LA REALIDAD DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES HOY

 Podemos partir afirmando que hay una concepción amplia más o menos generalizada, que comprende a los movimientos sociales como aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte componente identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas, propuestas, etc. que no son tenidas en cuenta por el orden social vigente. En ese sentido son fuertemente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social.

Todas las respuestas de las Organizaciones afiliadas coinciden en la lectura del carácter injusto de la sociedad y en reconocer el carácter reivindicatorio de los movimientos sociales frente a las distintas expresiones de injusticias vigentes en nuestras sociedades.

Diego Herrera (IPC- Colombia) señala que los MS como sujetos históricos, que bajo la construcción de idearios políticos y proyectos histórico – sociales, pretenden “agenciar el cambio social” (Uran, 2001,) se constituyen en una opción de sujeto de la EP capaz de provocar rupturas y procesos de cambio, desde su propia naturaleza diversa y plural. Agrega también: La relación conflictiva es el ámbito de la acción política de los MS, en tanto reconoce la dominación y trata de romper con los límites que lo generan. Es preciso reconocer el espacio social y político donde los MS explicitan el conflicto bien sea por la disputa de recurso material o simbólico escaso, por la incompatibilidad de objetivos o por las contradicciones que expresa, las cuales a su vez indican una plural conflictividad que deriva de los objetos de disputa y del conjunto de discursos y acciones derivadas de éstas. Ello explica en parte las diferentes modalidades o expresiones del MS, sus diversos intereses u orientaciones de cambio y el carácter plural de su constitución como sujeto de cambio social.

Diversos acontecimientos recientes en Latinoamérica, nos llevan a la necesidad de plantear expresamente que desde la educación popular –que recoge su tradición de constituir una corriente educativa, política y pedagógica de compromiso y anclaje en los sectores excluidos y postergados por la sociedad- reconocemos como movimientos sociales a ser potenciados y con quienes articularnos, justamente a aquellos que representan las aspiraciones de lograr sociedades más justas, solidarias e igualitarias.

De este modo, dejamos por sentado que no todos los movimientos sociales ni cualquier movilización social, encarnan en sí mismos intereses democráticos y de aspiraciones de mayor justicia social. Por el contrario, en distintos países (por ejemplo en Bolivia los movimientos separatistas, en Argentina los movimientos que representan los intereses de los grupos concentrados “del campo”) vemos emerger movimientos sociales que pretenden frenar procesos políticos de cambio e impulsan acciones de reivindicación de intereses antidemocráticos y sectoriales que preserven prerrogativas de sectores dominantes que ven amenazadas su poder, privilegio y riqueza por procesos de democratización que están emergiendo en distintos países de Latinoamérica y el Caribe.

La complejidad del contexto latinoamericano actual invita a la reflexión

La crisis de la hegemonía neoliberal de los años 90 fue dando lugar a procesos de cambios –con distintos grados, sentidos y profundidad- en diferentes países latinoamericanos; procesos que abrieron la posibilidad de pensar nuevas formas de articulación política y social. En esos contextos sin duda los movimientos sociales cobraron un protagonismo que invita a que hoy reflexionemos sobre las potencialidades, los conflictos, los límites a que se enfrentan en su acción. Y también a reconocer que la Educación popular, en tanto práctica educativa fuertemente comprometida en procesos de transformación social y desde su dimensión política, se ve interpelada a re-pensarse en esos nuevos contextos.

Es así que, a partir de la acción de los movimientos sociales populares y de la acción educativa junto a ellos, surgen nuevas maneras de articulación social y política con un horizonte emancipatorio, cuyo aporte fundamental quizá pueda hallarse en la reconceptualización de la política como terreno de la acción colectiva y como práctica de cambio sociopolítico; quebrando así su reducción a una mera administración técnica, rol que le fuera asignado a la política desde el ideario neoliberal.

En tal sentido, la práctica de los movimientos sociales en la última década en América Latina, puede decirse que conllevó un profundo cuestionamiento a la reducción de la acción política como monopolio del Estado y como actividad únicamente legítima de las mediaciones partidarias tradicionales. José Seoane señala: La práctica de los movimientos populares implicaba la reelaboración de la política en tres terrenos simultáneos: el de la construcción colectiva de la gestión comunitaria del territorio; el de la demanda, confrontación y negociación con el Estado; y, en tercer lugar, el del cuestionamiento y búsqueda de transformación de la matriz estatal en un horizonte donde la gestión de los asuntos públicos se postulaba más allá de la forma Estado.

Sin embargo, ese protagonismo de los movimientos sociales -en muchos casos fundamental para los cambios gubernamentales y el ascenso de gobiernos populares en diversos países de AL- ha generado nuevos conflictos, nuevas maneras de entender su potencial político y sin duda, en muchos casos, crisis en su interior acerca de los cuales también es preciso ahondar para así orientar la acción educativa junto a ellos.

DESAFÍOS A LAS ORGANIZACIONES Y AL CEAAL

a- Desafíos en torno a la construcción y acción política:

Las distintas fuentes de información relevadas para la presente reflexión temática, coinciden en poner de relieve –desde distintas perspectivas- cómo los movimientos populares han expresado, desde mediados de la década del ’90 y fundamentalmente a comienzos del siglo XXI, de distinta forma y modalidad, su resistencia frente a las políticas neoliberales. Primero, generalmente bajo distintas formas de luchas sociales y conflicto social y, luego, en varios países a través de elección de gobiernos que fueron distanciándose de las políticas hegemónicas neoliberales. Surgieron así, en este siglo XXI, un conjunto de gobiernos que emergieron de ese desencanto popular pero que tienen diferencias entre sí.

Si bien nuestro principal interés no lo constituye la caracterización que podamos hacer de esos gobiernos, sí es importante tomar nota acerca de cómo estos impactan en la acción de los movimientos sociales. Desde ese punto de vista puede reconocerse la diferenciación entre aquellos gobiernos que intentan realmente enfrentar algunas de las políticas hegemónicas y otros que, como señaló Gilmar Vicente del Movimiento sin Tierra del Brasil , no expresan las aspiraciones de los movimientos populares que los apoyaron en los procesos electorales. El gran debate, sin embargo, es ¿que pasa con los movimientos populares y que significa esto para los movimientos populares en cada país? Las respuestas obviamente no son unívocas y el desarrollo de las experiencias así lo reflejan. A modo de interpelación puede retomarse (en la perspectiva emancipatoria de la acción educativa junto a los movimientos sociales) que una de las grandes tareas que se nos plantea a los movimientos populares es la descolonización de América Latina, como expresó Claudia Korol . En tal sentido, cobra significación la interpelación que realiza a nuestras prácticas: hasta donde las propuestas políticas de la educación popular van a ser políticas descolonizadoras, emancipatorias, no sólo de construcción de proyectos funcionales a fin de reproducir de manera vertical las iniciativas inmediatas del poder de turno. Esto es un debate –agregó- no hay una respuesta cerrada.

El desarrollo de distintas experiencias de los centros afiliados a CEAAL dan cuenta del abanico de expresiones que esto tiene a lo largo del continente: las luchas contra el ALCA (que se expresó en toda su magnitud en la Cumbre de los Pueblos de Mar del Plata en el 2005), acciones contra los TLC (Tratados de Libre Comercio) en Costa Rica y en México, las luchas en la defensa de la soberanía alimentaria y sobre los recursos naturales, el derecho a la tierra, como las más significativas.

Betty Tola (diputada constituyente ecuatoriana por Acuerdo País) analizó en el Seminario-Taller Latinoamericano , la tensión que implica la permanente conjugación entre los procesos reivindicatorios de los movimientos sociales y los procesos políticos.

La Educación Popular no es ajena a todos estos procesos y los conflictos que ellos desatan, como así tampoco a las tensiones que hoy están presentes a partir de los escenarios descriptos. Las propuestas educativas tienen que ser capaces de encauzar la reflexión, el diseño de estrategias organizativas, etc. y a su vez, los Centros de educación popular, se ven interpelados a posicionarse políticamente.

Por su parte, las experiencias de distintos centros de Educación Popular, desde su práctica educativa junto los movimientos juveniles, de mujeres o de defensa de derechos de niños/as y adolescentes, dan cuenta no sólo del surgimiento de nuevos sujetos políticos en el espacio público, en la reivindicación de sus derechos sino que permiten abrir el abanico de posibilidades para la acción política. La práctica cotidiana de estos movimientos en muchos casos, expresan otros modos y otras maneras de hacer y entender la política. Es así que el reconocimiento y el derecho a la identidad, el debate en torno a las políticas de género y el derecho a la diferenciación sexual, los/as jóvenes y niños/as como actores políticos que expresan la politicidad desde otro lugar, son temas que emergen con fuerza a modo de marcada interpelación a los procesos educativos.

Por su parte el tema de la autonomía de los movimientos sociales, constituye un eje importante del debate actual en torno a la acción política de los Movimientos Sociales e interpela fuertemente nuestra acción en el campo de la educación popular junto a organizaciones y Movimientos Sociales.

Finalmente no puede obviarse el debate que implican para las organizaciones de educación popular como así también para los movimientos y organizaciones populares, en relación a las experiencias boliviana, venezolana, cubana y ecuatoriana, las propuestas que se plantean como la construcción del Socialismo del Siglo XXI: Tendremos que discutir o debatir desde los movimientos populares, desde las organizaciones populares no lo que nos propone tal o cual Estado sino qué estamos entendiendo por socialismo, qué estamos entendiendo como modelo diferente anticapitalista o no capitalista. (Claudia KOROL)

b- Desafíos en torno a la dimensión pedagógico-educativa:

La Educación Popular, ejercida como una educación pensada en y junto a los movimientos sociales, es necesariamente una educación que se coloca en el horizonte de proyectos políticos emancipatorios. Al reseñar la experiencia educativa del MST –Movimiento Sin Tierra del Brasil-, Gilmar Vicente expresaba: al pensar la educación en nuestro Movimiento era preciso que estuviese ligada a un proyecto político, un proyecto de sociedad, la concepción de educación del MST está ligada a un proyecto de transformación social.

Y el vínculo educativo, por ende, es un vínculo que se construye en relaciones sociales concretas, encaminadas a la acción. Que se expresa en procesos microsociales pero que se orientan por una acción política más amplia, que los contiene y les da sentido emancipatorio. Es una educación orientada a transformar la vida de los sujetos sociales en condiciones concretas de existencias y a la vez una educación política encaminada a generar acciones transformadoras de condiciones cotidianas.

Por otra parte, los principios pedagógicos de la educación popular ponen especial énfasis en que los procesos educativos deberán siempre estar ligados a la acción, a un trabajo específico. De este modo los procesos educativos y formativos permitirán a los sujetos con quienes trabajamos, a los movimientos y organizaciones populares con quienes nos vinculamos, a pensarse en relación a un hacer, a un trabajo cotidiano, que cobre sentido en un proyecto transformador de sus realidades cotidianas. Es así, que podemos afirmar que una práctica educativa, cuando es concebida desde la perspectiva de la educación popular, se juega, se plasma en esa praxis cotidiana que tiene el horizonte emancipador que hace sentido para cada movimiento y organización popular junto a quienes desarrollamos esos procesos educativos.

En ese marco, de una educación para la acción, el tema del poder cobra una dimensión y centralidad que debe ser motivo de permanente reflexión y análisis que deberán incluir las relaciones educativas en sí mismas también como relaciones de poder. Es una reflexión que nos obliga también a pensarnos a nosotros/as mismos/as –en tanto educadores/as populares y los Centros a los que pertenecemos- como parte y jugando en esas relaciones de poder (micro y macrosocialmente).

Así la Educación Popular, en tanto “Educación Socialmente Necesaria” –como señala Miguel Ángel Paz Carrasco (ENLACE- México)- se comprometerá en procesos que promuevan cambios en las relaciones de poder, constituyendo así “apuestas educativas para la autodeterminación”. La apuesta epistemológica-pedagógica estará orientada hacia una pedagogía de la radicalidad en que se promueva la construcción de diálogos interculturales y prácticas radicales.

Por su parte, en el contexto centroamericano y como especificidad de la educación popular para la interculturalidad, Véronica del Cid (de SERJUS- Guatemala) señala que desde los procesos que promueve su organización, se plantean fortalecer la lucha emancipadora y liberadora, que retoma la naturaleza política / pedagógica de la educación popular, para generar acciones de incidencia, participación y resistencia, que permitan enfrentar nuevas y distintas situaciones que la práctica exige conocer y transformar. Y que, en ese marco, cobran relevancia los temas del poder y la construcción de identidades: relaciones de poder en el proceso histórico concreto referidas a relaciones étnicas, relaciones de clase y relaciones de género.

Según apunta Diego Herrera, es precisamente en este contexto de ideas y experiencias, donde se configura la relación de la Educación Popular como elemento estimulador de la acción de los Movimientos Sociales, en una trama de relaciones que producen rupturas, alternativas, oportunidades que resisten a los discursos y prácticas homogeneizantes, dominantes y a-históricas. “En este contexto neoliberal, las prácticas educativas emancipadoras y críticas tienen que ampliar el universo de lecturas y de apropiaciones de la realidad, de los individuos y de los grupos involucrados, desarrollando actitudes y aptitudes con las que éstos puedan restablecer la palabra, la condición de resistencia, rebeldía, rehabilitar el diálogo, el respeto, la creatividad, la esperanza y la indignación.” (Ghiso, 2006: 14)

c- LOS/AS EDUCADORES/AS POPULARES DE CARA A LOS DESAFÍOS

Un primer elemento tiene que ver, de algún modo, con una interpelación a nuestra propia identidad. El diálogo y la vinculación sistemática con los Movimientos sociales, como toda relación humana, cuestiona la identidad propia tanto de los centros afiliados –conformados en su mayoría como ONGs – como del CEAAL. A modo de ejemplo pueden señalarse algunas preguntas que surgieron en el Taller Interno de CEAAL antes mencionado: ¿no sería importante que se incorporen a CEAAL algunas escuelas o experiencias de Educación Popular de los propios Movimientos, como por ej. MST? Seguir identificándonos como Consejo de Educación de “adultos” ¿dice lo que somos hoy? ¿Acaso no desarrollamos procesos educativos con otros sujetos sociales? (este cuestionamiento no es exclusivo para el tema Movimientos Sociales).

Otro aspecto importante, tiene que ver con que el relacionamiento con los Movimientos Sociales, interpela nuestras apuestas políticas. En este sentido, la creación del Grupo de Trabajo “Educación Popular y Movimientos Sociales” al interior de CEAAL constituiría un ámbito privilegiado para avanzar en el debate y formulación de tales apuestas. El mismo sería un aporte que podría nutrir los posicionamientos políticos del CEAAL en diversos espacios en los que interviene como red continental.

3. CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS EMANCIPATORIOS.

En realidad tratamos de buscar en los elementos del contexto que vivimos en America Latina y Caribe y de los debates al interior de CEAAL hoy, los retos en torno a una agenda temática de la educación popular en el próximo periodo.

Sobre la contribución de CEAAL y de la EP en la construcción de paradigmas emancipatorios hay que decir que esto supone un diálogo crítico con el mismo esfuerzo que ocurre en otras áreas de conocimiento y un intenso y permanente esfuerzo de sistematización de nuestras prácticas. En este último aspecto, como ya señalo Alfonso Torres en su documento sobre paradigmas emancipatorios que circulará proximamente, existe poco material disponible en el periodo reciente al interior de CEAAL. Además de constatarlo esto nos pone la pregunta de por que esto ocurre? La práctica de sistematización de experiencias sigue vigente en nuestros centros pero el esfuerzo de reflexión teórica sobre qué aportación tales sistematizaciones pueden tener a la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios parece un salto que todavía no lo damos. Por otro lado nuestro diálogo con otros esfuerzos en otras áreas en la misma dirección, parece todavía tímido limitándose a enunciados genéricos de cercanía a los paradigmas holíticos, de la complejidad, del feminismo y del ecologismo y por supuesto de la dialéctica. Creo que para avanzar en el próximo periodo en esta temática hay que explicitarla en nuestras prácticas de sistematización y buscar un diálogo mas profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas y con los paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación.

Sobre los movimientos sociales como tema vital para la EP creo que muchas iniciativas están presentes en las acciones de los colectivos de CEAAL en el último periodo, lo mas destacado recientemente fue al seminario-taller latinoamericano realizado en Mendoza, Argentina a fines de mayo de este año, y La Piragua 27 que se dedica totalmente a esta temática. Creo estamos todos(as) de acuerdo que los movimientos sociales son los protagonistas de los principales cambios democráticos que vivimos en AL en las ultimas décadas De esta constatación en adelante son muchas las preguntas que debemos responder. En cada contexto nacional o sub-regional, cuáles son los movimientos sociales con mayor protagonismo? Cuáles son las nuevas expresiones de movimientos sociales? Qué paso con las expresiones mas tradicionales de los mismos? Es posible la construcción de agendas comunes? En torno a qué problemas y/ o temas? Como se desarrolla la relación entre los movimientos sociales y las ONGs y los partidos políticos? Cuáles son las tensiones y conflictos existentes? En relación a los gobiernos democráticos y progresistas vigentes hoy en AL cuál es la actitud y estrategia de los movimientos en relación a ellos. Frente a estas y otras tantas preguntas que se pueden hacer, creo que la EP y CEAAL como red además de seguir afirmando el carácter estratégico de los movimientos sociales puede aportar positivamente estableciendo un diálogo crítico y abierto con ellos en torno a estas cuestiones y construyendo con ellos programas de formación sistemáticos como espacios de debate colectivo sobre sus agendas y de reflexión crítica en torno a las preguntas enunciadas anteriormente y otras.

Sobre la relación con gobiernos democráticos y progresistas creo son muchas y bastante diversas las evaluaciones sobre los logros y limitaciones de los distintos procesos en curso. De toda manera los datos disponibles sobre los logros creo nos permiten decir que se están poniendo algunos frenos a las políticas neoliberales implementadas en los anos 80 y 90 y que las políticas sociales implementadas por estos gobiernos vienen obteniendo algún resultado en la reducción de la pobreza. En aquellos países, los grandes retos y limitaciones creo están todavía en asociar tales logros a nuevas políticas macroeconómicas y a los cambios políticos necesarios para la construcción de una ciudadanía activa y una democracia integral. Los contextos históricos que posibilitaron la elección de tales gobiernos son bastante distintos, lo que nos sugiere evitar la tentación de analizarlos en bloque o clasificarlos mediante criterios genéricos. De todos modos, nuevos retos se colocaron tanto a la EP como a los centros afiliados en el CEAAL. El primero es un cambio de escala y por consecuencia de complejidad de los temas a abordar y sobre las políticas en que fuimos convocados a incidir. En los anos 80 y 90 acumulamos experiencias de incidencia y de gestión en torno a gobiernos locales (excepto en los casos de Cuba y Nicaragua donde ya éramos solicitados a aportar a nivel nacional). De modo mas reciente fuimos invitados a intervenir y aportar a procesos constituyentes (como el caso de Venezuela, Bolivia y Ecuador), al control social sobre políticas públicas o legislaciones nacionales, a procesos de plebiscitos y referéndums nacionales y también a la construcción desde el Estado de programas de educación ciudadana en soporte a las políticas y programas gubernamentales. También varios compañeros(as) nuestros educadores(as) populares están ejerciendo importantes funciones de gobierno. Creo que como CEAAL deberíamos generar más espacios de diálogo sobre los cambios que estas nuevas realidades provocan en relación a nuestras prácticas de educación popular y a nuestra actuación como educadores(as) populares, sea en la sociedad civil o en el ejercicio de las funciones de gobierno.

Sobre la participación ciudadana y la incidencia en políticas públicas hoy estamos confrontados con distintos discursos y prácticas referentes al tema, lo que nos exige explicitar con más fuerza los criterios y las metodologías desde las cuáles impulsamos nuestras prácticas. De qué tipo de participación ciudadana estamos hablando? Cuál es la dirección ycalidad de la incidencia en políticas públicas que orientan nuestras prácticas? Determinados sectores en nuestras sociedades y del mundo de la cooperación nos convoca el tema de los resultados de estos procesos en términos de cambios reales en las políticas y en la vida de la gente. Creo que además de afirmarnos los logros de los procesos de participación e incidencia estamos desafiados a probar que ellos producen mejores resultados. Creo que debemos tener espacios al interior de CEAAL para hacer un balance verdaderamente crítico sobre estas prácticas en cada país o sub-región y proponer nuevos diseños y herramientas para la participación e incidencia. Creo que la proposición del GIPE (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas) de tenernos un programa de formación para la incidencia en las políticas educativas nos apunta un camino de aportación desde la EP que me parece muy provechoso.

Sobre el tema de la integración regional seguimos desde CEAAL distintas iniciativas de articulación de actores como las Cumbres de los Pueblos, los debates sobre una nueva institucionalidad del Mercosur, los debates en torno a las Comunidad Suramericana, el Movimiento Ciudadano por el NO al TLC en Costa Rica y otros. Lo que se puede percibir desde una mirada educativa a tales procesos es que es todavía difícil traducir el tema para las cuestiones cotidianas de la gente, y crear un fuerte movimiento educativo y cultural que pueda crear un nuevo ambiente para esta integración. Creo la EP y CEAAL tienen mucho que aportar en relación a los marcos de una integración ciudadana, democrática, con control social y que estimule los valores de la solidaridad y pertenencia a la comunidad latinoamericana. Como parte de este tema hay que mirar también el tema de las migraciones y las experiencias que trabajan este tema desde una perspectiva intercultural y de la lucha por los derechos.

Sobre el tema de la interculturalidad vale señalar que tiene importancia creciente en nuestro contexto desde que los procesos democráticos en curso posibilitaron la emergencia en la cena pública de las diversas identidades que constituyen históricamente nuestras sociedades y que fueran sistemáticamente excluidas y discriminadas por el colonialismo y autoritarismo dominantes en la historia de nuestro continente. Los recientes debates en los procesos constituyentes de Bolivia y Ecuador sobre los derechos de los pueblos originarios o el debate en Brasil del sistema de cuotas para afro-descendientes para ingreso en la enseñanza superior nos Retana la necesidad de una pedagogía de la interculturalidad para posibilitar un sentido transformador a estas polémicas y discusiones. Otro aspecto del mismo tema son los retos lanzados por Boaventura de Sousa Santos en el ámbito del FSM sobre la necesidad de una pedagogía de la traducción cultural o una pedagogía transpolítica que pueda desde la diversidad cultural de nuestras sociedades y de las representaciones de los actores sociales generar miradas comunes y un pensamiento altermundialista. La proposición de la creación de la Universidad de los Movimientos Sociales es la tentativa de concretizar este esfuerzo y creo que como CEAAL debemos conectarnos más fuertemente a esta iniciativa.

Sobre el tema del trabajo en el siglo XXI y de nuevas formas de organización de la producción como es la economia solidaria y la agricultura familiar creo que no logramos al interior de CEAAL dar mayor espacio y visibilidad a estas temáticas vitales para las sociedades y el ser humano. El economista brasileño Paul Singer habla de la economia solidaria como acto pedagógico y nuestro compañero Marcos Arruda tiene varios escritos sobre el tema, tal como Félix Cadena en México. Creo deberíamos preguntarnos por qué ocurre esto, donde están las prácticas de educación popular conectadas con estos temas, cuáles son los centros afiliados u otras redes de EP que las manejan, buscar acercarnos a ellas y sobretodo sistematizar tales experiencias para dar mayor visibilidad al tema al interior de CEAAL.

Sobre el tema del medio ambiente y del desarrollo sostenible hay que volver a tomarlos de modo sistemático en nuestras prácticas al interior del CEAAL y por esto es uno de los temas de nuestro seminario/assembléa. Los cambios climáticos, la crisis de la producción de alimentos y las alternativas de biocombustibles son algunos de los hechos que nos impiden discutir nuevos modelos de desarrollo sin poner centralidad en el tema del medio ambiente y las alternativas sostenibles. También el tema de una revisión de nuestros padrones de consumo se pone en este campo de cuestiones que todavía están por demandar un fuerte trabajo desde la educación popular en el sentido de provocar cambios reales en la percepción y acción en torno a estos problemas desde los movimientos sociales y los(as) ciudadanos en la vida cotidiana. Así, los programas de educación ambiental y la retomada por los tratados de la Conferencia Río 92 sobre el tema pueden ser, en alianza con otras redes, un camino importante que debemos buscar para mayor lograr un mayor desarrollo de estos retos al interior de CEAAL.

Sobre el tema de la comunicación y de las nuevas tecnologías creo que estamos de acuerdo sobre su dimensión estratégica para la democratización de nuestras sociedades y para la inclusión social. Los programas de inclusión digital, la producción de materiales educativos utilizando recursos de multimedia, las redes de comunicación alternativa (radios y TV’s educativas y/o comunitarias), los programas de enseñanza a distancia y las comunidades virtuales de aprendizaje son prácticas que nos deben retar desde la educación popular con sus planteamientos metodológicos, pedagógicos y epistemológicos para posibilitar su utilización como instrumentos de disputa de hegemonía y acción liberadora. Cabe preguntar en qué medida estamos incorporando tales instrumentos en nuestras prácticas y desde una mirada critica sobre los mismos.

Sobre el tema de los Derechos Humanos y Cultura de Paz creo que las prácticas en torno a la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos vienen concretizando nuevas posibilidades de acción en torno a la garantía de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. La pregunta es en qué medida estamos desarrollando acciones de exigibilidad y justiciabilidad de derechos como parte de nuestras estrategias de incidencia en las políticas publicas? Sobre el tema de la Cultura de Paz creo pueda ser incorporado como estrategia de las acciones en educación en derechos humanos desde nuestra REDH.

4. INCIDENCIA EN POLITICAS PUBLICAS. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE INCIDENCIA EN POLITICAS EDUCATIVAS CEAAL

A continuación presentamos de una manera sintética algunos de los fundamentos básicos que guían el quehacer del CEAAL y que de manera específica ha sustentado el trabajo de las instituciones que comparten sus reflexiones desde el eje de Incidencia en políticas educativas. Estas a su vez son la base de un Programa de formación dirigido principalmente a los miembros del CEAAL.

Políticas Educativas y Educación Popular

La educación está inmersa en un proceso de transformación global y es un componente, que dependiendo de su sentido y pertinencia, aporta a un proyecto de emancipación. Nos encontramos en un momento de gran consenso acerca de la vigencia del derecho a la educación. Para los educadores populares constituye un instrumento indispensable para poder contribuir a sociedades más justas, humanas, que dignifique a las personas y así, poder avanzar hacia los ideales de sociedades justas, equitativas y con plena expresión de la democracia participativa.

Sin bien esta afirmación es poderosa, somos consientes que en el contexto actual de aplicación de políticas neoliberales, las características son de tendencia a la privatización, homogenización en la atención a los actores educativos, aplicación de programas que vienen como recetas desde el Banco Mundial y en términos generales no se dirigen a acortar las brechas de diversos sectores como los indígenas, mujeres, la adolescencia rural, la primera infancia, etc. Influenciando en la agudización del contexto de pobreza y exclusión. Y por eso mismo, la educación es un campo complejo que nos reta a apostar por una educación a lo largo de la vida y que contribuya a la transformación de los sujetos y nuestras sociedades.

Lo que interesa a nuestra reflexión es cómo se expresa nuestra participación en la construcción de una educación basada en los núcleos fuertes de la Educación Popular, cuáles son los obstáculos con los que nos encontramos en ese camino, y la importancia de persistir.

Siguiendo el camino de Freire Paulo, se trata de realizar un análisis crítico de la educación inmerso en un modelo político, económico y social signado por el neoliberalismo. Así también, el trabajo lo realizamos tensionados entre la critica a las funciones del Estado y gobierno, que han abandonado su rol de garante de los derechos de la ciudadanía, y a su vez intervenir en la sociedad para que este Estado y gobierno, asuma sus funciones y así contribuir a una mayor democratización del mismo en el que el aporte de la sociedad civil, los grupos organizados y el movimiento social con sus apuestas, son insustituibles.

 CONTEXTO POLÍTICO EDUCATIVO: La Educación en América Latina: tendencias

En relación a la situación de la educación en América Latina recogemos el trabajo de José Rivero en base a estudios recientes de Rubén Cervini y Emilio Tenti Fanfani: “Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina” y de Simón Schwartzman “Acceso y retrasos en la educación en América Latina”, en la que analiza los casos de Argentina, Brasil, Chile, Honduras, México y Perú, y presenta reflexiones en relación a los límites de la educación como mecanismo de ascenso social y de superación de la pobreza, así como sobre la complejidad de las medidas para medir y enfrentar la exclusión.

Los crecientes límites de la educación

Se ha otorgado a la educación el carácter de inversión social con las más altas tasas de beneficio, tanto para los individuos como para las sociedades. Sin embargo, una serie de factores han contribuido a debilitar la idea generalizada de que la educación formal es el mejor camino para la movilidad social y la superación de la pobreza. Existe una gran cobertura a nivel de la educación primaria. Sin embargo la CEPAL señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda en la región completar el ciclo secundario y cursar como mínimo 12 años de estudios.

Los sistemas educativos ofrecen una educación pobre donde las condiciones de la demanda son más desfavorables: es en ambientes pobres donde se evidencia la falta de capacidad de los padres y de las comunidades para poder exigir servicios de mejor calidad.

Educación y círculo vicioso de la pobreza

El desafío de superar el denominado “círculo vicioso de la pobreza” es hoy mayor - en un contexto de creciente pobreza en la región - si tomamos en cuenta tres elementos claves para dimensionar mejor la tarea pendiente como son: a) Los parámetros para medir la transmisión intergeneracional de la pobreza son más altos que antes. b) Los desafíos de crecimiento económico para poder reducir la pobreza extrema. Estudios prospectivos recientes señalan que en México, para reducir la mitad de incidencia de la pobreza dentro de 16 años tendría que alcanzarse un crecimiento del producto por persona de 2,5% anual; si, con mejor suerte, lograra crecer al 3% per cápita, le tomaría 40 años superar esa situación. También creciendo a 3% por persona, Chile tomaría 37 años para abatir la pobreza extrema. Brasil, en cambio, requeriría 81 años.4 c) Escaso impacto del crecimiento regional sobre la ocupación y crecimiento del empleo informal. Cifras de la OIT señalan que el lento proceso de crecimiento en la región tiene escaso impacto en el mercado de trabajo y que en la década del 90' de cada 100 nuevos empleos creados, 84 correspondieron al sector informal (trabajadores independientes, trabajos domésticos y microempresas). Entre el 65 por ciento y 95 por ciento de los empleados que trabajan en microempresas no tiene contrato escrito y entre el 65 por ciento y el 80 por ciento no está afiliado ni a sistemas de salud ni de pensiones de vejez. El explosivo incremento del trabajo informal en la región tiene claras y distintas expresiones en los seis países estudiados.

La educación enfrentando la pobreza creciente

La experiencia acumulada proporciona algunas pistas para enfrentar la creciente pobreza con políticas donde la educación pueda tener papeles determinantes.

a. Atención integral de la población infantil: Los estudios coinciden en la necesidad de priorizar la atención integral de la población infantil pobre y de generalizar la educación pre-escolar como llave maestra para enfrentar el círculo vicioso de la pobreza, hay evidencias cada vez más notorias de los efectos de ampliar los núcleos de atención educativa a los niños de 3 a 5 años vía prácticas formales o no escolarizadas y de las ventajas competitivas que tienen los niños que asistieron a centros pre–escolares respecto a quienes no tuvieron esa oportunidad. A esta educación inicial deben sumarse esfuerzos para que en los tres primeros grados de vida escolar los niños en situación de marginalidad puedan efectivamente aprender a leer, escribir y resolver problemas.

b. Atención de adolescentes y jóvenes en situación de pobreza: Es preciso también privilegiar la formación de jóvenes y adolescentes para el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo como medio de subsistencia, incorporando mayores contenidos de matemáticas y ciencia y tecnología en su formación. Se requieren programas alternativos de educación secundaria y estrategias de intervención para los jóvenes que se ven obligados a abandonar prematuramente sus estudios medios, con ofertas de capacitación que les posibiliten un ingreso rápido a puestos de trabajo o a la generación de pequeñas empresas; en todos estos casos será necesario enfatizar la enseñanza de las matemáticas básicas y el aprendizaje en la resolución de problemas cotidianos.

 c. Atención educativa de las madres en situación de pobreza: La coincidencia de analfabetismo y bajos niveles de escolaridad femeninos con bolsones de pobreza y la importancia de la mujer madre como factor educativo y cultural de su familia y como potencial mayor soporte de sus hijos en la etapa escolar, demandan atenciones educativas específicas a mujeres en situación de pobreza. Las intervenciones políticas para lograr la equidad deben ser concebidas como estrategias a largo plazo. Abordar la inequidad a través de programas compensatorios constituye une solución incompleta al problema de la desigualdad educativa, se deben prever las posibles distorsiones de este tipo de programas si no están asociados con otras políticas sociales y recursos locales.

d. La urgencia de mayor financiamiento: Un problema central es el relativo al mayor financiamiento para la educación y a estrategias que permitan determinar un mejor modo de gastar el dinero para mejorar la eficacia interna y emprender una acción que permita a cada actor o estamento asumir sus responsabilidades en los logros de matrícula universal, de permanencia en los centros educativos, consiguiendo una educación pública más calificada. En este contexto será esencial optar por mecanismos de evaluación para conocer si nuevas estrategias de inversión son eficaces para mejorar la eficiencia interna del sistema educativo.

La complejidad de la exclusión y de políticas para enfrentarla

Atender las principales cuestiones o problemas por enfrentar especificados en los textos de Schwartzman y de Cervini/Tenti, deviene en acción obligada si se quieren hacer viables las anteriores opciones estratégicas. Los bajos resultados educativos demandan cambios en el contenido de la formación y en la profesión docente que les permita enfrentar con éxito la heterogeneidad y la precariedad de la escuela pública. Se requiere, asimismo, desarrollar políticas efectivas de descentralización y de autonomía de las escuelas, considerándose cambios en los estándares curriculares.

Situación A: Las insuficiencias redistributivas

Es lugar común la demanda de políticas sociales, educación incluida, con mayores rangos de inversión para enfrentar el problema de la exclusión. Los mejores índices de crecimiento económico y una mejor distribución de ingreso, se señala, son condición indispensable para enfrentar la pobreza. Sin embargo, a pesar de la innegable importancia de la distribución del ingreso, esta variable no es suficiente. El nivel de ingreso de las familias y la incidencia de la pobreza son variables tan o más importantes que tomar en cuenta.

Situación B: Los promedios nacionales ocultan diferencias internas.

El caso brasileño ilustra con claridad la ambigüedad de la relación entre desarrollo económico, la expansión educacional y diversas dimensiones de desigualdad social. El incremento sustantivo de la matrícula escolar no afectará necesariamente la posición de los estudiantes de diferentes procedencias sociales en la distribución de los certificados educacionales y en el acceso a puestos de trabajo significativos. El Nordeste afro brasileño quedó educacionalmente muy rezagado en contraste con Sao Paulo o el Sur del país, ello ha influido para las diametralmente opuestas variaciones en materia de alfabetización y educación.

Analfabetismo en la región

Otro tema fundamental en relación a educación tiene que ver con el problema del Analfabetismo en la región, ya que es una de las expresiones más graves de la inequidad y exclusión social.

Junto a los complejos avances en educación, tanto los gobiernos como la sociedad civil, han desarrollado diversos programas de alfabetización. No obstante, a pesar de los avances obtenidos, el analfabetismo es todavía un problema grave y urgente en nuestra región, especialmente en algunos países y entre determinados colectivos de la población.

En la región existen más de 34 millones de personas adultas analfabetas absolutas y 110 millones de personas jóvenes y adultas en plena edad activa que no han finalizado los estudios de primaria. Esta última cifra supone que el 40% de la población de América Latina no ha finalizado la educación primaria y, por ello, se encuentra en una situación similar a la de las personas analfabetas.

La alfabetización es una medida de justicia social que depende de la decisión política de los Gobiernos. Es un fin en sí misma en cuanto que es un derecho humano básico de todas y cada una de las personas, emanado del derecho fundamental a la educación. Por ello es también una deuda y un compromiso ético de los Estados, que tienen el deber de atender a todas las personas excluidas del derecho a la educación y de promover un desarrollo económico centrado en la persona humana .

La alfabetización constituye también un factor determinante para favorecer el desarrollo de cada mujer y cada hombre a título personal y para lograr el crecimiento económico y la cohesión de nuestras sociedades , ya que es:

A. Un instrumento clave para la lucha contra la pobreza, la enfermedad, la mortalidad infantil, la violencia y la delincuencia, situaciones que guardan relación estrecha con el analfabetismo. La alfabetización es un componente imprescindible en los programas de desarrollo económico y social que se proponen satisfacer necesidades de grupos de población que sufren pobreza o exclusión, especialmente las mujeres, poblaciones indígenas y afro descendientes.

B. La base, en el marco de políticas locales de desarrollo, para integrar a la población a la participación social (cultural, económica y política) y a los procesos de desarrollo nacional porque:

 Permite que la persona pueda adquirir más y mejores conocimientos y desarrollar habilidades para tomar decisiones eficaces como individuo, como integrante de la familia y de la comunidad.

 Crea y fortalece una conciencia reflexiva y crítica.

 Mejora las posibilidades laborales ya que es la base imprescindible de cualquier capacitación profesional y promoción en el empleo.

 Favorece una ciudadanía formada, informada, con capacidad de participación, seguimiento y fiscalización de los asuntos públicos.

La universalización de la alfabetización y la educación básica para todos los jóvenes y adultos en Iberoamérica son objetivos posibles y necesarios, por lo urge en el marco de las políticas de Estado, fortalecer los planes nacionales en cada país.

Presencia en redes en relación a la Defensa del Derecho a la Educación

a) Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación

Desde el año 2000 el CEAAL ha apostado por construir en América Latina un referente de instituciones latinoamericanas que trabajan por hacer realidad el derecho a la educación, articulando la capacidad de propuesta a la defensa y vigilancia de la sociedad civil. Apostamos por políticas educativas que garanticen una educación equitativa y participativa, con condiciones de acceso y de desarrollo de los conocimientos que respondan a las necesidades y proyecciones específicas de los diversos grupos de la población, especialmente de los marginados. Una educación que desarrolle procesos educativos horizontales, críticos y proposititos de cambio y transformación de la situación de pobreza y exclusión en el que nos desenvolvemos en los países de la región .

 Esta apuesta la desarrollamos en estrecha relación con instituciones hermanas como Ayuda en Acción, la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD), Action Aid, más adelante con IBIS, DVV, Save The Children y lo que ahora constituye La Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación . La pertenencia a esta red ha implicado la presentación de propuestas, la participación activa como miembros del Comité Directivo, asumir responsabilidades dentro el Plan de Trabajo, etc. A nivel de los Foros se ha abierto una nueva iniciativa que es apoyada por la Campaña Mundial, la de desarrollar el proyecto de Incidencia a nivel de cada país, hecho que demanda a las instituciones miembros de los Foros un trabajo permanente de estudios, propuestas, ligazón con el movimiento social y vigilancia del derecho a la educación.

En ella están articuladas muchas instituciones del CEEAL que en sus países actúan en red, foros o mesas de trabajo y que tienen la apuesta de incidir en políticas públicas desde la actuación de la sociedad civil. Esta línea de trabajo la entendemos como una contribución al objetivo de la democratización de nuestras sociedades y la búsqueda de una educación liberadora.

Desde la CLADE también se elaboran estudios, posicionamientos públicos ante gobiernos, organismos multilaterales, los mismos que deben estar mejor articulados a las prácticas del CEAAL. Así también se discute la importancia de la justiciabilidad, como uno de los mecanismos de exigencia a los gobiernos para que cumplan con los acuerdos, planes a los que se comprometen.

b) Campaña Mundial por el Derecho a la Educación

Así también el CEAAL para ejercer presión al más alto nivel es miembro de la Campaña Mundial. Busca también establecer una mayor relación entre redes hermanas como son la ANCEFA en África, ASPBAE en Asia Pacífico y trabajar más coordinadamente en diversos foros internacionales. Esta intencionalidad estará marcada en el año 2008 y se profundizará. También impulsamos la Semana de Acción Global para que los líderes de nuestros países asuman la responsabilidad de la implementación de los acuerdos por el derecho a la educación. Las acciones de la Semana en articulación con estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades locales es también un espacio de vigilancia social por la educación y una contribución al desarrollo del movimiento social por la educación.

En el año 2008 se ha desarrollado un informe acerca de la situación del derecho a la educación en 156 países, en base a indicadores como los de; a) acceso a la educación; matricula oportuna; c) voluntad política; d) transparencia; d) calidad de los aprendizajes. Este informe fue presentado a UNESCO como un insumo que da cuenta de la situación de la educación. La información ha sido punto de crítica para algunos ministerios de educación como los de Colombia, Ecuador quienes señalan que ellos sí están avanzando en hacer efectivo el derecho a la educación en sus países. Y otros como el Perú, que si bien no ha realizado una crítica frontal, señala el pesimismo del informe.

Quiere decir que una estrategia como la presentada, podría ser afinada y discutida entre nosotros como aporte a la vigilancia de las políticas educativas.

Lo importante es que en cada país estos informes se debatan y se realice a nivel de las regiones. Como un ejemplo señalamos un caso peruano; la presentación de dicho informe en la Región Ayacucho, con la presencia de autoridades del Gobierno Regional y la Dirección Regional de la Educación, la Defensoría del Pueblo, la Red por la Calidad Educativa, la Asociación de Alcaldes y Regidores Escolares y la Campaña Peruana por el derecho a la educación. En este evento de seguimiento a las políticas educativas se analizaron los indicadores arriba mencionados de manera concreta, arrojando por ejemplo que en el caso de acceso a la educación y calidad educativa existe una desatención de los niños de 0 a 3 años, y de una población aproximada de 50 mil, sólo 24,549 son atendidos por el sistema escolar; en relación a los aprendizajes esperados sólo se alcanza el 4.6% en el área de comunicación integral y el 2.6% en el área de lógico matemática, en primaria. Y en quinto de secundaria el 8.2% se logra en comunicación integral y el 3% en el área lógico matemática. Esta situación es más grave en las áreas rurales donde los niños no son atendidos adecuadamente en su propia lengua. Lo mismo se pudo observar en relación a la voluntad política ya que no se destina el 6% del financiamiento prometido para educación sino apenas el 3.2 % a pesar de los acuerdos nacionales, de los créditos suplementarios y del compromiso del Congreso de la República por financiar una mejor educación.

c) UNESCO: Grupo de trabajo de ONgs, EPT

Uno de los principales objetivos en la relación con UNESCO tanto a nivel regional como del Grupo de trabajo de ONGs (Paris), ha tenido como mira la visibilización de la problemática de América Latina, resultado que podemos señalar que hemos ido apuntalando. Así también hemos asumido la representatividad de la Campaña Latinoamericana para actuar en este espacio, en el 2007 UNESCO nos encargó la elaboración de un documento titulado: Estudio de la participación de la Sociedad Civil en los procesos de diálogo de la Educación para Todos. Documento bajo la autoría de la Campaña Latinoamérica y el CEAAL .

d) Foro Social Mundial y de las América

El FSM es un espacio de debate democrático de ideas, profundización de la reflexión, formulación de propuestas, cambio de experiencias y articulación de movimientos sociales, redes, ongs y otras organizaciones de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo y al dominio del mundo por el capital y por cualquier forma de imperialismo. Después del primer encuentro mundial, realizado en el 2001, se configuró como un proceso mundial permanente de búsqueda y construcción de alternativas ante políticas neoliberales.

En dos Foros y en alianza con la Campaña Latinoamericana hemos presentado para el debate la situación de la educación, el financiamiento en relación a las políticas neoliberales. Más se precisa un trabajo con mayor capacidad de proposición y en ese sentido el trabajo de incidencia podría contribuir al desarrollo de propuestas.

ENFOQUE DEL PROGRAMA

Cómo entendemos la Incidencia

La incidencia en políticas educativas la entendemos como un proceso sociopolítico que implica negociar poder para transformar en políticas públicas propuestas del campo popular relacionadas a los problemas de la calidad educativa, la equidad, la inclusión y el financiamiento de la educación, los cuales afectan el ejercicio pleno del derecho a la educación y el logro de otros derechos fundamentales.

Un primer asunto que esta definición plantea es que la incidencia política actúa en el campo de las relaciones de poder, generalmente inequitativas en la sociedad latinoamericana, que permitan no sólo cambios en las políticas, sino la construcción de una democracia más inclusiva y participativa.

Un segundo asunto de reflexión sobre la incidencia política es en qué medida y de qué maneras participan los movimientos sociales y los sectores populares que plantean sus propuestas. Esto implica, invertir la pirámide y las prioridades de la participación social mediante un esfuerzo deliberado, sostenido y consistente de información, comunicación, debate y educación ciudadana que posibilite el empoderamiento de los sectores y organizaciones populares en la batalla por el derecho a la educación como derecho de cada uno y para todos y todas.

 Un tercer asunto es el campo cultural. Es necesario ubicar la experiencia de incidencia en políticas en los actuales contextos en que se da la política en general. Las políticas neoliberales generan una creciente polarización y exclusión. Las relaciones sociales basadas en la competencia y el mercado se erigen como modelos no solo económicos sino también en las relaciones sociales y los valores. En este sentido, la incidencia en políticas es necesariamente un ámbito de lucha por la instalación de nuevas relaciones y propuestas que van acompañadas de valores como la solidaridad, la defensa de los derechos, la defensa de la tierra, etc.

Como parte del programa tenemos el reto de ir discutiendo y delineando las estrategias que contribuyan en explicitar cómo se configura y expresa el poder en la sociedad, es decir cómo se logra tener fuerza suficiente para que las propuestas que hacemos sean tomadas en cuenta, recordando que específicamente lo estamos haciendo desde el campo educativo y conscientes que para cualquier cambio se requiere una mirada abarcadora de los procesos políticos y sociales en curso.

Un enfoque formativo basado en la EP

 El programa se sustenta en el enfoque Crítico - Reflexivo, capaz de desarrollar diversas capacidades teórico prácticas para incidir en la realidad socio educativa.

Nos basamos en los supuestos de la EP y persistimos en lo siguiente:

 Pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social.

 Una propuesta educativa que empodera a actores y contextualiza los aprendizajes, que implica el reconocimiento de relaciones y de intereses de un lado y de otro.

 Una intencionalidad política emancipadora en nuestras propuestas.

 El reconocimiento del rol de los sujetos con los que trabajamos como actores de su emancipación.

 Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas, trascendentes.

 Desarrollo de procesos pedagógicos que interactúan con las dimensiones mencionadas para la transformación personal y social.

 Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común.

 Sentido, rol y formas de organización para la incidencia.

 Movilización social para la incidencia en el desarrollo educativo local, regional.

El programa se propone contribuir a desarrollar capacidades en los participantes, integrando el saber, el saber hacer y el ser, de manera que puedan tener un desempeño autónomo y crítico, cuyo resultado sea contribuir a hacer visible el derecho a la educación en el marco de la democratización de nuestras sociedades.

Si bien hay un énfasis en las transformaciones en las personas y sus cambios, esto necesariamente se articula a la construcción de una organicidad que construye y de construye, que delibera acerca de las formas de actuar y pensar. Ya que el poder es una relación social, es un acto colectivo, por ello es fundamental verlo también desde una dimensión organizativa: articulación de personas y articulación de organizaciones.

Esto es justamente uno de los elementos claves que aportó la Educación Popular: considerar el acto educativo como un acto colectivo y social no personal ni individual y por ello considera la educación como una relación entre personas, grupos y toda la sociedad.

Este programa va dirigido a los miembros de las organizaciones afiliadas al CEAAL que realizan acciones de incidencia en políticas educativas o que están interesados en involucrarse en las mismas.

5. INTERCULTURALIDAD. Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad .

Un documento para avanzar

El proyecto político liberador, emancipatorio, libertario en construcción será desde la diversidad y pluralidad cultural y étnica.

La realidad dada dándose

El camino que han seguido las relaciones entre diferentes grupos culturales a través de la historia, ha pasado por alguno, varios o todos los siguientes momentos. Unos que son, por principio negativos, tales como:

El exterminio: Entendemos el exterminio como la eliminación física de otro pueblo culturalmente distinto. Considerar el exterminio como una forma de relación entre pueblos podría parecer equivocado si lo analizamos de manera estática: un pueblo extermina a otro, luego, no existe relación. Sin embargo, resulta que en muchas ocasiones algunos pueblos han pasado muchos años tratando de exterminar a otros sin lograrlo, llegando a establecerse relaciones de persecución y exterminio por un lado y resistencia por el otro.

La dominación y exclusión social: En este sistema encontramos básicamente las mismas ideas del anterior respecto a la diversidad cultural: el racismo extremo. Sin embargo, el pueblo dominante, al encontrar formas de explotación económica del otro pueblo, plantea, en lugar del exterminio, la esclavitud o alguna forma de subordinación similar a ésta. El pueblo dominante construye un sistema económico basado en la explotación absoluta de los otros pueblos y un sistema social (político - cultural) que los excluye. De ahí la categoría de “ciudadano” con derechos y obligaciones para unos, que necesariamente implica otra categoría, la de “no ciudadano”, “ciudadano de segunda” o esclavo para los otros.

Otros momentos que han buscado una supuesta inclusión, aunque sin éxito. Entre ellos tenemos:

El asimilismo: En este sistema, el pueblo dominante reconoce la naturaleza humana de los otros pueblos, sin embargo, los considera inferiores, tanto por sus características físicas, como por su cultura y su idioma. Por lo tanto, plantea la necesidad del mestizaje para “mejorar la raza” de los otros y su aculturación total. Obliga a abandonar y reprime todas las manifestaciones culturales propias de los otros pueblos considerados inferiores: idioma, creencias, prácticas, vestido, conocimientos, organización, etc. Promueve la “adoctrinación”, la “civilización”, la “occidentalización” como recursos de aculturación que logran que un grupo adquiera características de otro.

La fusión cultural: Este sistema plantea que las culturas deben “fusionarse” –incluso biológicamente- para formar una nueva cultura, mejor que las originales. En teoría, se considera que todas las culturas pueden y deben aportar distintos elementos (valores, conocimientos, prácticas sociales, etc.) para formar la nueva síntesis cultural.

El multiculturalismo: Desde mediados de los años sesenta hasta mediados de los ochenta la categoría de multiculturalismo se empleó como equivalente a la de pluralismo cultural. Hay sin embargo quienes, como Kottak (1996), señalan importantes diferencias entre ambos. Mientras el multiculturalismo solamente expresa la coexistencia de varios pueblos en una nación y se refiere a una mera coincidencia en el tiempo y espacio de varios pueblos, el pluralismo cultural es un concepto basado en la propuesta de igualdad y de convivencia.

El Pluralismo Cultural: El Pluralismo Cultural tiene una connotación más positiva que el Multiculturalismo y está cargado de ilusión, de proyecto y de búsqueda de la convivencia. La convivencia hay que construirla y esto implica aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación de los conflictos. La convivencia pues, es un arte que hay que aprender. Exige flexibilidad y tolerancia, no donde el dominador hace concesiones sino en el sentido de aceptar y valorar la diferencia. La tolerancia es una actitud, acompañada de su correspondiente conducta, de reconocimiento y aceptación de cualquier forma de ser, sentir, pensar, opinar y actuar del otro, que –siendo no solamente diferente sino divergente e incluso opuesta a la propia- no suponga perjuicio, daño o violencia para uno mismo y su libertad, ni tampoco violación de los derechos y libertades de los demás.

La interculturalidad: Pensamiento de estructuración relativamente reciente, que se da a raíz de varios fenómenos y movimientos sociales ocurridos en la humanidad a finales del siglo XX e inicios del siglo actual. La afirmación de que la diversidad cultural es una realidad palpable a nivel mundial, sensible en todos los países; y dentro de éstos, en todo ámbito, regional, provincial, local y/o comunal, puede ser ratificado sencillamente, cuando en cualquier disciplina o acción social en la que se incursione con colectivos humanos, se hará evidente la presencia de raíces, manifestaciones y expresiones culturales distintas de cada uno de los individuos que representan a la vez, sectores de población interactuando con otros individuos y grupos entre sí, en un contexto determinado por un orden político social establecido y bajo condiciones ambientales y culturales definidas.

Una reflexión importante a incorporar en este texto es la que asume Ayuda Mutua (Fefer – Santamaría 2007), que en sus documentos orientadores propone que filosofar en nuestro tiempo es Filosofar Interculturalmente. Este filosofar es una opción que implica de manera sustancial la diversidad cultural destruida, aplastada y/o marginada por las empresas coloniales e imperiales. Se reconoce que existe un movimiento filosófico que asume la filosofía intercultural como una emergencia de vida en gran medida enfrentando la agudización de la expansión del neoliberalismo, sobre todo en los últimos 25 años del pasado siglo XX.

La filosofía intercultural es ante todo un ejercicio con compromiso con los sujetos sociales que practican la resistencia, busca contribuir a rediseñar el mundo desde la pluralidad cultural. Así también, se asume que frente a un proyecto político de colonización del mundo, en base a una organización de la vida deshumanizante y una proyección hacia la individualidad centrada en el egoísmo y la posesión; la filosofía intercultural propone tomar conciencia mediante el diálogo intercultural al plantearse las preguntas en el sentido de la vida, la historia…tiene pues un carácter crítico y/o deconstructivo. Dicho en otros términos, propone un reaprendizaje de lo individual para colocarlo en el centro de los procesos de humanización.

El reaprendizaje antropológico no se refiere a las reflexiones teoréticas, o disciplinas para profesionales, sino a una praxis. La interculturalidad entonces implica la manera en que la gente práctica humanidad y hace práctica en humanización.

Los problemas – desafíos dándose

Concebimos la realidad como un todo en movimiento, compleja y contradictoria. Señalamos que en los actuales momentos, los cambios y las transformaciones son más rápidos, la revolución tecnológica, la Internet y todas las redes de información y comunicación actuales, tienen movimientos en distintas direcciones y sentidos, es una realidad dándose donde lo simultáneo y multidimensional son rasgos continuos y desafortunadamente poco incorporados en nuestros análisis y por consecuencia en nuestras intervenciones. Las siguientes líneas hacen un esfuerzo por analizar esta realidad dándose e identificar desde ahí, la problemática que puede animar el desarrollo del eje estratégico: Educación Popular e Interculturalidad.

Homogenización VS Diversidad

En el actual contexto global hegemónico, los conceptos de tolerancia, negociación, equidad, pluralidad, que pertenecen al ámbito de la Interculturalidad y a los procesos de Educación Popular, son continuamente utilizados, sin que necesariamente su contenido implique praxis que se proponga democratizar o combatir las desigualdades sociales y económicas. En esta realidad, el pensamiento neoliberal está generando una cultura hegemónica en nuestros países, la reproducción de las ideas dominantes y deshumanizantes pasa no sólo por la intención homogenizante, sino por la manipulación de la diversidad. Sin embargo, el hecho de que existan y convivan una gran diversidad de pueblos, lenguas, costumbres, tradiciones y cosmovisiones, enfrenta dinámicamente a la manipulación de lo diverso y a la intención homogenizante. Son estas identidades polifónicas y multireferenciales, las que colocan la resistencia y la transformación en muchos países de Latinoamérica, esto se ha expresado en los movimientos indígenas, y desde nuestra perspectiva, también se manifestó en el movimiento contra la criminalización de los migrantes en Estados Unidos, o recientemente, en la respuesta ante la iniciativa de la Comunidad Europea para detener los procesos migratorios. Los procesos políticos pedagógicos libertarios hoy no sólo enfrentan la imposición de pensamiento deshumanizante por la construcción homogenizante y sino también por la manipulación de la diversidad cultural. El mercado, como una de las principales instituciones capitalistas reconoce a la diversidad en cuanto el consumo “multicultural” genere ganancias.

Manipulación VS Conciencia

Actualmente en las sociedades, predomina el individualismo, la zozobra, la confusión, el desinterés, mezclado con la desconfianza y el miedo, donde el lado conservador disputa y gana espacios, conquista percepciones y opinión pública. La cultura neoliberal ha engendrado desde el mercado un proceso continuo de manipulación y engaño, donde las “buenas causas” tienen en los medios masivos de información campañas como la de “un día sin fumar”, “No a las drogas”, prosupuesto los “teletón”, “los redondeos para ayuda” a tal o cual organización, supermercados, tiendas, farmacias, etc. Estas buenas causas simultáneamente generan colaboración y enajenación. Estas generan impulso y presión social para participar, la promoción de estas buenas causas tienen en los gobiernos, los monopolios y grandes fundaciones sus principales promotores, en la mayoría de las campañas de este corte no tocan las causas del o los problemas que abordan. Similar al anterior punto, ahora no sólo se enfrenta los asuntos de la promoción al individualismo sino también en la promoción de la buena conciencia, con campañas donde la cooperación y la tolerancia son contenidos amorfos y descontextualizados sin poder generar procesos de participación sino acciones aisladas y discontinuas, que poco ayudan a desarrollo de una conciencia crítica en los diferentes sujetos sociales quienes convergen en las actuales sociedades que por su constante movimiento, tiene un factor intercultural importante.

Autogestión VS Gestión asociada

El desarrollo de las relaciones interculturales y la emergencia de nuevas identidades, donde la resistencia necesita de autogestión, está planteando preguntas que pueden dinamizar los procesos políticos pedagógicos que surgen en la diversidad de nuestras sociedades; En este momento la autogestión, ¿contribuye a romper el cerco de fragmentación o aislamiento de las organizaciones y movimientos sociales? ¿Cómo? ¿Es posible imaginar una gestión asociada como un paso delante de la autogestión? La interculturalidad es uno de los procesos donde la resistencia se ha expresado con mayor fortaleza en los últimos años, es por eso que ahí podemos indagar aportes que nos parecen estratégicos para hacer converger, hacer articulación y sinergia entre diversos movimientos y sujetos sociales.

Interculturalidad – Comunicación - Economía

Recientemente, la incorporación de la dimensión económica desde su perspectiva de economía popular y solidaria, se está impulsando de una manera más conciente y continua en los procesos de diversidad cultural, la constante aparición de ferias ciudadanas, ferias de economía solidaria y tianguis, el impulso al dinero social y al trueque, tienen un componente intercultural en donde subyace un proceso de educación - comunicación distinto, nuevo, y desde otros paradigmas económicos. La gestión de la información por la Internet y las nuevas tecnologías, influyen en los procesos educativos – comunicativos. Esta triple relación interculturalidad – comunicación – economía, interpela nuestros procesos de investigación y sistematización. ¿Podríamos construir una intención que orientara la sistematización para la articulación multireferencial, polifonética y multidimensional? La posibilidad de que se logre sistematizar las relaciones entre interculturalidad – comunicación – economía, nos plantea no sólo un desafío metodológico sino epistemológico.

El vínculo entre educación popular e interculturalidad

Como se ha planteado y se reconoce plenamente existen principios fundantes compartidos entre ambas praxis, para encontrar vínculos que potencien la articulación, sinergia entre educación popular e interculturalidad, podemos iniciar haciéndonos algunas preguntas; ¿Cuáles mediaciones y fines comparten la Educación Popular y la Interculturalidad? ¿Cuáles son sus diferencias y límites?

Si definimos a la Educación Popular (La dimensión pedagógica de la Concepción Metodológica Dialéctica) como: “Una forma coherente de entender e interpretar el mundo dentro de una perspectiva dialéctica, entendida ésta como un sistema de pensamiento que incorpore sus contribuciones científicas a los procesos históricos de transformación; como una forma de conocer, interpretar y transformar la realidad objetiva científicamente”1. Desde esta definición podemos afirmar que la Educación Popular diseña y pone en práctica procesos de acción – reflexión donde se aprende haciendo y, su objeto de transformación son las relaciones de dominación, explotación y subordinación. Es conocer transformando la realidad. Es educar para transformar; transformar para educar. Es decir, es en la convivencia y relación entre individuos con diferentes concepciones y practicas, desde la diversidad cultural y con diferentes identidades culturales, en un proceso de transformación social, que dialogan y construyen nuevas relaciones entre sí y su entorno, se avanza en la construcción de humanidad y humanización desde la perspectiva intercultural.

Otro rasgo común es la dimensión política pedagógica presente tanto en la educación popular como en la intercultural. Roncal y Azmitia señalan que la característica esencial de la interculturalidad es su dimensión política. La sociedad intercultural, es un proyecto político. La interculturalidad es entonces, un planteamiento pluralista sobre las relaciones que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y, de la nación pluricultural, multilingüe y multiétnica.

En la Educación Popular el reconocimiento de las diferencias entre las personas no es obstáculo sino potencialidad, ya Núñez lo plantea en la definición de la plena participación de las personas, los grupos y los colectivos, como premisa fundamental: “Sólo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse el partir de la práctica... pero esa participación debemos calificarla como plena o total, pues no se agota en la capacidad de respuesta o reacción frente a un planteamiento que se le da al grupo para que lo analice” . Como se puede apreciar, el aspecto individual hace clara alusión a las diferencias ya sea de referencias académicas o culturales. Es pues, el principio de la plena participación un vínculo fuerte entre Interculturalidad y Educación Popular. Ambas praxis colocan al individuo al centro en perspectiva de moverse a lo comunitario y colectivo para la humanización y la superación de las relaciones de dominación, subordinación y explotación.

Otra premisa pedagógica fundamental de la Educación Popular y vínculo con la Interculturalidad es planteada por Paulo Freire, gran educador latinoamericano; el Diálogo, que está explícito en sus obras (La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del Oprimido) recordando una de sus máximas: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo sino en comunión con otros y mediados por el mundo”, se puede leer que el diálogo es una común unión, comunicación entre aquellos que deciden aprender juntos. Freire define al diálogo como: “Una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica.”8. El diálogo en los procesos de interculturalidad es indispensable, es condición para superar el diseño de individualización fragmentada, consumista, egoísta y posesivo, e igual de esencial se reconoce en los procesos de preparación política e intervención social desde la Educación Popular.

Así, una vez establecidos varios vínculos importantes entre Interculturalidad y Educación Popular, exploraremos un vínculo más, su vocación de poner lo pedagógico en la esfera pública. Comprendemos que los procesos de visibilidad, tanto para la Educación Popular como para la Interculturalidad, son estratégicos para incidir en la esfera pública, ya sea en las políticas o en la formación de capacidades y convicciones de las personas para que se empoderen y transformen su realidad en una menos desigual en todos los sentidos y dimensiones. La construcción de significados y sentidos en la esfera pública es asunto vital para contrarrestar la penetración ideológico cultural neoliberal y fortalecer la resistencia social y cultural hacía estos significados y sentidos, trabajar por la autonomía desde la diversidad y la posibilidad de actuar en común, como producto de procesos educativos organizativos, es decir, desde procesos de Educación Popular e Interculturalidad, es una urgencia en estos momentos en nuestros países.

La visibilidad en lo público y la disputa de la construcción de significados y sentidos de cohesión y transformación social es un objeto emergente para la Educación Popular y, el diálogo y negociación entre diferentes sistemas de creencias, significados y sentidos coloca a la interculturalidad como una línea estratégica de acción (Líneas Estratégicas de Acción, CEAAL, 2006). El asunto de observar los límites, es identificar donde se acercan ambas tesis y sin dejar de ser, se convierten en una praxis distinta y sin perder las esencias de cada una. La hipótesis es que al identificar estos límites, puede contribuir a fortalecer los procesos de resistencia y / o transformación social.

Las diferencias y límites entre interculturalidad y educación popular

Aunque se reconocen vínculos fuertes entre ambas y la dimensión estratégica en los objetos de transformación, existen diferencias. Establezcamos algunas que consideramos importantes:

Si bien, todo proceso de interculturalidad es educativo, en donde subyace el dialogo entre dos culturas distintas, en contacto y cada una por si misma, forma un sistema de creencias y sentidos, por ejemplo la relación entre el mundo indígena y el mundo criollo. En cambio no todo proceso educativo es intercultural, sino que responde a subculturas o subsistemas de creencias y significados, como lo es la relación de habitantes de campo con los de ciudad; también se trabaja con las relaciones que se dan entre jóvenes y adultos, entre otras. De cara a esta afirmación, encontramos un matiz distinto, donde se amplia la noción de la dimensión intercultural para entender e intervenir en las sociedades urbanas, donde las identidades culturales son múltiples y donde algunas subculturas están en clara resistencia a la globalización neoliberal, condición esencial para el reconocimiento de lo intercultural.

Si a la educación popular se le considera; la dimensión pedagógica de la Concepción Metodológica Dialéctica (CMD), La interculturalidad, ¿A cuál campo de la CMD puede colocarse de manera de buscar coherencia conceptual? Provisionalmente y con la intención de abrir una posibilidad, podemos plantear una línea de construcción colocando a la Interculturalidad como la dimensión antropológica de la Concepción Metodológica Dialéctica, esta tesis pone, desde mi perspectiva, el límite que puede potenciar la articulación entre interculturalidad y educación popular. En este pensamiento el individuo (de cualquier cultura o subcultura) está en el centro del proceso de humanización, uno de los principales fines de ambas praxis.

Una falsa diferencia. Las lenguas incluidas en este sistema de significados y sentidos, puede plantear una falsa dicotomía, donde lo original tiene su lengua y lo hegemónico tiene la suya, este enfoque (“Bilingüe puro”) es también una limitante, porque en las culturas subalternas los significados y sentidos de las palabras tienen una fuerte carga para aprender y transformar el mundo, de lo cual, Freire da cuenta en su propuesta de alfabetización, donde decir la palabra es transformar el mundo y leer es comprender la realidad.

En apretada síntesis podemos establecer que el límite entre cultura y subcultura y el límite entre lo político pedagógico desde las organizaciones y lo político pedagógico desde lo público, pueden potenciar el vínculo entre la educación popular y la interculturalidad, se pueden acercar tanto hasta que se constituyan como un solo proceso que potencie los procesos de resistencia y de transformación social. El concepto de límite matemático puede ilustrar lo anterior, el límite es la tangente de la curva en cuestión. La tangente como figura es fundamental para entender la resistencia y la “fuga” sanamente loca y locamente sana de los y las educadoras populares en momentos como los actuales, donde la “cordura” es sinónimo de indiferencia y egoísmo.

Pasemos a la fuente de las reflexiones; los procesos y experiencias.

Experiencias de Educación Popular e Interculturalidad

De las 195 organizaciones afiliadas a CEAAL, 21 mencionan que trabajan la interculturalidad, a continuación haremos una breve descripción de la experiencia de cinco de ellas y hacemos una invitación a trabajar más en el intercambio de experiencias. Esta situación implica un desafío inicial; la sistematización de experiencias apropiada por las instituciones que participamos en CEAAL. Como es obvio una descripción de experiencias, algunas se tomaron del mapeo 2008, otras fueron recibidas vía correo electrónico y otras más por entrevista telefónica, obviamente un texto, es siempre una síntesis incompleta, por lo que convocamos a quienes puedan complementar dichas descripciones, por favor lo hagan. Siguiendo con el lenguaje beisbolero; la última seña del CEAAL fue “bateo y corrido”, es decir, uno es la elaboración del documento y otro es que quienes hagamos alguna experiencia de interculturalidad nos entendamos y coordinemos nuestros esfuerzos, soñemos en el futuro, que siguiendo a Carlos Núñez, para construir el futuro hay que soñarlo primero.

Después del “toque de bola” y el “bateo y corrido”, nos queda el “bateo libre”, finalmente nuestra hipótesis para avanzar y superar nuestros desafíos; ¿Cuáles son las características que hoy están dando identidad al educador y educadora popular? ¿Nuestro sueño de humanización qué tipo de compromiso nos exige actualmente? ¿La profesionalización, la interlocución, la incidencia son las mejores mediaciones de nuestro compromiso? ¿Dónde queda la militancia y qué papel juega la ética en nuestra praxis? Una posibilidad a estas preguntas la planteó Carlos Núñez; hoy urge una revolución ética, algunos campesinos de mi tierra dicen – como siguiendo a Carlos – Arreglamos que siempre no. Que siempre no vendemos nuestra conciencia, que siempre no perdemos la solidaridad, que siempre no perdemos la esperanza, que siempre sí creemos en la mujer y hombre nuevo.

6. EQUIDAD DE GENERO .

Una vez leídos me preguntaba si nuestras organizaciones en la CEAAL tienen claro el concepto porque algunas no se conceptúan feministas, pero hacen trabajo dentro del movimiento de mujeres.

Introducción al tema de género:

En su artículo “Acerca del género como categoría analítica” Yuliuva Hernández García dice: El género constituye la categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual. Coincide con una de las teóricas del tema de género mas respetadas de México, Marcela Lagarde, al plantear que la categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones.

Como todo también tuvo su historia que sintetizando expongo lo que Yuliuva Hernández García expone: Por la década del sesenta del siglo XX, surgió el concepto género dentro del ámbito de la Psicología en su corriente médica, para destacar un acontecimiento hasta entonces no valorado: existía algo fuera del sexo biológico que determinaba la identidad y el comportamiento. Tal fue el hallazgo de Robert Stoller (1964) quien estudiaba los trastornos de la identidad sexual en aquellas personas en las que la asignación del sexo falló, dada la confusión que los aspectos externos de sus genitales producían. Los casos estudiados condujeron a Stoller a suponer que el peso y la influencia de las asignaciones socioculturales a los hombres y las mujeres, a través de entre otros los ritos y las costumbres, y la experiencia personal constituían los factores que determinan la identidad y el comportamiento femenino o masculino y no el sexo biológico.

A partir de este descubrimiento acerca del papel de la socialización como elemento clave en la adquisición de la identidad femenina o masculina, habiendo disfunciones sexuales semejantes en los individuos, Stoller y Money propusieron una distinción conceptual entre sexo y género, en los cuales el sexo refiere a los rasgos fisiológicos y biológicos del ser macho o hembra, y el género, a la construcción social de esas diferencias sexuales.

Este hecho tuvo el valor de incorporar la categoría género, años más tarde, a los Estudios de la Mujer de la década del ´70 por el feminismo estadounidense académico, ayudando a resolver problemáticas que éstos no podían explicar fácilmente y en la búsqueda de legitimidad académica, lo cual desembocó en los Estudios de Género, por cuanto distinguir entre sexo y género, suponía explicar una serie de condicionamientos sociales y culturales en su historia que se inscriben sobre los cuerpos y la sexualidad humanos, especialmente los femeninos, enunciados desde el discurso patriarcal como naturales. Siendo así, el sexo se hereda y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural.

En su análisis Marta Lamas, otra importante teórica del tema de género de México establece: “Además del objetivo científico de comprender mejor la realidad social, estas académicas tenían un objetivo político: distinguir que las características humanas consideradas femeninas eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo. Suponían que con la distinción entre sexo y género se podía enfrentar mejor el determinismo biológico y se ampliaba la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres”.

Continúa Martha Lamas: “Como la anatomía ha sido una de las bases más importantes para la clasificación de las personas, a los machos y a las hembras de la especie se les designa como los géneros masculino y femenino. En castellano la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, y sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos.

Cada vez se oye hablar más de la perspectiva de género. ¿Qué significa ésto? Como a los sexos también se les nombra el género masculino o el género femenino, muchas personas al hablar de género lo utilizan básicamente como sinónimo de sexo: la variable de género, el factor género, son nada menos que las mujeres. Esta sustitución de mujeres por género tiene entre las personas hispanoparlantes una justificación de peso, por la confusión que se da al hablar, en castellano, de las mujeres como "el género femenino". Por eso es fácil caer en el error de pensar que hablar de género o de perspectiva de género es referirse a las mujeres o a la perspectiva del sexo femenino. Además, la utilización del término género aparece también como forma de situarse en el debate teórico, de estar "a la moda", de ser moderno. Muchas personas sustituyen mujeres por género, o dejan de referirse a los dos sexos y utilizan los dos géneros, porque el empleo de género supuestamente le da más seriedad académica a una obra, entre otras cosas, porque género suena más neutral y objetivo que mujeres, y menos incómodo que sexo. Al hablar de cuestiones de género para referirse erróneamente a cuestiones de mujeres da la impresión de que se quiere imprimir seriedad al tema, quitarle la estridencia del reclamo feminista, y por eso se usa una terminología científica de las ciencias sociales.

Este uso erróneo, que es el más común, ha reducido el género a "un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres." Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos. Pero lo importante del concepto de género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos. La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. No se trata de dos cuestiones que se puedan separar. Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas.

El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico. Aunque en español es correcto decir "el género femenino" para referirse a las mujeres, es mejor tratar de evitar esa utilización de género, y decir simplemente "las mujeres" o "el sexo femenino". De esa forma se evitan las confusiones entre el género como clasificación tradicional y el género como construcción simbólica de la diferencia sexual. Cuando alguien defina una cuestión como un "problema de género", vale la pena tratar de averiguar si se está refiriendo a las "mujeres" o al conjunto de prácticas y representaciones sobre la feminidad. Aunque al principio parezca complicado utilizar la categoría género, con un poco de práctica pronto se aprende. Al principio hay que pensar si se trata de algo construido socialmente o de algo biológico. Por ejemplo: si se dice, "la menstruación es un problema de género", checar, ¿es algo construido o algo biológico? Obviamente es algo biológico; entonces es un problema de sexo, y no de género. En cambio, decir "las mujeres con menstruación no pueden bañarse", nos hace pensar que esa idea no tiene que ver con cuestiones biológicas, sino con una valoración cultural, por lo tanto es de género.

Si entramos a una perspectiva de género desde la educación, entonces abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las presentaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género.”

El concepto género resultó entonces de vital importancia para el problema de las mujeres, y de ahí que el aporte de la Psicología se convirtiera en un poderoso recurso para los feminismos, sus luchas y sus teorías, aun cuando tuviera sus limitaciones no menos importantes.

 Por qué este trabajo:

El tema de las mujeres y la educación popular estuvo trabajado por muchos años bajo la Red de Educación Popular de Mujeres (REPEM) en la CEAAL. Una vez esta Red asume su autonomía aunque continuó como organización afiliada, el tema de género no ha estado insertado dentro de las prioridades en la CEAAL, aunque si en sus documentos reglamentarios.

La Educación Popular tiene que estar más matizada por la inclusión de las mujeres desde las diferentes temáticas una de los objetivos fundamentales de esta reflexión. En la revista La Piragua # 15 de 1999, dedicada al tema: “Los Ejes Temáticos Transversales en la Educación Popular” en su editorial dice: “El eje temático de género viene a ocupar una centralidad indiscutible en el mejoramiento de la convivencia en nuestras sociedades”. En la misma Piragua se entrevistó a Malú Valenzuela educadora popular con una basta experiencia en México de mas de 29 años donde plantea sobre, “Género como eje transversal de la educación”, lo siguiente: “Creo que varios componentes de la metodología de educación popular nos ha servido muchísimo a quienes tenemos la experiencia de trabajo con mujeres, por ejemplo, toman en cuenta el sujeto y sus necesidades particulares, la participación y la toma de decisiones.

Continúa diciendo que: “La reformulación de la educación popular -que actualmente recibe un impulso muy importante desde la CEAAL –ha sido la incorporación de la perspectiva de género, el haber pensado de una u otra manera en lo que significa al sujeto educativo y el haber apelado a que son mujeres y no hombres, que no son el pueblo como decíamos antes. Esto permite de alguna manera que podamos pensar en las singularidades de las necesidades que presentan las mujeres; cuestión que además se fortalece a partir de la perspectiva que abre el concepto de “necesidades básicas” que inauguró la Conferencia de Educación para Todos, en el 1990”.

Añade: “Estamos buscando que los procesos educativos sean de alta calidad para las personas, para que les permita ser mejores en todos los sentidos. Creo que el no tener en cuenta la perspectiva de género empobrece y debilita esa calidad buscada y digo calidad en el sentido de que verdaderamente logre operar cambios que beneficien a las personas en el medio ambiente en que se desenvuelven. Estas transformaciones que nos permitan ser mejores en nuestra participación ciudadana, en nuestras relaciones de pareja, en nuestra responsabilidad familiar, en el ámbito laboral, profesional, en lo que concierne a las relaciones entre las personas”.

Termina exhortando: “Hay que hacer un esfuerzo mayor desde la educación popular para insistir en que se abra la perspectiva de género de una forma más intencionada y propositiva.

Nueve años después de lo que dice Malú Valenzuela estamos haciendo esta reflexión-propuesta para aportar al nuevo plan de trabajo hasta el 2012 que ciertamente deje atrás el bajo perfil que ha tenido la perspectiva de género dentro de la CEAAL desde la acción.

Revisamos documentos aprobados en la CEAAL en las líneas de acción establecidas en el periodo 2005-2008. En el eje #4 sobre Educación Popular y Superación de Toda Forma de Discriminación, dos de sus enfoques eran la perspectiva de equidad entre los géneros y la perspectiva de los derechos humanos.

Según los resultados de la consulta sobre Educación Popular hecha en el 2006 entre organizaciones de la CEAAL discutida en la Asamblea Intermedia se estableció que uno de los desafíos pedagógicos de la Educación Popular es que “La Educación Popular debe retroalimentarse con otras perspectivas y concepciones pedagógicas críticas, como el feminismo, el género, el ecologismo político y pensamiento indígena, así como debe posicionarse en otros ámbitos de la vida política y social”.

Hicimos también una mirada a lo discutido en la Asamblea Intermedia en los grupos de discusión llegaron a estas conclusiones sobre el tema de género: “No se trata de más lugares para la mujer sino de otros lugares para la mujer y para el hombre. La igualdad ya no es solamente para el caso de las mujeres sino para todos los casos de discriminación”.

\* Hemos logrado trascender desde lo particular y lo privado a la democracia y los derechos humanos. Hoy luchar contra la discriminación es bien recibido. Pero más allá de los discursos, la conciencia colectiva y los documentos todavía quedan mucho por hacer y por recorrer. \* Hemos construido indicadores, unos más precisos y otros menos, pero tenemos que saber como los incorporamos al rol de la mujer. Queda mucho por hacer por la verdadera equidad.

Es por lo que incorporé a nuestra reflexión-propuesta lo que implica dentro de nuestros organismos la inclusión de la perspectiva de género y para ello menciono la visión clara de Susana Gamba presidenta de la Fundación "Agenda de las Mujeres”. Ella nos proporciona una guía en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación, capacitación o desarrollo de políticas o programas que envuelven la perspectiva:

a) Implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres;

 b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;

 c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión”.

Desde esta revisión podemos decir que la teoría sobre el trabajo que tenemos que hacer para la inclusión de la perspectiva de género están muy acertadas, pero no ha sido así en la práctica.

Tenemos consenso en todas las organizaciones que trabajan con la perspectiva de género que llenaron el muestreo de que en la CEAAL uno de los ejes transversales debe ser el género. Pero por otro lado enfatizaron en que no solo quede en la palabra sino que permee en toda la organización como una acción afirmativa. Entonces corresponde hacer una revisión dentro de la estructura de la CEAAL como organismo central y luego transcienda hacia las regiones y sus organizaciones para una práctica contundente.

La CEAAL desarrolló un muestreo, una de sus partes era sobre el tema de género. Evaluamos las contestaciones de 11 organizaciones que contestaron. llegando a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

 Recomendaciones:

La Educación Popular tiene que estar más matizada por la inclusión de las mujeres desde las diferentes temáticas, uno de los objetivos fundamentales de esta reflexión. Es claro que en todos los documentos de la CEAAL esta insertado el trabajo sobre la perspectiva de género dentro de los ejes, objetivos etc. pero no hemos evaluado consistentemente si la teoría esta a la par con la acción y si se esta llevando a cabo realmente.

Una aportación importante que debe tener prioridad es como insertamos la perspectiva de género dentro de la estructura directiva y como la difundimos entre todas las organizaciones de la CEAAL, para eso la participación de nuestras organizaciones tienen un lugar protagónico; por lo que tomamos en consideración muy buenas peticiones de las organizaciones.

Para comenzar se debe re-definir la relación de alianza estratégica entre la REPEM y el CEAAL (ir más allá de la invitación que comparten ambas en instancias especiales como seminarios, Asambleas).

Entender mejor el concepto de género nos ayudara en situarnos mejor en el trabajo que estamos haciendo y el que planificamos hacer y para eso CEAAL tiene que tener una práctica más visible. Para algunas de las organizaciones que trabajan el tema de género necesitan un plan de capacitación para el personal trabajando y el que se recluta nuevo y que no tengan la información adecuada; para otras lo tienen claro pero desean más apoyo institucional y para las que no lo tienen desean insertar propuestas de trabajo con la perspectiva de género con el apoyo de la CEEAL. Cada organización tiene una visión diferente y autónoma de cómo lo inserta en sus acciones.

 Hay una necesidad de más participación de las mujeres en la CEAAL especialmente en los puestos directivos, aunque no tenemos los números, las mujeres tenemos gran presencia. Seria un gran acierto hacer una investigación donde recopilemos esa información tan importante como: cuantas mujeres hay en el personal de las organizaciones; cuantas mujeres participan de servicios que se ofrecen; cual es la participación de ellas en las Juntas Directivas o en la estructuras de toma de decisiones y cuales son sus necesidades especificas como género. De esta manera cualquier propuesta de trabajo que se proponga tendrá más validez desde la propia voz de las mujeres dentro y fuera de la CEAAL.

Hablando de participación evalué la distribución del poder en el Comité Directivo durante el periodo que termina en esta Asamblea: Comité Directivo: Tres (3) mujeres y dos (2) hombres. Ninguna mujer ha sido Presidenta ni Secretaria General. Los Coordinador@s Regionales: cuatro (4) mujeres y dos (2) hombres. En las redes: dos (2) hombres y una (1) mujer.

Las organizaciones tienen necesidad de capacitación tanto para el personal de las organizaciones desde adentro y hacia fuera por lo que peticionaron seminarios, talleres y cursos con perspectiva de género con temas como:

Liderazgo de mujeres, sexismo, políticas formalizadas de incorporar la formación de género a nivel interno de las organizaciones, sistematización con metodologías de educación popular actualizadas, ceación de publicaciones con el tema de género, fortalecimiento de redes de mujeres, incidencia de políticas públicas y distribución de tiempo sobre as acciones sobre género, género con nuevas teorías y prácticas. Las culturas locales y su incidencia en los procesos de educación popular que buscan la transformación de las inequidades de género, interculturalidad desde un enfoque de equidad de género, globalización económica y cultural y género.

Proponen que se hagan intercambios con organizaciones que trabajan con el tema de género para explorar la recuperación de experiencias de instituciones que abordan dicha temática y crear mecanismos de intercambio de materiales educativos impresos y digitales.

La importancia de hacer diálogos en encuentros para discutir y analizar sobre: “Feminismos y Educación Popular sus nudos y desafíos” entre otros.

Hacer una Piragua relacionado a la temática de género.

En esta petición me detendré para incluir una revisión que hice de la Revista “La Piragua”, los números desde el 15 hasta la 21. En estos 12 números prevalecen los hombres escribiendo con 83 y 41 mujeres. En ediciones especiales de la Revista La Piragua como lo es la número 15 sobre los “Ejes Temáticos Transversales en la Educación Popular” donde único encontré el tema de género, en esta participaron 20 hombres y 4 mujeres. En otra edición especial sobre “Debate Latinoamericano sobre Educación Popular”, en el 2004 escribieron 15 hombres y 6 mujeres. Hice una ojeada a las últimas tres Piraguas para evaluar el lenguaje inclusivo y se recomienda hacer una evaluación al respecto. En las revistas evaluadas no encontré temas tan importantes como: La Violencia Contra La Mujer, El Lenguaje No Sexista, Políticas Educativas y el Género, La Educación y el Género, Los derechos de las Niñas a la Educación entre otros para inclusión del tema en la revista de la CEAAL.

Establecer un grupo de trabajo que periódicamente haga un balance de temas transversales, entre ellos el de la perspectiva de género.

Por lo que conllevaría que se incorpore un protocolo de inserción de la perspectiva de genero en las estructuras principales de poder, al interior de las organizaciones y llevado a las personas participantes con la que trabajamos.

Tiene gran importancia desarrollar algunos métodos de evaluación si se determina el cumplimiento de las recomendaciones de la reflexión-propuesta para insertarla en nuestro Plan de Trabajo 2009-2012.

Una segunda parte de este protocolo tendría un enfoque de cómo incidir en las políticas públicas en las estructuras de poder de la educación de cada país, para hacer cabildeo (lobby) para la inclusión del género en los currículos de las escuelas de nuestros países. Por muchos años las feministas han luchado por cambios fundamentales en la educación haciendo propuestas concretas para que se introduzcan currículos descontructivos donde se examine la relación hombre-mujer incluyendo la que se da entre currículo, conocimiento y poder. Pero han sido muy pobres los aciertos, por lo que si estamos hablando de educación para todos y todas tenemos que incluir este punto tan importante para nuestro trabajo. Es necesario mover discursos hacia examinar las relaciones de género, poder y conocimiento en que se enmarcan los discursos y prácticas educativas.

Para acentuar más esta reflexión y terminarla, Marcela Lagarde, teórica feminista de México nos llama la atención: “Llevamos tres siglos construyendo la igualdad entre mujeres y hombres. Magnífico. Nos esforzamos además para lograr para todas un puñado de derechos humanos y libertades. Esos derechos tan preciados son un piso para nuestro despliegue y sólo son vigentes de manera parcial para unos cuantos millones de mujeres en el mundo, por estamentos, clases, castas, grupos, naciones. La desigualdad en el desarrollo y la prevalecía de formas aberrantes de opresión vital de las mujeres son enormes. Constatarlo hace ineludible priorizar también la construcción de la igualdad entre mujeres. No me refiero a eliminar las diferencias como signos positivos de identidad cultural, sino a las que son marca de discriminación, explotación y violencia. Entre las contemporáneas hay quienes sobreviven en la línea del hambre y quienes tienen una historia de buena alimentación por generaciones, quienes no saben escribir su nombre y quienes acumulan títulos y obras, quienes nunca han tenido voz en su comunidad y quienes, aún excepcionalmente, gobiernan pequeñas comunidades y naciones. Aún en los países de más alto desarrollo perviven desigualdades entre mujeres y hombres, y hay mujeres que no acceden a las condiciones que otras ejercen como derechos”.

Por ellas, por nosotras, por todas y todos la CEAAL tiene la sabiduría, capacidad y una energía enorme para ser una organización que nos acoja a todas y todos como nuestra casa grande Latinoamericana.